

**28 º FALE**  
**FÓRUM ACADÊMICO DE**  
**LETRAS**

**ANAIS**

**23 A 25 DE AGOSTO DE 2017**

**UNILA E UNIOESTE CÂMPUS DE FOZ DO IGUAÇU/PR**

Franciele Maria Martiny

Delfina Cristina Paizan

**Organizadoras**

**28º FALE**  
**FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS**

**ANAIS**

1ª EDIÇÃO

Foz do Iguaçu

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR, Brasil)

F745	<p>FALE Fórum Acadêmico de Letras (28. : 2017: Foz do Iguaçu – PR)</p> <p>Anais do 28º FALE Fórum Acadêmico de Letras, 23 a 25 de agosto de 2017./ organização de Franciele Maria Martiny e Delfina Cristina Paizan. – Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017.</p> <p>Modo de acesso: <a href="https://www.unila.edu.br/28-fale">https://www.unila.edu.br/28-fale</a> ISBN: 978-85-68205-20-4</p> <p>1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Martiny, Franciele Maria, Org. II. Paizan, Delfina Cristina, Org. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 20.ed. 407 CIP-NBR 12899</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborado por Helena Soterio Bejio CRB-9/965

## APRESENTAÇÃO

### **A pesquisa nos Cursos de Letras em contexto de línguas e culturas em contato**

O Fórum Acadêmico de Letras (FALE) é um evento itinerante que, em suas 28 edições, tem percorrido vários estados brasileiros, sendo promovido pela ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – e destinado especificamente aos graduandos de Letras das diferentes instituições do país.

Neste ano (2017), a sua 28ª edição aconteceu no Paraná, entre os dias 23, 24 e 25 de agosto de 2017, em uma parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Foz do Iguaçu. A programação geral teve por objetivo propiciar um espaço destinado ao protagonismo dos estudantes de Letras de instituições locais, estaduais e nacionais e, devido a localização de Foz do Iguaçu em região de fronteira, tivemos até mesmo participações internacionais. Nesse espaço, os alunos apresentaram e debateram as suas investigações científicas realizadas ao longo dos cursos, conciliando docência e pesquisa, cultivando o desejo pelo conhecimento, vivenciando a pesquisa universitária em sua plenitude, sem receio da FALA.

Cabe ressaltar que os cursos de Letras envolvidos na organização desta edição do evento, caracterizados pela formação de professores de língua materna e estrangeiras/adicionais, enfrentam nos dias atuais inúmeros desafios. Entre esses, podemos citar a adequação às políticas educacionais muitas vezes voláteis, a integração de novas tecnologias digitais como recurso para a formação desses futuros professores e uso pedagogicamente informado, e o ensino de línguas e culturas em um mundo em contínuo estado de aproximação e distanciamento científico, político, econômico, etc. Esse último item foi a base da 28ª edição do FALE que teve como tema “A pesquisa nos Cursos de Letras em contexto de línguas e culturas em contato”. Se em tempos de globalização as línguas e culturas se aproximam, se mesclam e até mesmo são ameaçadas, nunca foi tão importante o conhecer e o respeitar a língua e a cultura do outro, o estar consciente dos ganhos e perdas inerentes ao contato entre elas.

Nesse sentido, os textos que compõem esta coletânea são frutos das pesquisas dos estudantes de Letras em formação ou formados em 2016, algumas mais iniciais outras já mais desenvolvidas, trazendo vários enfoques na grande área das linguagens e seus desafios.

**"FALE"**

ame sem temor

lute sem temer

fale, ame e grite

em liberdade

**(Profa. Cristiane Grando)**

Franciele Maria Martiny (UNILA) e Delfina Cristina Paizan (UNIOESTE)  
(Coordenadoras)



## **FALE**

Fale!

Comunique, expresse, diga.  
Exprima, manifeste, discuta.

Fale:

Narre, conte, discorra.  
Aborde, comente, transmita.

Fale!

Use letras, use imagens:  
Braille, libras. Internet, Jornais,  
telefones,  
Músicas, textos, poesias, zines.

Use suas mãos, use seus lábios;  
Pincéis, agulhas, madeira,  
tecido, papel,  
Use todas as formas, tudo a seu  
alcance, mas...

Fale.

Sufoque o murmúrio, desfralde  
sua bandeira,  
Deixe tremular o seu coração.

Não se cale:

Fale!

Denuncie:

Racismo, xenofobia, homofobia,  
Sexísmo.

Corrupção, opressão, violência,  
exploração.

Tudo que é abusivo e errado.

Fale.

Não se cale!

Levante a mão, cerre seu punho;  
E grite com toda a força dos  
seus pulmões:

Educação unida, jamais será  
vencida!

Juntos somos fortes.  
Somos Latino americanos  
Somos todos Hermanos.

O nosso portunhol (salvaje),  
constrói laços  
Constrói cultura, constrói  
abraços.  
E construirá uma nova história.  
A nova américa latina! Que livre  
será.

Não temos fronteiras no coração  
A minha cidade, a sua cidade  
A minha cidade é a sua cidade  
que é a minha.

Somos cidadãos Plurilibertos,  
Plurilíngues, somos a  
plurintegração latina.  
Somos latino-americanos, fortes  
e lindos.

Somos um só povo,  
historicamente invadido e  
saqueado.  
Aqui! somos uma só voz que  
grita:  
**INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA!**  
Não seremos neo-escravos forjados nas fabricas dos ufos.  
Doutrinados para trabalhar sem  
pensar nas linhas de produção  
do capitalismo selvagem,  
lubrificadas com suor lagrimas e  
sangue.

Não seremos mão de obra  
técnica e acéfala, somos seres  
críticos e pensantes. Somos a  
educação liberta.  
Somos UNILA!  
Somos UNIOESTE!  
Educação unida jamais será  
vencida!

## SUMÁRIO

CARTA DE APRESENTAÇÃO: as primeiras aulas de leitura e produção textual na universidade Adriana Paula Hoff – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Dr. <sup>a</sup> Mirian Schröder UNIOESTE.....	1
O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A SALA DE AULA Alice Stenzel – UNIOESTE Aline Stenzel– UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora M. <sup>a</sup> Clarice Braatz Schmidt Neukirchen UNIOESTE.....	7
ANÁLISE LEXICAL E DISCURSIVA EM NOTÍCIAS DA INTERNET Angela R. Ritt – UNIOESTE Felipe G. Rettore – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora Jéssica Vescovi – UNIOESTE .....	12
ANÁLISE CONTRASTIVA DE PRODUÇÕES EM PORTUGUÊS DE ESTUDANTES HISPANOFALANTES: QUESTÕES DE ACENTUAÇÃO Beatriz Freitas Julio - UNILA Daniele Graeff - UNILA Fabiana P. dos Santos Ferreira - UNILA Isabel Cristina Costa Louzada - UNILA Prof. <sup>a</sup> Orientadora Larissa Paula Tirloni - UNILA.....	20
A PESTE ARGELINA: Análise histórica e literária do colonialismo na Argélia a partir da obra de Albert Camus Carolina Videira Cruz – UNIOESTE Prof. <sup>o</sup> Orientador Danilo Ferreira Fonseca – UNIOESTE .....	27
A RELEVANTE CONTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS Cleidi Strenske – UNIOESTE Marla Klitzke Kreibich – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora Ellen M. S. Dias – UNIOESTE .....	33
ESCRITA ACADÊMICA E ENSINO: A ARTE DE COMENTAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS Daniele Oliveira - UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Márcia Sipavicius Seide – USP .....	40
A FONÉTICA E A FONOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO: a questão das variantes linguísticas Daniele Oliveira – UNIOESTE Rebeca Cristina Kerkhoven – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora Clarice Braatz Schmidt Neukirchen – UNIOESTE .....	46
MOTIVAÇÕES E INTERESSES DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE UMA ESCOLA INDÍGENA Danieli Farias Galvão Marquardt e Rogério Back- UFSC	

Prof <sup>ª</sup> Orientadora Doutoranda Sônia Cristina Poltronieri Mendonça- UNIOESTE .....	52
LEITURAS EM CENAS: o teatro lido como ferramenta no ensino de Português como língua estrangeira - Projeto de extensão Universitária Danilo Ivan Olivera – FHyCs – UNaM José Luís Ramirez – FHyCs – UNaM Maria Luísa Valdez – FHYCS – UNaM Prof. <sup>a</sup> Orientadora Rocio Itatí Flores – FHyCs – UNaM .....	58
A (POUCA) VISIBILIDADE DE VOS EM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL Daiane Cristina Massirer – UNIOESTE Prof <sup>ª</sup> Ma. Orientadora: Juliana de Sá França – UNIOESTE .....	63
GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo e esclarecendo mitos sobre a diversidade de gênero e sexualidade na educação Deni Iuri Soares Candido da Silva – UNIOESTE Prof. Orientador: Odair José Silva dos Santos – UNIOESTE .....	71
DE GADOS E HOMENS: sangue, carnificina e estética na obra de Ana Paula Maia Fernanda Gabina Alvarenga Fioravanti – UNILA Diego Kiill – UNILA .....	75
CONFLUÊNCIAS ENTRE ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E LITERATURA NA NARRATIVA DE EL SUEÑO DEL CELTA (2010), DE MARIO VARGAS LLOSA Fernando Raposo - UNILA .....	81
A MULHER ÁRABE EM FOZ DO IGUAÇU E A INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo - UNILA Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Francisca Paula Soares Maia – UNILA .....	89
A ESTÓRIA DA GALINHA E DO OVO: UMA HISTÓRIA DE FOME Jaqueline da Silva Oliveira – Universidade do Estado de Mato Grosso Prof. Orientador Dr. Isaac Newton Almeida Ramos .....	95
GONZAGA, “LIRA XIX” E A MULHER: Identificando os operadores de leitura da poesia na produção de sentidos e avaliando seu aprendizado em sala de aula Jeciely Ildefonso de Oliveira - UNIOESTE Nathascha Hoffmann Marczinski - UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> . Orientadora Dra. Ellen Mariany da Silva Dias - UNIOESTE.....	99
ATITUDES LINGUÍSTICAS EM TORNO DO USO E DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA UNILA Laura Andrea Cristian Mosquera – UNILA Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Dra. Franciele Maria Martiny – UNILA .....	106



DO ENUNCIADO À AFORIZAÇÃO Lilian Bachi – UEM Prof. <sup>a</sup> Orientadora Dr <sup>a</sup> . Roselene Coito – UEM .....	110
O GÊNERO ABSTRACT: questões de compreensão e produção textual Marcos Paulo da Silva — UNILA Prof. <sup>o</sup> Orientador Dr. Antonio Rediver Guizzo – UNILA .....	117
DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: possibilidades para a sala de aula Paulo Fachin - FAG .....	121
EVA PERÓN E FRIDA KAHLO: vozes femininas e autobiografia na América Latina.....	127
Paulo Fachin - FAG	
PALAVRAS SÃO PONTES! A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL: A OBRA DE JUNOT DIAZ Paulo Rogério Maria Junior - UNILA Prof. <sup>a</sup> Orientadora Livia Santos de Souza - UNILA .....	136
O VIR-A-SER “MEDALHÃO”: estratégias e perspectivas de ação para o prestígio social pelo olhar machadiano Rafael Lucas Santos da Silva – UNIOESTE Prof. <sup>o</sup> Orientador Flavio Pereira – UNIOESTE .....	143
TOPONÍMIA: análise de nomes de edifícios residenciais segundo a taxinomia de Dick Rebeca Cristina Kerkhoven – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora Márcia Sipavicius Seide – USP .....	152
SOLDADOS DE SALAMINA: hibridación genérica, verosímil histórico y protocolos de lectura Rogério Back – UFSC Prof. <sup>o</sup> Orientador: Joaquín Emanuel Correa - UFSC .....	158
A ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL) NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ (LA) E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE Tatiane Horst – UNIOESTE Vanessa Luana Schmitt – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Elisangela Redel – UNIOESTE .....	165
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE Vanessa Luana Schmitt – UNIOESTE Prof. <sup>a</sup> Orientadora: Dr <sup>a</sup> Mirian Schröder – UNIOESTE .....	170

LOS CHONGOS DE ROA BASTOS:
----------------------------

literatura e identidade paraguaia em textos contemporâneos





## **CARTA DE APRESENTAÇÃO: as primeiras aulas de leitura e produção textual na universidade**

Adriana Paula Hoff – UNIOESTE

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Mirian Schröder – UNIOESTE

**RESUMO:** O presente trabalho visa a análise das duas primeiras aulas da disciplina de Leitura e Produção Textual em uma turma do 1º ano do curso de Letras, nas quais foi trabalhado o gênero Carta de Apresentação. O objetivo deste estudo é o de verificar a metodologia empregada e avaliar se foram alcançados os três níveis de letramento acadêmico propostos por Street e Lea (1998), retomados por Oliveira (2016) e Araújo e Bezerra (2013). As aulas consistiram na exposição do gênero em questão através de uma carta de apresentação da própria docente e na comparação com o gênero bilhete. Como atividade de casa, os estudantes deveriam produzir suas cartas de apresentação aplicando o exemplo lido e discutido e as explicações dadas durante as aulas referentes à temática, linguagem, estrutura e intenção. A hipótese levantada é de que houve a socialização de ambos os gêneros apresentados e o ensino foi pautado no letramento com vistas ao ingresso no meio acadêmico, além de que os alunos deveriam acionar seus saberes prévios para a produção, compreendendo os três níveis propostos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros; Letramentos acadêmicos; Carta de apresentação.

### **INTRODUÇÃO**

A inserção dos alunos recém-chegados do Ensino Médio ao Nível Superior, principalmente em questão de produção textual e leitura, é uma problemática que vem sendo discutida em vários projetos de extensão e eventos, especialmente da área de Letras.

Os acadêmicos chegados há pouco tempo não dominam as habilidades de letramento exigidas pelo meio universitário, assim como os estudantes que já estão há alguns semestres também apresentam dificuldades na leitura e escrita de gêneros pertinentes ao âmbito acadêmico. A realidade é de que a escrita de um texto científico assusta os discentes de diversos cursos.

Partindo desta problemática, surgem teorias que abordam a inserção do universitário em sua área e nas práticas comuns ao seu meio. Dentre elas, a que foi proposta por Street e Lea (1998) e que parte de três níveis de letramento: as habilidades de estudo, a socialização acadêmica e o letramento acadêmico.

É através destes pressupostos teóricos que se busca analisar as duas primeiras aulas da disciplina de Leitura e Produção Textual em uma turma de 1º ano do curso de Letras, verificando a chegada (ou não) aos três níveis propostos.

Para tanto, o artigo está organizado de modo que, primeiramente, se apresenta a teoria pensada por Street e Lea (1998), no capítulo Fundamentação Teórica, para, em seguida, serem descritas as aulas estudadas. Por fim, é realizada a análise do *corpus*, através do confronto entre teoria e as aulas detalhadas.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A teoria do letramento acadêmico foi proposta por Street e Lea (1998) e parte do pressuposto de que existem três modelos que podem ser aplicados pelos professores em suas práticas de ensino de escrita e leitura: modelo das habilidades, modelo da socialização e modelo do letramento acadêmico,



os quais não são excludentes, mas sim

[...] cada modelo, sucessivamente, encapsula o outro, portanto, a perspectiva de socialização acadêmica considera as habilidades de estudo, mas as incluem no contexto do processo de aculturação descritos em seguida, do mesmo modo, a abordagem dos letramentos acadêmicos encapsula o modelo de socialização acadêmica, construindo os insights desenvolvidos por ele, e a visão das habilidades de estudo (STREET; LEA, 1998, p.158, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Desta maneira, os três modelos propostos acabam se unindo e formam um conjunto completo para o trabalho com o letramento na academia.

No primeiro modelo, que trabalha com as habilidades de estudo, conforme Lea e Street (2014), as atividades de escrita partem de habilidades individuais, de modo que os estudantes são capazes de transferir saberes entre situações diferentes. Os autores ainda afirmam que esta abordagem “foca em tentar fixar problemas na aprendizagem dos alunos, que são tratados como patologias. A teoria de linguagem na qual esta é baseada, enfatiza aspectos da superfície, gramática e ortografia” (STREET; LEA, 1998, p.158, tradução nossa<sup>2</sup>). Isto é, a primeira abordagem concebe a dificuldade de escrita como uma deficiência na capacidade de transição de conhecimentos entre contextos, além de tratar o ensino da língua como puramente gramatical.

De acordo com Bezerra (2010, p.6 *apud* ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.13-14) “a primeira abordagem, o modelo das habilidades de estudo, tem sua atenção voltada para os aspectos técnicos da produção de textos, contando com a ideia de que o conhecimento de estruturas formais e gramaticais garantirá uma produção satisfatória dos diferentes gêneros acadêmicos”. Ou seja, o modelo das habilidades considera como responsabilidade do aluno aprender e utilizar técnicas de escrita, especialmente saberes de gramática, para assim produzir textos adequados para qualquer situação.

Entretanto, “ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade” (LEA; STREET, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2017, p.124). Isto é, aplicar apenas a abordagem das habilidades não é suficiente, pois os alunos sozinhos não conseguem se adequar ao ambiente acadêmico e aos gêneros que este meio pressupõe.

No segundo modelo, a abordagem da socialização acadêmica, “a tarefa do tutor/consultor é de induzir os estudantes dentro de uma nova ‘cultura’, aquela da academia” (STREET; LEA, 1998, p.158, tradução nossa<sup>3</sup>). Portanto, cumpre ao professor a responsabilidade de iniciar seus alunos no meio acadêmico, ensinando-lhes aspectos da cultura em que está inserido o curso. Os autores consideram que nesta abordagem ocorre a orientação, por parte do educador, para que os discentes aprendam e interpretem atividades.

Desta maneira, o docente oportuniza aos alunos a aprendizagem de como falar, escrever e agir

---

<sup>1</sup> “[...] each model successively encapsulates the other, so that the academic socialisation perspective takes account of study skills but includes them in the broader context of the acculturation processes we describe later, and likewise the academic literacies approach encapsulates the academic socialisation model, building on the insights developed there as well as the study skills view” (STREET; LEA, 1998, p.158).

<sup>2</sup> “The focus is on attempts to ‘fix’ problems with student learning, which are treated as a kind of pathology. The theory of language on which it is based emphasises surface features, grammar and spelling” (STREET; LEA, 1998, p.158).

<sup>3</sup> “[...] the task of the tutor/adviser is to induct students into a new ‘culture’, that of the academy” (STREET; LEA, 1998, p.158).



na universidade e os ensina que são determinados comportamentos que demarcam os indivíduos de cada área acadêmica (LEA; STREET, 2014).

Um ponto favorável do modelo da socialização, que difere da concepção das habilidades, se refere ao reconhecimento de “que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas” (BAZERMAN, 1988; BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995 *apud* LEA; STREET, 2014, p.480). Ou seja, este segundo modelo concorda com o fato de que para cada contexto existe um letramento específico e não ocorre a transferência de conhecimentos de uma situação para outra completamente diferente.

Contudo, os próprios linguistas apontam para falhas neste segundo modelo: “Ele [modelo da socialização] assume que a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas precisam simplesmente ser aprendidas para garantir acesso à toda instituição” (STREET; LEA, 1998, p.158, tradução nossa<sup>4</sup>). Portanto, os autores criticam a mecanicidade desta abordagem, que considera as práticas acadêmicas como meros modelos a serem seguidos.

Até agora, pode-se perceber que os modelos apresentados não conseguem suprir todas as necessidades do processo do letramento de universitários, pois, mesmo com aspectos positivos, “no tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, mas apenas testam o nível de compreensão atingido pelos estudantes em situações e contextos isolados” (OLIVEIRA, 2017, p.125-126). Sendo assim, ainda é preciso pensar em uma abordagem que relacione os conhecimentos gramaticais e culturais com a forma de aprendizagem dos educandos.

O terceiro modelo proposto, a abordagem de letramentos acadêmicos, como afirmam Street e Lea (1998), considera o letramento como um ato social que leva em conta os diversos discursos e o poder neles envolvidos. “Ele [letramento acadêmico] vê as demandas do currículo de letramento como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas” (STREET; LEA, 1998, p.159, tradução nossa<sup>5</sup>). Assim, a terceira abordagem acredita que todo texto demarca relações de poder entre indivíduos e prepara o estudante para atuar junto a estas práticas sociais que envolvem as referidas relações.

Para que tal preparação do estudante ocorra é importante considerar que, dentro da abordagem do letramento acadêmico, “o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2017, p.127). Deste modo, como afirmam Lea e Street (2014, p.479), o terceiro modelo se aproxima da visão de socialização, porém com formas de atuação diferentes e tem em vista “a produção de sentido, identidade, poder e autoridade”.

Para tanto, “a característica dominante do letramento acadêmico é a exigência de mudança de práticas entre um contexto e outro, para dispor de um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto e para possuir os significados identitários e sociais que cada um evoca” (STREET; LEA, 1998, p.159, tradução nossa<sup>6</sup>). Isto é, para formar a capacidade de atuar por meio de discursos, é preciso que o estudante esteja de posse de diversas práticas linguísticas e as saiba usar e adequar para cada situação.

Ademais, este modelo “parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder

<sup>4</sup> “It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution” (STREET; LEA, 1998, p.158).

<sup>5</sup> “It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines” (STREET; LEA, 1998, p.159).

<sup>6</sup> “[...] a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes” (STREET; LEA, 1998, p.159).



entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso” (OLIVEIRA, 2017, p.126).

Desta maneira, percebe-se “o letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.15). Isto é, há toda uma relação entre as variantes que constituem a situação de produção: alunos e professores, com suas individualidades e capacidades, além do contexto real pelo qual perpassam a universidade e a sociedade em que essa se insere.

## **CORPUS**

As aulas de Leitura e Produção Textual aqui analisadas foram ministradas no início segundo semestre de 2016 para alunos do 1º ano do curso de Letras, sendo esta uma disciplina que fora semestralizada. Portanto, o *corpus* é constituído pelas duas primeiras aulas que estes acadêmicos assistiram da referida disciplina.

A docente, para introduzir o conteúdo e a sua forma de trabalho, além de se apresentar, entregou aos discentes uma carta de apresentação escrita por ela. Na mesma página, abaixo da carta, havia um bilhete que também apresentava a professora e a disciplina, porém, de forma mais simplificada.

Inicialmente, a docente trabalhou com a carta de apresentação e, junto a sua apresentação por meio de informações reais contidas no texto estudado, exibiu aos acadêmicos a estrutura do gênero: local e data, destinatário, cumprimento inicial, objetivo da carta, apresentação do histórico acadêmico e profissional, explicação sobre a forma como é ministrada a disciplina, um pouco sobre a vida pessoal, conclusão, agradecimento, assinatura e e-mail para contato.

Também tendo como suporte a carta de apresentação, a docente explanou a temática do gênero, visto que ele exige o relato da vida acadêmica e profissional (isto é, a apresentação pessoal), assim como deve conter o intuito da escrita do texto (se apresentar a alguém e, muitas vezes, concorrer a um emprego ou bolsa).

A partir do trabalho com o tema do gênero, a professora expôs aos estudantes o uso real da carta de apresentação: sua utilização na seleção de programas de extensão e de iniciação científica, situações muito comuns no meio acadêmico, assim como seu uso na procura de empregos, quando a carta é solicitada junto ao *curriculum vitae*.

Além disso, a partir da leitura da carta de apresentação, a docente ressaltou a linguagem utilizada, questionando os discentes acerca da correção gramatical e do uso da linguagem formal.

Em seguida, a professora apresentou aos acadêmicos o gênero bilhete, através de um texto produzido por ela e que constava abaixo da carta de apresentação. Este gênero foi estudado através da comparação com a carta de apresentação, de modo que estrutura, linguagem e tema típicos dos dois gêneros foram contrastados.

Assim, a professora discutiu com os estudantes sobre uma estrutura menor: cumprimento, apresentação breve pessoal e da disciplina, motivação, despedida e assinatura. Como também, os alunos foram questionados sobre a linguagem menos formal, visto que o bilhete contava com abreviaturas e gírias. Além de que, a temática era diferente: apenas a apresentação da disciplina (tema que pode variar em bilhetes em outros contextos).

Ao fim do documento entregue ainda havia um quadro com os itens: Tema/assunto; Estilo/linguagem; Estrutura/composição; Receptor e Intenção do produtor, que foram retomados durante as explicações das diferenças entre os gêneros em questão.





Após este trabalho, que levou duas aulas de 50 minutos cada, a docente solicitou, como atividade de casa, a produção de uma carta de apresentação com as mesmas características do modelo utilizado, em questão de estrutura e temática, com uma diferença: escrever mais um parágrafo com as motivações que levaram o discente a optar pelo curso de Letras. Durante o encaminhamento oral, a docente ainda ressaltou a importância da correção gramatical e uso da linguagem formal.

## ANÁLISE

A análise deste trabalho se dará a partir da aplicação da teoria dos letramentos acadêmicos (STREET; LEA, 1998) nas aulas anteriormente descritas.

O modelo das habilidades de estudo, que, de acordo com Street e Lea (1998), condiz com a aplicação de conhecimentos linguísticos pelos alunos em seus textos, sendo eles os únicos responsáveis pela produção de um bom texto, aparece durante a fala da docente nos momentos em que ela resalta a importância da correção gramatical e ortográfica para o texto.

Fazendo estas falas sobre a correção do texto, a docente mostra que espera que os estudantes sejam capazes de perceber no modelo da carta o uso formal da língua escrita e de escrever utilizando este saber prévio que vem do Ensino Médio ou de outras disciplinas do curso.

Em paralelo a isso, a segunda abordagem, que se refere à socialização de modelos esperados pela comunidade acadêmica e uso destes pelos estudantes, como já apresentado na fundamentação teórica, é constante nas duas aulas analisadas, haja vista o modo com que a docente trabalhou: através de um exemplo de carta. Este exemplo utilizado é o modelo que se espera na produção dos estudantes, isto é, eles deveriam utilizar a carta de apresentação da professora para produzirem uma parecida e se encaixarem no que a academia solicita deles.

A terceira abordagem também está presente nas aulas aqui estudadas, ou seja, a professora apresenta aos estudantes o uso real do gênero e mostra questões de poder inseridas na produção e utilização das cartas de apresentação. Desta maneira, a docente está dentro do modelo de letramento acadêmico, que, conforme Street e Lea (1998), discute justamente questões de poder, identidade e contexto real da universidade.

Esta abordagem aparece durante a fala da professora durante a explicação de que a carta de apresentação é muito usada durante seleção de bolsas em projetos da universidade e para entrevistas de emprego. Com esta apresentação do gênero, a docente também abordou a estrutura do referido gênero, não apenas como uma organização a ser seguida, mas também uma ordem de informações que possui lógica e intuição.

Desta maneira, os alunos puderam reconhecer a importância da carta de apresentação em sua vida acadêmica e profissional, como também compreenderam o porquê de o gênero exigir um objetivo para escrita (concorrer a uma bolsa ou emprego) e a apresentação do histórico acadêmico/profissional (que vai mostrar aos seletores o que o concorrente já fez, quais são suas capacidades e formações).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou a análise de duas aulas da disciplina de Leitura e Produção Textual a partir dos três modelos de letramentos acadêmicos propostos por Street e Lea (1998), de forma a verificar se foram atingidos os três níveis e de que maneira a docente explorou cada uma das abordagens em suas duas primeiras aulas com a turma.

Esta teoria apresenta três abordagens que, juntas, possibilitam um melhor trabalho com os processos de leitura e escrita na universidade, considerando um todo que parte de alunos, professores, universidade e sociedade.



Percebeu-se que a docente atingiu os três níveis ao solicitar que os estudantes aplicassem seus saberes prévios de leitura, escrita e gramática, como também exibiu um exemplo de carta de apresentação para que os alunos o utilizassem em sua produção, como um modelo a ser seguido. Também, a docente alcançou o modelo do letramento acadêmico através da explicação da importância e do uso social do gênero carta de apresentação no ambiente acadêmico e no meio profissional.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos: Leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n. 09, maio/jun., p.5-37, 2013. Disponível em: <[http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos\\_9/benedito\\_camila.pdf](http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2017.
- LEA, Mary R., STREET, Brian V.. O modelo de “Letramentos acadêmicos”: Teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 119-142, 2017.
- STREET, Brian V., LEA, Mary R.. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, n.2, jun 1998. p.157-170.





## O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A SALA DE AULA

Alice Stenzel – UNIOESTE<sup>7</sup>

Aline Stenzel – UNIOESTE<sup>8</sup>

Prof<sup>ª</sup> Orientadora M<sup>ª</sup> Clarice Braatz Schmidt Neukirchen – UNIOESTE<sup>9</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva refletir sobre a postura do professor frente à variação linguística encontrada em sala de aula e como lidar com o preconceito linguístico que possa se manifestar, não somente no ambiente escolar (BORTONI-RICARDO, 2004), mas na sociedade (BAGNO, 2009). Em um primeiro momento, apresenta-se uma revisão de literatura sobre a variação linguística, o preconceito linguístico, e a relação entre linguagem e sociedade (BUSSE, 2010). Propõe-se uma intervenção didática a partir de um texto teatral, por ser esse um gênero de prática oral, momento em que as variações linguísticas se manifestam. O professor tem um papel importante em conscientizar o aluno que a variação é característica intrínseca de toda língua (SOUZA; JESUS; GOMES, 2013) e que os falantes devem ser respeitados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; variação linguística; preconceito linguístico.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma adaptação da Atividade Prática como Componente Curricular (APCC), desenvolvida na disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos, que compõe a grade curricular do curso de Letras da UNIOESTE, câmpus de Marechal Cândido Rondon, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup> Clarice Braatz Schmidt Neukirchen. Considerando-se o contexto de um curso de licenciatura, o objetivo da APCC é aproximar as teorias estudadas durante as aulas com a realidade das escolas.

A proposta da atividade incluiu a elaboração de um plano de aula que trabalhasse a variação linguística associada a um gênero textual. A turma foi dividida em grupos e cada um recebeu um gênero diferente, sendo eles conto, poesia, carta e e-mail, cantiga de roda, música, filme, teatro, desenho animado, informe publicitário, história em quadrinhos e piada. O gênero selecionado para a APCC descrita neste resumo expandido foi o teatro.

Na primeira seção, será apresentada uma breve revisão de literatura sobre variante linguística e sobre como o professor deve proceder em situações de manifestação de preconceito linguístico em sala de aula. Posteriormente, o plano de aula proposto no trabalho será descrito, explicitando as vantagens de se trabalhar com um texto teatral na escola.

### O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A SALA DE AULA

Antes de abordar alternativas para o professor lidar com o preconceito linguístico em sala de

<sup>7</sup> Graduanda do curso Letras Português/Inglês, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, alice.stenzel@hotmail.com.

<sup>8</sup> Graduanda do curso Letras Português/Inglês, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, aline.stenzel@hotmail.com.

<sup>9</sup> Professora orientadora vinculada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, câmpus Marechal Cândido Rondon, claricebraatz@yahoo.com.br.



aula, é preciso ter clara a concepção de língua adotada. Conforme explica Bagno (2009, p. 18-19), “a língua não é uma abstração [...]. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – ‘a língua’ – para um plano concreto – os falantes da língua”. Nesse sentido, a língua é o que o falante faz dela.

O professor deve conscientizar os alunos das variações que a língua apresenta cotidianamente, que vai além daquilo que é descrito nas gramáticas. Em sala de aula, a dificuldade se apresenta diante do choque entre a variante que o aluno utiliza no domínio do lar, cultura predominantemente oral, e a variante ensinada na escola, a qual adota “culturas de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

A variante oral se distingue das normas que regem a escrita e, nesse viés, qualquer manifestação linguística que difira da norma padrão é considerada um “erro”. O correto é que o professor veja os desvios como diferenças linguísticas e não classifique a fala do aluno como “errada”. É a partir da concepção da língua como entidade abstrata com regras a serem seguidas pelos falantes que surge o preconceito linguístico.

Na interação com o sistema linguístico, determinada variação vocabular recebe maior prestígio e conotação social positiva devido ao fato de ser utilizada por uma elite. Assim como a sociedade é dividida em camadas, a língua também é estratificada – quem está no poder impõe sua língua como a mais “correta”. Como consequência, o prestígio dos falantes é transferido para a variante linguística (BAGNO, 2009).

O professor deve conscientizar o aluno que a variação é característica intrínseca de toda língua (SOUZA; JESUS; GOMES, 2013), orientando-o no sentido de evitar o preconceito linguístico ao se deparar com manifestações linguísticas diferentes da sua, pois a função da escola é “discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística” (BAGNO, 2009, p. 150).

Em sala de aula, os momentos de desvio da norma padrão não podem servir para humilhar o aluno, mas sim devem ser uma oportunidade para conscientizar o aluno das diferenças da língua, considerando que “a consciência gera responsabilidade. E é ao falante/escrevente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma que caberá fazer a escolha *dele*, eleger as opções *dele*, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de *todas* as opções possíveis” (BAGNO, 2009, p. 151, grifos do autor). Assim, o aluno poderá optar pela variedade que lhe for conveniente de acordo com as diferentes situações de manifestação linguística do seu cotidiano.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 43) sugere uma intervenção adequada por parte do professor a partir de uma situação-exemplo, em que o aluno pronuncia a palavra “trabalhando” em sua variação linguística - “trabaianu”: “Vejam esta palavrinha, ‘trabalhando’. Ela é uma daquelas palavrinhas que podemos usar de dois jeitos. Quando falamos com nossos amigos, podemos dizer ‘trabaianu’; quando falamos com pessoas que não conhecemos bem, empregamos a palavrinha como a escrevemos, assim: ‘trabalhando’. Peguem o seu caderno e vamos escrever uma frase que começa assim: ‘Ontem eu estava trabalhando...’”. Este é um exemplo adequado porque identifica a diferença e conscientiza sobre o seu uso, sem que o docente classifique a palavra como “errada”, excluindo-a de um uso possível da língua.

## PROPOSTA DIDÁTICA POR MEIO DO TEATRO

Como citado em capítulo anterior, o gênero selecionado para a proposta didática foi o teatro, cujo embasamento teórico será detalhado a seguir. Ressalta-se que o caráter oral do gênero foi fundamental para o destacamento da variação linguística.

A comunicação é a base de qualquer sociedade humana. Ela foi desenvolvida da forma oral para a escrita, acompanhando as mudanças das civilizações. Com isso, é impossível dissociar uma



língua da sociedade na qual circula. Uma das formas de registro escrito da cultura de uma sociedade é a arte que ela produz. Introduzir o teatro em sala de aula é uma forma de colocar a arte a serviço da educação.

Não é recente a introdução do teatro na educação. Conforme aponta Reverbel (1997, p. 14), “filósofos em diversas épocas da História destacaram a importância do ensino das artes na escola através de jogos de expressão”. Já na Grécia, no século V a. C. o teatro era valorizado no meio da educação. Também entre os romanos ele tinha seu espaço, pois “o teatro era uma imitação que teria um propósito educacional se pudesse ensinar lições morais. Horácio considerava o teatro uma forma não só de entretenimento mas também de educação: ‘Todo louvor obtém o poeta que une informação com prazer, ao mesmo tempo iluminando e instruindo o leitor’” (REVERBEL, 1997, p. 13).

No mundo moderno, o uso do teatro para fins didáticos também se espalhou pela Europa, muitas vezes relacionada ao aprendizado da linguagem. Por exemplo, “na Renascença, surgiram numerosas academias, onde os estudiosos das obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias tornaram-se professores, e o teatro na escola começou a florescer. Cultivava-se a arte de falar, prática essa realizada através de diálogos. Em função desse tipo de ensino, os espetáculos escolares eram muito valorizados” (REVERBEL, 1997, p. 13).

O teatro possibilita o resgate da sociedade e, por consequência, da linguagem. Tal como a sociedade, a linguagem está em constante transformação. Ela não é um sistema homogêneo, já que recebe influências diversas, tal como o contato social entre os falantes. Concomitantemente, esse mesmo social é lapidado pela língua. Sobre isso, Busse (2010, p. 3) defende que

o estudo da fala e as análises sobre a variação têm como índice condutor a história e a cultura do povo, pois tomada enquanto representação do comportamento do falante, em que os fenômenos linguísticos são moldados à luz das complexas relações sociais, pode-se perceber que a língua em seus traços mais particulares reflete as condições pelas quais os grupos vêm se constituindo.

A proposta do plano de aula foi elaborada a partir do texto *Peça de Teatro sobre Regionalismos* (SCHNEIDER, 2016), que narra a história de um baiano que aborda diferentes pessoas na rua para conseguir informações sobre como chegar até uma estação rodoviária. Essas pessoas são de diferentes estados brasileiros e a caracterização delas na peça é feita por meio da variante típica de cada lugar.

Após a interpretação textual, seria realizado um debate sobre a variação linguística presente no texto, conduzindo pelo professor de forma a conscientizar os alunos contra o preconceito atrelado às variantes de menor prestígio. Foram sugeridos questionamentos como: “Como a personagem principal lidou com o problema de não entender o que os outros diziam?”, “Ela disse algo rude como resposta?”, “Você já passou por situação semelhante, na qual não compreendeu alguma expressão dita na conversa?” e “Qual foi sua reação?”.

Deve ser esclarecido que, apesar de o texto apresentar uma versão caricaturada das falas regionais, o desconhecimento do vocabulário de outrem é algo pelo qual todos podem passar. Como conclusão, os alunos seriam convidados a encenar a peça na noite cultural do colégio.

Trabalhar com o teatro na sala de aula vai além de assistir às peças, mas representá-las. Segundo Arcoverde (2015, p. 601), são grandes as vantagens dessa inserção:

O aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa,



desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens.

Ainda segundo o autor, o teatro ajuda os alunos a adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

O aluno deve ser colocado como principal contribuinte no processo de produção e organização da apresentação da peça teatral. Na atualidade, iniciativas progressistas da educação têm o desenvolvimento da autonomia individual como forma de enfrentamento ao convívio social, cabendo à escola dar sua contribuição para essa evolução pessoal do aluno (ARCOVERDE, 2015).

O desenvolvimento da autonomia individual é resultado das experiências sociais do sujeito. É a partir delas que a visão própria de mundo é construída. Seguro de seu posicionamento frente à atuação docente, o professor pode defender seus recursos e estratégias didáticas. A Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), conceito desenvolvido por Vygotsky, representa o estágio de desenvolvimento que o aluno pode chegar se suas potencialidades se realizarem (OLIVEIRA, 1992). Tendo isso em mente, o professor pode estimular a turma para que o conhecimento de mundo seja atualizado e cada aluno estabeleça sua visão de mundo pessoal.

O debate sobre a variação linguística presente no texto *Peça de Teatro sobre Regionalismos* (SCHNEIDER, 2016) visa expor o aluno a uma interação social, mediado pelo professor. Essa estratégia foi utilizada, pois

os conceitos científicos [...] estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Partindo dessa instrumentalização, a proposta da apresentação cultural baseia-se no fato de que quando os conceitos científicos são internalizados e praticados há a aprendizagem. Dessa forma, o aluno será capaz de fazer o mesmo tipo de assimilação e reflexão com produções contemporâneas de seu cotidiano, tornando esses conceitos espontâneos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno tem o direito de conhecer as diferentes variantes da língua e de ser conscientizado sobre as implicações sociais de tais diferenças. A intervenção didática com um teatro, que aborda os regionalismos e o estereótipo que cada região brasileira carrega, é uma oportunidade para o professor promover tal conscientização nos alunos.

Espera-se que com essa abordagem o conceito de língua seja ampliado de uma lista de regras a serem seguidas para as inúmeras possibilidades que, de fato, existem na língua. Estudos como este enaltecem a importância da constante renovação a que os estudos linguísticos devem ser submetidos. Enquanto houver a estratificação social o preconceito linguístico continuará a se manifestar entre os falantes de diferentes comunidades.

## REFERÊNCIAS





- BAGNO, Marcos. *A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BUSSE, Sanimar. Uma análise geossociolinguística da fala do Oeste do Paraná. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC: UNISUL, 2010. p. 1-17.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. 1992. *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-33.
- REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1996. p. 73.
- \_\_\_\_\_. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 12-15.
- SCHNEIDER, George. Peça de Teatro sobre Regionalismos. Disponível em: <[pt.scribd.com/doc/21097621/Peca-de-Teatro-sobre-Regionalismos](http://pt.scribd.com/doc/21097621/Peca-de-Teatro-sobre-Regionalismos)>. Acesso em: 24 nov. 2016.
- SOUZA, Fabiane Ferreira de; JESUS, Luciana Martha Carvalho de; GOMES, Nataniel dos Santos. A variação linguística e a norma culta. In: *Sociodialeto*. Campo Grande, v. 4, n. 10, 2013. p. 34-44.



## ANÁLISE LEXICAL E DISCURSIVA EM NOTÍCIAS DA INTERNET

Angela R. Ritt – UNIOESTE

Felipe G. Rettore – UNIOESTE

Prof.ª Orientadora Jéssica Vescovi - UNIOESTE

**RESUMO:** No decorrer deste artigo, serão investigadas duas notícias veiculadas na internet com o objetivo de analisar e comparar os elementos lexicais utilizados nos textos, dentre eles as palavras utilizadas, seus significados e sentidos proporcionados ao interlocutor. As análises se respaldam na Lexicologia e na Linguística Textual, demonstrando que o emprego de uma expressão ou de outra não é casual, ao contrário, as expressões se destinam a uma função específica relacionada ao processo de referenciação. A análise considerou o texto como um todo, a finalidade argumentativa do autor e o contexto de produção que caracteriza o discurso, visto que o texto é marcado pela coerência, encadeamento de ideias e pela progressão textual, sendo que sua principal característica é a comunicabilidade que dependem da produção e da interpretação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero jornalístico. Análise lexical. Discursividade.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar o léxico levando em consideração o sentido e o significado dos textos, observando, principalmente, suas ideologias presentes no modo como as palavras estão sendo utilizadas. Para isso, as relações entre discurso e léxico foram analisadas considerando a língua em uso.

Mediante o texto, o autor pretende transmitir ao interlocutor orientações, pistas interpretativas, para que este reconheça a construção discursiva pretendida com o enunciado. Deste modo, o autor planeja o texto conforme a mensagem que deseja anunciar ao leitor, neste caso, da notícia.

Conforme foram analisadas as evidências textuais retiradas das notícias, presume-se que as escolhas das palavras não foram acidentais, ao contrário, as expressões se destinam a uma função específica relacionado ao processo de referenciação.

A análise foi feita considerando o texto como um todo, a finalidade argumentativa do autor e o contexto de produção que caracteriza o discurso. O texto é marcado pela coerência, encadeamento de ideias e pela progressão textual, sendo que sua principal característica é a comunicabilidade que dependem de suas condições de produção.

Os discursos são construídos a partir do uso que se faz da língua, nestas análises os recursos linguísticos são pesquisados contextualizadamente de modo a conseguir perceber os sentidos produzidos pelo uso de determinadas expressões e o resultado disto na interpretação da notícia.

Assim, a interpretação da notícia pelo leitor e os efeitos pretendidos pelo autor são o foco da análise feita em duas notícias veiculadas na internet. A primeira notícia tem como título “Preso operador financeiro do ex-governador do Rio Sérgio Cabral Ary Ferreira da Costa era alvo da operação Mascate, desdobramento da Lava Jato, deflagrada hoje” e a segunda “Operador de Sérgio Cabral suspeito de lavagem de dinheiro é preso na Dutra”. Elas abordam o mesmo assunto, a prisão de Ary Ferreira da Costa, mas de forma diferente, dependendo das convicções do autor e do direcionamento que estas alcançam ao chegar ao leitor.



## DISCUSSÃO TEÓRICA

As palavras são indispensáveis quando consideramos a comunicação entre indivíduos, principalmente quando se trata de significado, do conceito empregado na combinação dos vocábulos.

Considerando o léxico como o responsável pela caracterização de uma sociedade, compreendendo as diversas culturas e ideologias presentes, leva-se em conta sua magnitude e sua autoridade neste desenvolvimento social, ou seja, é por meio do léxico e de seu significado que uma comunidade se desenha e desenha todo universo ao seu redor. Como esclarece Rey-Debove (1984, p. 45),

o léxico duma língua seria o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo a junção da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção (codificação) ou à compreensão (descodificação) das frases duma língua. Se a existência das gramáticas e dos dicionários nos sugere, com uma exatidão razoavelmente grande, essa dicotomia da língua, o conteúdo deles nos revela, da mesma maneira, a fragilidade da fronteira traçada entre esses dois domínios complementares.

Deste modo, o significado depende da organização das palavras, de sua gramaticalidade e também da perspectiva, da construção do sentido de um texto. De acordo com Vilela (1994, p. 6 apud SEIDE et al, 2016, p. 238) o “léxico é a janela através da qual o povo vê o mundo”, assim, a identificação de um povo está intimamente ligada ao léxico, a codificação e descodificação das expressões de uma língua.

O léxico configura-se como um dos elementos essenciais para que se possa “ler” fatos de história e cultura de determinada comunidade, pois é pelo uso da palavra que se revelam traços de cultura, identidade e visões de mundo, envolvendo “todo o universo da significação, o que inclui toda a nomenclatura e a interpretação da realidade” (BIDERMAN, 2001, p. 198. Apud SANTOS et al, 2014, p. 112).

Nesta perspectiva, o léxico tem papel primordial na configuração e no desenvolvimento cultural e social de uma comunidade, sendo que os locutores têm o poder de alterar seu significado dependendo das necessidades no uso do enunciado.

A lexicologia surge nas escolas por meio da leitura, interpretação e produção de textos e também na gramática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o estudo do léxico aparece, principalmente, na produção de texto.

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar. Ou seja, a produção de textos escritos envolve complexos procedimentos necessários tanto à produção de textos como à escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente (BRASIL, 1997, p. 69).



De acordo com o documento a produção escrita engloba o uso das palavras no sentido mais amplo, produção, desenvolvimento e conclusão de um texto pelos alunos. A língua está ligada a produção de sentido, a organização das ideias no intuito de transformar o aluno em autor, responsável diretamente pelo que escreve. Da mesma maneira as Diretrizes Curriculares da Educação Básica tratam o léxico relacionado à produção de discursos.

Consequentemente, o professor criará oportunidades para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder. É preciso que os níveis de organização linguística – fonético-fonológico, léxico-semântico e de sintaxe – sirvam ao uso da linguagem na compreensão e na produção verbal e não verbal (BRASIL, 2008, p. 61).

A DCE aborda a responsabilidade do professor na produção de textos, as diferentes linguagens que envolvem autor e interlocutor e a arranjo das ideias contidas no texto.

Neste sentido, a construção de enunciados esbarra, a todo momento, na construção de significados e, principalmente, nos valores que o autor pretende externar ao interlocutor. A argumentação é primordial neste tipo de trabalho e é por meio dela que o texto desperta o efeito desejado. Como em notícias de jornais ou revistas, as palavras são pensadas para que a impressão do leitor seja o mais próximo possível do que o autor espera. Um acontecimento pode ser, por exemplo, amenizado ou intensificado dependendo da escolha das palavras.

Por isso, a escolha lexical para a composição de um texto interfere na semântica, assim como reforça Biderman (2001, p. 16) “embora se atribua à semântica o estudo das significações linguística, a Lexicologia faz fronteira com a Semântica, já que, por ocupar-se do léxico e da palavra, tem que considerar sua dimensão significativa”. Dessa forma, como um texto aborda seu tema utilizando certos elementos lexicais que, em certas ocasiões, diferem de outros textos que tratam do mesmo assunto, a escolha das palavras reflete diretamente no significado e sentido atribuído ao texto.

Assim, é relevante entender como se constrói o discurso em notícias de sites da internet. Observar a direção a qual o público está sendo levado, o objetivo da notícia e como elas são estabelecidas. A estratégia utilizada pelo autor do texto e o efeito pretendido são complexos e é recorrendo ao léxico que os sentidos são produzidos.

## ANÁLISE DAS NOTÍCIAS

A análise das notícias consistirá em observar como as notícias abordam o tema tratado, demonstrando como a escolha lexical para a composição do discurso transmitem efeitos de sentido diferentes em ambos os textos. Além disso, também será considerado o que está explícito e implícito em cada notícia.

Abaixo estão expostas duas notícias de sites diferentes:

Notícia (1):

Preso operador financeiro do ex-governador do Rio Sérgio Cabral

Ary Ferreira da Costa era alvo da operação Mascate, desdobramento da Lava Jato, deflagrada hoje

A Polícia Rodoviária Federal prendeu no início da tarde desta quinta-feira (2), no Rio de Janeiro, Ary Ferreira da Costa, um dos principais suspeitos de operar um esquema criminoso de lavagem de

dinheiro da quadrilha ligada ao ex-governador Sérgio Cabral e começou a trabalhar com o político em 1980, quando o peemedebista era deputado estadual. As informações são do Jornal Hoje.

Ele teve a prisão decretada a pedido do Ministério Público Federal (MPF) na operação Mascate, desdobramento da Lava Jato, deflagrada nessa manhã pela Polícia Federal. Ary Costa estava sozinho num carro e foi parado na Via Dutra, na altura de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense.





O advogado dele negou envolvimento no esquema e disse que o cliente iria se entregar à tarde. Segundo Júlio Leitão, Ary Costa ficou surpreso com as acusações e estava de férias com a família. GAÚCHA. Preso operador financeiro do ex-governador do Rio Sérgio Cabral. Disponível em: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/preso-operador-financeiro-do-ex-governador-do-rio-sergio-cabral-187652.html>> Acesso em: 02 fev 2017.

#### Notícia (2) :

Operador de Sérgio Cabral suspeito de lavagem de dinheiro é preso na Dutra

No início da tarde desta quinta-feira (20), as polícia Federal e Rodoviária Federal prenderam Ary Ferreira da Costa, acusado de ser um dos operadores de esquema criminoso de lavagem de dinheiro. Ele era assessor do ex-governador do Rio, Sérgio Cabral, e teve a prisão decretada a pedido do Ministério Público Federal (MPF) na Operação Mascate, deflagrada nesta quinta-feira, e que é um desdobramento da Calicute, que prendeu em novembro Cabral.

Ary dirigia sozinho um carro na Via Dutra, na altura de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, quando foi abordado pela polícia. Ele vai ser levado para a sede da Polícia Federal. Seu advogado negou envolvimento no esquema.

A operação deflagrada nesta manhã tinha o objetivo cumprir mandado de prisão preventiva contra Ary Ferreira da Costa Filho e oito mandados de busca e apreensão. Ary Ferreira seria um dos principais operadores financeiros da quadrilha ligada a Cabral, com quem trabalha desde 1980. Seu pedido de prisão se baseou na delação do empresário Adriano Reis, que diz ter repassado R\$ 10,8 milhões ao operador de Sérgio Cabral. Os mandados foram expedidos pelo juiz Marcelo Bretas, da 7ª Vara Criminal.

As investigações apontam que, em 1996, Ary começou a trabalhar em cargo comissionado no gabinete do Cabral. Em seguida, passou por secretarias quando Cabral estava à frente do governo do estado. Ary se tornou assessor especial do ex-governador e permanece no governo de Luiz Fernando Pezão até hoje. Atualmente, Ary está cedido para a Procuradoria Geral do Estado.

A investigação aponta ainda que Sérgio Cabral pedia 5% de propina de todos os contratos assinados com o governo do estado. O pedido era intermediado pelo secretário Wilson Carlos e a

função de Ary era entregar o dinheiro lavado por falsas consultorias.

De acordo com a PF, foi identificada a lavagem de ao menos R\$ 10 milhões em diversas operações ao longo de oito anos. O operador financeiro atuava repassando os valores supostamente ilícitos à concessionárias de veículos pertencentes ao mesmo grupo familiar. O dinheiro retornava através de contratos fictícios firmados entre consultorias de fachada e essas revendedoras de automóveis.

Outra parte dos valores entregue a um dos sócios foi utilizado para a aquisição de sete imóveis que foram registrados em nome de uma empresa imobiliária pertencente ao mesmo empresário. Fazendo com que o dinheiro retornasse com aparente licitude quando da venda dos bens.

JORNAL DO BRASIL. Operador de Sérgio Cabral suspeito de lavagem de dinheiro é preso na Dutra. Disponível em:

<<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/02/02/operador-de-sergio-cabral-suspeito-de-lavagem-de-dinheiro-e-preso-na-dutra/>> Acesso em: 02 fev 2017.

As duas notícias tratam sobre a prisão de Ary Ferreira da Costa, ex-assessor do ex-governador do Rio de Janeiro Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho, acusado de lavagem de dinheiro. Porém, elas abordam esse assunto de forma diferente, utilizando o léxico de forma que o sentido e o significado dos textos perpassam ideologias contrárias e às vezes até duvidosas. Desta forma, é possível perceber que a semântica e o texto como um todo é afetado no modo como as palavras são utilizadas, como descreve BARROS (2005, p. 66) “o sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade”.

Em relação ao título das notícias, pode-se dizer que a notícia (1) apresenta Ary como “operador financeiro”, já a notícia (2) o apresenta como “suspeito de lavagem de dinheiro”. Essas duas formas lexicais de se tratar o operador de esquema se diferem em relação ao uso social, pois, da maneira como ele é tratado na primeira notícia, sustenta uma ideia de notoriedade porque se trata de uma profissão honesta, ou seja, uma pessoa que trabalha com as finanças de um determinado órgão social ou empresa, ao contrário da forma como a segunda notícia o trata, em razão de “lavagem de dinheiro” ser considerado um crime. Desta forma, de início, percebe-se a contrariedade das duas notícias, como esclarece FIDALGO (2004, p. 06).

Se as notícias se contradizem então não poderão ser verdadeiras, simultaneamente e sob o mesmo aspecto. As regras do cálculo proposicional, de conjunção, disjunção e condicionais, aplicam-se obviamente às notícias, encaradas como unidades elementares que se associam para formarem unidades complexas. Qualquer infração a estas regras implicará uma insuficiência ou inexactidão referencial. Por sua vez, a consistência de um conjunto de notícias é a primeira garantia da sua veracidade.

Palavras e expressões contraditórias, além de promover esta ambiguidade nas informações fornecidas pelas notícias, favorecem a hesitação do leitor no sentido de atenuar a real problemática do discurso. A observação de diversas notícias relacionadas pode auxiliar o leitor na procura da autenticidade das notícias em geral.

No subtítulo da primeira notícia, diz que Ary foi preso alvo da operação Mascate, a qual considera como desdobramento da Lava-Jato (um dos maiores esquemas de lavagem de dinheiro e corrupção que o Brasil já teve). Mas, a segunda notícia afirma que a Operação Mascate é desdobramento da Operação Calicute, a qual se refere à prisão de Sérgio Cabral. Assim, é possível perceber que a primeira desvia a atenção de Cabral e transfere para um problema geral, já a segunda trata como um caso específico e procura detalhar mais a situação, neste sentido o conjunto de recursos utilizados nos textos se destacam “pela importância de que se revestem na configuração global do sentido do texto, as cadeias de referência, os conectores intra e interfrásicos, a compatibilidade entre tempos verbais e entre estes e os adjuntos adverbiais tempo-aspectuais” (LOPES, 2005, p. 02).

No início da notícia (1), apenas a Polícia Rodoviária Federal é responsável por realizar os procedimentos de apreensão. Já a notícia (2) considera as polícias Federal e Rodoviária Federal como as responsáveis por prenderem Ary. Dessa forma, como a segunda apresenta mais instituições públicas envolvidas no caso, remete à ideia de uma maior problemática, porque envolve maior número de pessoas a serem mobilizadas e, conseqüentemente, maiores recursos para efetuar a prisão do acusado.

Em seguida, na notícia (1), Ary é tratado como “um dos principais suspeitos” de operar o esquema de lavagem de dinheiro, o que implica dizer, que ele pode não ser culpado pelo crime, visto que “suspeito”, remete a uma ideia de dúvida. Entretanto, a notícia (2) o considera como “acusado”, palavra que socialmente possui sentido mais forte quando se trata de incriminar alguém com mais certeza, pois como especifica LOPES (2005, p. 4).

São os receptores que constroem a coerência do texto, processando e relacionando informação explicitamente verbalizada e activando, por outro lado, inferências

baseadas quer no material linguístico disponível, quer em conhecimento do mundo, inferências essas que permitem colmatar eventuais discontinuidades semânticas e reconstituir (sempre com uma margem de risco) a totalidade da significação intendida pelo falante.

Esta construção da coerência pelo leitor tem uma forte influência na escrita dos autores, é pensando nesta construção de sentidos que estes estruturam o texto com o intuito de preservar o discurso publicado. A confluência entre o discurso e o conhecimento de mundo deste leitor é que possibilitará o enunciado ter um sentido total, parcial ou até mesmo não reunir sentido algum.

Para referir-se ao ex-governador Sérgio Cabral, a primeira notícia utiliza a expressão *peemedebista*, um neologismo – “unidade lexical de criação recentemente” (ALVES, 1984) - que tem a função de representar a qual o partido o político pertence. A partir disso, é possível perceber qual a orientação política dos autores desta notícia, visto que, conforme mencionado no texto, as fontes de informação são oriundas do Jornal Hoje (telejornal pertencente à Rede Globo de Televisão), o que reforça à sua visão política.

Os dois textos ao referirem-se sobre a prisão de Ary, tratam-na de duas formas. A notícia (1) considera que ele teve a “prisão decretada”, ou seja, esta expressão define a prisão definitiva. Contudo, a notícia (2) afirma que a polícia cumpriu mandado de “prisão preventiva”, ou seja, esta modalidade de prisão faz com que o réu seja preso temporariamente até o seu julgamento ou para que não atrapalhe nas investigações.

As duas notícias expõem que o advogado de Ary negou envolvimento no esquema. Porém, a primeira notícia afirma que o advogado disse que o seu “cliente iria se entregar à tarde”. Isso transparece uma ideia de honestidade em relação ao operador do esquema, pois, mesmo sendo incriminado, não foge e assume a culpa. A notícia (2) ainda discorre mais sobre o assunto abordado relatando mais detalhadamente como ocorria o esquema. Por isso, cita outros envolvidos, aponta valores de propina que eram pagos, informa como se iniciou e como eram as etapas do esquema de lavagem de dinheiro.

Percebe-se, contudo, que as notícias vinculadas na internet têm uma direção definida pelo autor que nem sempre é entendida em sua totalidade pelo leitor. Esta direção depende principalmente de suas ideologias e do significado que este quer comunicar ao leitor. O texto é uma ferramenta empregada para suggestionar e seduzir com suas palavras e expressões de modo que um leitor preparado consegue captar as estratégias utilizadas no discurso. Como ensina PALÁCIOS et al (2007, p. 80).

São também evidentes as tensões, oposições, simbioses, apropriações que se vão desenvolvendo como resultado do encontro dessa nova realidade com as formas tradicionais de construção de sentido e com as práticas e os interesses comerciais e corporativos firmemente estabelecidos nos circuitos hegemônicos da produção da informação jornalística textual e multimidiática.

A formação de leitores competentes é a principal ferramenta para que o texto seja entendido em sua completude. A leitura, interpretação e produção de textos são primordiais na construção da criticidade e no desenvolvimento cultural e social de uma comunidade.

## PROPOSTA DE ANÁLISE DE NOTÍCIAS NA ESCOLA

A inserção de textos atuais, que fazem parte do cotidiano do aluno, tem se mostrado uma maneira mais eficaz quando se trata de apresentar conteúdos que façam do ensino uma prática de análise reflexiva, direcionando a aprendizagem para o vocabulário e sentidos presentes nos textos. Esta análise voltada para a reflexão faz parte dos objetivos presentes nos PCNs de Língua Portuguesa:

utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...] aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos [...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto [...] (BRASIL, 1997, p. 32-33).

O documento apresenta a importância da diversidade do vocabulário e dos vários sentidos que as palavras ou expressões podem significar no texto, considerando também a questão da intenção do autor ao criá-lo e a do leitor ao interpretá-lo. Expor sobre estes assuntos em sala de aula torna-se fundamental no processo de leitura, já que poucas vezes eles são abordados nos livros didáticos.

A análise terá início com a exploração e identificação de notícias relevantes, ou seja, atuais e que façam parte do contexto dos alunos. Estas notícias podem ser escolhidas previamente pelo professor ou pesquisadas pelos alunos em sites da internet.

As notícias escolhidas serão analisadas em seus mais diversos aspectos, dentre eles, os propósitos comunicativos, marcas formais, recursos linguísticos e visuais, ou seja, a pesquisa ficará em torno destas perguntas “O que são notícias? Onde podemos encontrá-las? Quem as produziu? Por que elas são produzidas? Para quem?” (GÊNERO, 2009, p. 5 apud SPONCHIADO; KOLLN, 2007)

A análise também considerará os diversos recursos lexicais e as diversas ferramentas linguísticas utilizadas pelo autor para influenciar o leitor sobre suas ideias. Além disso, será destacado, que a menção de alguns fatos e encobrimento de outros interferem na interpretação do leitor.

Um ponto a ser explorado é a compreensão do texto, de modo que os alunos consigam refletir sobre ele, identificando sua estrutura e objetivo, levando em conta os elementos lexicais presentes nas diferentes notícias, bem como serem capazes de produzir uma notícia considerando as perguntas acima citadas.

Por fim, o que se espera dos alunos é a capacidade de, ao depararem-se com uma notícia, terem domínio sobre este gênero textual em seus vários aspectos, sejam eles linguísticos, estruturais e conceituais, e, além disso, sejam capazes de relacionar as circunstâncias da notícia com a realidade social, a fim de questionar a validade das informações e perceber possíveis marcas de distorção na concretude dos fatos.

## CONCLUSÃO

A partir disso, conclui-se que o léxico possui muita influência nos sentidos ou efeitos de sentidos de um texto, pois a escolha da palavra ou a troca de uma palavra por outra, mesmo elas tendo quase o mesmo significado pode alterar de forma significativa a interpretação sobre um discurso.

Por isso, por meio das notícias analisadas, percebe-se que o léxico contribui significativamente para a exposição da ideologia que um indivíduo expressa ao promover um discurso. Desta forma, foi possível perceber que a notícia (1) tende a expor os fatos de maneira a encobri-los. Já a notícia (2), procura expor as informações mais detalhadamente e a abrangência do caso de lavagem de dinheiro.

É interessante que o professor faça análises comparativas parecidas como essa, pois assim, os alunos poderão expandir sua visão crítica de mundo e, conseqüentemente, perceber que a escolha das palavras interfere no sentido e significado que um texto produz. Desta forma, nas mais variadas situações da vida, os alunos terão maior capacidade de adaptar o vocabulário conforme a situação comunicativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ieada. M . *A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português*. São Paulo: Alfa, 1984





www.unila.edu.br

UNILA

- ANDRADE, K.S.; NASCIMENTO, R.V; REIS, A. I. A. *Os nomes de lugares nos livros didáticos de geografia e história: primeiras considerações*. Revista Trama, vol. 10, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do Texto*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BIDERMAN, Maria T. C. O léxico In: OLIVEIRA, Maria P. P.; ISQUERDO, Aparecida N (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2008.
- CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. KOMESU Fabiana (coord. da trad.) São Paulo, SP: Contexto, 2004.
- FIDALGO, A. *Sintaxe e Semântica das Notícias Online: Para um Jornalismo Assente em Base de Dados*. In: LEMOS, André et alt., Mídia.br. Livro da XII Compós – 2003. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.
- GÊNERO textual notícia: proposta de seqüência didática de leitura. In: *VI Seminário de Iniciação Científica*. Joaçaba: UNOESC, 2009.
- LOPES, A. C. M. *Texto e coerência*. Coimbra: Editorial Franciscana, 2005.
- PALACIOS, M. MUNHOZ, P. Fotografia, Blogs e Jornalismo na Internet: Oposições, Apropriações e Simbioses. In: BARBOSA, Suzana. (Org.). *Jornalismo Digital de Terceira Geração*. Covilhã: LABCOM, 2007. p. 63-84.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- REY-DEBOVE, J. *Léxico e Dicionário*. São Paulo: Alfa, 1984.
- SANTOS, O.J; DAL CORNO, G.O.M. *A toponímia da fronteira oeste do rio grande do sul: aspectos linguístico-culturais*. Revista Trama, vol. 10, 2014.
- SEIDE, M. S; VESCOVI, J.P; COTTICA, A.M. *A Base Nacional Comum Curricular e o estudo do léxico nos cursos de Licenciatura em Letras*. Uberlândia: Revista GTLex, vol. 1, n.2, 2016.
- SPONCHIADO, M.R. e KÖLLN, N.T. Gênero Textual Notícia. In UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. VI Seminário de Iniciação Científica – SóLetras – 2009.



## ANÁLISE CONTRASTIVA DE PRODUÇÕES EM PORTUGUÊS DE ESTUDANTES HISPANOFALANTES: QUESTÕES DE ACENTUAÇÃO

Beatriz Freitas Julio - UNILA

Daniele Graeff - UNILA

Fabiana P. dos Santos Ferreira - UNILA

Isabel Cristina Costa Louzada - UNILA

Prof.<sup>a</sup> Orientadora Larissa Paula Tirloni - UNILA

**RESUMO:** A insuficiência de estudos contrastivos que contemplem as dificuldades de uso da acentuação em produções de universitários hispanofalantes aprendizes de português, impulsionou a realização deste trabalho. Com base nas regras de acentuação gráfica presentes na “Moderna Gramática Portuguesa” (Bechara, 2009) e na “Gramática Contrastiva del Español para Brasileños” (Fernández e Moreno, 2007) foi realizada a análise e descrição de erros de acentuação nas produções em português de estudantes hispanofalantes do nível básico. Em tal contexto, as dificuldades no emprego da acentuação do português brasileiro ocorrem, principalmente, devido a uma interferência das regras da língua materna bem como da distinção entre vogais orais e nasais, ocasionando uma omissão ou acréscimo de acento equivocado. Visando minimizar a recorrência de tais erros por parte dos estudantes hispanofalantes em suas produções em português, são sugeridas propostas de abordagens para que o estudante por meio do contraste das regras de acentuação do português e do espanhol consiga ter um melhor desempenho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acentuação; Análise de erros; Descrição linguística.

### INTRODUÇÃO

A grande recorrência de erros de acentuação nas produções de estudantes universitários hispanofalantes de português como língua estrangeira - LE do nível básico, foi o que motivou esse estudo. Buscou-se aqui, fundamentar com base nos estudos linguísticos contrastivos- LC, bem como nas regras gramaticais do português brasileiro - PB e do espanhol uma análise a partir de produções desses estudantes. Compreender o que pode ocasionar erros de acentuação, torna-se uma ferramenta pedagógica no ensino da LE.

Esse estudo traz alguns exemplos de erros de acentuação analisados e a descrição das prováveis causas. A similaridade entre as línguas descritas tende a corroborar no surgimento dos erros já que se usa a estrutura da língua nativa no aprendizado da LE. Percebe-se a interferência da língua materna -LM o cerne dessa problemática, onde o aluno confunde, acrescenta ou subtrai traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da LE por traços da LM. Com base nisso, e, pensando em uma forma de minimizar esses erros no ensino e aprendizagem do português como LE por hispanofalantes, apresenta-se uma proposta de intervenção com exercícios que intensificam a assimilação das regras gramaticais do PB. A proposta pedagógica é construtivista e dispõe de exercícios com charge e produção textual onde o aprendiz pode superar o erro de forma dinâmica.

### CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE CONTRASTIVA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Faz parte do objeto de estudo da linguística contrastiva - LC compreender as divergências e convergências entre a língua materna – LM e a língua estrangeira – LE a qual se pretende aprender. A semelhança proveniente do português e do espanhol contribuem nas produções dos erros de

acentuação, uma vez que, o estudante utiliza o sistema linguístico da LM para a LE. De origem behaviorista, a metodologia de ensino da LC no princípio focava na interferência linguística da LM na LE como erro de pronúncia e gramaticais, conforme afirma Durão (2007, p. 15). Para a LC, os erros eram tidos como algo prejudicial no aprendizado da LE, então, foi a partir de críticas a essa metodologia que a LC passa a ver o erro como etapa para o processo de aprendizagem.

No que concerne às concepções dos mecanismos de interferência, os anos setenta traçam uma nova etapa da análise contrastiva – AC sob a influência da teoria de Chomsky, compreendendo que todos têm capacidade inata de aprender, e as hipóteses são o caminho para o aprendizado:

É pela influência chomskyniana que a nova versão da AC não mais encara negativamente as interferências da LM do aprendiz na LE a ser aprendida por ele, uma vez que entende que a interferência são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua. (ALVES, 2011, p.2)

Nesse sentido, para a LC, o erro passa a ser compreendido como etapa evolutiva importante no processo de aquisição da LE. De acordo com Moreno e Fernández (2013, p. 107) esse estágio é denominado de interlíngua, ou seja, criação de hipótese através da LM formulada pelos estudantes para alcançar a LE. No ensino do português para hispanofalantes, embora seja perceptível a proximidade nas gramáticas, ao se tratar de análise contrastiva, os erros de acentuação geralmente originam-se por aspectos ortográficos e fonológicos (confusão e troca das sílabas tônicas); Morfosintáticos (paradigmas verbais, ditongação, hipercorreção e generalização) e, léxico-semântico (heterossemânticos e transferência léxica).

Nota-se a interlíngua como ponte que relaciona a LE à LM, e que essa etapa pode ser superada com auxílio de atividades específicas, conforme afirma Durão citada por Robles (2016, p. 49) “as dificuldades de aprendizagem, barreiras ou plataformas de resistências” são transitórias e devem ser ultrapassadas:

Todas e cada uma das etapas da aprendizagem pelas quais os aprendizes terão que passar ao atravessar a passarela deixarão evidências dos traços da interiorização das regras da língua em questão (desenvolvidas com ou sem atitude) e ajudarão a identificar a etapa de sua interlíngua, isto é, o nível de aprendizagem conseguido. (DURÃO, 2007, p.31)

Em tal contexto, o primeiro passo deste estudo foi analisar os erros dos hispanofalantes aprendizes de português, em seguida identificar os referidos erros e sua origem baseada na LC e com apoio da “Moderna Gramática Portuguesa” de Evandro Bechara (2009), e para contrastar a gramática do espanhol, utilizou-se: “Gramática Contrastiva del Español para Brasileños” (Fernández e Moreno, 2007). A partir dessa etapa, buscou-se elaborar uma proposta pedagógica pensada para trabalhar notações léxicas a qual auxiliará os alunos a identificarem foneticamente e na ortografia a sílaba tônica das palavras.

## DESCRIÇÃO DO ERRO

Aqui serão analisados e descritos erros de acentuação em produções em português de estudantes hispanofalantes. Por esse viés, o pensamento mais compartilhado entre os hispanofalantes aprendizes de português é o de que a similaridade entre português e espanhol torna mais rápida e fácil a aprendizagem; contudo, tal pensamento acarreta erros como os de acentuação. Alves (2011) apresenta os riscos por trás deste pensamento:

Entretanto, são justamente as áreas nas quais essas duas línguas divergem que

demonstram riscos a esse processo dito tão fácil. A falta de correspondências entre as línguas é o estopim que leva os aprendizes ao equívoco de transferência, seja por seu pouco contato com a LE, por sua desatenção ou por um ensino relapso. Sobre isso, podemos citar um exemplo dos falsos amigos e, dentro do que estamos tratando aqui, o caso dos heterotônicos. (ALVES, 2011, p. 4)

Os riscos apresentados acima podem ser minimizados através de contraste entre as regras de acentuação do português e do espanhol para que o estudante perceba que mesmo com a similaridade das línguas existem diferenças que podem implicar em dificuldades e/ou maior tempo para aprendizagem, em português, por exemplo, as palavras são divididas em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, Bechara exemplifica-as da seguinte maneira:

- a) oxítonas: o acento tônico recai na última sílaba: **material**, **principal**, **café**;
- b) paroxítonas: o acento recai na penúltima sílaba: **barro**, **poderoso**, **Pedro**;
- c) proparoxítonas: o acento tônico recai na antepenúltima sílaba: **sólida**, **felicíssimo**. (BECHARA, 2009, p. 93)

O estudante tendo conhecimento das regras de acentuação do português expostas acima de maneira simplificada e das regras de acentuação de sua língua materna, ainda assim pode cometer erros até se familiarizar totalmente com as regras da língua alvo. Os equívocos são importantes para que o professor saiba como a língua é aprendida e quais as dificuldades do estudante. Nesse sentido, de acordo com Corder (1967, p.167), "os erros de um aprendiz são significantes no que eles propiciam ao pesquisador, evidência de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando na sua descoberta" (apud PERCEGONA, 2005, p. 1).

No que tange às regras de acentuação, sabe-se que em espanhol levam acento agudo obrigatoriamente palavras **oxítonas (agudas)** terminadas em: **n, s ou vogal** e em português levam acento agudo ou circunflexo as **oxítonas** terminadas em: **a, as, e, es, o, os, em, ens**, as **paroxítonas (graves)** em português levam acento agudo ou circunflexo terminadas em: **i, is, us, r, l, x, n, um, uns, ão, ãos, ã, às, os, on (s) e paroxítonas terminadas em ditongos crescentes: ea(s), oa(s), eo(s), ua(s), ia(s), ue(s), ie(s), uo(s), io(s)**, em espanhol são acentuadas as palavras terminadas em **consoante, exceto n e s**, as regras para acentuação das palavras **proparoxítonas (esdrújulas)** são iguais em português e em espanhol o que difere é que de acordo com Fernandez e Moreno (2007, p. 14): "En español la tilde o acento indica la sílaba tónica de una palabra. Solo existe el acento agudo (´) puesto que, a diferencia del portugués, no se produce la distinción apertura/cierre de vocal".

Nessa perspectiva, a partir da explicitação das regras gerais de acentuação do português e do espanhol apresentadas acima, se dará a análise e descrição de erros. Nas palavras **oxítonas**, foram constatados os seguintes erros nas produções em português de estudantes hispanofalantes:

- Produção do estudante: que permanecem **alí**
- Forma correta em português :que permanecem **ali**
- Forma correta em espanhol: que permanecem **allí**

Nota-se uma interferência interlinguística ortográfica da LM, na qual o estudante transfere a regra de acentuação de sua língua materna para a língua alvo, cometendo assim erro por acréscimo de acento. Por esse prisma, é possível observar a transferência de regras da língua materna como causa de erros dos aprendizes de português, essas transferências podem ser consideradas positivas ou negativas conforme afirmam Gass e Selinker (2008, p. 94):

há uma distinção entre transferência positiva (positive transfer) e transferência negativa (negative transfer) nos estudos sobre a aprendizagem de L2. A primeira, também conhecida como 'facilitação' (facilitation), refere-se ao resultado de algo



correto; a segunda, também conhecida como ‘interferência’ (interference), refere-se ao resultado de algo incorreto (apud MACHADO, 2012, p. 4)

Ainda analisando as palavras **oxítonas** foram constatados erros por omissão de acento:

Produção do estudante: introduzido novos vocábulos do **ingles**  
Forma correta em português : introduziu novos vocábulos do **inglês**  
Forma correta em espanhol: introdujo nuevos vocablos del inglés

Observa-se uma interferência ortográfica da língua materna em que o estudante provavelmente omite o acento circunflexo pela inexistência do mesmo em sua LM, tal erro também pode ter ocorrido pela falta de conhecimento das regras de acentuação e tipos de acentos do português.

Nas palavras **paroxítonas**, foram encontrados apenas erros por omissão de acento:

Produção do estudante: última **lingua** formada do latim  
Forma correta em português : última língua formada do latim  
Forma correta em espanhol: la última lengua formada del latín

Trata-se de uma interferência interlinguística ortográfica, o estudante omite o acento na palavra possivelmente porque em espanhol “língua” corresponde a “lengua” e não leva acento de acordo com as regras de acentuação do espanhol, porém a palavra “língua” deve ser acentuada de acordo com as regras de acentuação do português.

Nas palavras **proparoxítonas** foram encontrados erros por omissão de acento:

Produção do estudante: o Brasil foi o **ultimo** país  
Forma correta em português : o Brasil foi o último país  
Forma correta em espanhol: Brasil fue el último país

O que induz ao erro nesse caso não fica claro, pois, as regras de acentuação para as palavras proparoxítonas são iguais em português e espanhol. Acredita-se que pode ter sido um erro cometido por interferência intralinguística devido a uma confusão com as próprias regras da língua estrangeira e/ou com uma inexperiência com os acentos do português.

Nas paroxítonas foi constatada a confusão entre acentos:

Produção do estudante: sofreu invasões **germãnicas**  
Forma correta em português : sofreu invasões **germânicas**  
Forma correta em espanhol: Ha sufrido invasiones germánicas

Novamente a inexperiência com os acentos do português pode ter originado o erro, posto que o estudante tem consciência de que palavras proparoxítonas devem ser acentuadas. No entanto, como em sua língua materna só existe o acento agudo, o aprendiz tem dificuldades para saber qual acento deve ser usado já que em português tem-se o acento agudo, circunflexo e til.

Para tornar os erros de acentuação menos recorrentes serão apresentadas na sequência abordagens com objetivo de contrastar as regras de acentuação do português e do espanhol, fixar as regras de acentuação do português e minimizar a recorrência de erros de acentuação.

## PROPOSTA DE ABORDAGEM

Através da AC, é possível identificar e avaliar o erro e sua origem específica, já que é pela origem que se pode propor atividades para superação. Nesse caso, avaliar pedagogicamente pressupõe um processo de construção do saber em que o estudante a partir da estrutura da LM possa desenvolver o pleno uso da LE. Por esse motivo, avaliar é um instrumento de suporte do ensino de qualidade indispensável a qualquer proposta de abordagem, por ele, o erro se detecta, o mediador reflete o que e o porquê da dificuldade e assim elabora a mediação.

Tanto no português como no espanhol as sílabas são marcadas fonética, sintática e morfologicamente pelo sentido da tonicidade e acentuação. Assim, nota-se que os erros analisados estão relacionados à interferência da língua e à fatores intralinguísticos como principais fatores motivacionais. Pensar uma abordagem construtivista de ensino-aprendizagem em que o aprendiz de LE possa ser entendido no processo do erro, e logo, superá-lo é o que se busca da interação AC e ação pedagógica.

Diante do exposto, com o objetivo de auxiliar estudantes hispanofalantes aprendizes do português como língua estrangeira propõe-se trabalhar através do uso de charges, especialmente com uma, que é do Grump, um personagem criado pelo ilustrador e cartunista Orlandeli. Em uma série de nove tirinhas, Grump coloca-se diante do desafio das regras do novo acordo ortográfico.

Desta maneira, acredita-se que ao apresentar a tirinha que trata de maneira bem humorada e descontraída o Novo Acordo Ortográfico, o estudante terá em um primeiro momento uma ideia básica de como proceder com a classe de palavra presente na tirinha. Após este primeiro momento de descontração e aprendizado pode-se proceder à explicação detalhada das regras de acentuação, com mais exercícios focados na acentuação, podendo ser produção de texto, preenchimento de lacunas com a palavra correta entre outros exercícios para a fixação das regras e redução da recorrência de erros.

A partir do momento em que o estudante tenha noção das regras ortográficas vigentes do português, como exemplo mais específico de exercício de fixação sugere-se que seja um exercício de múltipla escolha o qual apresenta uma série de palavras, o estudante então deverá saber distingui-las e marcar a opção que acredita ser a correta de acordo com o que se pede no enunciado.

Veja o exemplo a seguir:



Fonte: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/category/grump/>

De acordo com o Novo Acordo Ortográfico em Moderna Gramática Portuguesa de Bechara (2009), não serão acentuadas as vogais tônicas *i* e *u* das palavras paroxítonas, quando essas vogais estiverem precedidas de ditongo decrescente: bocaiuva, feiura, maoismo, etc.

1. Levando em conta as informações da tirinha, identifique a alternativa que apresenta a palavra que também sofreu alterações na acentuação gráfica devido a regra mencionada.

- plateia
- heroico
- gratuito
- baiuca
- caiu

Alves (2011) sugere a criação de um dicionário contendo a separação silábica para evitar erros referentes à má interpretação da sílaba tônica e desacordo com as regras de acentuação da língua estrangeira, no caso o português. O professor, após a realização de exercícios de acentuação irá perceber quais os erros mais cometidos pelos estudantes podendo assim criar tal dicionário para lematizar as palavras em que os estudantes encontram maior dificuldade para acentuar corretamente.

Acredita-se que trabalhando com charges, tirinhas, reportagens, produção textual e com a criação de dicionário para lematização de palavras onde se tem maior dificuldade para aplicar as regras de acentuação entre outros exercícios o professor consiga fazer com que os estudantes fixem as regras e aprendam de maneira descontraída e prazerosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir por meio do estudo realizado que existe uma insuficiência de análises contrastivas sobre erros de acentuação nas produções em português de estudantes hispanofalantes, e que se faz necessário um estudo contrastivo que possibilite ao professor de português como língua estrangeira desenvolver abordagens adequadas visando minimizar a recorrência de erros de acentuação por parte dos estudantes hispanofalantes.

Sabendo da similaridade entre o português e o espanhol é comum que os estudantes sejam induzidos ao erro, tendo em vista que muitas palavras têm grafia ou são foneticamente semelhantes; tais erros ocorrem em função de interferência interlinguística da língua materna e por aspectos intralinguísticos. No que se refere às perspectivas atuais de análise, os erros não são vistos como negativos e sim como algo positivo que permite que o professor identifique a origem do erro podendo assim desenvolver abordagens que evitem essas discordâncias.

Em suma, é de fundamental importância que o professor apresente as regras da língua alvo, que desenvolva atividades contrastivas para que os estudantes consigam perceber as diferenças e semelhanças entre as regras do português e do espanhol. O professor também deve estar atento ao uso da língua falada que por vezes difere da língua escrita, expondo essas diferenças aos estudantes e desenvolvendo atividades como produção de textos, criação de dicionário e análise de charges que tornam a aprendizagem mais produtiva e prazerosa, que tenham como objetivo a fixação das regras do português e a minimização dos erros de acentuação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C.F. A ortografia da língua portuguesa e sua interferência na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Revista Linguagem*, São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao17/artic\\_002.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao17/artic_002.pdf)> Acesso em: 29 mai. 2017.
- BECHARA, E. C. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2009.
- DURÃO, A. B. A.B. *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- FERNANDEZ, G. E.; MORENO, C. *Gramática Contrastiva del español para brasileños*. 2ª ed. Madri: SGEL, 2007.
- MACHADO, V. P.. *Há espaço para para a aquisição de segunda língua na Enunciação?*. In: VII SENALE Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino, 2012, Pelotas. VII SENALE ENSINO E LINGUAGEM: NOVOS DESAFIOS. Pelotas: EDUCAT, 2012. p. 312-313.
- ORLANDELI, W. A. Grump - *Acordo Ortográfico*. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/category/grump/#>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- PERCEGONA, Marcélia Silva; Gruginski, Jose Erasmo. *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- ROBLES, A. M. del P. A. *Interferências Linguísticas e Interlíngua: A aprendizagem de Português*



*Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes.* 2016. 164f. Dissertação (Mestrado) - UNESP Araraquara - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137913/altamiranorobles\\_amp\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137913/altamiranorobles_amp_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)> Acesso em: 03 jul. 2017.





www.unila.edu.br

UNILA

## **A PESTE ARGELINA: Análise histórica e literária do colonialismo na Argélia a partir da obra de Albert Camus.**

Carolina Videira Cruz – UNIOESTE<sup>10</sup>  
Prof.º Orientador Danilo Ferreira Fonseca – UNIOESTE

**RESUMO:** O presente trabalho busca analisar o colonialismo na Argélia no sec. XX com base na obra *A peste*, de Albert Camus. Escrita em 1947, a obra faz referência a uma peste que assolou a cidade de Oran, na Argélia, e mostra como a população local lidou com a situação. Considerando o livro como fonte da análise histórica, buscaremos entender este processo a partir da teoria literária de Antônio Cândido (2006) que aborda os vários níveis de relação entre literatura e sociedade. Atentaremos para o vínculo entre a obra e o espaço em que ela se insere, trazendo, assim, o estudo do texto e do contexto como uma relação dialética fundamental para a interpretação. Por fim, analisaremos a maneira que o livro está ligado ao colonialismo, tendo como base a teoria de Frantz Fanon (1961). A partir desta teoria e da análise literária da obra buscaremos, portanto, refletir qual a relação da obra literária com o processo histórico que ocorre naquele período, bem como o modo como este está introduzido na narrativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** A peste; Colonialismo; Literatura.

### **INTRODUÇÃO**

*A peste*, de Camus, é um livro escrito em 1947, no qual a narrativa tem como espaço principal a cidade de Oran, na Argélia, que se vê repentinamente assolada por uma peste que deixa a cidade em estado de sítio, onde os habitantes diariamente são confrontados com o exílio, abandono e o crescente aumento de mortes que ocorrem a cada novo boletim informativo. Tendo que conviver diariamente com isso, o livro nos traz o personagem Bernard Rieux, narrador da história que traz suas experiências e escritos de outros personagens para relatar o que foi a peste e como a cidade e alguns cidadãos, personagens recorrentes do livro, lidaram com ela.

No período em que a obra foi escrita a Argélia era colônia Francesa, e havia grande divisão social entre os colonos ricos (donos de terras) e colonos pobres (operários ou arrendatários). Os árabes que não eram marginalizados detinham os meios de produção, e os Cabilas, tribos naturais do norte do continente africano, eram considerados a classe subalterna. Quando iniciou o processo de colonização da Argélia os Cabilas foram destinados às regiões áridas do Saara, território predominante do país.

Entretanto, ocorria na Argélia mudanças políticas e sociais significativas, desenvolvia-se no país um sentimento de independência em relação à França, os árabes, considerados inferiores, obtiveram alguns benefícios sociais e a infraestrutura do país passou a se desenvolver, em um processo que a historiografia convencionou de entender como uma transição de um colonialismo de exploração para um de valorização. (BELLUCCI, 2011)

Foi nesse período que Albert Camus viveu na Argélia, filho de pai francês e mãe espanhola, o autor passou a maior parte da sua infância e um bairro operário de colonos Franceses na capital Argel, sua família trabalhou inicialmente em atividades rurais e depois viraram operários na área urbana. Camus além de viver em Argel, morou certo tempo na cidade de Oran, cidade palco da narrativa do livro a ser analisado, mas voltou e concluiu seus estudos no liceu de Argel, colégio destinado a filhos de colonos franceses, que seguia o modelo de ensino europeu.

<sup>10</sup> Graduanda do 4º ano de Letras-Português/Espanhol, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. E-mail: carolinavideira@hotmail.com

Embora tenham ocorrido alguns avanços sociais para a população árabe, a desigualdade ainda era latente na colônia, a cultura árabe era reprimida, e isso causou indignação em Camus, que se vinculou a política com o fim de tentar alterar essa condição. Em 1939 com o fechamento do jornal onde trabalhava devido à censura, Camus muda-se para Paris, onde viveu o período da ocupação Alemã na França, na II Guerra Mundial e se viu envolvido com grandes pensadores do período, como Jean-Paul Sartre.

Levando em consideração a situação política na Argélia no período em que o livro foi escrito, a pesquisa busca fazer uma análise narrativa da obra, com o objetivo de encontrar dados da colonização francesa na Argélia, uma vez que do mesmo modo que o povo argelino e árabe sofre com a colonização, a população de Oran, principalmente a mais marginalizada, sofre com a chegada da peste. A imposição do exílio, a privação de direitos sociais comuns, e a marginalização da população local, estão presentes tanto na obra fictícia quanto no contexto histórico real. Com o intuito de analisar essa ligação a presente pesquisa buscará com base na narrativa, entender o contexto histórico utilizando como fonte a obra de Camus.

## HISTÓRIA E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Assim que pensamos neste projeto de pesquisa, uma questão essencial se formulou em nossa mente: Qual a relação da literatura com a história? O campo acadêmico que congrega esta discussão é imenso, a intenção aqui não é revisá-lo de forma total ou responder de forma definitiva esta pergunta. O esforço deste projeto e da futura pesquisa é o de colocar em pauta esta questão e desenvolvê-la durante a pesquisa.

Uma historiadora que nos ajuda a pensar esta questão é Sandra Pesavento, que afirma que tanto a literatura quanto a história são narrativas que tratam do real, e são compostas por homens, que desde o início dos tempos utilizam-se de diferentes formas de linguagem para expressar o real e o imaginário. Assim, como nos diz Kolln:

Como fruto da ação do homem, e sendo o homem um ser histórico, cada obra literária encerra em si ideias e significados humano-históricos, passíveis das mais diversas e ricas interpretações e que irão ter um impacto sobre a realidade que, independentemente de sua magnitude, pode ser objeto de pesquisa e investigação historiográfica. (KOLLN, p.13, 2010)

Assim sendo, a literatura tem suas raízes presas ao momento histórico em que ela foi escrita, e obtém diversos significados a partir da visão do autor, nos trazendo como esse sentiu e interpretou o contexto histórico no qual está inserido, segundo Kolln toda a experiência literária tem base na realidade, e é influenciada pelo meio, seja para negá-lo, afirmá-lo ou até mesmo ultrapassá-lo.

Levando em consideração essa concepção de literatura e história feita por Pesavento e Kolln, buscaremos entender o contexto histórico em que está inserido o autor da *A peste*, para entender como esse influenciou a obra literária, analisando suas semelhanças com o real, e como foi assimilado por Camus, e qual o objetivo do texto e sua contribuição para história, levando em conta a alegoria e a metáfora implícita na obra. Verificaremos qual o intuito dessa alegoria, se ela traz críticas, se está em consonância ou dissonância com as relações sociais que a rodeiam e que figuras da narrativa o autor dispõe para trazer a realidade histórica no qual está contido e qual a significação da dimensão estética presente na obra, pois segundo Kolln “A estética da obra tem um peso grande e está ligada sim a realidade histórica, e está sempre calcada na matéria prima do real, sendo, portanto, elemento passível de análise historiográfica”.

A literatura, segundo Pesavento, é um discurso privilegiado de acesso ao imaginário de diferentes épocas, uma versão do que poderia ter acontecido segundo Aristóteles, e pode ser estudada como um acesso alternativo a história, estudar o que aconteceu através do não acontecido.

## **A LITERATURA COMO PRODUÇÃO CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE**

Antônio Candido, em seu livro “Literatura e sociedade” focaliza os vários níveis de relação entre a literatura e sociedade, atentando para o vínculo da obra com o espaço em que ela está inserida, trazendo assim o estudo do texto e do contexto como uma relação dialética fundamental para a interpretação. Logo, para o autor, o externo importa, não como causa ou significado, mas como componente que exerce um importante papel na constituição da estrutura, tornando-se assim, interno.

O autor apresenta o externo, como todo o meio que influencia na produção da obra literária, como preferências estilísticas, gosto das classes, origem social do autor, e as influências sociais, políticas e etc., que tem um cunho mais científico do que estético.

Cândido nos traz a teoria de Lukács, que questiona a medida que o elemento histórico-social possui para a estrutura da obra, e se esse seria apenas a realização de um valor estético não determinante. Analisando essa indagação, o autor afirma que dependendo da questão social presente no livro – considerando que esse é o principal tema abordado na obra, como o “mercado casamenteiro” na obra *Senhora* de José de Alencar - o elemento social tornar-se interno, passando a ser assim um próprio fator da construção artística da obra. E assim o fator social torna-se um fator de arte.

Ao explicar os tipos mais comuns de pesquisas sociológicas e literatura, o autor nota o interesse pelos elementos sociais que formam a obra literária, sua constituição, e a sua função social, no entanto ele afirma que tais aspectos se enquadram na área da historiografia e da sociologia, e não da crítica literária que busca compreender o interno da obra, considerando as influências que esta sofreu a partir do contexto.

Ainda segundo o autor, tentar entender a obra a partir do seu contexto é uma simplificação errônea, como vemos abaixo:

Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causal. Mas se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (como foi exposto) no seu papel de formadores da estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária. (CÂNDIDO, p. 22, 2016)

Ao falar sobre as contribuições do fator social na literatura, Cândido afirma que ele é, em determinadas obras, utilizado para explicar a estrutura da obra e o teor das ideias, fornecendo elementos que determinam sua validade e seu valor social. Desse modo, os elementos de ordem social são filtrados da concepção estética para entender a singularidade da obra.

Ao tratar da literatura e vida social, o autor busca focalizar aspectos da vida social que envolvem a arte e a literatura, pois de acordo com ele, o estudo desse gênero é insatisfatório devido à falta de um sistema de referências coerente, “graças a um simplismo que não raro levou ao descrédito as orientações sociológicas e psicológicas, como instrumentos de interpretação do fato literário” (Cândido, p 27, 2006).

Ao escrever uma obra, o escritor transforma tudo, misturando a realidade com a própria percepção, desenvolvendo assim ao mundo uma intenção própria e subjetiva, desse modo deve-se pensar a influência do contexto na obra, assim como a influência que a própria obra exerce sobre o meio, considerando o quanto a obra está interessada nos fatores sociais, e como essa está enraizada no contexto em que foi escrito.

A partir do sec. XIX a literatura passa a ser um produto social, pois passa a expressar as condições do meio em que se forma, no entanto, essa não apresenta uma interpretação plena da sociedade pois defende os interesses sociais de determinadas classes. Como nos diz o autor:

“(...) depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”. (CÂNDIDO, pag. 30, 2006)

Para o autor, um meio de pesquisa mais adequado seria investir na análise das influências reais exercidas pelos fatores socioculturais. Diversos aspectos podem ser considerados neste procedimento, como: a posição social do artista, a configuração dos grupos receptores, a forma e conteúdo da obra, a fatura da mesma e sua transmissão, entre outros.

Raymund Willians foi um pensador britânico do sec. XX, pertencente as correntes da *New left review*, e do *Cultural Studies*. No texto Base e Superestrutura na teoria cultural marxista, o autor vai abordar a literatura como uma pratica social que deve ser entendida na totalidade.

O autor afirma que nenhum modo de produção, nenhuma sociedade, consegue exaurir o âmbito da pratica social e das intenções humanas, sendo que no capital, muitas dessas práticas serão incorporadas, e caso a incorporação não seja possível, essas serão erradicadas.

A literatura está presente como prática social desde a origem da sociedade, sendo a arte um dos critérios para considera uma sociedade completamente formada. Desse modo, segundo Willians, uma sociedade não pode ser analisada sem que inclua todas as suas práticas sociais, sendo que as artes não podem ser distanciadas do processo social geral, como vemos no trecho abaixo:

Se estamos investigando as relações entre literatura e sociedade, não podemos separar essa prática de um conjunto anterior de outras práticas, e tampouco podemos, ao identificarmos uma determinada prática, relaciona-la de forma uniforme, estática e não histórica a alguma formação social abstrata. (WILLIANS, pag. 222, 2005)

Ambas as obras trabalhadas são importantes para a pesquisa, pois está utilizará a literatura como um objeto de estudo histórico. Assim sendo, os textos de Cândido e Willians demonstram que a literatura está inserida num contexto, e que essa sofre a influência deste meio.

Sendo a literatura uma prática social humana, tentar entender a histórias e o sujeito através dela é uma realidade possível, considerando o autor como sujeito histórico, que sofre está inserido num meio social, e esse o influencia em todas as suas construções artísticas.

## **A VIOLÊNCIA NA OBRA DE CAMUS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO APONTADO POR FRANTZ FANON**

Frantz Fanon (1961) afirma no texto Sobre Violência, que a descolonização é sempre um fenômeno violento que ocorre de forma abrupta, sendo necessária e desejada pelo colonizado, como vemos no trecho a seguir:

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem precisamente a sua originalidade dessa espécie de substância que segrega e alimenta a situação colonial. O seu primeiro confronto desenrolou-se debaixo do signo da violência e a sua coabitação - mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono - realizou-se com grande reforço de baionetas e de canhões. O colono e o colonizado conhecem-se há muito tempo. E, na realidade, tem razão o colono quando diz conhecê-los. Foi o colono que fez e continua fazendo o



colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial. (FANON, 1961, p. 52)

Deste modo, segundo o autor, a descolonização faz com que o papel dos sujeitos se inverta, transformando sujeitos marginalizados em atores privilegiados que mudam o rumo da história, introduzindo um novo modelo de vida a anteriormente chamada colônia, desta forma o autor considera todo processo de descolonização um sucesso.

Sobre a estrutura da colônia, Fanon (1961) afirma que esta é compartimentada, cortada em duas partes, sendo a linha divisória indicada pelos postos policiais, porta voz dos colonos e responsável pela opressão do colonizado. Como consequência desse compartimento, a zona habitada pelo colono e pelo colonizado são de natureza totalmente oposta, enquanto o primeiro vive em uma área considerada nobre para a habitação, os colonos são exilados para lugares insossos, ou seja, enquanto a região habitada pelo colono é considerada limpa, cheia de coisas boas, a região habitada pelo colonizado é considerada mal afamada, na qual as pessoas não têm acesso a coisas básicas, sendo considerada pelo autor uma região prostrada.

Esse mundo em compartimentos, esse mundo dividido em dois, está habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial e que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida, não chegam nunca a esconder as realidades humanas. Quando se compreende no seu aspecto imediato o contexto colonial, é evidente que o que divide o mundo é sobretudo o facto de se pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura e igualmente uma superestrutura. A causa e efeito: se é rico porque é branco, se é branco porque é rico. (FANON, 1961, p.56)

Após todas essas reflexões a partir do processo de colonização e descolonização, fica um questionamento: qual a relação da obra de Camus com esse processo histórico?

O livro *A peste*, como já vimos anteriormente, trata de uma cidade na Argélia, que após um surto de aparecimento e morte de ratos, registra a proliferação de uma peste bubônica que em pouco tempo começa a infectar os moradores locais. O texto é narrado em *prima res* e acompanha o médico Bernardo Rieux, narrador protagonista, e outros personagens que auxiliam no processo de combate a peste.

Esses personagens ilustram a comunhão na revolta, começando por Rieux que é um homem que se preocupa com o próximo, fazendo de tudo para combater a epidemia apesar de todas as limitações, privilegiando a coletividade, suportando todos os problemas pessoais calado, bem como lidando com o distanciamento da sua esposa causado por uma doença que não está relacionada a peste.

Dentre os personagens que o acompanha está Rambert, jornalista francês que veio para a Argélia para realizar uma matéria sobre o problema sanitário de Orã, Tarrou, personagem que veio para Orã sem nenhum motivo aparente e pode ser encontrado em todos os lugares da cidade, e Grand, funcionário público responsável pelo setor burocrático da cidade que sonha em escrever um romance, se veem unidos pela peste e que compartilham angústias, desejos e temores.

Em sua narrativa o médico Rieux que não se esconde os momentos de desconfianças e fraquezas, no entanto esse também demonstra a lucidez ao observar a conjuntura em que vive. Desta forma esses personagens representam a resistência e a luta frente a uma situação de desespero, e situação de opressão, representada principalmente pelo jornalista, que em todo o livro tenta de alguma forma sair da cidade que está sitiada, e voltar para seu país de origem, no entanto é impedido pelas autoridades locais e pelo exército.

Outro momento em que a opressão e a violência também são apresentadas na obra é o momento em que o médico retrata como as regiões periféricas da cidade são retratadas na obra, estas foram cercadas e os moradores não tinham acesso às demais regiões da cidade, sendo privados até mesmo de atendimento médico.



Desta forma podemos entender que o livro, por fazer alusão a sistemas de opressão e governos autoritários, pode ser sim uma alegoria a situação vivida pelos colonizados durante a colonização francesa que fez com que a população argelina fosse marginalizada, e devido a isso resistir a lutar contra esse governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que em um texto literário cabem diversas interpretações, avaliamos que este trabalho seja importante, pois, diferente da interpretação já feita, que compara a obra de Camus à ocupação nazista na França, partimos de outro pressuposto: o de que o livro pode ser também fonte de estudo para colonização francesa na Argélia, que afetou os povos nativos e árabes assim como a população da cidade do livro.

Desenvolver um trabalho que relaciona história e literatura é muito interessante, visto que entendemos que a literatura é uma importante fonte de análise histórica bem como o contexto histórico é parte do processo de criação literária, pois assim como nos diz Pesavento a literatura é um registro da vida, que nos possibilita a leitura de questões na temporalidade dada.

Utilizar a análise literária como um meio para chegar a esse estudo é um modo de interpretar o contexto histórico a partir das figuras de linguagem presentes na obra, que se observada em conjunto com o contexto histórico do autor e do espaço da narrativa, nos trazem a referência de como a Argélia passou por esse período de colonização.

## REFERÊNCIAS

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & literatura: uma velha-nova história*. Disponível em: <<<http://nuevomundo.revues.org/1560> >> Acesso em 07 out. 2015.
- KÖLLN, L. A. B. *Entre colinas verdes e fortalezas cinzentas: O senhor dos anéis e a crítica à modernidade*. Monografia apresentada à banca examinadora da Graduação em História do Centro de Ciências Humanas Educação e Letras da Unioeste, 2009.
- FONSECA, L. C. *O envolvimento e a ruptura de Albert Camus com o pensamento de sua época*. Revista Garrafa 31; 2013.
- WILLIAMS, Raymond. *Base e superestrutura na teoria cultural marxista*. Revista USP, São Paulo, n.65, p.210-224, março/maio 2005.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- FONSECA, L. C. *O envolvimento e a ruptura de Albert Camus com o pensamento de sua época*. Revista Garrafa 31; 2013.
- FANON, Frantz. *Sobre Violência*. In. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1961.



## A RELEVANTE CONTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

Cleidi Strenske – UNIOESTE<sup>11</sup>

Marla Klitzke Kreibich – UNIOESTE<sup>12</sup>

Prof<sup>a</sup>. Orientadora Ellen M. S. Dias – UNIOESTE<sup>13</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo demonstrar a relevante contribuição de projetos de extensão na prática de ensino acadêmico, avaliando o impacto que tais práticas têm na formação do aluno de graduação em Letras, futuro docente e mediador de leitura literária. A motivação para tal trabalho surgiu a partir de um projeto de extensão intitulado “Literatura em debate: ensino, leitura e formação”, promovido e ministrado em módulos por professoras do curso de Letras da UNIOESTE, neste ano de 2017, com o propósito de complementar os conhecimentos sobre conteúdos ligados ao universo literário. Ainda, sobre a avaliação da importância de projetos desta natureza no ensino de Graduação em Letras, nos inspiramos no estudo realizado por Costa e Piva (2015). Por meio de um breve questionário, aplicado no último módulo do projeto, faremos uma análise de como o referido projeto de extensão vem contribuindo para a formação profissional dos acadêmicos de Letras. Como aporte teórico, utilizaremos Koch e Elias (2008), no que se refere à leitura tida como atividade de interação na produção de sentidos, e Solé (1998) em suas estratégias de leitura. Na conclusão, serão apresentados dados opinativos que contemplam a necessidade de implementação e continuidade de projetos de extensão como este.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Projeto de extensão; Prática de ensino.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho surgiu a partir da participação de um projeto de extensão, intitulado “Literatura em debate: ensino, leitura e formação”, que foi proporcionado pelas professoras do curso de Letras da UNIOESTE, no *campus* de Mal. C. Rondon. Tal projeto foi dividido em quatro módulos que trataram sobre técnicas narrativas, literatura hispano-americana, literaturas distópicas e sobre Mário de Andrade e os alemães.

Considerando a relevância dos projetos extencionistas que auxiliam na formação acadêmica, faremos, neste artigo, uma análise sobre a contribuição do referido curso para a prática de ensino dos futuros docentes. Esta análise se deu por meio de questionários que indagaram as motivações dos participantes, e quais foram as suas expectativas. Além disso, foram comparadas as porcentagens de discentes inscritos com as de presenças nos quatro módulos do curso. O objetivo deste estudo é averiguar se houve, ou não, contribuições para os acadêmicos de Letras a partir de dados coletados no último módulo do projeto.

Para tal análise usaremos como aporte teórico, principalmente, Costa e Piva (2015), que realizaram um estudo semelhante sobre os projetos extencionistas, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2007 e 2015 e Solé (1998), no que diz respeito às estratégias de leitura. Pensando na formação acadêmica dos futuros docentes na área de literatura, os conteúdos

<sup>11</sup> Graduanda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon.

<sup>12</sup> Graduanda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon.

<sup>13</sup> Doutora em Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de São José do Rio Preto - SP.

abordados no projeto de extensão têm como objetivo, “além de auxiliar na formação dos acadêmicos e docentes em atuação, fomentar e difundir a literatura em âmbitos mais amplos” (COSTA; PIVA, 2015, p. 50).

## PROJETO EXTENSIONISTA E VALORIZAÇÃO DA LEITURA

Não são raros os estudos relativos à importância da leitura em nossa sociedade, o assunto tem sido abordado no meio acadêmico e pesquisado constantemente. O cerne deste debate exhibe questões relevantes, que relacionam a leitura com o objetivo derivado desta ação, já que este aspecto é acentuado quando tratamos de formação docente. A complexidade decorre da pluralidade que a literatura apresenta. Além da própria interação entre textos literários, leitor e produção de sentidos de uma obra, “um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11, grifos das autoras). O estímulo à prática leitora deve ser constante e integrar estratégias pedagógicas que beneficiam a expansão da mesma. Concomitante a isto, o leitor deve estabelecer relação de reconhecimento sobre o texto, e ser capaz de ativar memórias que auxiliam na sua interpretação: “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 71). Outro aspecto abarca concepções que buscam explicar as motivações para a leitura literária. Neste sentido, o projeto extensionista propõe o estudo amplificador instrutivo, incluindo estratégias de abordagem no que se refere ao ensino de literatura. Desta maneira, o trabalho promove conexões entre conhecimentos prévios dos acadêmicos e oferece métodos de abordagem em futuras práticas profissionais. Segundo Costa e Piva (2015, p. 50),

Instigar a leitura literária é certamente atividade que promove a formação de um cidadão com um maior senso crítico, mas sensível às nuances da existência. Para que isso seja estimulado tanto nos ambientes escolares, como nas práticas de lazer, é preciso, muitas vezes, investir na formação de mediadores de leitura. Nesse sentido as instituições acadêmicas podem oferecer suporte para qualificar cada vez mais esses sujeitos atuantes na área da Educação.

No conjunto de fatores que estimula a procura por leitura, há o argumento que estabelece relação entre o contato com variadas narrativas e o desenvolvimento de estratégias promovidas pelo leitor, o que converge na promoção da leitura literária concebida por estudantes universitários. A incitação leitora contribui para o crescimento cognitivo a partir de escolhas de leituras derivadas destas provocações. Para desenvolver a habilidade o ato de ler deve contemplar a compreensão do que se lê a partir das próprias escolhas de leitura. Neste caminho, há necessidade de formular estratégias e hipóteses que favoreçam a assimilação do texto. Para isso o acadêmico busca recapitular conceitos já contemplados e, assim, formula relações entre temáticas e conteúdo teórico. Com base nas teorias apresentadas, o leitor promove e decide o que é relevante e secundário no texto, o que caracteriza a autonomia leitora, pois o processo de leitura é considerado um ato constante de verificação e construção de interpretações. De acordo com Solé (1998, p. 71),

o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para resolver o problema com o qual se depara.

Diante disso, a dinâmica de temas e conteúdos do curso instrumentaliza os acadêmicos em suas novas demandas literárias. Além disso, oferece elementos-base para as futuras práticas docentes



devido a esta multiplicidade temática e de modos de abordagem. Originário do importante papel atribuído aos livros e conseqüentemente à literatura, o curso extencionista procurou atender às demandas de educandos que vislumbram a necessidade em princípio ampla e, ainda, difusa, mas, consciente, fundamentada na aproximação entre leitura e ensino de literatura. Portanto, o acadêmico e futuro docente conserva a responsabilidade de proporcionar, facilitar, alavancar e incrementar o desempenho literário na sociedade escolar. Esta responsabilidade é para a escola e/ou universidade e a sociedade, de modo geral, o principal atributo docente no ensino literário. É fundamental que os acadêmicos tenham noções do complexo e ilimitado universo literário, pois o ato de ensinar os eleva à condição de mediadores literários e precursores de valores socioculturais:

Sendo o papel do leitor de cunho social, tudo que é vivenciado em suas interações é importante para a sua formação. Por isso a vivência escolar, primordial nos primeiros anos de existência do ser humano nas sociedades contemporâneas, merece destaque, pois a formação pedagógica do indivíduo é, de certa forma, moldada pela cultura em que este está inserido. (COSTA e PIVA, 2015, p. 51)

Considerando estes aspectos da vivência acadêmica e o objetivo da formação docente, os projetos de extensão universitária formam o enlace de informações entre o conteúdo previsto na grade curricular e componentes abordados nos encontros, e assim produzem uma rede de informações que o acadêmico irá utilizar no decorrer da formação e ofício docente.

## **PROJETO DE EXTENSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

Para analisar a contribuição do curso de extensão, utilizamos dados coletados no último módulo do projeto. O questionário foi elaborado em forma de tabela com quadros optativos diretos e justificativa, e também indagações sobre quais foram as motivações dos participantes e suas expectativas iniciais. Após a aplicação deste questionário, foi realizada a análise e confronto entre a porcentagem de inscritos e as presenças nos quatro módulos do curso. Estes dados serão apresentados em forma de gráficos subsequentes. Por outro lado, as respostas relativas aos questionamentos “O que motivou você a participar deste curso de extensão?” e “Em geral, o curso supriu suas expectativas?”, serão analisados de forma qualitativa e por meio de reprodução das respostas dos participantes. O estudo objetiva demonstrar, ou não, a contribuição do curso na formação acadêmica e futura prática docente, mas contempla também as opiniões dos acadêmicos participantes em relação ao trabalho extencionista.

Neste sentido, os participantes foram fonte de pesquisa qualitativa e, por meio do cruzamento de informações fornecidas, procurou-se avaliar a natureza das contribuições para a prática de ensino superior. O projeto de extensão “Literatura em debate” foi dividido em quatro módulos, cada módulo foi ministrado por diferentes professoras da UNIOESTE com temas diversificados. Teve início no dia 05 de maio de 2017 e seu término no dia 04 de agosto de 2017, acontecendo em todas as primeiras sextas-feiras do mês. O primeiro módulo tratou sobre as “Técnicas Narrativas: diálogos entre cinema e literatura”; o segundo módulo trabalhou com “Realismo mágico na literatura hispano-americana”; o terceiro módulo abordou o tema “Distopias, literatura juvenil e escola” e o quarto e último módulo discorreu sobre “Mário de Andrade e os alemães”.

É frequente o debate proveniente da sociedade de que a leitura é uma maneira eficaz de aquisição de conhecimento. Estudos oriundos de inúmeras instituições de ensino demonstram a contribuição da leitura de modo geral na formação do indivíduo. As habilidades leitoras são constantemente cobradas, exigências referentes ao cotidiano ou trabalho e também no convívio social. Entretanto, é na formação acadêmica que recebe ênfase. A demanda de leitura entre universitários abarca uma realidade desconhecida até o momento de ingresso na universidade, pois há o contato com



textos teóricos de densidade e complexidade elevadas. Da mesma maneira isto ocorre entre as obras literárias que devem ser apreciadas pelos estudantes. Este contato muitas vezes é dificultado pela própria natureza das obras e pelo conhecimento literário principiante dos estudantes. Diante disto, o participante 1 pontua: “Achei muito proveitosa a oportunidade de conhecer a literatura das outras línguas do curso: Realismo Mágico do Espanhol e a relação de Mário de Andrade com os alemães. Em todos os módulos, as professoras utilizaram vários recursos para exemplificar a teoria que trabalhavam, facilitando a compreensão”. Deste ponto de vista, torna-se válida a participação em aulas temáticas extracurriculares que normalmente possuem o caráter metodológico que contempla o aprofundamento de teorias e expõe estratégias de contato com estas literaturas, incrementando o horizonte de experiências literárias destes acadêmicos. Para que ocorra esta importante troca de paradigmas os alunos são parte determinante neste processo de crescimento – tendo como ponto de partida a efetiva participação em atividades extencionistas – mas as universidades e seus mediadores são os responsáveis pela promoção desta dinâmica de ensino, fomentadores de leitura literária. Neste contexto, o curso de extensão

com variadas temáticas, sempre mantendo o foco no estímulo à leitura literária, além de promover um processo continuado de formação de mediadores de leitura, destacando a importância da leitura para a sociedade. Sabe-se que para que um mediador de leitura possa atuar, em especial um docente, deve-se levar em consideração que no âmbito escolar os formadores necessitam de diversos elementos (COSTA e PIVA, 2015, p. 57)

O envolvimento em atividades acadêmicas fora da grade curricular propicia desenvoltura e evolução nos estudos. A adesão a projetos de extensão com a temática voltada à formação pretendida beneficia a integração ao meio acadêmico, considerando que este tipo de atividade apresenta dinâmicas diferenciadas da prática regular. Para analisar a efetiva contribuição de práticas extencionistas faremos a reprodução de gráfico com fluxo de frequência (Gráfico 1) de cada módulo. Cabe ressaltar que os inscritos no curso eram oriundos de turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Letras, da já referida universidade.

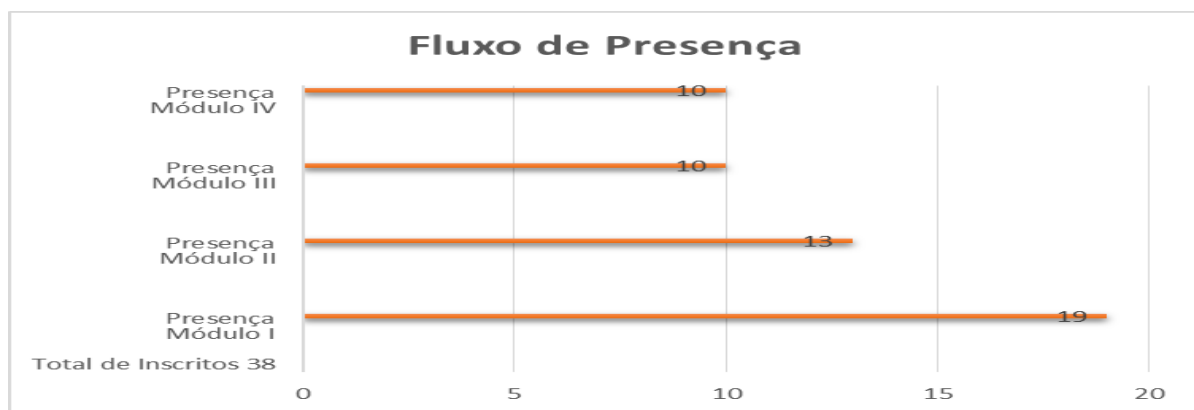


Gráfico 1- Fluxo de presença.

Os dados coletados demonstram que o curso com foco temático em literatura sofreu queda de frequência. Porém, nos três últimos módulos, observa-se a estabilização de participantes. As informações do fluxo de presença apontam que o foco temático em literatura seleciona universitários que buscam suprir conteúdos ligados ao universo literário ausentes na grade curricular regular. O projeto delineou os temas de maneira dinâmica, mantendo diálogo entre a teoria literária e outras



concepções artísticas tais como narrativas fílmicas e produções de artes plásticas, além de relacionar através de textos auxiliares, o contexto histórico às criações literárias, deste modo discutiui obras que orbitam no universo literário, circunstância percebida pelo participante 2: “Nos foram apresentados materiais e informações que contribuíram e contribuem na ampliação de nossos conhecimentos tanto em assuntos que serão abordados em nossa graduação como informações adicionais.”. Neste contexto, o acadêmico acumula estratégia de abordagem associadas às obras debatidas, que podem ser acessados em futuras leituras, também se apropria de enunciados e organiza estratégias de aprendizado, refletindo, assim, na formação acadêmica.

Este benefício é apontado pelos participantes do projeto, observado pelo participante 3: “Durante os módulos aos quais participei, pude ouvir sobre obras das quais ainda não estudei, o que me ajudará no momento em que o fizer pelo fato de ter conhecimento de alguns aspectos apontados pelas professoras em relação a essas obras”.

O efetivo envolvimento em cursos extencionistas provoca um elo entre teoria, ministrante, leitura literária e acadêmico, esta dinâmica acarreta o processo de construção conjunta de aquisição de conteúdo. Os encontros possibilitam aos participantes a integração e interação entre as matérias de atividades acadêmicas regulares e a ampliação de capacidades de relacionar informações analíticas contidas na teoria literária.

A coerência temática de cada módulo do curso encaminha o contato entre obras literárias e estudantes, sendo um acréscimo de estímulo à leitura entre os universitários.

Dessa forma, ao participarem ativamente das discussões literárias propostas, enfocando tanto elementos estéticos como temáticos, os participantes se apropriam do universo significado pelas obras, preenchendo suas indeterminações e lacunas em seus horizontes de expectativas. (COSTA e PIVA, 2015, p.53)

Estas circunstâncias identificadas pelos estudantes auxiliam na formação de estratégias para futura prática docente. Para averiguar esta percepção entre os universitários a análise das respostas objetivas é fundamental, pois, a partir destas, é possível traçar um panorama sobre a posição dos estudantes referente à convergência de conhecimentos adquiridos no projeto de extensão acadêmica, ligadas à formação e futura prática profissional. Estes aspectos foram analisados e reproduzidos no gráfico subsequente (Gráfico 2). Outra informação refere-se à contribuição na formação acadêmica, pois conforme aponta o participante 3: “Acredito que a maior contribuição tenha sido a incitação para a pesquisa dos assuntos abordados de maneira mais profunda, visto que os temas são muito bons e abrangentes”. Do mesmo modo, os alunos percebem o valor do projeto em futuras práticas docentes, como descreve o participante 1: “Os temas de todos os módulos permeiam os conteúdos que os professores devem dominar, como a literatura infantojuvenil (módulo distopias) e a literatura brasileira (Mário de Andrade)”.

## Contribuição para formação e prática docente

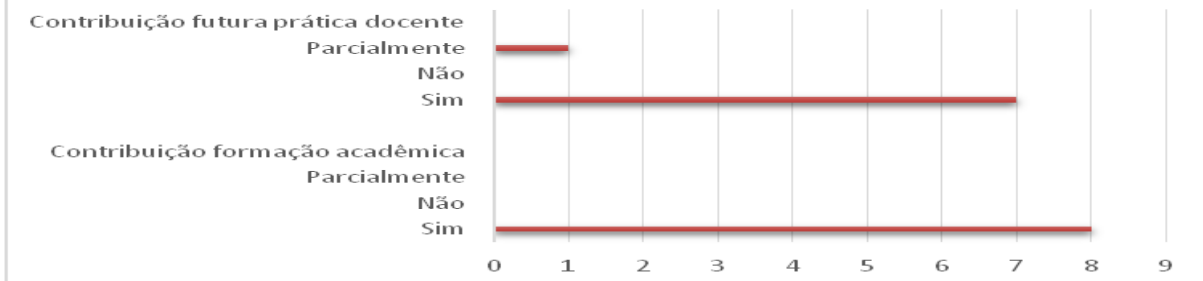


Gráfico 2- Contribuição formação e prática docente.

O interesse no contato com variados textos literários e a familiaridade com teoria para a leitura de obras diversas são explorados no trabalho extencionista e exercem pressão sobre as estratégias que os universitários irão utilizar em sua formação acadêmica e prática docente futura. Incitar a leitura promove estudantes conscientes de suas atividades instrutivas. Além disso, o cruzamento de informações entre a tabela do fluxo de presença e o gráfico sobre a contribuição acadêmica e para a futura prática docente demonstra o interesse de alunos que objetivam suprir as lacunas existentes no ensino regular de literatura do curso de Letras.

Daf decorrem expectativas sociais e profissionais em torno da prática docente como agente precursor, fomentador de leitura. Assim, esperamos que o professor seja capaz de oferecer ao aluno estratégias que possam aproximá-lo da leitura positiva e de qualidade, levando a construir estratégias a exemplo do que aponta Solé (1998, p. 73 – 74).

2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...? [...]
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

A instrumentação de profissionais que possam trabalhar as obras literárias, bem como estratégias de abordagem dinâmicas é fundamental, pois é evidente o papel do professor como mediador no processo de orientação literária dos educandos. Assim, o caminho para a aquisição de prática leitora e conhecimentos de pressupostos de estudos literários torna-se alicerce na formação docente, solidifica o conhecimento e proporciona consciência literária. Neste sentido, o curso “Literatura em debate” propiciou o contato e aquisição de aprendizado multiplicador de leituras, princípios assimilados pelos universitários em formação, como esclarece o participante 5: “Interesse por literatura e sua intertextualidade. Recolher material e ideias para futuras práticas docentes”. Fundamentado na importante atribuição que a sociedade outorga aos livros, e conseqüentemente à literatura, é indispensável que o futuro professor tenha contato com o máximo de conceitos e obras literárias, pois é desta prática que deriva a obtenção de fundamentos teóricos para abordagem da literatura em sua futura prática docente. Estas experiências, além de potencializar as próprias estratégias de aprendizado, também aproximam o aluno de informações relevantes que orbitam no ilimitado mundo literário, percebido pelos estudantes como essencial para vivência acadêmica, algo imprescindível para o exercício profissional do docente, conforme aponta o participante 5: “A relação entre a obra e outros



textos que retomam temáticas semelhantes pode ser adaptada em futuras práticas em sala de aula.” Para Costa e Piva essa intervenção deve ser constante:

A função do mediador de leitura, que pode colaborar para estabelecer os vínculos necessários, precisa ser constantemente desenvolvida, e nesse aspecto, acredita-se que proporcionar cursos extensionistas tanto para profissionais da educação, como para a comunidade em geral, irá auxiliar para promover sujeitos leitores mais capazes, que poderão também serem atuantes na formação de novos leitores (COSTA e PIVA, 2015, p. 51-52).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de extensão são instrumentos valiosos para a formação de futuros docentes que buscam, além da formação acadêmica, um caminho diferente no qual poderão futuramente se destacar na sua área profissional, pois esses cursos extracurriculares oferecem para os universitários conhecimentos mais aprofundados sobre a literatura. A prática literária é fundamental no exercício docente. O presente trabalho demonstrou que o interesse por literatura é acentuado para alguns acadêmicos, como verificado no gráfico 1 sobre o “fluxo de participantes”. Quanto às contribuições para a formação docente, os alunos apontam por meio de suas descrições que identificam potenciais contribuições na futura profissão. Além disso, a análise do gráfico 2 ratifica a expressiva contribuição da prática extensionistas sobre a responsabilidade de ensino de literatura no ofício docente, que também reflete na formação de promotores literários conscientes.

Do mesmo modo, por meio dos depoimentos, verificou-se que os acadêmicos valorizam as temáticas contidas nos módulos, visto que muitas delas não estão presentes nas grades curriculares da graduação, o que permite que estes alunos adquiram destrezas em suas futuras abordagens literárias, bem como, contemplando o aprofundamento dos estudos na graduação. Os acadêmicos identificam as contribuições do modelo e da dinâmica empregados nos módulos, que inserem conceitos e teorias de forma eficaz, como verificado nos depoimentos transcritos ao longo de nossas análises.

É perceptível, que o participante do projeto de extensão pôde preencher algumas lacunas deixadas pelo curso de Letras em relação à literatura, o que contribui para a formação destes acadêmicos fornecendo maior aporte teórico-prático no contato com conteúdos literários diversos. Diante disso, podemos concluir que os projetos de extensão, como este que foi analisado, são extremamente significativo e essenciais, uma vez que estas aulas temáticas abrangem o aprofundamento de teorias e expõem estratégias diferentes das já estudadas pelos universitários.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Cibele Hechel Colares da; PIVA Mairim Linck. *Leitura E Literatura: Buscando Novos Caminhos*. Jacarezinho-PR: Claraboia: Revista do Curso de Letras da UENP, 2015. p.49-58.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed. 2.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 70-75.





## ESCRITA ACADÊMICA E ENSINO: A ARTE DE COMENTAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Daniele Oliveira - UNIOESTE

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Márcia Sipavicius Seide – USP

**RESUMO:** Este artigo apresenta a explicação da base teórica estudada em minhas atividades de iniciação científica voluntária (IC-V) realizada entre os meses de março a julho de 2017. Tem-se como objetivo a aquisição de conhecimentos linguísticos, teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades de avaliação, correção e revisão de textos acadêmicos escritos por alunos do primeiro ano do curso de Letras do campus de Marechal Cândido Rondon. No primeiro trimestre, foi realizada pesquisa bibliográfica das obras citadas nas referências as quais foram analisadas, comentadas e discutidas em reuniões presenciais com a professora orientadora; no segundo trimestre, foram realizadas atividades práticas de avaliação de textos elaborados por alunos do primeiro ano de Letras para a disciplina de História da Língua Portuguesa ministrada pela professora orientadora, no terceiro trimestre, a correção da aluna será avaliada e comentada pela orientadora visando o aperfeiçoamento das habilidades de correção; no quarto trimestre, haverá atividades de escrita e re-escrita de texto científico com relato da experiência e resultados alcançados e apresentação do relato em comunicação em evento científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica; avaliação de escrita; comentário instrutivo.

### INTRODUÇÃO

Pretendo, por meio deste artigo, mostrar os resultados de uma etapa de minha iniciação científica voluntária, a qual está sendo feita com o objetivo de obter conhecimentos linguísticos teóricos e práticos a fim de capacitar-me para corrigir e revisar textos dos alunos do primeiro ano da disciplina de História da Língua Portuguesa do curso de Letras em três habilitações, sendo estas: habilitação em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira (língua alemã, língua espanhola ou língua inglesa) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Para tanto, seguindo as recomendações de minha orientadora, busco fazer reflexões sobre os aspectos composicionais e sociodiscursivos da constituição do gênero em uma produção situada, aprendidos a partir de ações pedagógicas e languageiras de escrita e reescrita. Inseri num texto produzido por um primeiroanista do curso de Letras juntamente com Ana e Maria (nomes fictícios) comentários que, inicialmente, não tinham um encaminhamento didático-pedagógico. Preocupamos-nos com o desenvolvimento da escrita no meio acadêmico, buscamos analisar os comentários feitos, mais especificamente o modo como eles são feitos.

Tendo em vista esses objetivos, explico como organizei as seções deste artigo. Inicialmente, busco apresentar o ofício de revisão textual, mostrar como esse trabalho pode ser mais complexo do que as pessoas normalmente imaginam, bem como apresentar alguns aspectos que influenciam a tomada de decisões do revisor, considerando que é uma das tarefas que serão realizadas por mim na segunda parte da iniciação científica e, depois, como monitora da disciplina de História da Língua Portuguesa. Então, apresento a fundamentação teórica e, depois, contextualizo a teoria com os textos dos alunos, apontando que, na intenção de aprimorar suas noções de escrita, é preciso que a intervenção pedagógica docente seja feita baseada no que chamo de encaminhamento completo de comentários, considerando que, ao inserir meus comentários, em seus textos é preciso ser criterioso e não pedir para que o aluno realize, por conta própria, modificações para as quais, ainda, não têm



habilidade e conhecimento.

## **A REVISÃO TEXTUAL: CONHECENDO ESSE TRABALHO E SEUS CRITÉRIOS ESSENCIAIS**

De modo geral, tanto leitores quanto escritores acreditam que o papel do revisor consiste na tarefa de fazer correções gramaticais e ortográficas nos textos conforme o uso da língua padrão. (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 205). Contudo, fazer este tipo de correção é apenas uma de suas tarefas. Assim, é importante que se conheça melhor esse profissional, e como seu trabalho deve ser realizado para que possa ser feito em benefício dos escritores, tendo em vista que há muitas pessoas que, por insegurança, acreditam que não tem domínio suficiente da linguagem escrita para escrever textos que possam ser publicados. Para essas pessoas, poder contar com o trabalho do revisor é visto como essencial para tornar os textos publicáveis.

Conforme já mencionado, muitas vezes, espera-se do profissional cuja tarefa é a revisão textual a correção daquilo que se considera errôneo do ponto de vista da gramática normativa em uma produção textual. As pessoas costumam desconhecer o ofício que envolve a revisão textual. Esta concepção, conforme Brito, é comum, inclusive entre revisores

De modo geral, os revisores atuam exatamente na construção de um modelo de língua em que prevalece a ideia de um princípio legislativo – de uma lei escrita. O papel do revisor, para ele próprio (mesmo não dizendo), não é contribuir para que o autor do texto escreva o que quis dizer do jeito que quis (...), mas o de ajustar o texto a um hipotético padrão “oficial”. (BRITO, 2003, p. 84).

Na verdade, existem campos de atuação desse profissional na qual o ofício se limita à correção ortográfica e gramatical, conforme descreve Oliveira na citação abaixo, porém, esta é apenas uma das modalidades desse trabalho:

Não há nada inerentemente errado no ato de apenas corrigir um texto. Essa prática é muito comum em empresas de grande porte. Antes de enviarem um documento para alguém ou de publicarem um texto. Antes de enviarem um documento para alguém ou de publicarem um texto em jornais e revistas, as empresas designam a um funcionário, às vezes com a função exclusiva de revisor textual, a tarefa de buscar erros e corrigi-los. Chama-se essa prática de revisão textual. (OLIVEIRA, 2010, p.164).

A tarefa desses profissionais integra, além desta, mais atuações: itens relacionados à apresentação visual e material do texto; às questões normativas que envolve as normas bibliográficas e editoriais e ainda, a revisão temática, em que se verifica o conteúdo textual e seu direcionamento social. Alguns aspectos influenciam a tomada de decisões para revisar, “dentro da revisão textual serão ampliados os escopos de análise para questões concernentes à textualidade, ao gênero textual, ao seu suporte e esfera de circulação (...)” (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 207)

Para dar conta destas tarefas, podem ser utilizadas algumas ferramentas de revisão textual, entre as quais se destacam aquelas que estão fundamentadas tanto nas propriedades de um texto bem formado quanto nas exigências do gênero discursivo no qual o texto a ser revisto precisa estar enquadrado. Enquanto o estudo daquilo que faz com que um conjunto de orações seja percebido como um texto remonta à Linguística Textual, a noção de gênero remonta aos estudos bakhtinianos.

A seção seguinte explicita estes conceitos tendo em vista sua importância para a compreensão do trabalho do revisor de textos.

## PENSANDO EM TEORIAS PARA ESCREVER

Em sua definição de gênero Bakhtin (1992) faz considerações acerca da interação verbal, fundamentando-se na associação entre língua e sociedade. Bakhtin argumenta que os diferentes usos linguísticos estão atrelados a distintos âmbitos sociais, as chamadas esferas de atividades

Seguindo essa linha de raciocínio, Coelho e Antunes (2010, p. 208, *apud* MARCUSCHI 2002, p.19) apontam que os gêneros são mutáveis atendendo as necessidades comunicativas do dia a dia. Cada gênero com sua própria característica. Por exemplo, um artigo de opinião, uma lista de compras, etc, e suas particularidades. Cabe ao revisor, considerar se esse texto cumpre sua finalidade.

Com relação à textualidade, conforme apontam Coelho e Antunes (2010, p. 208, *apud* COSTA VAL, 2004), é necessário prestar atenção na forma e no conteúdo, assim como nas circunstâncias pragmáticas, ou seja, analisando a linguagem considerando seus contextos de uso e a intenção do falante. É preciso também atentar para os fatores de textualidade propostos por Coelho e Antunes (2010, p. 208-209, *apud* BEAUGRANDE e DRESSLER 1983) apresentam sete fatores responsáveis por assegurar a textualidade de um discurso: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

## FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS COMENTÁRIOS NAS REDAÇÕES ESCOLARES

No contexto de ensino-aprendizagem, na universidade, os professores pedem aos seus alunos a produção de textos, para averiguar a competência de compreensão leitora e se ele é capaz de ter um posicionamento crítico a respeito do que lê. Alguns professores inserem comentários nos textos dos alunos para orientá-los na tarefa de refação textual. Para tanto é preciso ao professor perceber o que pode ser melhorado nos textos, algo também necessário ao revisor de texto. A diferença entre as tarefas do revisor textual e a do avaliador de texto escolar é que enquanto o primeiro percebe o que pode ser melhorado e interfere no texto providenciando os ajustes necessários, o segundo não interfere no texto, mas descreve ou sugere o que pode ser melhorado para que o aluno interfira no seu próprio texto. Para fins de treinamento na tarefa de avaliar textos escolares, foram feitos ensaios de avaliação via adição de comentários em textos produzidos durante a disciplina de História de Língua Portuguesa ofertada no primeiro semestre de 2017. Eu e duas professoras universitárias participamos do ensaio. Na sequência, apresento a análise de um recorte do corpus.

Uso, no decorrer das análises, além dos meus comentários, acadêmica do segundo ano do curso de Letras, as contribuições feitas por Ana e Maria (nomes fictícios), professoras universitárias que estão cursando mestrado e doutorado em escrita acadêmica.

Pensando na função pedagógica dos comentários nas redações escolares objetivo analisar o encaminhamento desse(s) comentário(s) afim de perceber a melhor maneira de contribuir com a produção escrita dos alunos. Os comentários inseridos têm, como finalidade, proporcionar a construção de conhecimento acerca dos aspectos constitutivos do texto em debate. Refletindo sobre os aspectos composicionais Desse modo, o aluno tem papel ativo atuante e o professor é o mediador para que haja a produção de conhecimento.

Conforme nos explica Souza e Silva (2017, p. 61, *apud* MATENCIO 2002; 2003; 2004) a escrita acadêmica opera em diversas ações de textos escritos produzidos a partir de outros textos escritos. O texto fonte sobre o qual os alunos precisaram escrever é um artigo de Gladis Massini Cagliari (2011) “Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeiras: comparação entre Português Arcaico e Português Brasileiro”. A leitura e escrita integradas fazem parte da realidade da disciplina de História da Língua Portuguesa, os alunos precisam ler artigos e escrever sobre eles breves dissertações, posto que a escrita funciona como uma ferramenta pedagógica de busca de uma melhor compreensão dos textos que abordam assuntos complexos utilizam linguagem acadêmica na qual há termos da linguística que os alunos desconhecem.

A análise é feita seguindo passos de um roteiro avaliativo, em que constam 10 itens de

apreciação do texto. Dentre estes: se há introdução, se informa ao leitor de onde provêm as informações, se as ideias estão bem concatenadas, no que se refere ao conteúdo do texto, preciso verificar se há informação suficiente proveniente do artigo, sobre o estilo do texto e o sistema notacional, preciso averiguar se há citação e se está correta, observar, ainda, se o texto tem erros de digitação, ortografia ou concordância.

Começo a análise comentando sobre o título “Antropônimos e o multiculturalismo”. Comparando minha correção com as das professoras, noto que não faço nenhum comentário, enquanto Ana insere o seguinte comentário: “De que forma o título se relaciona com o texto?” Esse tipo de comentário faria o aluno pensar.

Já, o comentário feito por Maria revela um encaminhamento pedagógico que parece ser mais fácil de ser seguido pelo aluno, ela inicia elogiando, depois aponta o que precisa ser melhorado, instrui o aluno mostrando que o título precisa ser mais abrangente e finaliza o comentário recomendando colocar algo que tenha relação com a linguagem. “É um bom título, mais precisa ser melhorado, de modo que abranja mais o assunto do texto, incluir algo relacionado à língua(gem) será pertinente.

Depois, no início do primeiro parágrafo, eu insiro o seguinte comentário: “Falta defender um ponto de vista, ou seja, uma tese. Parece que não há neste parágrafo, assim como em todo o texto partes subjetivas em que você critica e defendo o que leu e compreendeu, relacionando com seus conhecimentos. Leia novamente o aporte teórico e escreva seu ponto de vista”. Eu comento que falta contextualizar não comento o que falta exatamente, também não instruo meu aluno sobre o que fazer e como fazer. É nesta situação que, peço ao aluno fazer uma modificação a qual, ainda, não conseguirá sozinho pois, não têm habilidade e conhecimento, ainda peço a ele para defender uma tese mas pensemos, será que esse aluno do primeiro ano sabe o que é uma tese e como defendê-la?

Ana, sobre o mesmo trecho comenta: “Escreva um parágrafo apresentando o assunto previamente, referencie o artigo de Gladis Massini”. Já Maria escreve o seguinte: “Inicie o texto de outra forma, não justificando, mas introduzindo o assunto. Mencione o assunto do texto (coloque datas, momento histórico...), discorra um pouco sobre e, então justifique.” Observo que Maria orienta o aluno a citar o assunto do texto como, por exemplo, mencionar datas e momento histórico. Percebo que o comentário com o propósito de contribuir na evolução escrita do aluno precisa ter uma conjuntura pedagógica, que chamo de encaminhamento completo de comentários. Primeiramente, posso elogiar um aspecto que está bom, para que o aluno consiga também perceber os pontos fortes da sua escrita, depois preciso apontar claramente o que pode/precisa ser melhorado. Depois de comparar os comentários, percebi que quando digo que falta contextualizar estou sendo muito implícita para meu aluno, ele pode não entender que o parágrafo, neste caso, precisa ser uma breve introdução do assunto. Depois, devo instruí-lo, seguindo as recomendações de Ana usando o verbo imperativo como por exemplo: coloque, faça, mostre, entre outros, sendo direta, não “adocicando” o conselho, mas mostrando objetivamente o que fazer e como fazer. Foi isto que Maria fez no comentário: em que ela propõe ao aluno citar o assunto.

Relendo o comentário, noto ainda que foram apontados, neste caso, aspectos de estrutura textual, e não gramaticais. Como esses textos vêm de outro texto, o texto fonte (TF) que é o artigo de Cagliari, é importante para dar maior credibilidade, citar essa fonte.

No segundo parágrafo do aluno, há pistas linguísticas que evidenciam a compreensão do TF por parte do aluno. “Os milagres descritos nas CSM ocorreram por vários lugares diferentes da Europa e não só na Península Iberica. Por isso, as cantigas apresentam nomes próprios de pessoas e lugares de diversas origens, desse modo, não necessitam de adaptações.”

Lendo o parágrafo, é possível perceber que existe uma tentativa de colocar raciocínio, segundo Ana. Eu comento que é preciso apresentar mais argumentos, na tentativa de ser mais persuasivo, e ainda recomendo argumentação por citação, comprovação ou raciocínio lógico, tomando uma posição a respeito do que está sendo discutido: “De modo geral, o texto está bem informativo, apresentando um conteúdo acerca do assunto. Isso é bom. É preciso apresentar mais argumentos, ser mais persuasivo. Argumente por citação, comprovação ou raciocínio lógico, tomando sua posição a respeito

do que está sendo discutido.”

Relendo o meu comentário, começo a considerar que o aluno que escreveu o texto é um aluno do primeiro ano, recém saído do Ensino Médio, muitos deles podem não ter os conhecimentos necessários para entender o meu comentário. Retomo aqui o que foi dito anteriormente, incluir comentários que pressupõe um conhecimento que o aluno não tenha, é preciso cautela, principalmente na maneira de expressar esse comentário.

Há também, no texto do aluno, uma ocorrência de plágio. Como falar do plágio para meu aluno iniciando a vida acadêmica? Os alunos recém-saídos do Ensino Médio, muitas vezes, nem sabem o que é o plágio, como ele está presente no universo acadêmico e suas consequências. É preciso abordar o plágio mostrando como ele é “um problema textual” (FAIRCHILD, 2017, p. 221) mostrando que quem está escrevendo pode não ter compreendido o que leu.

No último parágrafo, eu escrevo: “Redija um parágrafo finalizando o texto. Escreva a conclusão, um resumo forte e breve de tudo o que foi dito, cabe também a essa parte responder à questão proposta inicialmente, expondo uma avaliação final do assunto.” E Maria faz o seguinte comentário: “Você precisa concluir o seu texto. Você traz uma importante informação, que diz respeito aos nomes adaptados, mas não conclui o texto. Escreva um parágrafo final que justifique o apresentado e associando isso às adaptações.” Comparando esses dois comentários entre si, percebo que ambos apontam o problema, neste caso, que falta concluir, depois, há uma instrução direcionando o aluno a repensar o tema.

Considerando tudo o que discuti até agora, concluo, portanto, que é fundamental que os alunos consigam intercalar escrita e leitura, de modo que aperfeiçoar sua competência de compreensão sobre o que lêem. Ao passo que a tarefa do professor- revisor, quando for necessária a inserção de comentários, que se faça seguindo alguns critérios facilitadores, que são eles: Mencionar o problema, e dar uma instrução com clareza, não deixando de elogiar, caso seja necessário. Como podemos perceber, existem alguns comentários que atrasam o processo de evolução da escrita dos alunos, portanto, devo sempre ter o cuidado para não pedir ao aluno realizar tarefas das quais ainda não tem conhecimento e habilidades. Assim, facilito o processo de mediação, para que os acadêmicos possam adquirir gosto pela escrita acadêmica e buscar sempre escrever sobre seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de inserir comentários em um texto escolar visando sua refacção por parte do aluno e compará-los como os comentários de professoras experientes me ajudou a perceber a complexidade desta tarefa pedagógica. Essa etapa ajudou-me bastante a amadurecer dentro do meio acadêmico, pois futuramente realizarei esse trabalho com os alunos, precisei aprender a me colocar no lugar desses alunos iniciantes na academia, assim como absorver toda a teoria estudada e vê-la funcionando na prática de avaliação textual.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, L. B.; COELHO S. M. Revisão textual: para além da revisão linguística. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n 26, 1º sem. 2010, p.2015-224.
- FAIRCHILD, T. M. Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no novo contexto do novo produtivismo. *Revista Trama*, v. 13, nº 28, 2017, p. 213-239.
- OLIVEIRA, E. F. Letramentos acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Revista Trama*, v. 13, nº28, 2017, p.119-142.
- RIZATTI, M. E. C.;MOSSMANN, S. S. A formação, na escritura acadêmica, do formador para a escritura escolar. *Revista Trama*, v.13, nº. 28, 2017, p. 179-212.





www.unila.edu.br

UNILA

SANTOS, D. O. B. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. *Revista Trama*, v. 13, nº 28, 2017, p. 86-118.

SOUZA, C. R. R.; SILVA, W. M. *A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica*. *Revista Trama*, v. 13, nº 28, 2017, p.54-85.

WALKER, L. C. V. Resenha: NOLL, V. O português brasileiro: formação e contrastes. São Paulo: Globo, 2008. *Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Linguagem, usos e ensino*. nº43, p. 187-194, 2011.





## A FONÉTICA E A FONOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO: a questão das variantes linguísticas

Daniele Oliveira – UNIOESTE

Rebeca Cristina Kerkhoven – UNIOESTE

Profª Orientadora Clarice Braatz Schmidt Neukirchen – UNIOESTE

**RESUMO:** Apresenta-se, nesta investigação, uma análise e reflexão dos encaminhamentos de atividades e conteúdos referentes à disciplina de Fonética e Fonologia no livro didático “Português Contemporâneo; diálogo, reflexão e uso”, designado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016). Optou-se pela análise do segundo capítulo, intitulado “Literatura na baixa idade média: o trovadorismo – variedades linguísticas – o poema”. Os fundamentos teóricos utilizados apoiam-se em Seara, Nunes e Volcão (2011), Silva (2003), Callou e Leite (2009) e Santos, Santos e Costa (2013). A priori, os resultados apontam que o capítulo do livro didático apresenta conteúdos de Fonética e Fonologia de forma implícita, à medida que o assunto variante linguísticas é bem explorado – tanto nos conceitos teóricos e exemplos, como por meio de atividades complementares. Ressalta-se a importância do ensino das variantes linguísticas no Ensino Médio, contextualizando-as a partir da Fonética e da Fonologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonética e Fonologia; livro didático; variantes linguísticas.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é do tipo experimental bibliográfica e teve como objetivo compreender e analisar o documento “como objeto de investigação” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.5) – nesse caso, o livro didático –, a fim de averiguar como são abordados e trabalhados os conteúdos que englobam a área de Fonética e Fonologia neste documento.

Esse trabalho foi proposto como Atividade Prática como Componente Curricular (APCC) desenvolvido na disciplina de Fonética e Fonologia, que integra a grade curricular do curso de Letras, ministrada pela Profª Clarice Braatz, no primeiro semestre de 2017, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A proposta da APCC era escolher um livro didático do Ensino Fundamental ou Médio que estivesse sendo usado nas escolas públicas no ano de 2017. Convém dizer que os conteúdos de Fonética e Fonologia ajudam o aluno e toda a comunidade escolar a compreender os sons articulados em uma língua. Por meio dos estudos dessa área, consegue-se distinguir os fonemas [l] e [u] nos finais das palavras, por exemplo. A Fonética e a Fonologia ajudam os professores a ensinar a língua, principalmente na fase da alfabetização. Dessa forma, considerou-se importante averiguar se esses conteúdos são expostos e como são expostos no livro didático. Para tanto, investigamos no site do Ministério da Educação quais eram as editoras que publicaram livros didáticos segundo PNLD. O livro escolhido foi “Português contemporâneo diálogo, reflexão e uso vol. 1”, Manual do professor, dos autores Cereja, Vianna e Codenhoto (2016), do primeiro ano do Ensino Médio, da editora Saraiva, por apresentar maiores indícios de trabalhar Fonética e Fonologia.

### ANÁLISE DOS ELEMENTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NO LIVRO DIDÁTICO

O *corpus* selecionado para análise foi o segundo capítulo do livro didático, intitulado “Literatura na Baixa Idade Média: O trovadorismo Variedades linguísticas – o poema”. Este capítulo

se divide em três seções principais: “Literatura: O Trovadorismo”; “Língua e Linguagem: Variedades Linguísticas”; e “Produção de Texto: O Poema”. Optou-se por analisar em específico as duas primeiras seções, por serem temas que possibilitaram um estudo mais amplo sobre a presença dos conteúdos da área da Fonética e da Fonologia.

Na primeira seção - “Literatura: O Trovadorismo” introduz-se o tema Trovadorismo contextualizando, inicialmente, com uma imagem dos vitrais de uma igreja da Idade Média e, posteriormente, com algumas questões que buscam a interpretação e levantamento de hipóteses acerca dessa imagem. No decorrer dessa seção, os autores exploram o contexto de produção e os meios de circulação das cantigas trovadorescas e, também, preocupam-se em apresentar algumas cantigas desse período nas versões originais em galego-português, e nas versões em português contemporâneo, a fim de serem feitas comparações lexicais, sintáticas e sonoras. Dessa forma, a partir dessas análises, observa-se que o livro didático trabalha com conceitos e elementos fonético-fonológicos quando propõe comparar a sonoridade entre as cantigas originais e as traduzidas para o português atual, mesmo que de forma explicitada sem contextualizar esses conteúdos dentro da área da Fonética e da Fonologia (SEARA, NUNES e LAZAROTTO, 2011). Percebe-se, ainda, que ao ler estas cantigas, há pequenas modificações nos pontos de articulação, visto que, o galego português é “uma língua de origem latina da qual deriva o português brasileiro” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 50). Essas diferenças e semelhanças apontadas entre as duas línguas serão usadas pelos autores como exemplo para explicar, na próxima seção (“Língua e Linguagem: Variedades Linguísticas”), que o português é uma língua que sofre variações.

Na seção seguinte, intitulada “Entre Saberes: História Arte” - localizada entre as duas primeiras seções analisadas nessa investigação - o livro didático sugere ao professor “que esta seção seja trabalhada oralmente” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 46). Dessa forma, assim como a seção anterior, os autores abordam vários conteúdos que trabalham com elementos fonético-fonológicos, porém de maneira implícita, porque não há menção, relação ou contextualização com a área da Fonética e da Fonologia.

Nesse capítulo, na seção “Língua e Linguagem: Variedades Linguísticas”, Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) introduzem esse conteúdo expondo a canção “Vozes da Seca”, de Luís Gonzaga e Zé Dantas. Nessa primeira parte, os autores se preocupam muito com fato dos alunos conseguirem identificar a variedade linguística presente na canção, que é um fenômeno fonético-fonológico. Para tanto, orientam o professor a ouvir com seus alunos essa canção, para que “eles escutem a variedade em sua forma original e percebam a beleza estilística dos versos” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 48).

Após apresentar a canção “Vozes da Seca”, o livro didático encaminha oito questões para que o aluno reflita sobre o contexto histórico e a linguagem da canção. Por meio dessas atividades, os autores buscam possibilitar aos alunos meios para que eles mesmos consigam analisar a canção, refletindo sobre as questões sociolinguísticas que envolvem o sistema linguístico, ou seja, “considerar a relação que a língua tem com a sociedade que a utiliza” (SANTOS; SANTOS; COSTA, 2013, p.98).

Um exemplo é a questão de número 2, letra D:

Observe a evolução histórica simplificada da expressão Vossa mercê:

Vossa mercê > vosmicê > mercê > você

Que outras palavras da língua estão nessa mesma linha de evolução?

(CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 49).

Nessa questão, percebe-se, primeiramente, que os autores procuram instigar o aluno a refletir, que as palavras *vosmicê* e *mercê*, passaram por mudanças que não aconteceram de um momento para outro; elas são contínuas e graduais. Segundo Faraco,

o que deve ficar claro, nessa altura, é que se, de um lado, a mudança

linguística é contínua como estamos discutindo, ela é, por outro lado, lenta e gradual, isto é, a mudança nunca se dá abruptamente, do dia para a noite. Ao mesmo tempo, a mudança de uma língua para outra, ou de um estágio de língua para outro, nunca ocorre de forma global e integral: as mudanças vão ocorrendo gradativamente, isto é, vão atingindo partes da língua e não seu conjunto; e mais: a gradualidade do processo histórico se evidencia ainda pelo fato de que a substituição de uma forma *x* por outra *y* passa sempre por fases intermediárias. Há o momento (quase sempre longo) em que *x* e *y* coexistem como variantes; depois há o momento (também normalmente longo) da luta entre *x* e *y* seguida do desaparecimento de *x* e da implementação hegemônica de *y* (FARACO, 2005, p. 46).

Sendo assim, podemos dizer que as mudanças que aconteceram com essas palavras que os autores trazem como exemplos chegaram a ser como são hoje, *você* e *cê*, graças a um longo processo de evolução da língua. Contudo, ainda cabe dizer que as formas *você* e *cê* são as formas mais faladas atualmente e que, uma dessas formas pode vir a tomar o lugar da outra no futuro, dado o caráter vivo da língua.

Ademais, conseguimos constatar que Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) trazem em seus exercícios, exemplos que passaram por processos fonológicos importantes como a aférese, a apócope e a síncope. As palavras *vosmicê* e *mercê* estão relacionadas com a expressão do português arcaico *Vossa mercê*. A mudança ocorreu, portanto, da seguinte forma: *Vossa mercê*, *vosmicê*, *mercê* e *você*. Acontece a apócope porque os vocábulos se modificam, ficando menores, inclusive na sua forma escrita. Já a aférese acontece principalmente nas palavras *vosmicê*, *mercê* e, ainda, nas palavras *você*, e na forma mais atual *cê*, considerando-se que no caso da aférese ocorre a supressão inicial. A síncope se refere ao desaparecimento de um fonema no interior da palavra, como em *vossa mercê* e *vosmicê*, percebe-se que elas se juntam e ocorre a perda do “r” e “s”, ficando *vosmicê*.

A questão 5, dessa mesma seção de exercícios, exemplifica tais aspectos:

5. Observe estas ocorrências: os nordestino, os rio, os juru.
  - a. Elas exemplificam uma regra própria da fala de algumas variedades do português brasileiro. Qual é essa regra?
  - b. Levando hipóteses: Em *juru*, o que explica a troca do *o* pelo *una* segunda sílaba da palavra?(CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 49).

Na questão apresentada acima, os autores se valem de exemplos comuns usados em contextos reais da língua portuguesa falada: “Os nordestinos”, “os rio”, “os juru”. Percebe-se que nessa variedade do português há marca de plural apenas nos artigos e não no substantivo que precede, tem-se o apagamento de plural no substantivo. É possível, ainda, perceber que os falantes das variantes “juru” com o fonema final[u] e “juru” com [o] prezam por uma harmonização vocálica. O mesmo acontece no exercício 6, em que ocorre uma situação semelhante ao exercício 5. Exemplificando o processo de harmonia vocálica, pode-se citar como exemplo as palavras: menino e mininu(exemplo das autoras do artigo). Esses são alguns aspectos fonéticos e fonológicos que Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) levantam neste capítulo.

Em uma segunda parte, apresenta-se uma discussão e reflexão sobre a língua, na qual os autores explicam que é

um equívoco, entretanto, acreditarmos que o português brasileiro é uma língua falada homogeneamente em todo o país, uma vez que há elementos diversos que contribuem para que ela sofra variações. Essas variações são de natureza geográfica, histórica, social, entre outras, e a elas se devem as diferenças observadas entre os falantes brasileiros. Alterações lexicais, semânticas e sintáticas, isto é, quanto a vocabulário, significados e construções, são comuns e naturais, fazendo parte da

evolução de qualquer idioma (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 50).

Dessa forma, neste capítulo, os autores têm uma preocupação em explicar que as línguas não são homogêneas e tendem a passar por alterações e variações conforme o contexto de uso, em outras palavras, que as “línguas transformam-se e vão adquirindo características e peculiaridades próprias em função do seu uso por comunidades específicas” (SANTOS; SANTOS; COSTA, 2013, p.88). Além disso, explicam que essas variações, a partir da sociolinguística, que existem dentro da língua de uma comunidade, fazem parte da identidade linguística de cada indivíduo. Portanto, essas manifestações linguísticas não são consideradas como erradas, mesmo que desviem de uma norma padrão, porque a língua sempre está em um processo de mudanças. Nesse sentido, a norma padrão de uma língua só é criada para normatizar padrões linguísticos para facilitar a comunicação entre a sociedade. Assim, os autores explicam que determinar

a norma-padrão de uma língua não significa definir uma variedade como a mais correta, mais completa, mais bonita ou mais dotada de certa qualidade específica. Trata-se, na verdade, de adotar uma convenção a fim de instituir e fixar um modo mais estável de se produzirem textos que possam perdurar por um período mais longo. O estabelecimento dessa convenção, sem dúvida, envolve relações de prestígio, poder, classe social. Em outras palavras, toda variedade linguística poderia, em princípio, ser definida como a norma-padrão, o que teria como consequência a produção de matérias e gramáticas para descrevê-la e legitimá-la (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 51).

Portanto, o livro didático trabalha com essas concepções de língua, que são possíveis por meio dos estudos fonéticos fonológicos que formam cada uma das línguas, dialetos e variedades da língua falada e escrita, com o intuito de mostrar aos alunos que a língua culta não deve ser considerada melhor que as outras variedades linguísticas, pois

a língua culta é o idioleto de um pequeno grupo pertencente à classe social dominante, que não por acaso é também a mais escolarizada, considerada pela escola como único modelo linguístico socialmente “correto” e imposto aos desfavorecidos no contexto socioeducacional (SANTOS; SANTOS; COSTA, 2013, p.88).

Ainda, para conhecimento dos alunos, os autores explicam que todas as manifestações linguísticas, muitas vezes, afetam e atrapalham a escrita, por consequência desse modelo linguístico socialmente “correto”, que não engloba as variações linguísticas existentes na língua portuguesa, porque o quadro atual do país é que a

realidade linguística brasileira é negada, mesmo diante de tantas evidências da heterogeneidade presente no falar brasileiro, considerando urgente a existência de uma política linguística que seja capaz de elaborar gramáticas do português brasileiro para contemplar tal realidade linguística (PERINI, 2010*apud* SANTOS; SANTOS; COSTA, 2013, p.88).

Além dessas concepções sobre variantes, o livro didático tem toda uma preocupação em apresentar os tipos de variação - diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica - não com o intuito principal de o aluno decorar as classificações, mas sim, que “por meio dos exemplos, eles compreendam melhor o processo de variação” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 51) - tal objetivo está explícito no manual do professor.

Nesse sentido, considerando-se que o foco principal deste capítulo é explorar as variantes linguísticas, os autores introduzem esse tema, tendo como objetivo que alunos tenham um breve



conhecimento de que o fonema é compreendido como unidade mínima de sentido, salientando que

O fonema pode variar na sua realização. Aos vários sons que realizam o mesmo fonema damos o nome de variantes, elementos que a descrição fonológica de uma língua não deve deixar de lado. Uma variante apresenta-se como manifestação substancial de uma unidade abstrata ou como variante do padrão que representaria essa unidade. A fonemização implica redução de um número ilimitado de variantes a um número limitado de invariantes (CALLOU; LEITE, 2009, p. 42).

Sendo assim, no decorrer desse capítulo, os autores convidam os alunos a compreenderem, que é possível perceber as variantes linguísticas por meio dos fonemas e compreender como esses sons da língua são articulados, pois essas mutabilidades da língua “se caracterizam não por uma qualidade particular positiva de cada um, mas simplesmente pelo fato de que não se confundem uns com os outros” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 36). Ou seja, que esse conjunto de fonemas passa então a sofrer influência das tradições, cultura, região, escolaridade, descendência, sexo, profissão, entre outros fatores que interferem para que ocorra a variação linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, a hipótese era que a maioria dos livros didáticos abordava de forma superficial e implícita muitos dos conceitos e conteúdos da disciplina de Fonética e Fonologia. Porém, ao investigar e analisar esse capítulo, considera-se que, em específico, este livro didático trabalha de forma enriquecedora e detalhada muitos conteúdos e elementos fonético-fonológicos que são fundamentais para que o aluno consiga conhecer e compreender sua realidade linguística. Dessa forma, Cereja, Viana e Codenhoto (2016) tiveram um cuidado e uma preocupação muito grande em explorar as variações do português brasileiro a partir de uma concepção sociolinguística, ao mostrar “a relação que a língua tem com a sociedade que a utiliza” (SANTOS; SANTOS; COSTA, 2013, p.98). Mesmo que os autores não tenham especificado que os conteúdos que serão trabalhados nessas seções são da área da Fonética e Fonologia, ainda assim, classificaram e trabalharam alguns assuntos – tipos de variações, por exemplo – a partir de conceitos fonético-fonológicos e linguísticos.

O que ajudou e influenciou muitos em nossas análises foi ter a chance de analisar o livro didático manual do professor, pois se percebeu de forma mais clara quais foram os objetivos dos autores, quando se referia ao professor, ao encaminhar as atividades, organizar e contextualizar os conteúdos, propor momentos de reflexão. Enfim, a maioria dessas propostas foi formulada com o intuito de oferecer ao aluno possibilidade de conseguir compreender e apreender o máximo de conteúdos, que incluísse, entre outras áreas, a da Fonética e da Fonologia, mesmo que de forma implícita.

## REFERÊNCIAS

- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. Fonologia. In: *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2009, p. 35-47.
- CEREJA, William Roberto; VIANNA, Caroline Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, vol.1. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SANTOS, Camila Fernandes dos; SANTOS, Robervaldo Correia dos; COSTA, Geisa Borges. Processos fonológicos: um olhar sobre a escrita de alunos das séries iniciais. In: *Revista Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. Vol. XVII, n. 08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa





documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I – Número I – Julho de 2009.

SILVA, ThaisCristófar. *Fonética e fonologia do português*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.



## MOTIVAÇÕES E INTERESSES DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE UMA ESCOLA INDÍGENA

Danieli Farias Galvão Marquardt e Rogério Back - UFSC  
Prof<sup>a</sup> Orientadora Doutoranda Sônia Cristina Poltronieri Mendonça - UNIOESTE

**RESUMO:** A manutenção da profissão docente está diretamente ligada à motivação e interesses dos profissionais do magistério, ou seja, dos professores. Analisando os fatores que contribuem para a satisfação pessoal e profissional destes profissionais, esta pesquisa ponderou, avaliou e classificou o que motiva professores de uma comunidade indígena a permanecerem nesse contexto escolar, bem como a seguirem adiante na carreira educacional. Com intuito de encorajar professores atuantes e em formação a atuarem em contextos semelhantes, os fatores motivadores foram desvelados. A comunidade local acolhe e trata os educadores como membros familiares, sem distinção e preconceito; o fator linguístico não se tornou motivo pelo desinteresse dos sujeitos e, por fim, a cultura local instiga e fascina os entrevistados, acarretando em questões motivadoras a estes. Barreiras culturais, sociais e educacionais existem, mas também podem se tornar insumo e pauta de investigação de estudos, conforme apontaram os resultados encontrados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivações e interesse do professor; Colégio Indígena.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, recente é a política educacional voltada à população indígena. Com a Constituição de 1988, ficam determinados o reconhecimento, a valorização e a proteção da comunidade indígena nacional. Com o Decreto Presidencial nº 26/91, coube ao Ministério da Educação regulamentar, coordenar e criar Secretarias de Educação voltadas a atender também as instituições de ensino com essa característica.

Após o decreto, escolas foram criadas e preparadas com equipamentos e aparatos eletrônicos para a equiparação destas com as demais instituições da rede de ensino. Contudo, “são desafios para o Ministério de a Educação implementar a estruturação da rede das escolas indígenas em acordo com cada comunidade indígena e sua realidade socioambiental” (BRASIL, 2002, p. 83). De igual maneira e visando maior aproximação entre a sociedade local e o MEC, as organizações indígenas se somaram ao ministério para que cada comunidade seja atendida de acordo com a sua realidade.

Por sua vez e para reafirmar e assegurar a qualidade e o direito à educação, questões indígenas foram pontuadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB 9.394/1996 determina no Art. 3º, parágrafo III que o ensino deve ser ministrado, com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Já o artigo 78 pontua como deve ser o processo de ensino/aprendizagem dessa população e o Art. 79, parágrafo II tange precisamente a questão da necessidade de “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996).

Diante dessa recomendação, um novo perfil de docentes é instaurado: o professor de colégios indígenas. Além da formação necessária, o conhecimento cultural e bilíngue se tornam uma questão obrigatória para os profissionais que pretendem atuar em instituições de ensino situadas em comunidades indígenas. Dentre as recomendações para o corpo docente contidas nas *Referenciais*



para a Formação de Professores Indígenas encontra-se a questão da motivação (BRASIL, 2002, p.36).

Mas como se daria essa motivação e mais, quais características fazem de alguém, uma pessoa motivada?

## MOTIVAÇÕES E INTERESSES NO CONTEXTO ESCOLAR

O termo motivação é algo visto sob diferentes olhares, dependendo da corrente teórica que o define. Segundo a versão eletrônica do dicionário Houaiss, *motivação*, no campo da psicologia, corresponde ao “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual”.

Gil (2008), sob um olhar nas organizações, aponta a motivação como o fator responsável para levar as pessoas a realizar ações, ou seja, é o que leva a produtividade. Já Zanelli, Borges, Andrade e Bastos (2004), pontuam que o termo está diretamente relacionado com os interesses, emoções, valores, etc, e de relativa complexidade. Por sua vez, Spector (2003) entende que a motivação é algo interior e que induz o indivíduo a certo comportamento.

Transportando o vocábulo para o campo educacional, percebemos que este se encaixou perfeitamente: por um lado toda uma equipe de profissionais da educação, dentre estes a figura do professor, por outro, discentes e, entre estes, o contexto de ensino/aprendizagem, onde ambos motivam e são motivados. Contudo e conforme afirma Moreira (2005), há muito pouco estudos da literatura com relação aos elementos motivadores do professor.

Mas o que de fato motiva o professor e como analisar resultados coletados em pesquisas, com fim de aferir aquilo que é motivador a estes? Citando vários autores (BATCHLER, 1981; MENLO e POPPLETON, 1990; MOREIRA, 1995; OLIVER et al., 1988; POPPLETON, 1988; RUSBULT e FARRELL, 1983; TELFER e SWAN, 1986; BALL, 1987; BALL e GOODSON, 1985; LORTIE, 1975; NIAS, 1981; SIKES, MEASOR e WOODS, 1985), Moreira (2005) aponta que a motivação dos professores na literatura é observada por duas abordagens: uma de ordem psicológica, levando em consideração a “satisfação no trabalho, satisfação ocupacional e satisfação com a vida” (p. 211) e outra de ordem sociológica, centrada principalmente na carreira profissional.

Ainda conforme Moreira (2005), fatores como a idade podem influenciar nas motivações dos professores, deste modo, o corpo de sujeitos ao qual a presente pesquisa visa ser aplicada, corresponde a uma faixa etária aparentemente semelhante, ou seja, de 22 a 34 anos, para que este fator não venha a influenciar nas respostas apresentadas.

Para que seja feita uma análise eficaz, Moreira (2005, p. 213) sugere e valeu-se do Modelo de Investimento de Rusbult e Farrel, para tabular os resultados de sua pesquisa com relação à motivação docente. Esse modelo prevê que sejam analisados fatores como satisfação no trabalho (recompensas x custos); investimentos pessoais; comprometimento com o trabalho e alternativas a carreira.

Inserida no campo daquilo que pode levar a motivação, está a afetividade. A relação professor-aluno pode fazer com que ambos sejam/estejam motivados, o que levaria ao contexto de ensino/aprendizagem, sujeitos ativos e protagonistas do saber. Em outras palavras, “proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos” (LEITE; TASSONI, 2002, p.21).

Leite e Tassoni (2002) analisam que em sala de aula, as interações podem desencadear estímulos, motivações e interesses tanto para professores, quanto para aluno.

Mas, se por um lado as relações, a afetividade e estímulos internos e externos podem levar a motivação do professor, por outro, “fatores intrínsecos ao trabalho em si que podem contribuir para a insatisfação e para ausência de satisfação” (MOREIRA, 2005, p. 218). Além da falta de afetividade, tanto a falta de interesse do aluno, como a desunião da categoria de profissionais e a falta de outras

oportunidades de trabalhos fora do âmbito escolar, pode acarretar em desinteresse e desmotivação de professores (MOREIRA, 2005).

Assim, avaliar o que motiva e interessa, deixando de lado o que leva ao caminho inverso, bem como quais fatores contribuem para tais comportamentos, servirá para reflexões da prática docente. É dizer, como ter um comportamento assertivo com relação a sua escolha profissional, principalmente se tal escolha abrange atuação docente em contexto de instituições indígenas.

## **RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO**

Ao analisarmos o que interessa e motiva o profissional docente, podemos identificar possíveis alternativas para que o contrário não ocorra. Dessa maneira, a pesquisa se torna relevante e importante, pois, tanto professores em exercício, quanto os em formação, poderão basear-se no que seus colegas anseiam e pensam e, assim, buscarem subsídios para confrontar as adversidades enfrentadas em sala de aula.

Professores motivados despertam alunos motivados. Assim, embora a pesquisa tenha como contexto escolar uma escola peculiar, onde a cultura escolar e cultura da escola são idiossincráticas às demais instituições, o que interessa ao professor é algo a ser conhecido. Encontrar motivações em meio a dificuldades é essencial para que exemplos sejam dados e conhecidos.

A educação indígena, embora obrigatória, é, pouco pesquisada e analisada. O que de fato motiva o professor dessas escolas pode contribuir para que mais docentes se interessem em atuar em comunidades semelhantes, o que levaria a melhora da educação e uma possível melhora em investimentos nestas instituições.

## **OBJETIVOS**

Esta pesquisa tem por objetivo principal, analisar como a comunidade escolar, de um contexto indígena de educação, pode contribuir para que seus professores estejam ou não motivados com relação à profissão docente. Também iremos analisar àquilo que motiva o docente nas esferas de cunho pessoal ou profissional e o que tange seu interesse com relação à comunidade escolar e ao corpo discente sob sua responsabilidade. Além de compreender e encontrar/classificar os elementos que são subjetivos e os que são coletivos, priorizando aquilo que é sadio e benéfico para o interesse da comunidade escolar a qual o profissional do magistério faz parte.

## **LOCAL – COLÉGIO**

Composto basicamente por alunos indígenas, o colégio ao qual o corpo docente pesquisado atua, está localizado nas dependências de uma aldeia indígena, à qual pertence a uma comunidade interiorana da cidade de São Miguel do Iguçu, no estado do Paraná.

Conforme documentos oficiais, no corrente ano letivo estão matriculados 447 alunos, divididos em os diversos níveis: educação infantil, fundamental e médio, bem como alguns na modalidade Educação de Jovens e Adultos, além de turmas em atividades complementares.

A instituição conta com professores do quadro de concursados do governo estadual, mas sua maior parte faz parte de docentes escolhidos por testes seletivos (PSS- Processo seletivo simplificado). Para atuar como professor na instituição, os interessados durante a inscrição no processo seletivo, precisam se inscrever especificamente para atuar na instituição indígena. Existe também uma segunda etapa onde é realizada uma entrevista com a diretora do colégio em conjunto com o Cacique da aldeia. Tal preocupação serve para que apenas atuem na escola aqueles profissionais que atendam aos anseios dos objetivos da educação indígena.

## **INSTRUMENTO**



O material utilizado para avaliar as motivações e interesses dos sujeitos foi uma entrevista estruturada em 7 (sete) questões abertas respondidas via e-mail (5 relativas à motivação e 2 à educação indígena). Durante todo o processo, ligações e orientações foram feitas, para que nenhuma dúvida viesse a prejudicar a tabulação dos dados levantados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente visamos conhecer o porquê da escolha pelo magistério: todos apontam para o interesse na educação e pelo amor à profissão docente. Em seguida, questionamos sobre quais projetos pessoais que fizeram com que a escolha da profissão se mantivesse, apenas um sujeito apontou um projeto que lhe trouxe satisfação: o incentivo à leitura através de livros com temática indígena.

Percebe-se nesta primeira parte da entrevista estruturada que os sujeitos possuem motivações e interesses comuns. Tais fatores visam uma educação de qualidade e podemos inferir que a maioria dos sujeitos enxerga a figura do aluno como um algo a dar satisfação pessoal e profissional. Nas respostas dadas é perceptível que os entrevistados pretendem colaborar para o exercício pleno da cidadania dos seus discentes.

Leite e Tassoni (2002) ponderam a questão da afetividade em sala de aula e pontuam que os professores precisam tomar cinco decisões para desenvolver suas atividades no curso de seu labor. Dentre estas, encontra-se o fator *para onde ir: as escolhas dos objetivos do ensino*. Nesse item, os autores ponderam que “as escolhas dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 17).

Assim, os resultados apontam para uma escolha profissional voltada ao ensino/alfabetização do próximo, que neste caso representa uma comunidade indígena. Como os sujeitos se sentem parte do processo de formação crítica dos alunos sob suas responsabilidades, o fator motivador, neste caso, poderia ser a afetividade, ou seja, valores e crenças que levam a determinado comportamento/concepções pedagógicas.

No que tange a segunda metade da entrevista, na questão de número 4 almejamos entender se as dificuldades e peculiaridades do contexto escolar ao qual atuam os entrevistados foram sanadas ou se tornaram elementos desmotivadores. Outra vez algo chamou a atenção: todos os envolvidos apontaram a linguagem com fator desafiador. Como os indígenas dessa comunidade possuem como língua materna o Ava-guarani e o espanhol, os docentes relatam que tiveram significativa dificuldade em atuar nesse contexto onde o português é tido como língua adicional/estrangeira.

De igual maneira, as queixas comuns a todas as instituições de ensino também vieram à tona, tais como falta de material e de um laboratório científico. Como readequação da prática pedagógica, todos os entrevistados apontaram que se capacitar e aprender o espanhol para melhor atuação em sala de aula. Apontam também que as aulas precisam ser mais orais e não seguir muito o livro didático, já que muitas vezes este não contempla o dia a dia de uma comunidade indígena.

Diante dessa readequação, a resposta do professor C é algo motivador a ele, a seus colegas e futuros professores. O mesmo afirma que visa “*ser um professor que queria ter*” quando estudava. Ou seja, outro elemento motivador: a ciência de estar atuando de forma a proporcionar uma educação de qualidade. Esse engajamento com os alunos foi analisado por Moreira (2005). Ao analisar o comportamento de alguns professores, dentre estes a afetividade e o comprometimentos com a educação e com os seus alunos, algo semelhante ao que observamos, o autor conclui que “professores que se preocupam com os alunos dedicam mais tempo em atividades extracurriculares, trabalham com os pais ou com outras atividades que os ajudam a entender como melhor motivar e apoiar os alunos” (MOREIRA, 2005, p. 226-227).

Como também visamos entender se o que motivava no início de carreira ainda é instrumento para a manutenção da profissão, perguntamos aos sujeitos sobre o que os motivava e o que atualmente



os motiva. Percebemos que ambos apontaram que o amor ao processo de ensino/aprendizagem foi e é o principal elemento motivador, sendo que, para eles, “a educação é o que motiva e é necessária para a formação crítica do cidadão” (professor E).

Já com relação à idiosincrasia da educação indígena, os entrevistados analisam que a principal diferença de atuar neste contexto é que tudo deve ser contextualizado à realidade dos alunos. Os professores entendem que desta forma, está se mantendo as características da língua e da forma de viver dos membros da comunidade escolar. Os sujeitos entendem que todo o processo de escolarização deve estar diretamente ligado à cultura, o que “levaria a novas ideias de integrar aluno/educação/sociedade” (professor D).

Perguntados se pretendem continuar atuando na educação indígena, todos os sujeitos afirmam que sim. Contudo encontramos também respostas divididas: por um lado atuar em tal contexto se tornou pauta de investigação e tema de mestrado, por outro encontramos a afirmativa de que os “indígenas são os próprios protagonistas de sua própria educação” (Professor B). Tal afirmativa se deve ao fato de que, segundo o professor, uma educação indígena deve ministrada também por professores indígenas.

Por fim, ponderamos que atuar em uma comunidade diferenciada é também fonte de inspiração, interesse e motivação. Conforme supracitado e presente nas *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (BRASIL, 2002), percebemos que todas as motivações foram contempladas. Infere-se que a vida pessoal e profissional dos sujeitos, bem como a valorização da cultura indígena e de uma educação diferenciada, é motivada por muitos fatores, mas que, enquanto convictos da escolha e atuação certa, a educação contará com profissionais melhores qualificados, o que levaria a uma educação de qualidade.

## CONCLUSÃO

Considerando as respostas dadas pelos educadores, pudemos refletir e analisar o que realmente nos estimulou e nos segue estimulando a seguir em tão subestimada profissão. Em um contexto geral, percebemos que temos a capacidade de reinventar nossas práticas pedagógicas para com nossos alunos. Concluimos também que de o professor pode estabelecer-se moralmente nas vidas dos seus alunos, onde temos o poder tão frágil, e ao mesmo tempo, tão potente, de conscientizar e envolver futuros adultos indígenas a se tornarem cidadãos plenos e detentores de sua própria cultura.

É uma troca constante de conhecimento e aprendizado, pois o professor também é aluno em sala de aula. Todas as questões trabalhadas e discussões saudáveis resultam em inspirações, seja trabalhando a paciência, o poder de influência, ou trocando informações. No cenário em questão, não é diferente a uma busca constante dos traços raízes da comunidade refletidas no ensino. O respeito pela cultura indígena e sua valorização, é o tema a ser discutido e um dos principais desafios dos docentes.

Existe a necessidade de inserir estes alunos em nossa realidade na cidade, porém, sem haver o apagamento cultural das tribos, seja artisticamente, de linguagem de hábitos culturais propriamente ditos. Há uma luta constante em relação à apropriação cultural que existe em civilizações como a nossa, e este é o principal desafio deste colégio em todos os contextos e matérias, ou seja, ocorre a busca de inserir os alunos e famílias dentro da comunidade, sem ferir a etnia e linhagem.

E qual o papel do professor nesse cenário: reinventar-se e buscar capacitação e superação dos desafios da educação diferenciada. Em outras palavras e na voz do professor C, é ter motivos suficientes para se tornar o profissional que queria ter.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC, 2002



www.unila.edu.br

UNILA

- \_\_\_\_\_. *Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.*
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, Roberta e Sadalla, Ana Maria. (Org.). *Psicologia e Formação docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MOREIRA, Herivelto. *A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente*. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, n.19, 2005, p. 209-232.
- SPECTOR, Paul E. *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- Zanelli, J. C. & Bastos, A. V. B. Inserção profissional do psicólogo nas organizações e no trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 466-491.



www.unila.edu.br

UNILA

## **LEITURAS EM CENAS: o teatro lido como ferramenta no ensino de Português como língua estrangeira - Projeto de extensão Universitária.**

Danilo Ivan Olivera – FHyCs – UNaM

José Luís Ramirez – FHyCs – UNaM

Maria Luísa Valdez – FHYCS – UNaM

Prof.<sup>a</sup> Orientadora Rocio Itatí Flores – FHyCs – UNaM

**RESUMO:** O presente trabalho visa a relatar e apresentar as experiências obtidas nas oficinas de teatro lido em português. As práticas aqui relatadas são do ano 2016, concretizadas por alunos e professores do Curso de Graduação em Português. “Leituras em Cenas” é um projeto de extensão da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais da UNaM, que propõe -através de diversas técnicas e jogos teatrais- uma nova forma de abordar o processo de leitura para aprimorar tanto o ato de ler quanto a fonética nos alunos do curso de Português. Mediante a narração das experiências vividas nestas oficinas queremos refletir e dar conta da importância do teatro lido como ferramenta que aperfeiçoa o processo de aprendizagem na formação de professores de Português língua estrangeira (PLE) na Universidade Nacional de Misiones.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro - Leitura – Ensino-Aprendizagem – PLE.

### **O TRABALHO DE EXTENSÃO NA UNaM - FHyCs.**

No âmbito da UNaM a Extensão Universitária está organizada desde uma Secretaria Geral de Extensão Universitária (SGEU) e secretarias em todas as Unidades Acadêmicas.

A SGEU tem como finalidade, gerar, promover e difundir as políticas de extensão universitária com o objeto do fortalecimento de uma Universidade democrática, solidária e socialmente comprometida, promovendo o desenvolvimento de espaços de análises e reflexão no que respeita à extensão universitária.

Além disso, é um caminho para a expansão da Universidade, através dela chega a mais lugares na província e na região do Mercosul, por meio de diversos projetos que atendem a realidade educativa, econômica, social e cultural do contexto, incentivando a realização de trabalhos acadêmicos.

### **“LEITURAS EM CENAS”: PROJETO DE EXTENSÃO DE TEATRO LIDO EM PORTUGUÊS**

Desde o projeto de LEITURAS EM CENAS propomos o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas através de técnicas e métodos de leitura no teatro lido. Abrir um espaço de ensino aprendizagem por meio do teatro lido que possibilite o melhoramento do desempenho fonético e fonológico em língua portuguesa dos participantes aprimorando assim sua proficiência na língua.

Para o curso de graduação em português, o projeto surge como necessidade de tentar cobrir outros espaços de práticas de fortalecimento da leitura e oralidade nos estudantes do professorado.

---

O grupo de teatro lido está composto por Danilo Ivan Olivera, José Luis Ramirez, Lurdes Tachile, Alberto Cerrudo, Tania Villalba, Maria Luisa Valdes, Graciela Fleita, Rocio Flores.

O objetivo do projeto não consiste em formar atores de teatro, mas sim conformar um espaço de trabalho conjunto que ajude aos alunos interessados a que desenvolvam as competências básicas necessárias para melhorar sua performance como futuros professores em português língua estrangeira.

Por último é preciso ressaltar que com este projeto se visa apresentar à comunidade um produto artístico em língua portuguesa que mostre os avanços conseguidos pelos participantes desde seus próprios estágios de início. Como responsáveis do projeto e parte do corpo docente, do curso, devemos oferecer todas as possibilidades de crescimento pessoal e profissional no proceder da formação acadêmica. Por isso a experiência de cada participante no programa é muito valiosa para nós, por que conforma o caminho percorrido pelo aluno na sua formação.

### **O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA: RELATO DOS PARTICIPANTES:**

Sou Danilo Olivera, professor de português, ator, e estudante de atuação na Tesea (técnico superior em atuação). Quando começamos o projeto “Leituras em cenas” eu ainda era estudante do curso de português. Quando surgiu a inquietude de pensar em: como misturar duas coisas que eu gosto muito? Que são o teatro (que particularmente havia me ajudado muito na formação no curso) e a educação (o ensino de português) o primeiro que me veio à mente foi criar um espaço de teatro lido e lúdico (influenciado também pelo grupo de letras em espanhol da UNaM que já tinham oficinas de teatro lido) mas desde o início a ideia era enfatizar na pronuncia e leitura em português.

Quando falei com a professora Rocio, que desde o começo foi otimista com a ideia, resolvemos armar o projeto, passou um tempo para escrever o projeto, outro tempo para armar a equipe e acabamos começando no 2do semestre de 2016.

Minha tarefa era encarregar-me das técnicas teatrais, utilizando diferentes métodos e jogos de desinibição, de confiança grupal, de improvisação, de utilização e projeção da voz. Realmente foi interessante unir estas duas práticas, já que são duas práticas complexas, tal vez umas das mais antigas da humanidade: o teatro e a leitura, nessa mistura aparecem mil formas de dizer. É a possibilidade que nos dá o teatro, já que, como muitos sabem, é a possibilidade de expressar-se, de criar, de ser criativos, é um espaço de libertação.

O lineamento que tentamos implementar nas oficinas de “Leituras em cenas” tem como base a concepção do teatro do oprimido de Augusto Boal (*dramaturgo, escritor e diretor, conhecido pelo desenvolvimento do Teatro do oprimido, formulação e método teórico de um teatro pedagógico que faz possível a transformação social*) uma concepção do teatro que diz que a encenação é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade.

O teatro do oprimido e teatro na concepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. (...). Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e a o nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperar por ele. (BOAL, Augusto. Em “Jogos para atores e não atores”. 2015. Ed: Edições Sesc.)

Essa acepção do teatro lido possibilita a inclusão de diversos conhecimentos como a leitura, a compreensão de textos dramáticos, a expressão, a intenção, a construção e interpretação de personagens, o contexto, a projeção da voz.

À medida que transcorria a oficina, fomos descobrindo as vantagens dessa mistura entre o cênico e a leitura, que também é uma pratica cultural complexa.

Esta forma de ler:



- promove a leitura como exercício da formação integral do sujeito.
- promove a reflexão sobre os sujeitos sociais e suas individualidades e seu contexto social.
- posiciona ao estudante como artista ao mesmo tempo em que lhes outorga ferramentas didáticas para as futuras praticas profissionais.
- ressalta a importância do trabalho grupal.
- aproxima à expressão estética e ao goze artístico.

## O PROCESSO DE LEITURA NO TEATRO:

Sou José Luis Ramirez, aluno no Curso de Graduação em Português – FHyCS – UNaM. No ano 2016 comecei a participar do grupo de Teatro Lido em português da minha faculdade. Quando fiquei sabendo do projeto de extensão e decidi ver do que se tratava já tinham começado as reuniões e determinado qual seria a obra que ia ser representada. Ao tomar contato com a peça instintivamente fui marcando as palavras que não conhecia e percebi que a forma de falar das personagens não era contemporânea, pelo que voltei ao começo e li que os fatos transcorreram nos anos 60 ou 70, pelo que pensei em fazer uma pesquisa dos termos desconhecidos e das expressões diferentes que achava.

Na próxima reunião que tivemos comentei o que estava fazendo e o "diretor" -meu colega Danilo- disse que essa era a forma de aproximar-se a um texto dramático: conhecendo o jeito de falar, o que acontecia na época que está sendo retratada na obra, e acrescentou que deveríamos pesquisar mais sobre a obra, o escritor, e o que mais chamou minha atenção foi que ele disse que nós tínhamos que imaginar as personagens de muitas formas para poder encontrar a caracterização mais certa, mais adequada.

Outra indicação foi a de observar os comandos que o próprio autor faz sobre a personagem na obra, as didascálias (*do grego didaskália = instrução, ensinamento*) eram, na antiga Grécia, as instruções que os poetas dramáticos davam aos atores para a representação cênica; por vezes, designavam as próprias representações teatrais ou festivais trágicos.

Nos seguintes encontros começamos a falar sobre a leitura, o conceito que cada um de nós tinha, e que o ato de ler significa: decifrar, interpretar, criar pensamento crítico, e conhecer. A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e, neste processo, o leitor constrói significados a partir desse texto. Assim, o papel do leitor é ativo, porque ele decide que vai ler determinada composição com um objetivo em mente: ou por prazer, para obter informação, para confirmar ou contrariar um conhecimento prévio, para realização de pesquisa ou estudo, para seguir as instruções de manuseamento de uma máquina, ou fazer uma receita, ou realizar uma experiência.

Por sua vez, o fato de o leitor ter um objetivo para a leitura vai influenciar a forma como vai ler e selecionar o conteúdo do texto, pois o que o leitor vai registrar na sua memória não é uma réplica do significado, que o autor quis dar ao texto, mas a sua própria construção cognitiva, tendo em conta as suas experiências de vida e os seus conhecimentos prévios do tópico que vai ser abordado.

Por outro lado, a tipologia textual do documento lido também condiciona a forma como é feita a leitura. Assim, quando se trata de um relatório ou um romance policial, uma enciclopédia, um jornal ou um conto são invocadas diferentes características de leitura, porque o leitor tem expectativas antecipadas quanto às “superestruturas” (Van Dijk, 1983), ou seja, as formas que terá o escrito, estas impõem restrições à forma como se organiza a informação escrita, o que obriga os leitores competentes a conhecê-las previamente.

Tendo presente que a leitura aciona os processos cognitivos de ordem perceptiva, lexical, sintática e semântica, conceitos estes que podem ser hierarquizados em processos de nível inferior (de descodificação) e processos de nível superior (de compreensão). Assim, no ato de ler estão incluídas duas ações: a descodificação e a compreensão, que atingem níveis maiores dependendo do treino e do desenvolvimento da leitura no leitor. (Cruz, 2007)

Por outro lado, a leitura é uma das atividades fundamentais no estudo de qualquer área do saber, ainda mais quando se trata do estudo de uma Língua Estrangeira que, se não for treinada,



regularmente, se esquece.

Além disso, é uma ferramenta essencial na obtenção de informação, no alargamento de conhecimentos, aumentando o léxico, permitindo melhor compreensão do conteúdo do texto, seja ele qual for: um conto, um romance, uma carta, um diálogo, um artigo ou uma receita. Através de cada leitura o leitor aumenta a sua habilidade para ler, o que leva a adquirir, definitivamente, esse hábito se constitui num instrumento de acesso ao conhecimento e à cultura.

A leitura de um texto de LE só é possível se:

*Já existir a capacidade de compreensão no ato de ler, que, por sua vez, é formado por quatro grandes domínios cognitivos: em primeiro lugar, é necessário existir um reconhecimento automático das palavras, em segundo lugar é necessário conhecer a língua e o seu léxico e em terceiro lugar é preciso convocar os conhecimentos prévios do leitor -sua bagagem- sobre o tema do texto para poder desencadear estratégias de compreensão, dissipando a sensação de estranhamento que afasta tantas vezes os leitores. Por último, é necessário chamar a si os conhecimentos do mundo, através das experiências de vida do leitor. (Oxford, 1990).*

Quando estávamos lendo a obra Danilo, me explicou que tinham adotado esse texto porque continha várias personagens e representava todo um desafio a leitura de fatos retratados num estilo quase "vintage". Isto faria com que os lecto-atores aumentem seu vocabulário e sobre tudo seu conhecimento sobre história e cultura brasileira, elementos fundamentais para aquisição de uma LE. Por tanto aquelas pesquisas, relacionadas com a obra, continuaram. Assim nos próximos encontros todos comentávamos sobre alguns fatos narrados na obra como situações que tinham a ver com o momento no mundo, o começo da guerra fria, o bloqueio a Cuba, a guerra de Vietnã, e os fatos próprios no Brasil: a ditadura militar o governo Médici, os primeiros passos de Silvio Santos na TV, e os meus no quintal de casa.

E por aí fomos pensando que a leitura é o processo cognitivo de compreensão de um texto. Processo de conhecimento que o leitor adquire durante toda sua vida. Esse conhecimento ocorre mediante a interação com vários níveis de conhecimento como o conhecimento lingüístico, textual e conhecimento de mundo. Esse conhecimento abarca o conhecimento que vamos acumulando em nossa memória ao longo de nossa vida e que é explorado no entendimento dos textos lidos.

E tudo ia maravilhosamente até que chegou o Haicai. Esta é uma forma poética de origem japonesa, cuja característica é a concisão, ou seja, a arte de dizer o máximo com o mínimo. Helena Kolody foi a primeira mulher a publicar este gênero no Brasil em 1941. E o melhor aqui no Paraná.

Como esta tipologia não é muito utilizada nas salas de aula serviu para que o grupo de Teatro Lido saísse dessa zona onde estava cômodo -zona de conforto- e entrasse numa nova área onde tudo era possível, e foi desta maneira que pudemos instigar aos menos treinados em PLE a realizar novas atividades, com resultados surpreendentes em relação à aquisição de proficiência em PLE.

Bem, foi assim que transcorreram as oficinas de Teatro Lido, que, como disse a Profa. Rocío - encarregada do projeto-, não visa formar atores dramáticos, mas sim conformar um espaço de trabalho conjunto que ajude aos alunos interessados a que adquiram as competências básicas necessárias para o melhoramento da fonética e da sua performance como futuros professores em português língua estrangeira.

## **EXPERIÊNCIAS GRATIFICANTES:**

Chamo-me Maria Luisa Valdez, sou aluna no Curso de Graduação em Português. Comecei a estudar no Cacubra (Centro de atividades Culturais brasileiras) nesse então minha professora era Claudia Colazo e ela me orientou para estudar no professorado em português porque percebeu que eu gostava muito da língua. Nesse momento digo para ela que eu sou velha demais para estudar uma carreira universitária, e então ela me responde que na Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais

há muitas pessoas idosas que estudam assim que você também pode fazê-lo. E foi dessa forma como comecei esta carreira.

Depois de 32 anos de viver em Buenos Aires, eu voltei para a cidade de Posadas. Esta carreira foi escolhida, porque tinha muitas saudades de Buenos Aires, eu sentia a necessidade de ter minha cabeça ocupada com outras ideias para evitar uma depressão.

O português não é minha língua materna, eu não sou brasileira nem nasci na fronteira, por isso é que tenho muitos problemas com a minha fonética. Além disso, tenho problemas auditivos que trazem muitos inconvenientes no entendimento quando os professores explicam por seu jeito de falar.

Neste contexto, vou narrar como foi minha mudança linguística: primeiramente tinha muito confrontos de línguas, já que, como disse antes passei 32 anos na capital argentina onde a língua é diferente das outras províncias do país. Meu primeiro confronto foi com a língua de Posadas – Misiones- que além de misturar bastante de espanhol e guarani, tem uma gíria própria como toda cidade com desenvolvimento. Logo apareceu outro confronto, que foi com a língua portuguesa que é uma nova língua que eu estou incorporando a minha vida.

Depois de muito tempo (sete anos) de perseverança é que agora meus professores dizem que tenho melhorado muito. Hoje minhas sobrinhas começam a estudar carreiras universitárias (em minha família ninguém tem um título universitário) e elas dizem que sua tia vai ser professora, que sou o “exemplo da família”.

Essas são as possibilidades que dá a Universidade, eu sei que apreender uma língua estrangeira quando somos idosos é muito difícil, mas não é impossível. Se eu posso fazer, todo mundo pode fazê-lo...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos à leitura de peças teatrais como uma atividade criadora, como uma ferramenta idônea para aproximar ao sujeito a diferentes modos de pensar, de sentir, de refletir. Nos, os atores da educação, os professores e estudantes, ao longo do projeto "Leituras em Cenas" fomos conhecendo diferentes modos de abordar a leitura de textos dramáticos, fomos adotando o teatro como ferramenta para propiciar aprendizagens sobre a nossa cultura e a cultura brasileira, aprendizagens que fazem à formação e defesa da nossa identidade. Além disso, pensamos e acreditamos que o teatro lido é enriquecedor e que movimenta aos participantes a experimentar a criatividade.

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 2015. Ed: Edições Sesc.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi). 2.ed. São Paulo: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et. al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990, p. 61-162.
- POSSENTI, Sírio. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, v.39, n.1, p.45-55, 1995.



www.unila.edu.br

UNILA

## A (POUCA) VISIBILIDADE DE VOS EM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL<sup>14</sup>

Daiane Cristina Massirer – UNIOESTE<sup>15</sup>

Profª Ma. Orientadora: Juliana de Sá França – UNIOESTE<sup>16</sup>

**RESUMO:** Assim como as demais línguas, o espanhol é heterogêneo e, portanto, abordar a variação linguística em seu processo de ensino e aprendizagem é fundamental. Neste trabalho objetivou-se refletir sobre a abordagem do pronome VOS no volume I da Coleção Didática de Espanhol *Síntesis*. Sabe-se que os livros didáticos constituem-se no material que mais circula pelas mãos dos estudantes e, por isso, o exercício de examiná-los e avaliá-los constantemente torna-se relevante. A análise do material revelou que, embora o *voseo* seja difundido na América Latina, região geográfica da qual o Brasil faz parte, seu tratamento ainda ocorre de maneira lacunar. As reflexões empreendidas pautaram-se, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e em Moreno Fernández (2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** *vos*; *Síntesis*; ensino.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que as línguas apresentam variações decorrentes de diversos fatores, como os históricos, econômicos ou socioculturais. Abordar a variação e seus efeitos no ensino de uma língua torna-se um grande desafio ao professor, ainda mais quando este tem como suporte de trabalho um livro didático que não contempla adequadamente a heterogeneidade do idioma. No ensino de língua espanhola o desafio não é diferente, tendo em vista que, além de ser a segunda língua mais falada no mundo, mais de vinte países, com cultura, história e realidade socio-econômica distintas, a tem como idioma oficial.

Tendo em vista a complexidade do assunto e a importância de se refletir a respeito enquanto futuros profissionais docentes, propôs-se como Prática como Componente Curricular da disciplina de Língua Espanhola II, no ano de 2016, um trabalho de análise de um material didático veiculado nas escolas do Paraná, a fim de verificar se o uso do pronome *vos*, observado, especialmente, no espanhol da região rio-platense (fenômeno *voseo*), conteúdo estudado em sala, é contemplada por livros didáticos de maneira significativa. Para a realização da proposta, optou-se pela análise do volume I da coleção didática *Síntesis* por este ter sido o material escolhido pelas escolas da cidade de Marechal Cândido Rondon durante a vigência do PNL D 2012 (o primeiro a contemplar a disciplina de Língua Espanhola) e por, atualmente, figurar como material de apoio utilizado, por alguns professores, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), uma vez que esta modalidade não possui material próprio para o ensino.

Considerando-se que o contexto geográfico dos alunos de Marechal C. Rondon de proximidade com os países que integram a região mencionada, o estudo do *voseo* torna-se relevante para proporcionar aos educandos a compreensão de um fenômeno linguístico que faz parte da realidade dos países vizinhos. Além disso, apesar de amplamente utilizado, ainda são poucos os

---

<sup>14</sup> Adaptação do trabalho de Prática como Componente Curricular (PCC) desenvolvido na disciplina de Língua Espanhola II, no ano de 2016, ministrada pela professora Juliana de Sá França, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, câmpus Marechal Cândido Rondon.

<sup>15</sup> Graduanda do terceiro ano de Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, câmpus Marechal Cândido Rondon.

<sup>16</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da disciplina de Língua Espanhola II, do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2016, ano em que orientou este trabalho.

estudos que se dedicam a abordar o fenômeno.

Para a realização desta análise, partiu-se de leituras teóricas sobre a variação linguística do espanhol (MORENO FERNÁNDEZ, 2007), estudos sobre o *voseo* (CARMONA, 2012; KRAVISKI, 2007) e ainda buscou-se analisar o que os documentos oficiais (BRASIL, 1998) apontam sobre o ensino da variação nas aulas de língua estrangeira, a fim de enriquecer a análise deste material com um olhar mais crítico sobre a sua abordagem. Inicialmente, será apresentada breve revisão de literatura sobre as variações do espanhol e seu ensino e uma definição do fenômeno *voseo*; para, em seguida, analisar o LD, pautando-se no aporte teórico estudado.

## O ESPANHOL E SUAS VARIAÇÕES

Como se sabe, a variação linguística é o resultado da relação entre a língua e a sociedade (KRAVISKI, 2007). Ao pensar na língua espanhola, torna-se difícil entrar em um consenso sobre qual seria o espanhol mais indicado para ensinar aos alunos, considerando que são mais de 20 países que o possuem como língua oficial, totalizando mais de quinhentos milhões de pessoas que falam o idioma no mundo.

Ao se falar das variantes linguísticas do espanhol, não se pode pensar em uma unidade linguística, tem-se um conjunto de variantes de ordem fonética, morfosintática, léxico-semântica e até pragmática que compõe as variantes peninsulares e americanas. Deve-se considerar que se trata de um conjunto de numerosas variantes nacionais e dialetais e não de uma língua homogênea falada por todos os hispanofalantes (KRAVISKI, 2007, p. 39).

Francisco Moreno Fernández (2007), em seu livro *Qué español enseñar*, aborda a complexidade de compreender a língua espanhola em seus contextos de uso, considerando que cada região de fala espanhola possui variações de prestígio, variações populares e, até mesmo, variações consideradas vulgares por muitos falantes. Os manuais que ensinam as línguas dos diferentes países de fala espanhola não dão conta de abordar todos os fenômenos de variação, o que é compreensível. Contudo, estudos apontam que, apesar de alguns avanços, ainda há preponderância das variantes peninsulares em relação às latino-americanas nos materiais empregados no ensino de espanhol no Brasil.

A isso, soma-se outro aspecto abordado por Moreno Fernández (2007) e outros pesquisadores, como Carmona (2012) e Kraviski (2007) é o fato de grande número dos materiais didáticos disponibilizados para o professor serem produzidos por espanhóis, que somente conhecem a sua própria variação linguística e enfocam no que consideram ser um espanhol padrão, uma variedade de prestígio. O que é falado na América, não raro, é desconhecido pelo espanhol, e, por consequência tem-se a exclusão das variantes hispano-americanas dos materiais didáticos (MORENO FERNÁNDEZ, 2007; KRAVISKI, 2007).

Este contexto torna complexo o ensino da língua, pois o material didático tende a contemplar o que considera como padrão para o ensino, um padrão que muitas vezes não é o falado pelo professor, que se vale de uma variação mais próxima do seu contexto (MORENO FERNÁNDEZ, 2007).

Kraviski (2007), sobre o ensino da língua espanhola, afirma que:

Quanto à aprendizagem do idioma, a intenção é a de ajudar o aluno a comunicar-se de forma eficaz em situações de intercâmbio comunicativo contextualizado. O ensino da cultura faz com que o aluno desenvolva as estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua alvo. Além disso, não há dúvidas de que a somatória de todos esses fatores fará com que o indivíduo se sinta mais próximo da comunidade de falantes da outra língua, aumentando consideravelmente, por conseguinte, a sua motivação para continuar o processo de aprendizagem e



Considerando o contexto do estado do Paraná, que faz fronteira com países da região rio-platense, que possui marcas próprias na língua, seria interessante que o aluno que está inserido neste meio fosse exposto e tivesse consciência dos fenômenos linguísticos das regiões mais próximas a ele e, por isso, considera-se necessária a abordagem do *voseo* nas aulas de língua espanhola.

Desde sua publicação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998) buscam responder às dúvidas do professor de línguas sobre que variante ensinar afirmando que “a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta” (BRASIL, 1998, p. 47) e, que ensinar ao aluno as variações lhe proporciona a oportunidade de torná-lo um sujeito livre para interagir nas mais diversas sociedades, com as distintas culturas. Ou seja, apresentar e debater com os alunos a variação linguística implica conscientizá-lo sobre o caráter heterogêneo e dinâmico das línguas, além de possibilitar o reconhecimento de características sociais de dada região.

As Orientações Curriculares Nacionais, OCN, (2006) são claras sobre a necessidade de privilegiar a pluralidade linguística.

Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134)

O documento alerta para o relevo que se dá à variedade peninsular tanto por alunos como por professores devido a um suposto caráter “neuro”. As OCN (2006, p.134) sinalizam que “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos”.

A sugestão proposta é a de que o professor forneça ao educando a opção de escolha. Focando numa perspectiva comunicativa, se o aluno visa viajar aos países da fronteira, necessita ter uma base sobre a variação falada nestas regiões e compreender minimamente a sua cultura. Se o aluno visa ir à Espanha, idem. A ideia é proporcionar ao educando a oportunidade de compreender o espanhol e suas variações para poder ser capaz de interagir em distintos contextos. Evidentemente, é impossível abordar todos os fenômenos de variação, mas é possível desenvolver um trabalho que não exclua traços linguísticos de regiões próximas ao educando em detrimento do status de um suposto padrão.

Considerando que o *voseo* faz parte da cultura de muitos países vizinhos, espera-se que o material didático disponibilizado nas escolas contemple, mesmo que minimamente, a sua definição e suas situações de uso, seja na fala, seja na escrita, para que o aluno possa aproximar-se e compreender um pouco mais das questões linguísticas e culturais do outro, sem exclusões provocadas pelo apagamento do fenômeno em sala de aula.

## O USO DO VOS

O pronome VOS é usado com as mesmas funções do pronome “tú” em contextos informais (¿Vos querés beber algo?; ¿Sos brasileño?). Está presente, sobretudo, nos países da região rio-platense (Argentina, Uruguai, Paraguai) e em algumas regiões da Bolívia, Peru, Colômbia, Honduras, Costa Rica, El Salvador, Guatemala e Nicarágua. Por se tratar de um fenômeno linguístico que abrange diversos países, possui uma denominação específica, podendo ser chamado de *voseo*.

O *voseo*, mais do que uma variação presente na fala de muitos nativos, “é uma característica gramatical da variante americana da LE, que já não existe na Espanha” (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993 apud CARMONA, 2012, p. 224). É gramatical, pois nos modos Presente do Indicativo (vivís, ponés, hablás) e Imperativo (hablá, vení, comé, andá (ir), poné, decí) há uma conjugação própria para o pronome VOS, reconhecida pelas gramáticas oficiais da LE, mas ignorada por muitos materiais didáticos (CARMONA, 2012).



O “idioma” dos argentinos [entre outros falantes do vos], considerado distante da norma comum espanhola ainda hoje é motivo para muitas discussões. Entretanto, embora muitos considerem essa variante um “espanhol mal falado”, não se pode esquecer que é uma variedade da língua espanhola, que possui a sua história e cultura e, portanto, deve ser respeitada (KRAVISKI, 2007, p.55).

Segundo Kraviski (2007), somente a Argentina incorporou o vos em todos os aspectos da fala, seja ela pública ou privada, sem qualquer tipo de discriminação. São diversas as características morfossintáticas do *voseo* apresentadas pela autora, dentre elas: em algumas poucas regiões da Argentina e outras regiões dos países da região rio-platense, há o *voseo* pronominal, em que se usa *vos* + a conjugação do pronome tú (ex: *vos eres*); as terminações dos verbos conjugados no pronome *vos* são –ás; –és e –ís (cantás, bebés, vivís); para a formação do plural, observa-se o recorrente uso da terceira pessoa do plural, “ustedes” (ao invés de vosotros, usado na Espanha).

De acordo com Espíndola (2004, p. 8 apud KRAVISKI, 2007, p. 61),

Algún día, también en nuestros establecimientos educacionales será primerísima materia el estudio de nuestra propia y verdadera lengua, al que se anexará el del español, como idioma histórico que contribuyó a su formación. En tanto será en vano que en las aulas instruyan a nuestros chicos a decir “tú eres” o “ve tu, niño” o “calla tonto”, porque cuando salgan de la escuela, ya en la calle, dirán “vos sos”, “andá vos, pibe”, o “cayate, gil”.

Considerando todos estes aspectos, pensou-se em analisar o material didático distribuído nas escolas do Oeste do Paraná, a fim de verificar se há a inclusão deste fenômeno linguístico, considerando as prescrições dos documentos oficiais e sua importância dentro do contexto em que os alunos estão inseridos.

## ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

### Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação para o trabalho de PCC, que originou este artigo, foram os seguintes questionamentos: a) Há teoria sobre o que é o *voseo*?; b) Há atividades que abordem o fenômeno linguístico? De que forma?; c) Há, nas seções de gramática, orientações sobre como se dá a conjugação verbal em *vos*?; d) O pronome *vos* aparece nas tabelas de conjugação verbal, ocupando o mesmo espaço do pronome “tú”?; e) Os textos presentes no livro contemplam o *voseo*?

### Resultados percebidos

Em relação ao primeiro questionamento, o livro apresenta o fenômeno linguístico, mas muito resumidamente. Há uma breve explicação sobre o conceito teórico do *voseo*, citando países que fazem uso do fenômeno e quais são as classes sociais que o utilizam. Esta definição é apresentada em apenas quatro parágrafos, com apontamentos em tópicos. Abaixo desta breve definição há exemplos de como conjugar o pronome, mas somente no presente do indicativo. Exemplos do LD: Llegar = llegás / querer = querés / venir = venís (MARTIN, 2012, p.36). Após apresentar esta forma de conjugação, há apenas três exemplos de frases, todas criadas com fins pedagógicos, com o uso do vos:



www.unila.edu.br

UNILA

Mira como se usa:  
¿A qué hora **llegás**, Juan?  
Pero ¿**vos querés** la tostada o no?  
¿**Venís** sólo?  
(MARTÍN, 2012, p. 36)

Em relação ao segundo questionamento, após esta breve apresentação do fenômeno, que é descontextualizada para o educando, há apenas duas atividades para que o aluno treine, sem qualquer reflexão, o uso do *vos*, conforme se pode ver nas imagens abaixo:

Completar la tabla que resume el uso de los pronombres de tratamiento:

		En España	En Hispanoamérica
Informal	Singular	tú	
	Plural		ustedes
Formal	Singular		
	Plural	ustedes	

(MARTIN, 2012, p. 36)



(MARTIN, 2012, p. 37)

O primeiro exercício solicita aos alunos que preencham a tabela dos pronomes usados na Espanha e na América, com base nos poucos exemplos fornecidos. Vale ressaltar que as atividades e textos disponibilizados para a compreensão dos pronomes usados na Espanha, que antecedem às páginas de ensino do *voseo*, ocorrem de uma maneira mais efetiva. Provavelmente, o educando encontrará dificuldades e preencherá a tabela de forma mecânica e sem a compreensão dos contextos de uso e da importância dos pronomes para ditas regiões. O segundo exercício, apesar de ser um pouco mais contextualizado, por apresentar o uso do fenômeno dentro de um gênero discursivo, apenas exige ao educando que destaque as conjugações do verbo no *voseo*. Mais uma vez, enfatiza-se a forma e não o contexto de uso.

Em relação aos questionamentos sobre a presença do *vos* nas seções gramaticais, percebeu-se que o único momento em que há o ensino gramatical deste pronome ocorre nas duas páginas destinadas ao ensino desta variação. Em todo o restante do LD apenas se ensina o uso do pronome “tú” para o tratamento informal entre os falantes da língua espanhola. O mais instigante é o fato de que parte das tirinhas apresentadas ao longo do livro didático são de autores argentinos, que apresentam nas falas das personagens este fenômeno. Estes textos geralmente servem como uma espécie de tentativa em contextualizar o ensino de um tempo verbal novo e, soa um tanto incoerente o fato de que se ensina a gramática em um texto com o *vos* e pede-se ao educando, com base no exemplo, conjugar aquele verbo no pronome “tú”. Isto pode ser percebido na imagem abaixo:

**GRAMÁTICA BÁSICA**

**PRESENTE DE INDICATIVO**

Adaptado de Linters, Macanudo 2. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

1 Completa la tabla con los verbos en presente de indicativo:

Despertarse	Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
me despierto	desayuno	leo	salgo	trabajo	vuelvo	ceno	me acuesto
te despiertas	desayunas	lees	sales	trabajo	vuelves	cenas	te acuestas
nos despertamos	desayunamos	leemos	salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	nos acostamos
os despertáis	desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
se despiertan	desayunan	leen	salen	trabajan	vuelven	cenan	se acuestan

2 Lee estos fragmentos del cuento "En el insomnio", del cubano Virgilio Piñera, ordénalos y destaca los verbos en presente de indicativo:

2 A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz.

1 A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

3 Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme.

4 El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarro. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormirse.

Virgilio Piñera, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1999.

(MARTIN, 2012, p. 47)

Em relação ao último questionamento, sobre a presença de textos com o uso do *vos* ao longo do material didático, como se afirma acima, há páginas em que apresentam textos, principalmente tirinhas, que são de países da região rio-platense. Porém, em todos os momentos em que estas são apresentadas no livro, somente são usadas para interpretação textual ou até mesmo para o ensino de gramática, mas não para ensinar o uso do *vos*. Percebe-se também pelas imagens, que somente estão preenchidas as páginas de estudo que não contemplam o *voseo*. O material analisado foi utilizado em seu aprendizado de língua espanhola no Ensino Médio da escola regular pela aluna autora destas reflexões e, pode-se afirmar que o fenômeno não foi abordado em nenhum momento pela docente em sala de aula, provavelmente porque o material não desenvolve significativamente o ensino do fenômeno e pelo próprio status que variantes da Espanha possuem na sociedade, gerando a exclusão de outros fenômenos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que o *voseo* possui pouca visibilidade por parte do material didático analisado e, mais do que isso, muitas vezes, é minimizado ao educando, quiçá por próprio desconhecimento do docente ou pela preferência pelas variantes peninsulares. Considerando que os documentos oficiais e teóricos estudados defendem o ensino da língua por meio da apresentação considerando a variação linguística, há muito ainda a ser pensado ao selecionar materiais didáticos para trabalhar em sala de aula e como desenvolver um trabalho que contemple as variantes quando estas não são incluídas pelos suportes fornecidos ao professor.





www.unila.edu.br

UNILA

Sabendo que o educando está mais próximo de países da região rio-platense e da América Latina como um todo, é lamentável que fenômenos linguísticos característicos de tais regiões, tal qual o *voseo*, sejam contemplados de modo fragmentário. A abordagem e discussão acerca da variação linguística contribui para a ruptura de estereótipos e preconceitos relacionados a língua. Certamente o aluno consciente do caráter dinâmico da língua ao se deparar com um nativo de dada região, não terá dificuldades em compreender a distinção da fala do outro e não incorrerá no erro de discriminá-lo por não falar o espanhol “padrão”, padrão este que é criado pela própria sociedade, não pela língua.

Ressalta-se, ainda, que o olhar de quem desenvolve materiais didáticos para a América deveria ser mais amplo. Não se pode ensinar uma língua estrangeira com base no ponto de vista de pessoas que só conhecem ou privilegiam uma parcela de seu uso. E, para que seja possível quebrar as barreiras sociais criadas pela língua e fornecer ao educando a liberdade de agir socialmente em distintos contextos, como os documentos prescrevem, é fundamental que a sociedade também se desprenda dos padrões que excluem a riqueza da língua e seus diferentes povos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais*. MEC: Brasil, 2006.

CARMONA, Andreia Cristina Roder. A variante vos e o ensino de espanhol: algumas reflexões sobre o trabalho docente e materiais didáticos. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 223-232, July-Dec., 2012.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Variedades sociales y estilísticas del español. IN: FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Qué español enseñar*. Arco Libros: Madrid, 2007.

KRAVISKI, Elys Regina Andretta. *Estereótipos Culturais: O ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2007.

MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española: ensino médio*. São Paulo. Ática, 2010.





## **GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo e esclarecendo mitos sobre a diversidade de gênero e sexualidade na educação**

Deni Iuri Soares Candido da Silva – UNIOESTE<sup>17</sup>

Prof. Orientador: Odair José Silva dos Santos – UNIOESTE<sup>18</sup>

**RESUMO:** Diante do atual quadro político, religioso e todas as formas de doutrinação e colonização do outro, este trabalho está para desconstruir padrões pré-estabelecidos e imposições de vivências aos seres humanos que não se enquadram dentro do padrão *cis-gênero* heteronormativo (SOUZA E CARRIERI. 2010). Este trabalho também está para desconstruir ideias e leituras de discursos equivocados sobre debates de gênero nas salas de aulas. Além das discussões e esclarecimentos sobre orientação/condição sexual e identidade de gênero, a proposta visa a esclarecer formas de se compreender e trabalhar gênero na sala de aula. Uma vez que, masculino e feminino sempre foram compreendidos historicamente como única forma de vivência sexual (ZYCH E GODOY. 2014). Esta pesquisa objetiva ainda esclarecer e apresentar a diversidade de gênero e sexualidade presente em nossa sociedade, além de contemplar a compreensão de gênero e sexualidade na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Gênero; Sexualidade.

### **INTRODUÇÃO**

Com base na necessidade atual em discutir gênero e sexualidade, e os empecilhos que grandes pesquisadores da área da diversidade enfrentam na atualidade, este trabalho vem com o intuito de esclarecer e quebrar alguns tabus/paradigmas construídos socialmente e alimentados pela mesma camada social que oprime o desabrochar e a autenticidade dos vastos estudos de gênero e sexualidade de serem discutidos em todos os ambientes necessários que envolvam relações interpessoais.

Nesse sentido, a primeira seção discutirá de forma sucinta e clara questões da diversidade de gênero e sexual, além de conceituar o que é identidade de gênero e orientação/condição sexual, uma vez que, por mais que ambos objetos de pesquisa estejam na mesma área de estudo, é necessário separar gênero de sexualidade para conceituar e esclarecer as diferenças de cada área e somente *posteriori*, juntar (se necessário) para frisar que cada um (gênero e sexualidade) desempenham papéis diferentes no ser humano.

Desse modo, na segunda seção discutiremos questões de gênero e sexualidade direcionada para a área da educação, uma vez que, uma das grandes necessidades atuais e desde sempre, é discutir abertamente e de forma natural a sexualidade humana. Não excluindo ou beneficiando algum gênero em específico ou alguma forma sexual de se relacionar.

Com base nessas observações, a presente pesquisa se utiliza de metodologia bibliográfica de textos da grande área do estudo de gênero, sexualidade e educação.

### **GÊNERO E SEXUALIDADE**

Para Simone de Beauvoir, “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p.

<sup>17</sup> Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu - denny.iury@gmail.com.

<sup>18</sup> Doutorando em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); Professor Assistente da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu.

11), nesse sentido, compreende-se que gênero é uma construção social e individual de cada ser. Ou seja, o gênero nem sempre é estabelecido biologicamente. Sexo genético (órgãos genitais) não define qual será o seu gênero. Existem pessoas que correspondem ao gênero (órgão sexual) que lhe foi atribuído ao nascer (pessoas *cisgêneras*) e existem pessoas que não correspondem ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer, e essas pessoas são denominadas *transgêneras*.

Sobre sexualidade, Louro afirma (2004, p. 65-66):

A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado”. O sexo existiria antes da inteligibilidade, ou seja, seria pré-dicursivo, anterior à cultura. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites à concepção de gênero e sexualidade. Além disso, ao equacionar a natureza com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a supô-la como a forma compulsória de sexualidade.

Ou seja, gênero é uma coisa e sexualidade é outra. Existem homens e mulheres *Cis*, existem homens e mulheres *Trans* e existem pessoas não binárias, ou seja, novamente, pessoas *não-binárias*, são pessoas que não correspondem ao gênero masculino ou feminino.

Dessa forma, dentro da diversidade sexual, temos pessoas heterossexuais, que são pessoas que se relacionam sexualmente com pessoas do gênero oposto ao seu, pessoas homossexuais, que são pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo gênero, bissexuais, que se relacionam sexualmente com mais de um gênero, pessoas pansexuais, que são pessoas que se relacionam sexualmente com todos os gêneros, e temos pessoas assexuais, que são pessoas que não se relacionam sexualmente (ou quase nunca se relacionam sexualmente).

Nessa esfera, compreendermos que identidade de gênero é a forma como você se sente representado ou a forma como você se apresenta socialmente e orientação/condição sexual é a forma com que você irá se relacionar intimamente, sexualmente com outras pessoas.

## **DISCUTINDO E ESCLARECENDO MITOS SOBRE A DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

As grandes perguntas norteadoras da pesquisa são: Tem como trabalhar gênero e sexualidade na escola? Como falar de gênero e sexualidade na escola? Por que falar sobre gênero e sexualidade na escola?

Diante de tal observação, Louro diz que:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde Seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2012, p.61)

Pode-se observar, com base em Louro (2012), que historicamente, a escola sempre usou de meios para segregar, separar e classificar as pessoas. Da mesma forma que a sociedade impõe uma rotulação, a mesma impõe rótulos que são favoráveis dentro de certo padrão, porém, nem todas as pessoas estão dentro do padrão, pois somos diversos e nos categorizamos de forma singular.

No entanto, atualmente, o debate de gênero na educação é alvo de grandes críticas de certa camada conservadora política e social. Utilizando-se de falsos discursos de que o debate de gênero na

sala de aula irá manipular a criança a se tornar homossexual, porém como já foi exposto anteriormente, a sexualidade é uma questão de condição e não uma questão de escolha como podemos perceber nos discursos de sujeitos que invalidam o debate de gênero e sexualidade na educação.

A própria Louro recorda ainda que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos aparece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO. 2012. p.69)

Dessa forma, SILVA (2017) diz que, segundo relatos de professores no seu artigo que “(...) é comum abordar o sistema reprodutor masculino, o/a professor/a mantém somente os meninos na sala de aula”. Porém, em relação a esse assunto, Silva (2015) diz:

É que meninos e meninas participassem juntos dessas discussões, para que pudessem, além de aprender cada de seu próprio sistema, aprender sobre o corpo do outro, a fim de se trabalhar o respeito, a valorização do corpo, assim como, principalmente, aprender que para a menina, ter uma vulva é tão importante quanto ter pênis para o menino, sem relação de poder entre os órgãos genitais. (SILVA, 2015, p. 33 apud SILVA, 2017 p. 20)

Nessa perspectiva, Rossetti (2016) tenta desconstruir o conjunto de ideias de que meninos não podem usar rosa e meninas não podem praticar jogos/esportes de meninos.



(ROSSETTI. 2016. p.17)

Com base nessas informações, compreende-se a problemática apresentada na figura exposta anteriormente. Não estamos dizendo que o simples fato do Leco (nome do personagem na obra) querer uma boneca, ele esteja nos dizendo nas entrelinhas do seu discurso que ele seja uma criança

homossexual ou pertencente a um gênero que não lhe foi atribuído ao nascer, e ao mesmo tempo isso ocorre com Su (nome da personagem na obra). O que estamos tentando deixar claro, é que as cores não definem identidade de gênero e muito menos orientação/condição sexual. O presente trabalho está para uma crítica ao o sistema de cores e brincadeiras que são impostos a todos nós, desde nossa infância.

E concluindo esta breve exposição desta pesquisa:

O melhor momento para conversar com a criança sobre sexo é o momento em que ela começa a mostrar curiosidade. Responder claramente ao que a criança pergunta, sem fugir do assunto, é o primeiro passo para uma relação saudável, em que o diálogo prevalece, assim, seu filho e sua filha saberá que pode contar com você quando tiver dúvidas ou problemas. (FUMCAD. 2005. p. 1 apud GROB. 2011. p.146)

Diante de tais observações, o papel do professor enquanto educador tem a finalidade de desconstruir estigmas e pré-conceitos estabelecidos socialmente, pois quando existem pessoas que não se enquadram no que é dito como padrão ou normal, necessitamos rever o que é normal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões realizadas sobre o assunto gênero e sexualidade na educação, podemos compreender e entender a diferença entre orientação/condição sexual e identidade de gênero, e compreender a importância de debater gênero e sexualidade na educação.

Feita essa reflexão, o principal objetivo da pesquisa foi trazer para o campo de pesquisa acadêmica os debates referentes a gênero e sexualidade. Nesse sentido, cremos que o estudo sobre a área de gênero seja necessário para a formação do professor, pois professores trabalham diretamente ligados com pessoas e necessitamos compreender a diversidade sexual dos nossos alunos, já que as questões de gênero e sexualidade influenciam no ensino aprendizagem do aluno, uma vez que, essas relações comprometem o desempenho do aluno em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: a experiência vivida*. Tradução Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- GROB, Amanda. *O desenvolvimento da sexualidade infantil, o abuso sexual e a sociedade protetora da criança*. In: BONA JÚNIOR, Aurélio. (Org.). *A sexualidade em questão: estudos sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes*. União da Vitória, 2011, p. 143-152.
- Louro, G. I. *Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópoli, RJ: Vozes, 2012.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ROSSETTI, Carol. *Cores – A revolução começa no quarto de brinquedos*. Belo Horizonte. Ed. do Autor. 2016.
- SOUZA, Eloisio de Souza. CARRIERI, Alexandre de Pádua. *A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero* *Revista de Administração Mackenzi*, São Paulo, V.11, N.3, p. 46-70, 2010.
- ZYCH, A. C. ; GODOY, M. A. B. *Sexualidade: angariando simpatias na educação infantil*. In: Najela Tavares Ujiie; Sandra Regina Gardacho Pietrobon. (Org.). *EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO: vicissitudes e quefazeres*. 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. , p. 01-208.
- SILVA, Ricardo Desidério da. *Refletindo sobre as questões de gênero em sala de aula*. *TRAVESSIAS*, v. 11, p. 15-23, 2017.





## DE GADOS E HOMENS: sangue, carnificina e estética na obra de Ana Paula Maia

Fernanda Gabina Alvarenga Fioravanti – UNILA  
Diego Kiill – UNILA

**RESUMO:** Este trabalho tem a proposta de estudar uma vertente da Literatura Contemporânea em que os escritores usam da violência para construir suas narrativas e compor suas personagens, usamos como corpus de pesquisa a obra *De gados e homens* da escritora Ana Paula Maia. Analisaremos, então, como o cinema norte-americano, em especial as obras de Quentin Tarantino, serviram de inspiração para a escritora e sua composição de uma estética e linguagem da violência e do que chamamos de realismo escatológico. Também analisaremos o ambiente social em que a história está inserida, o de matadouros, e os chamados cinturões – de – carne, ambientes em que fazendas de gados, indústrias e abatedouros são construídas próximas.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura, violência, matadouros, gados, homens

### INTRODUÇÃO

Este presente artigo propõe uma leitura e reflexão sobre o livro *De gados e homens* da escritora fluminense Ana Paula Maia. Uma literatura contemporânea, e que por isso dialoga com as características principais da modernidade, como a linguagem cinematográfica, o uso da internet e plataformas *onlines* (*blog e youtube*), uma escrita rápida, afinal estamos nos tempos de conexões rápidas e instantâneas, quase que imediatas.

É essa escrita bruta, violenta, simples que a poética de Amia se constrói, com cenas em que o sangue é onipresente, seja na morte de um boi, na mancha da camiseta da personagem, seja no ambiente e palavras que provoca ao leitor um desconforto, mas ao mesmo tempo, uma sedução com a leitura.

Com isso investigaremos como essa linguagem rústica teve influência nos filmes de Quentin Tarantino e do cinema norte americano, mas colocou uma brasilidade em sua narrativa, como a desconstrução do romance policial em que tudo se resolve, construindo um realismo quase que escatológico.

O ambiente e o contexto social que o livro traz de plano de fundo também será estudado, utilizando-se da história dos matadouros e dos chamados cinturões de carne analisaremos como esse ambiente hostil e invisível socialmente foi resgatado pela autora e que características do processo de formação do mercado da carne são encontradas no romance.

### ANA PAULA MAIA – A ESCRITORA E SUA REALIDADE ESCATOLÓGICA

*De gados e homens* é o quinto romance da escritora fluminense Ana Paula Maia, que traz de volta a um folhetim sua personagem Edgar Wilson, que apareceu antes no romance *Carvão Animal*. *Carvão Animal* é o terceiro e último livro da chamada *Trilogia dos Brutos*, iniciado com *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos* e *O trabalho sujo dos outros*<sup>19</sup>. O romance *De gados e Homens* descreve o ambiente de um matadouro e o cotidiano dos processos de matança do gado. Acompanhamos o convívio de Edgar Wilson, o protagonista, e os colegas de profissão, a de abatedores de bovinos.

<sup>19</sup> Informações coletadas por meio de leituras de escritos da autora em seu blog pessoal, disponível in: <http://anapaulamaiaescritora.blogspot.com.br/> Acessado em 30/05/2017 às 16h45min



Ambientes sujos, personagens com profissões que não possuem nem a valorização social, nem uma estética agradável é a característica principal da escritora que influenciada pelos filmes de Quentin Tarantino e o cinema *noir* poetiza ambientes desagradáveis e marginalizados socialmente – e na literatura – com cenas violentas, passagens regadas a sangue e suor, mas com uma escrita direta e simples as transforma em uma arte violenta e poética.

Segundo Vicelli (2015) a narrativa de Maia tem um caráter imundo, a realidade é poluída com as cenas quase escatológicas. Com isso para a autora Ana Paula Maia não é nem neorealista e nem neonaturalista, pois apesar de ela retratar a realidade marginal (realismo) e narrar elementos animais, situações rústicas (características do naturalismo), ela faz uma junção entre essas linhas, levando-as para além dessas definições e sentidos.

Outra marca da escritora contemporânea é utilizar-se do meio digital para divulgar seus escritos e trabalhos. Desde os blogs em que se utiliza para divulgar trechos dos romances futuros, contos em que protagonistas são personagens de seus romances já publicados, até ver a receptividade e troca dos leitores. Maia também usa os booktrailers, em que ocorre divulgação em cinemas, redes sociais, youtube.

Nisso a autora foi sublime, ao começar a lançar seus textos na internet, por meio de blog, no que denominou *folhetim pulp*, numa clara referência aos violentos filmes de Tarantino. Posteriormente seus livros passaram a ter *booktrailers*, vídeos que resumem os livros, fazendo uma propaganda da obra. Funcionam como curtas-metragens, ou melhor, minimetragens. São lançados na internet antes do livro, com o intuito de criar uma expectativa de venda, consequentemente o número de acessos já proporciona à editora uma estatística de venda. (VICELLI, 2015, p. 04)

Vicelli (2015) continua descrevendo que a influência do cinema *noir* em *De Gados e homens* e na obra geral de Maia é fazer um romance policial, mas não um policial em que há uma personagem inteligente com recursos e métodos que desvende um crime e há a revelação de um antagonista, o policial de Maia é brasileiro, sem recursos e principalmente sem polícia e investigação para a resolução, um romance policial de sistema de camaradagem.

Esse sistema de camaradagem é construído ao longo da narrativa com frases curtas, diretas, com as cenas de competições e jogatina entre os homens do matadouro. Homens esses que são construídos de forma bruta, animal, mas sexuais. O *sex appeal* das personagens é oriundo do ambiente grotesco que são submetidos. Homens que possuem nomes em desacordo com o ambiente miserável, mas que reflete a influência hollywoodiana, como Edgar Wilson, Bronco Gil, Helmuth.

Não somente os profissionais do trabalho escatológico e visceral são retratados nesse romance, há uma pluralidade de sujeitos, todos envolvidos diretamente na produção e indústria da carne, desde os donos de fábrica e matadouros, até os que são famigerados e famintos, que disputam o osso com os cachorros vadios. A miséria, então, “é oriunda dos excessos: o excesso de gado desnecessário para abastecer e alimentar as inúmeras fábricas de hambúrgueres, e as pessoas ávidas em shoppings por consumirem as marcas caras que fazem uso desse tipo de produto, não acessível àqueles que o produzem”. (VICELLI, 2015, p. 09)

À proporção que esses homens sujeitados a essa miséria se desumanizam, tornam-se bestializados, ocorrendo um processo de animalização das personagens, os gados se humanizam principalmente no decorrer da história, quase chegando ao seu ápice, em que para fugir do desenfreado mercado de carne a manada se suicida, um ato do homem.

## GADOS MORTOS – DOS MATADOUROS AO FAST FOOD

O consumo da carne em uma perspectiva histórica passou a fazer parte do consumo cotidiano apenas de quem tinha poder aquisitivo, isso por volta do século XIX. As melhores partes do animal, os

cortes de maior prestígio eram muito caros, já os miúdos e partes desprezadas pelos nobres eram baratos, sendo assim, estes podiam ser consumidos pelos mais humildes. Havia também as pessoas que criavam o gado, com isso, podiam apreciar sua carne, no entanto era raridade, como nos mostra o estudo de Bosi (2014).

Havia quinze ou vinte bois nos currais e era uma questão de um par de minutos para golpeá-los e rolá-los para fora. Então uma vez mais os portões eram abertos e outro lote era introduzido apressadamente. (...) A maneira com que os trabalhadores faziam isto era alguma coisa que se via e nunca mais se esquecia. Eles trabalhavam com intensidade furiosa, literalmente correndo – numa passada que não havia nenhuma comparação, exceto com uma partida de futebol. O trabalho era altamente especializado, cada homem tinha sua tarefa para fazer; geralmente isto consistia em dois ou três cortes específicos que ele fazia em quinze ou vinte carcaças de bois, numa linha. Primeiro vinha o “açougueiro”, para sangrá-las; isto significava um rápido golpe, tão rápido que você não conseguia vê-lo – somente o lampejo da faca; e antes que você pudesse perceber aquilo, o homem já tinha disparado para a próxima na linha, e uma torrente de sangue vivo escorria pelo chão. Este chão estava coberto com 1,5 centímetros de sangue, a despeito dos melhores esforços dos homens que tentavam removê-lo com pás. (BOSI, 2014, p.99)

A descoberta de que a carne podia ser congelada, e que isso fazia com ela durasse mais tempo para o consumo, foi um grande avanço para o processo de industrialização da mesma. Assim poderia ser congelada, embalada e enviada para qualquer lugar. O primeiro e principal pólo produtor e exportador foi Chicago (EUA), tendo suas principais filiais na América Latina, Europa e Ásia.

Foi durante a Segunda Guerra Mundial que a indústria da carne eclodiu, devido a fatores como, por exemplo, a mão-de-obra barata, isso devido às imigrações polonesas e alemãs, exemplo, em busca de refúgio nos Estados Unidos da América, sujeitando-se a uma mão-de-obra quase escravocrata para sobreviver trabalhando por horas exaustivas e excessivas. Esse fato foi a mola-mestra para a grande rentabilidade do setor, pois como haviam muitos imigrantes buscando trabalho e empresários que exploravam as mãos-de-obra devido as condições sociais que estavam inseridos.

A produção era medida per capita, ou seja, cada trabalhador devia dar conta de um número de cabeças de gado ao dia, como é a rotina de Edgar Wilson, em que o “preço de um hambúrguer equivale a dez vacas abatidas por Edgar, já que recebe centavos por cada animal que derruba. Por dia precisa matar mais de cem vacas e bois e trabalha seis dias na semana” (MAIA, 2014, p.13)

Como este novo ramo era muito rentável, foi se formando os cinturões da carne, ou seja, em uma mesma região não havia apenas uma fazenda com uma vasta criação de gado para abate, mas havia também, o matadouro, o frigorífico, a fábrica de derivados da carne e estradas para os centros comerciais, os compradores (açougues, redes de *fast foods*), e os consumidores. Todos se beneficiando do negócio de alguma maneira, até não sobrar nada que possa utilizado do animal.

Outro ponto muito marcante no romance de Maia é a violência em tudo, o percurso que o animal passa até sua morte é algo extremamente violento e chocante para o leitor leigo no assunto, no entanto Edgar Wilson faz ser algo com mais piedade, no limite em que a piedade e violência estão inseridas, que no século anterior.

A fila de vacas e bois é sempre longa. Um funcionário abre a portinhola e o boi que já passou pela inspeção e pelo banho entra devagar, desconfiado, olhando ao redor. Edgar apanha a marreta. O boi caminha até bem perto dele. Edgar olha nos olhos do animal e acaricia a sua fronte. O boi bate uma das patas, abana o rabo e bufa. Edgar cicia e o animal abranda seus movimentos. Há algo nesse ciclo que deixa o gado sonolento, intimamente ligado a Edgar Wilson, e dessa forma estabelece confiança mútua (MAIA, 2014, p.11)

No Romance também há um cinturão da carne, pois há outras empresas que se beneficiam do mesmo produto, como é o caso das fábricas de hambúrguer e frigoríficos. Isso é algo que reforça a violência da obra, pois mesmo que o animal seja morto para que outros sobrevivam, seja quem o come, seja para o sustento como Edgar Wilson e Santiago e os outros funcionários descritos na trama. Há também os “homens abutres”, que não são os famigerados, miseráveis e famintos, e sim, empresários do ramo bovino, esquartejam totalmente o animal até a sua última víscera, nem mesmo o osso é descartado.

Depois de esquartejados, são enviados para duas fábricas de hambúrguer e distribuídos para alguns frigoríficos, que mandam caminhões buscar lotes de carne. Edgar Wilson nunca comeu um hambúrguer, mas sabe que a carne é moída, prensada e achatada em formato de disco. Depois frita, é colocada entre duas fatias de pão redondo recheado com folhas de alface, tomate e molho. (...) A produção no matadouro está se intensificando e será até necessário contratar mais um atordoador. (MAIA, 2014, p.13)

Um ponto que podemos destacar nesse mesmo trecho é a sutileza da crítica social que está presente na obra de Maia. Sutil, mas nem por isso menos importante, a escritora coloca na obra as questões sociais que a produção de carne gera, desde a poluição do meio ambiente, as populações que passam fome e estão circundadas nos cinturões da produção. Até o ato de escrever sobre os trabalhadores do matadouro é uma escrita reflexiva e crítica, já que dá visibilidade aos que socialmente são invisíveis.

## A ESTÉTICA – REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA

O texto de Ana Paula Maia representa a violência de diversas formas, o que mexe com leitor de maneira imediata, fazendo com que os sentimentos descritos na narrativa passem pela avaliação moral do indivíduo e torna a obra forte e buliçosa.

Desde a violência física e verbal, que são as mais habituais e óbvias, De Gados e Homens possui uma violência direta, com golpes, machadadas, socos, pontapés e demais formas de agressão física entre os corpos, além da constante matança, que cria na narrativa um clima pesado, pois envolve a descrição dos sentimentos enquanto os corpos são desmembrados.

De acordo com Butler (2006), nós somos instrumento da mortalidade. E o texto coloca isto em questão quando inverte os papéis do homem e do gado. O animal apresenta sentimentos humanizados e o homem ações bestializadas. Quando somos o vulnerável, estamos refletindo o poder do outro sob nós.

O corpo é mortalidade, vulnerabilidade, práxis: a pele e a carne expõe-nos ao olhar dos outros, e também ao contato e a violência, e também são os corpos os que nos põem em perigo de tornamo-nos agentes e instrumento de tudo isto (BUTLER in SOLER, 2017)

O corpo sempre está exposto ao outro, para ser acariciado ou ferido. Na forma de linguagem, a violência vem por meio do verbo, quando se utiliza as palavras não ditas, as frases fragmentadas, a agressão da palavra, os palavrões, insultos e gritos. Além disso, existe também a questão do tabu, Ana Paula Maia escreve sobre um tema que faz parte do nosso cotidiano, mas que ignoramos a origem, a violência dos matadouros, os rejeitados, ela verbaliza o velado, e assim, traduz isso em uma forma de violência, pois é falar do negado. Ela fala do trabalho brutal, das condições dos trabalhadores. Da carne. Do animal. Envolvendo tudo em uma narrativa marcada pelo sangue, fluido da vida e da morte.

A história da obra *De Gados e Homens* é cruel, porém crua, a realidade por meio de choques. Pelegrini usa Adorno (1980) para falar que a única maneira de olhar de frente essa realidade é aceitando o trauma, para que o leitor saia da tranquilidade e estado de contemplação diante da coisa lida “porque a ameaça permanente de catástrofe não permite mais a ninguém a observação desinteressada”. O romance traz um cruel que é verdadeiro e real e por isso o leitor não pode se distanciar dele, uma vez que o real desta obra é violento e áspero.

## A LINGUAGEM – VIOLENTA E DIRETA

Ana Paula Maia narra a violência, o caos, o horror desmedido, toda a crueldade dos matadouros, a violência física e psicológica de uma maneira fria, crua, sem fazer rodeios ou tentativas de suavizar aquilo que está ocorrendo

Com a marreta, sua ferramenta de trabalho, acerta precisamente a frente do rapaz, que cai no chão em espasmos violentos e geme baixinho. Edgar Wilson faz o sinal da cruz antes de suspender o corpo morto de Zeca e o enrolar num cobertor. Nenhuma gota de sangue é foi derramada. Seu trabalho é limpo. No fundo do rio, com restos de sangue e vísceras de gado, é onde deixa o corpo de Zeca, que, com o fluxo das águas, assim como o rio, também seguirá para o mar. (MAIA, 2013, p. 21)

Ela faz cortes através dos pontos finais, recurso que utiliza constantemente no decorrer da história, trazendo através disso um aspecto rude para a narrativa, que conta com poucos diálogos e muitas descrições dos pensamentos dos personagens. Quando os diálogos aparecem eles são curtos e demonstram a falta de comunicação entre os personagens, que não discutem assuntos significativos e profundos, somente assuntos pontuais relacionados ao momento presente. Mesmo que a cabeça de Edgar Wilson seja um amontoado de pensamentos e reflexões, isso não se reflete em sua fala.

Edgar não é um homem de muitas palavras, não tem o costume de tagarelar, e através da narração de seus pensamentos fica claro que ele não tem orgulho do trabalho que executa, mas “se alguém deve fazê-lo que seja ele, que tem piedade dos irracionais” (p. 13), porém quando é questionado sobre seu trabalho por uma estudante responde com apenas uma letra

- Então o senhor se considera um assassino?

- É.

A curta resposta cala a mulher e garante a quietude dos demais. (op. cit. p. 70)

Essa falta de diálogo demonstra uma violência psicológica para consigo, pois ele não quer, não consegue formular tudo aquilo que considera certo, tudo aquilo que pensa, para compartilhar com os outros indivíduos. A linguagem é extremamente direta, sem poupar os sentimentos do leitor e sim dando a este a oportunidade de entrar em um mundo sangrento, violento, tenebroso e completamente real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que apesar da influência de Ana Paula Maia ser o cinema de Tarantino ela fez de sua escrita uma produção literária brasileira, não somente pela desconstrução do romance policial, mas também pela linguagem seca, bruta e violenta. Os diálogos com poucas palavras, os ambientes grotescos, as personagens rústicas e com *sex appeal* constituem o que descrevemos como realismo escatológico ou o realismo com violência bruta.

Esse ambiente de gados e homens, em que os primeiros são humanizados à medida que os outros são animalizados, um ambiente de sangue, carnificina, violência, falta da palavra e da sutileza,





atraí e provoca o leitor. Nesse jogo de linguagem e escrita a leitura vai se compondo e a reflexão se constrói, seja pelo horror das cenas ou pela crítica social, sutil, mas forte.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Antonio de Pádua. Dos açougues aos frigoríficos: uma história social dos trabalhoda produção de carne. 1750 a 1950. *Revista da história regional*. 2014.
- SOLER, Elena Losada. Representações da violência em A guerra dos bastardos, de Ana Paula Maia. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília , n. 50, p. 138-156, Apr. 2017.
- MAIA, Ana Paula. *De gados e homens*. Editora Record: Rio de Janeiro, 2014.
- PELEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Revista Crítica Marxista*. [20??] Disponível in:[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf)
- VICELLI, Karina Kristiane. Sangue e Hamburgueres - o novo realismo e o romance policial na obra De gados e homens de Ana Paula Maia. *Revsita e-scrita*. V-6 2015.



## CONFLUÊNCIAS ENTRE ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E LITERATURA NA NARRATIVA DE *EL SUEÑO DEL CELTA* (2010), DE MARIO VARGAS LLOSA

Fernando Raposo - UNILA<sup>20</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho analisa o romance *El sueño del Celta* (2010), de Mario Vargas Llosa e as confluências entre história, antropologia e literatura presentes em sua narrativa. O romance baseia-se em histórias reais e possui forte aspecto biográfico, contextualizando-se historicamente a partir das empreitadas de colonização extrativista no Congo e na Amazônia, descritas e vivenciadas pelo personagem central do romance, Roger Casement. Tendo isso em vista, Llosa explora ficcionalmente entre-lugares historiográficos nesses episódios. Buscaremos entender a construção híbrida de discursos e memórias no romance tendo como aportes teóricos o livro *Escritas de si, escritas do outro* (2007), de Diana Klinger e os artigos *Lógica das diferenças e política das semelhanças* (1991) de Walter Mignolo e *O texto histórico como artefato literário* (1974) de Hayden White.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vargas Llosa; Etnografia; Historiografia;

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa o romance *El sueño del Celta*, de Mario Vargas Llosa sob o aporte teórico do livro *Escritas de si, escritas do outro – o retorno do autor e a virada etnográfica* (2007), de Diana Klinger, e dos artigos *Lógica das diferenças e política das semelhanças - da Literatura que parece História ou Antropologia, e vice-versa* (1991) de Walter Mignolo e *O texto histórico como artefato literário* (1974) de Hayden White.

Esse artigo está dividido em três subcapítulos. O primeiro intitula-se “Romance” e apresenta a narrativa do romance, de modo a resumir sua história para os que não tiveram a oportunidade de lê-la e, também, introduzir aspectos da narrativa que serão trabalhos posteriormente. O segundo subcapítulo, intitulado “A virada etnográfica e a literatura que parece antropologia (ou vice versa)” adentra a perspectiva do sujeito discutida por Diana Klinger, de um sujeito pós-estruturalista que emerge na produção literária, que pode ser caracterizado como tal a partir de um *retorno do autor* e uma *virada antropológica*.

No terceiro subcapítulo “O estatuto da ficção e a literatura que parece história”, buscaremos a partir dos artigos de Mignolo e White, nos aproximar das discussões historiográficas que inserem o texto histórico em um estatuto da narração, privilegiando seus aspectos discursivos que o aproximam da literatura. Nesse sentido, também buscaremos averiguar a concepção de história presente no romance de Llosa, tanto a partir da própria *digesis* narrativa como tomando como problemática o estatuto da ficcionalidade e historicidade do romance, que apresenta, de certo modo, aspectos de romance biográfico.

### O ROMANCE

*El sueño del celta* em sua forma narrativa e sua construção diegética trata-se de um texto bastante realista – concentra-se em um relato descritivo, com foco na narração da sucessão de fatos reais da vida do personagem Roger Casement. O narrador é onisciente, em terceira pessoa e está bastante próximo do personagem, acessando, por exemplo, seus conflitos internos. O esquema da

<sup>20</sup> Discente do 8º semestre do curso Letras, Artes e Mediação Cultural da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

*diegesis* repete-se quase padronizadamente ao longo dos subcapítulos do romance: em eclipses temporais, o personagem, que se situa no tempo final da história – o momento em que está preso, esperando seu julgamento – dispara memórias sobre episódios de sua vida ao receber visitas em sua cela, ou apenas a recordar situações biográficas.

As memórias disparadas pelo personagem estão organizadas em três grandes capítulos, que representam os acontecimentos da vida do autor dispostos mais ou menos cronologicamente: “Congo”; “Amazônia”; “Irlanda”. Há, ainda, um Epílogo, em que o autor do romance se identifica como narrador e que, para a análise desse artigo, representa importante peça para desvelar algumas questões centrais do romance.

A história concentra-se na vida de Roger Casement, um irlandês que exerceu, durante quase 28 anos de sua vida, o cargo de cônsul do Império Britânico, entre o final do século XIX e início do século XX. Seu pai também havia sido capitão em empreitadas coloniais europeias no Oriente, mais precisamente na Índia e no Afeganistão e, desde sua infância, Casement habituou-se tanto a ouvir as narrações das aventuras de seu pai, bem como a ler sobre histórias as grandes navegações. Assim, conformou-se para ele um imaginário romanesco sobre as missões colonizadoras, fundado a partir do binômio “civilização x barbárie”, “progresso x primitivismo”.

Logo no início de sua vida adulta começou a trabalhar na cidade inglesa Liverpool, em uma companhia britânica de importações para a África. Trabalhou por quatro anos como assistente na contabilidade, quando aos 20 anos decidiu partir para o Congo, em uma campanha organizada pela Associação Internacional do Congo, presidida pelo rei belga Leopoldo II. Após servir diversos cargos diplomáticos pela África e desiludir-se de suas iniciais convicções das qualidades morais da função colonial, em 1903 volta ao Congo com a missão de redigir um informe sobre a situação da exploração colonial naquele país. Durante oito anos no Congo, Roger presencia o funcionamento da exploração colonial em sua faceta mais cruel e pôde perceber as “ficções” existentes por trás das grandes lendas que circundavam os homens aventureiros.

Os capítulos “Congo” e “Amazônia” concentram-se em narrar a vida de Casement como cônsul nesses países e em sua tarefa de produzir um relato denunciando a situação de extrema violência que constituía a presença colonial frente a vida das comunidades autóctones daqueles locais. Assim, acompanhamos a visita de Casement por diversas localidades do Congo e da Amazônia peruana e compartilhamos com ele a perplexidade de perceber as entranhas do funcionamento do aparato colonial. A tarefa do personagem central consistia em descrever prolixamente as condições das violências perpetradas pelo colonialismo.

Ao transformar sua concepção acerca do colonialismo, abandonando a convicção inicial de seu caráter civilizador e passando a entendê-lo como uma terrível forma de exploração e dominação, Casement não apenas torna-se uma expoente figura humanitária que denunciou tais situações no Congo e na Amazônia peruana com seus *Informe sobre o congo* e o *Informe sobre Putumayo*, depois conhecido como *Bluebook*. Casement passa por uma transformação pessoal com as viagens empreendidas e torna-se um nacionalista irlandês radical, predicando a necessidade de que a Irlanda se libertasse frente ao Império Britânico. O processo de “conversão” à nacionalista gaélica perpassa por um profundo processo de busca de identidade, em que passa a conferir valor às raízes da cultura irlandesa.

O capítulo “Irlanda” narra o fragmento da vida de Casement em que abandona seu cargo de cônsul britânico e passa a dedicar sua energia às estratégias de libertação de seu país. Quando estoura a Primeira Guerra Mundial na Europa e a Alemanha declara guerra ao Império Britânico, Casement passa a empreender uma tarefa de estratégia militar de apoio à Alemanha, entendendo que a única possibilidade que a Irlanda possuía, naquele momento, de vencer belicamente seu algoz, seria aproveitar-se dessa conjuntura. Esse processo culmina na captura de Casement por parte do Império Britânico e, a partir daí, o personagem é preso e passa a responder um processo de pena de morte por traição à pátria.

O romance termina da mesma maneira que inicia, com o personagem relegado ao ostracismo em uma prisão em Pentonville, na Inglaterra. A trajetória cíclica da narrativa aponta de certo modo para o caráter “mítico” da conformação do próprio sujeito, perpassando por como os acontecimentos de sua vida conformaram sua subjetividade. Por outro lado, a narrativa possui um forte caráter histórico e biográfico, dado a sua fundamentação profícua em pesquisas de arquivos, registros e diários empreendidos nos locais pelos quais Casement passou e viveu.

### **A VIRADA ETNOGRÁFICA E A LITERATURA QUE PARECE ANTROPOLGIA (OU VICE VERSA)**

Um dos paradigmas discutidos por Diana Klinger é a *virada etnográfica* na literatura, que está interligado à uma tendência de representação de outridades na arte contemporânea. O agente do livro que aponta para as outridades, em nosso caso, não é primariamente o autor ou o narrador. Trata-se do personagem central, Roger Casement, para quem a ação vital em suas empreitadas de denunciador das atrocidades cometidas contra os povos autóctones no Congo e na Amazônia, confunde-se irredutivelmente com sua história, sua identidade e com o estatuto da ficcionalidade (KLINGER, 2007, p. 12)

Para James Clifford, em sua obra *El dilema de la cultura* (2001), o que caracteriza as normas da produção textual e a autoridade da etnografia no início do século XX diferenciando-as dos primeiros narradores da alteridade - navegadores, missioneiros, expedicionários e administradores que se estabeleceram em terras colonizadas - não é apenas o estabelecimento de uma série de códigos que caracterizariam o trabalho etnográfico; o elemento diferenciador era, em primeira instância, uma atitude favorável a representação transcultural com o intuito de conhecer cientificamente outras culturas. Clifford ressalta que em termos de conhecimento do terreno e de tempo de contato com a língua e a cultura os “homens sobre o terreno” (viajantes, missioneiros, administradores etc) levavam vantagem sobre os etnógrafos; por outro lado, “perdiam” em termos de conhecimentos científicos mais amplos e sobre as generalizações ao descrever as culturas em questão (CLIFFORD, 2001 [1995], p. 48)

Nesse sentido, ainda não se pode dizer que o trabalho designado a Roger Casement de relatar os destratos, crimes e atrocidades cometidos contra os “povos bárbaros” (como referidos no romance) - doravante neste trabalho chamados povos autóctones – caracterizava propriamente um trabalho etnográfico. Na categorização proposta por Clifford, o personagem *a priori* enquadra-se na categoria de “homem sobre o terreno”, inclusive levando em consideração que a finalidade de Roger Casement não se tratava de uma descrição ou representação transcultural dos povos do Congo ou da Amazônia, mas sim uma descrição fiel da máquina de escravidão, tortura, assassinatos, estupros, sequestros que configuravam um painel amplo da barbárie empreendida pelas expedições coloniais e empresas extrativistas. Porém, devemos levar em consideração que seus extensos relatos por um lado deparavam com o mesmo problema enfrentado por etnógrafos no início do século, praticamente seus contemporâneos, de necessitarem comprovar a objetividade daqueles relatos; de comprovar a legitimidade e autoridade da escrita e de sua correspondência com o real, em oposição a “fabulações subjetivas” (CLIFFORD, 2001 [1995], p. 47)

O paradigma da autoridade do etnógrafo têm seu centro deslocado na obra de autores como James Clifford e Clifford Geertz. Se para autores como Malinowski e Lévi-Strauss a autoridade da escrita etnográfica deveria se estabelecer a partir da ênfase de uma objetividade, para Clifford e Geertz o paradigma é outro. De certo modo influenciados por uma virada linguística que afetou as ciências sociais de modo geral, passam a entender a atividade do etnógrafo como uma atividade primordialmente interpretativa e discursiva. Assim, não haveria a possibilidade de separar a subjetividade do autor da objetividade dos fatos averiguados na experiência etnográfica em campo, pois ambas categorias estariam em confluência na produção do texto, portanto estabelecendo que a compreensão estaria vinculada ao relato etnográfico propriamente (KLINGER, 2007, p. 73)



Ainda sobre a questão da autoridade etnográfica discutida por Clifford e sobre os relatos produzidos por Casement, compreendemos que se por um lado pode-se caracterizar a função do relato de Casement, por sua própria natureza de funcionário da administração colonial, como um relato de um “homem sobre o terreno”, podemos seguir avançando nas comparações e verificação da compatibilidade de seus relatos com o do trabalho de um etnógrafo. Vale ressaltar que por mais que possamos encontrar características em comum, há outras que constituem uma lacuna para que pudéssemos dizer que os relatos de Casement tratam-se de relatos etnográficos, como por exemplo a ausência de abstrações teóricas sobre a totalidade das culturas observadas. O discurso de Casement continha-se, pelo apresentado no romance de Llosa, em descrições prolixas do que era observado e investigado. Todavia, um importante – e talvez um dos mais importantes – aspectos do método etnográfico que se constituía na primeira metade do século XX e que consolidou posteriormente a etnografia é aspecto da atitude de observação participante por parte do pesquisador.

[...] En líneas generales, el observador participante emergió como una norma de la investigación. Por supuesto, el trabajo de campo exitoso movilizaba un amplísimo rango de interacciones posibles, pero se acordó a lo visual una primacía distintiva: la interpretación estaba ligada a la descripción (CLIFFORD, 2001 [1995], p. 49)

O aspecto da observação participante é um dos que se pode atribuir a atitude adotada por Casement “em campo”. Esse é um conflito que se apresenta para Casement tanto durante sua passagem pelo Congo como pela Amazônia peruana. Por vezes os personagens e contextos encontrados por Casement o suscitavam uma vontade de maior intervenção naquela realidade. Podemos notar tal situação, por exemplo, na passagem em que Casement, já exercendo a função de cônsul inglês, viaja pelo Congo “profundo” em busca de colher dados para produzir seu *Informe*. Quando navegando em seu próprio navio, *Henry Reed*, Roger entra nesse dilema, após discussão com o capitão Pierre Massard, responsável militar pela aldeia de Bolobo.

Ainda sobre o caráter etnográfico que o personagem exerceu durante a execução de seu ofício como cônsul, acreditamos que é relevante para a presente análise apontar o aspecto da dupla territorialidade, ou dupla consciência, que constam na atividade do etnógrafo. Esse é um dos outros aspectos que, para nós, favorece para a conformação da identidade do personagem ao longo do romance. É quando o personagem se desloca para longe de sua terra natal que passa a compreender o alcance do imperialismo e do colonialismo no mundo em que vivia. E, a partir desse processo, de reconhecimento dos *outros* como existências afetadas pelo fenômeno do colonialismo e imperialismo, passa a reconhecer a si mesmo como alguém que poderia encontrar-se em um contexto similar. É especulando sobre o meio pelo qual os indígenas da Amazônia peruana poderiam libertar-se que olha para si mesmo e sua condição de irlandês, submetido ao poder do Império Britânico que se defronta com a solução para a libertação de seu país.

## O ESTATUTO DA FICÇÃO E A LITERATURA QUE PARECE HISTÓRIA

Walter Mignolo, em seu artigo *Lógica das diferenças e política das semelhanças. Da Literatura que parece História ou Antropologia, e vice-versa* (1991), busca compreender as semelhanças e diferenças de determinadas práticas discursivas que se inserem nos campos da Antropologia, Literatura e História, reconhecendo neles um conhecimento compartilhado e heterogêneo entre aqueles que produzem e interpretam os discursos (MIGNOLO, 1991, p. 115).

O autor remete a uma citação de Bakhtin, que prerroga que uma das características do romance é a imitação de qualquer tipo de discurso imaginável (BAKHTIN, 1981 apud MIGNOLO, 1991, p. 132). A partir dessa perspectiva, propõe:

[...] quando no romance (que implica a convenção de ficcionalidade) imita-se o discurso antropológico ou historiográfico (que implica a convenção de veracidade), estamos diante de um duplo discurso: o ficcionalmente verdadeiro do autor (porque, ao enquadrar-se na convenção de ficcionalidade, não mente) e o verdadeiramente ficcional do discurso historiográfico ou antropológico imitado (porque, ao invocar a convenção de veracidade, está exposto ao erro e há a possibilidade da mentira) (Mignolo, 1981; Pittarello, 1986). Dessa maneira, a questão da verdade na ficção se apresenta quando se imita um discurso cuja própria natureza implica o enquadramento na convenção de veracidade. Tal é, por exemplo, o caso da imitação do discurso antropológico ou historiográfico.

Durante todo o desenvolver do romance, a posição do narrador em relação ao personagem mantêm-se à mesma, tanto *diegeticamente*<sup>21</sup> como em relação à sua distância frente a história do personagem. Contudo, no *Epílogo* há uma postura por parte do narrador que destoa do restante da obra. O narrador muda o pacto estabelecido com o leitor, saindo de certo modo do “campo da ficção” e remetendo-se diretamente ao campo da história factual, “tal como ocorreu”. Seria possível enxergar a questão a partir dessa perspectiva binarista, da separação de campos autônomos e fraturados, de um lado realidade e, do outro, ficção. Todavia tanto a análise que propomos aqui, como a visão que o próprio romance oferece, extrapolam tal binômio.

Essa mudança no pacto que o autor estabelece com o leitor a qual nos referimos diz respeito a discussão da compreensão da categoria de autor – e de sujeito – na literatura contemporânea da qual Klinger fala. A ideia de que o autor estabelece um pacto com o leitor sobre o parâmetro de “ficcionalidade” ou “realidade” sobre o texto é utilizada para a discussão das *autobiografias* ou *autoficções* discutidas pela autora. Esses textos tratam-se de relatos em que, geralmente, o narrador relata a sua própria história em primeira pessoa e, comumente, sua própria história. A figura do narrador mescla-se com a do autor e sua “história real”. Mas a diferenciação do que é real e ficcional não pode ser auferido pelo leitor exclusivamente pelo que lhe é oferecido internamente no texto. É nesse sentido que se fala de um pacto.

Na definição de autobiografia de Philippe Lejeune (1996), o que diferencia a ficção da autobiografia não é a relação que existe entre os acontecimentos da vida e sua transcrição no texto, mas o pacto implícito ou explícito que o autor estabelece com o leitor, através de vários indicadores presentes na publicação do texto, que determina seu modo de leitura. Assim, a consideração de um texto como autobiografia ou ficção é independente do seu grau de elaboração estilística: ela depende de que o pacto estabelecido seja “ficcional” ou “referencial”. Segundo o conceito de Lejeune, o “espaço autobiográfico” compreende o conjunto de todos os dados que circulam ao redor da figura do autor: suas memórias e biografias, seus (auto)retratos e suas declarações sobre sua própria obra ficcional. (KLINGER, 2007, p. 10-11)

Podemos ainda acrescentar à isso a perspectiva de que o Estado-nação produz distorções e falsificações na História (no sentido de um determinando recorte de acontecimentos que constitui marca indelével no tempo) e na memória (no sentido da preservação de narrativas consagradas como relevantes para um determinado grupo) - essa é uma constatação importante tanto como ferramenta para analisar o romance, como também é uma constatação advinda das problemáticas internas a ele. A luta contra o colonialismo, o imperialismo e a identidade nacionalista radical são eixos centrais do desenvolvimento das ações levadas a cabo por Roger Casement. Nesse enfrentamento com as instituições do Estado, suas ramificações e seus representantes mais acessíveis, distantes da ideia

<sup>21</sup> A voz do relato narrador situa-se no plano narrativo *extradiegeticamente*, pois a *diégeses* do plano em que relata é externa à da história relatada; sua relação com a história narrada é *heterodiegetica*, ou seja, trata-se de um narrador que não é personagem da história.

abstrata do Estado, se apresenta para Roger a dificuldade de discernir verdades de falsificações no seio da conformação do Estado-nação. E, por um outro viés, mas reiterando a mesma questão – o personagem se defronta com a dificuldade de deslegitimar as mentiras produzidas pelas narrativas dos estado-nação que se estabeleceram como verdades.

A perspectiva de História do próprio personagem, a partir dos questionamentos dos entrecruzamentos de sua própria vida e dos conflitos com o Império Britânico, oferece, de certa forma metalinguisticamente, essa questão do pacto da ficcionalidade ao leitor. Por exemplo, podemos observar tais questionamentos de Casement, quando na prisão, esperando o julgamento de sua pena, conversa com padre Carey sobre a ironia que consistia as denúncias, por parte do Império, que atribuíam a ele responsabilidade pelo levante da Semana Santa, rebelião dos nacionalistas irlandeses que culminou na efêmera independência pelo período de uma semana daquele país e que, fatidicamente, resultou na morte de protestantes e grupos contra a causa da independência.

¿Sería así toda la Historia? ¿La que se aprendía en el colegio? ¿La escrita por los historiadores? Una fabricación más o menos idílica, racional y coherente de lo que en la realidad cruda y dura había sido una caótica y arbitraria mezcla de planes, azares, intrigas, hechos fortuitos, coincidencias, intereses múltiples, que habían ido provocando cambios, trastornos, avances y retrocesos, siempre inesperados y sorprendentes respecto a lo que fue anticipado o vivido por los protagonistas. (LLOSA, 2010, p. 130)

Acreditamos que a perspectiva de Casement, da História como uma fabricação, aproxima-se da problemática que discute Hayden White em seu artigo *O texto histórico como artefato literário* (1974), no sentido da História como uma ficção das representações factuais, ou ainda, da história como uma operação que passa pela urdidura de enredo, tal como os processos narrativos de maneira geral.

[...] Mas de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências. (WHITE, 1974, p. 98)

A problemática da história que não pode ser aferida a partir de critérios exclusivamente de verificabilidade e verossimilhança perpassaram a vida de Casement narrada por Llosa. O personagem se depara em vários momentos com esse impasse. Essa implicância, da impossibilidade de verificar a verdade, ou então a impossibilidade da própria ideia de uma verdade monolítica e pura, constrói o sentido do romance em várias instâncias: primeiro, faz parte, como já foi dito, de vários dos problemas os quais Casement enfrenta em sua vida; depois, a impossibilidade de alcançar determinadas verdades também está para o narrador do romance, bem como está para os leitores; em última instância (e talvez a mais crucial), atinge o autor do livro, que desempenhou, de certo modo, não apenas um papel de novelista, mas ao se deparar com uma extensa pesquisa em documentos e arquivos históricos, também o de um biógrafo. Tal questão é discutida por White fazendo alusão a ideia de impossibilidade de reprodução do original e, por outro lado, impossibilidade de verificação do original (WHITE, 1974, p. 104)

Mais uma vez no *Epílogo*, o autor Vargas Llosa se coloca no papel de narrador e revela uma das aporias que constituem a própria história real do personagem, da impossibilidade de obter-se conclusões objetivadoras sobre os acontecimentos. Para Llosa essa aporia parece resolver-se com o estabelecimento do pacto de ficcionalidade que constitui não apenas a literatura ficcional, mas a própria vida.

Nunca cesó ni probablemente cesará la controversia sobre los llamados Black Diaries. ¿Existieron de verdad y Roger Casement los escribió de puño y letra, con todas sus obscenidades pestilentes, o fueron falsificados por los servicios secretos británicos para ejecutar también moral y políticamente a su antiguo diplomático, a fin de hacer un escarmiento ejemplar y disuadir a potenciales traidores? [...] No está mal que ronde siempre un clima de incertidumbre en torno a Roger Casement, como prueba de que es imposible llegar a conocer de manera definitiva a un ser humano, totalidad que se escurre siempre de todas las redes teóricas y racionales que tratan de capturarla. Mi própria impresión —la de un novelista, claro está— es que Roger Casement escribió los famosos diarios pero no los vivió, no por lo menos integralmente, que hay en ellos mucho de exageración y ficción, que escribió ciertas cosas porque hubiera querido pero no pudo vivirlas. (LLOSA, 2010, p. 449)

Um dos disparadores da estrutura diegética do romance, pode-se dizer, é a instância da memória na conformação da identidade do sujeito. Cada capítulo, com exceção de alguns poucos, obedece a certa estrutura temporal de evocação de lembranças da história de Casement que cada visitante desperta. Assim, a partir das lembranças, o narrador e os leitores podem acessar a história de Casement. Tal estratégia parece apontar para como as narrativas – tanto as da memória como as da inscrição de sentidos a partir da praxis vital – conformam a subjetividade do sujeito. Vargas Llosa sugere essa construção do indivíduo desde a epígrafe do romance:

Cada uno de nosotros es, sucesivamente, no uno, sino muchos. Y estas personalidades sucesivas, que emergen las unas de las otras, suelen ofrecer entre sí los más raros y asombrosos contrastes. JOSÉ ENRIQUE RODÓ - Motivos de Proteo (LLOSA, 2010, p. 9)

Essa indicação, para nós, pode ser lida a partir da análise dos primeiros capítulos da obra *Dilemas de la cultura* (2001) de James Clifford, que propõe em sua introdução, procedendo a negação da ideia de “autenticidade” ou “pureza”, tanto de culturas autóctones como das culturas ocidentais, que a partir do fim de século XX convivem cada vez mais intensamente com intercruzamentos de culturas, que “os produtos puros do Ocidente enlouquecem”. A afirmação aponta para a falência da construção ocidental do sujeito, sobretudo no sentido cartesiano, deste como uma agência epistemológica monolítica. Mais uma vez essa perspectiva nos remete à impossibilidade de pensar o indivíduo contemporâneo como uma afirmação de verdades objetivas e aponta para os diálogos intersubjetivos que conformam a cultura, os sujeitos e suas identidades. Parece ser essa mesma impossibilidade a que Vargas Llosa depreende no *Epílogo* do romance – é impossível auferir uma verdade absoluta sobre a história do sujeito, portanto também seria impossível auferir uma verdade histórica que não considerasse as construções narrativas subjetivas e “fictícias”, como vemos em White

[...] a história não apresenta objeto que se possa estipular como sendo unicamente seu; ela sempre é escrita como parte de uma disputa entre figurações poéticas e conflitantes a respeito daquilo em que o passado poderia consistir (WHITE, 1974, p. 115)

Assim, a noção de história proposta pelo romance não é a de uma história de afirmações gerais, positivistas, mas de uma história fundada a partir da atividade discursiva e, portanto, uma história (tanto a individual como a coletiva) que constrói-se por meio de sutis tessituras subjetivas e discursivas. A dicotomia “realidade vs ficção” é tênue para o romance e é evocada por diversas vezes. É a incongruência própria dessa dicotomia que constitui uma instância importante do romance, trata-se de um de seus *leitmotifs*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos expor, no decorrer da análise, a possibilidade de averiguar no romance *El sueño del celta* algumas das características que Diana Klinger encontra na produção literária latino-americana contemporânea. Por um lado, podemos compreender que há uma virada linguística tanto no campo da antropologia como no da história, no primeiro caso a partir de autores como James Clifford e Clifford Geertz e, no segundo, de autores como Hayden White. Tal virada linguística representa uma certa crise da representação no campo das ciências sociais contemporâneas. Vimos que, com isso, a antropologia e a história se aproximam do campo da teoria literária, da linguística e da filosofia da linguagem, já que passam a estabelecer como paradigma não mais a objetividade da experiência do etnógrafo ou do historiador, mas sim as interpretações, narrativas, discursos e relatos, portanto voltando sua ênfase para as atividades discursivas. Por outro lado, vimos que pode-se localizar em textos literários contemporâneos um interesse pela representação de outridades que historicamente tiveram suas subjetividades silenciadas em relatos. Tal fenômeno é, inversamente ao escrito no parágrafo anterior, uma virada etnográfica e historiográfica para a literatura. (MIGNOLO, 1991, p. 133)

Acrescente-se a esse fenômeno a análise de um retorno do autor após sua “morte”. Esse retorno, para Klinger, por um lado inscreve-se em uma tendência contemporânea “marcada pelo falar de si, pela espetacularização do sujeito” (KLINGER, 2007, p. 18). Por outro lado, as *autoficções* e *autobiografias* (apartadas aqui de nossa análise) constituem uma desconstrução do sujeito, apontando para o “esgotamento da ilusão cientificista fundada na separação entre sujeito e objeto” (*Idem*, p. 12). No caso, também apontando para a dissolução do pacto de referencialidade dicotômico, que cinde ficção e realidade.

A partir desse panorama de revisão da categoria de sujeito na antropologia e no campo da teoria literária, tentamos discutir o personagem Roger Casement e avaliar a possibilidade de compreendê-lo como uma marca da virada antropológica dentro da literatura. Se, por um lado, não acreditamos que seus relatos fossem estritamente etnográfico, por outro pudemos encontrar muitas similitudes. Para além disso, a narrativa de Vargas Llosa situa-se de certo modo entre os pactos de referencialidade da “biografia” e os da “ficção”. Todavia, tais pactos são dissolvidos tanto metalinguisticamente, pela constatação em inúmeras situações que o personagem se defronta com a fugaz fronteira entre tais categorias, bem como também são dissolvidos pela impossibilidade que o autor/narrador assume de averiguar certos fatos sobre a história do personagem, de modo que a atitude que adota frente a essa aporia é assumir que o próprio personagem também trata-se de um possível ficcionista.

## REFERÊNCIAS

- LLOSA, Mario Vargas. *El sueño del celta*. Madrid: Alfaguara, 2010.
- KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro – o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2012.
- CLIFFORD, James. *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- MIGNOLO, Walter. *Lógica das diferenças e política das semelhanças. Da Literatura que parece História ou Antropologia, e vice-versa* (1991). In: CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf (Orgs.) *Literatura e História na América Latina*. São Paulo: EdUSP, 2001
- WHITE, Hayden. *O texto histórico como artefato literário* (1974). In: *Trópicos do discurso – Ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EdUSP, 1994 [1978]
- WHITE, Hayden. *Metahistoria – la imagición histórica en la Europa del siglo XIX*. México D.F.: FCE, 1992.



## A MULHER ÁRABE EM FOZ DO IGUAÇU E A INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL

Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo - UNILA  
Orientadora: Francisca Paula Soares Maia – UNILA

**RESUMO:** O presente trabalho visa relatar a importância da mulher e da cultura árabes em Foz do Iguaçu. Leva-se em consideração o contexto de cidade pluricultural, na qual encontra-se uma diversidade de culturas, as quais têm fatores que são representativos de cada uma delas. Desse modo, falar da mulher muçulmana é fundamental já que ela é um ícone na representação da cultura do Islam, geralmente por causa de sua vestimenta, mais especificamente devido ao uso do hijab (véu), o qual é diretamente associado ao Islamismo. Tem-se por meta abordar a visibilidade da mulher árabe muçulmana nesse município tríplice, com reflexões sobre os imaginários sociais que a envolvem, visto que geralmente se tem uma ideia de que ela é oprimida e sem direitos por causa da sua religião. Pretende-se mostrar sua opinião desde sua perspectiva, desde sua fala, com uso de dados coletados por um trabalho realizado no ano de 2016, em um projeto de ensino de língua árabe intitulado *Árabe, Arabismo e Muçulmanismo na Tríplice Fronteira*, que culminou em um trabalho de conclusão de curso e que será a fonte dessa apresentação. Será relatada a análise teórica feita a partir das diversas entrevistas que constituíram o *corpus*, mostrando que as mulheres destacaram seus pontos de vista a respeito de si, da sua visibilidade, da sua contribuição, da sua participação e da sua integração linguístico-cultural na cidade de Foz do Iguaçu.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher árabe, participação pública, Islam.

### INTRODUÇÃO

Foz do Iguaçu encontra-se no sul do Brasil, uma das suas principais características é esta ser uma zona fronteiriça que delimita com Argentina e Paraguai. Esta cidade é a segunda com a maior comunidade muçulmana do Brasil segundo Silva (2015, p.92). Isto é ocasionado por uma migração que contém elementos históricos.

Na região trinacional, onde Brasil, Argentina e Paraguai dividem seus territórios, há um contingente populacional cuja história social é marcada por contatos interculturais que permitem pensar hibridismo, interação social e relações interétnicas. Grande parte dos habitantes dessa região fronteiriça é fruto de fluxos migratórios provocados por problemas econômicos, por questões étnicas, religiosas e políticas (SILVA, 2015, p.92).

Dessa forma surgiu o interesse de elaborar este artigo e assim analisar e conseguir responder algumas das perguntas que as pessoas geralmente se fazem com respeito a esta temática. Esta pesquisa é interdisciplinar já que se relaciona com as áreas da Antropologia e da Sociolinguística, espaços de análise de fenômenos sociais nos quais se levam em consideração as expressões geradas em torno do imaginário da mulher muçulmana, a migração atual das comunidades islâmicas e a integração linguístico-cultural. Busca-se, pois, por meio de reflexões e análises, desconstruir imaginários em relação a este assunto.

A pesquisa foi efetuada no ano de 2016. Surge de um projeto de ensino de língua árabe chamado: *ÁRABE, ARABISMO E ISLAMISMO NA TRÍPLICE FRONTEIRA*, que gera um trabalho

de conclusão de curso nomeado “A liberdade entre os limites da religião”: um estudo de caso da comissão de Nossa Senhora de Fátima, no qual se questiona a participação pública e a visibilidade da mulher árabe muçulmana em Foz do Iguaçu.

É interessante notar como por meio destas aulas realizadas na Unila (Universidade da Integração Latino-Americana) em parceria com a SBI (Sociedade Beneficente Islâmica) nos conhecemos e percebemos a realidade vivida pelas mulheres da SBI e pelos interesses destas em contribuir com a cidade fronteiriça. Um dos grandes exemplos que temos é a professora Rajaa Nouredinne, bem como as doze participantes do grupo de Nossa Senhora de Fatima, representantes oficiais<sup>22</sup> na SBI.

Geralmente as pessoas têm uma ideia de que a mulher árabe muçulmana é oprimida pelo fato de usar vestimentas diferentes, ou pelo uso do véu (Hijab) e às vezes até os meios de comunicação fazem questionamentos desse fato. Contudo, realmente temos que entender desde seu próprio ponto de vista o que significa para ela ser oprimida, já que em algumas das entrevistas a maioria defende o fato de usar o véu, já que este não é um acessório e sim forma parte de sua religião, o que elas respeitam.

Destacamos o fato da relação da língua com a cultura e como esta assume um dos papéis mais importantes em determinada sociedade, referindo-nos neste caso à cultura árabe.

## CONTEXTO E FATOS DA MIGRAÇÃO

Como colocamos anteriormente Foz do Iguaçu é uma cidade fronteiriça com uma grande diversidade étnica multicultural em aspectos de diversidade de línguas, religiões entre outras características.

O Paraná localiza-se na Região Sul do Brasil, ocupando uma área de 199.554 km<sup>2</sup>, que corresponde a 2,3% da superfície total do país. Segundo a Secretaria de Estado do Turismo, as principais cidades do Estado seriam: a capital, Curitiba, Londrina, Maringá, Cascavel, Ponta Grossa, Guarapuava e Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu é uma cidade de 266.771 habitantes, e localiza-se no extremo Oeste do Paraná, na fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina, às margens dos rios Paraná e Iguaçu. A cidade é destaque geográfico por ser o ponto onde os três países e os dois rios se encontram (CARDOZO, 2013, p.1)

A imigração árabe no Brasil, segundo Cardozo (2013, p.1) teve seus inícios no século XIX para o século XX e em Foz do Iguaçu essa migração começa por volta dos anos de 1950, segundo Montenegro (2013, p.11). Ele recomenda dividir a chegada dos imigrantes em duas etapas:

1. A primeira na década de 1950 onde essa migração é composta por sunitas e cristãos.
2. A segunda ocorre por volta dos anos 1980, quando essa migração é composta por xiitas. Dessa forma se equilibrou o número da população árabe xiita em relação aos sunitas.

A chegada desses grupos de origem árabe em principio foi ocasionada por motivos econômicos, como a procura de melhores oportunidades no Paraguai, especificamente em Ciudad del Este. Segundo Cardozo (2013, p.4) essa foi umas das causas pelas quais essas comunidades se

---

<sup>22</sup> Nossa Senhora de Fatima é uma associação de mulheres que representa as mulheres árabes muçulmanas da Sociedade Beneficente Islâmica. Qualquer mulher pode participar voluntariamente no trabalho feito a favor da caridade em Foz do Iguaçu ou de outro assunto tratado. Mais especificamente são doze as mulheres que se encontram agora encarregadas desta missão.



formaram em Foz do Iguaçu, já que se movimentavam na região fronteiriça.

A partir dessa relação econômica, essas comunidades formaram suas famílias, seus negócios, suas mesquitas, suas escolas e suas associações que influem consideravelmente na Economia, na Política e na diversidade étnica de Foz do Iguaçu.

Nós pretendemos focar em algumas falas das mulheres das instituições criadas por estas sociedades como a associação Nossa Senhora de Fatima, e as aulas ministradas da língua árabe na Unila e na SBI. Nos quais um dos pontos mais importante é o cuidado e a transmissão da cultura árabe.

## NOÇÕES DE CULTURA

É imprescindível ter uma noção do significado da cultura. Para isto vamos colocar uma definição de Boas (1947) na qual ele expõe que a cultura não é singular, mas plural, e que muda dependendo do contexto em que se encontra. A cultura é composta por um conjunto de valores sociais, morais, linguísticos, religiosos entre outras tantas características que moldam o comportamento das pessoas.

Cultura es como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectivo e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo también incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. Las simples enumeraciones de estos varios aspectos de la vida no constituyen empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura. (BOAS, 1947, p. 166)

Desse modo, temos que repensar a cultura desde a perspectiva dos árabes muçulmanos, compreendendo que as instituições que se formaram na cidade de Foz do Iguaçu, especificamente falando da SBI, é para o cuidado e a transmissão da cultura árabe. Nesse local as mulheres têm um papel importante, já que lhes cabe organizar as atividades das famílias, das crianças, eventos, ou ainda de procurar entes para fazer caridade. Temos que ressaltar que os encarregados da SBI são os homens, mas as mulheres têm sua associação chamada Nossa Senhora de Fatima, a qual, segundo Reinaldo (2016, p.54-55) é assim intitulada porque este é o nome da filha do profeta Mohamed. Essa ação mostra que elas não são oprimidas, pois têm sua vez na importância do trabalho da beneficência voluntária.

Falar de cultura é muito complexo, já que entram muitos elementos que podem ser estudados. No caso, vamos nos referir à importância da mulher árabe na associação, já que elas estão encarregadas da transmissão da cultura árabe, das costumes, da língua, da religião, e tudo isso por meio das atividades feitas na SBI, bem como por meio da escola libanesa, onde trabalham algumas das mulheres que participam na associação.

### 1. Escola Libanesa Brasileira de Foz do Iguaçu





Fonte: Foto tirada pela autora.

Desse modo, temos que ter uma ideia do que é a religião. Segundo Geertz (2008, p.66-67), essa seria um sistema de código, símbolo sagrado ou *ethos* de um povo ou estilo de vida, disposições morais e estéticas, uma visão do mundo que estabelece condições de vida numa estrutura particular. Assim, ao definirmos a religião, temos que ter presente que o Islão é uma religião com uma estrutura particular, com códigos que regem o comportamento das pessoas e que estipula diferenças entre homens e mulheres.

Dessa forma, a religião do Islão não é só de imperativo moral, mas também contém um conjunto de normas e formas de se comportar que a comunidade tem que seguir segundo Werblowsky (1981, p. 99) no qual ele afirma que a verdadeira vida muçulmana implica a execução do Alcorão<sup>23</sup>.

## A MULHER ÁRABE MUÇULMANA E AS INSTITUIÇÕES EM FOZ DO IGUAÇU

Ao nos referirmos à cultura árabe, temos que estar cientes que podem existir cidadãos árabes cristãos, budistas, evangélicos ou com qualquer outro tipo de religião. Existe uma diferença entre ser árabe e muçulmano, entre a nacionalidade e a religião. No caso, vamos a enfatizar-nos nos cidadãos árabes muçulmanos.

As associações se constituem com uma determinada finalidade. Segundo Reinaldo (2016, p.45), seria ajudar e ser membro da estrutura social, já que uma mesquita é um lugar onde se fazem debates sociais e políticos além dos religiosos. É assim que as mulheres têm a oportunidade de participar do espaço público, de estar presente na tomada de decisões, dos posicionamentos políticos, das ideologias da coletividade. Isto favorece que a mulher árabe muçulmana se encontre visível na organização social.

Nas escolas, as mulheres têm uma grande oportunidade de participação, já que elas estão ali dando aulas, falando de seus países, falando sua língua, vivendo sua gastronomia, praticando sua religião e respeitando sua cultura. Uma das grandes questões que é valorizada e da qual as mulheres se orgulham é de ter a oportunidade de que seus filhos, estando no Brasil, tenham a oportunidade de conhecer sua origem. Elas se importam com o cuidado da transmissão da cultura. Tudo isso com a ajuda da SBI. Elas propõem e os líderes aceitam executar as propostas delas.

Outro exemplo são as relações que se criam com as instituições de Foz do Iguaçu, como no caso da UNILA, no qual tem um núcleo que está se formando com pessoas da SBI para dar a conhecer na cidade mais sobre essa comunidade muçulmana. Inclusive, atualmente, em conjunto com a SBI já se implementam aulas de árabe para que a população da cidade fronteiriça tenha a oportunidade de

---

<sup>23</sup> O Alcorão livro sagrado que se utiliza na religião do Islam, na qual guia aos sunitas e aos xiitas. A diferença destas duas vertentes é um ritual chamado achura e o luto que guardam por Hussein o qual é o neto do profeta Mohamed o qual morreu na batalha de Karbala. É este acontecimento o qual marca a diferença, e as vestimentas onde os xiitas continuam utilizando o negro nas roupas como sinal de luto. Todas as demais praticas são as mesmas. Neste artigo nos enfocamos na Sociedade Beneficente Islâmica a qual é xiita.

conhecer mais sobre essa língua e, claro, sobre sua cultura. Já que a língua como a cultura tem diversidade, representações simbólicas e isto muda dependendo do contexto em que se encontra.

Nas aulas de língua árabe com a professora Rajaa Noureddine se tem a oportunidade de observar todo este cenário de diversidade cultural. Na sala de aula surgem perguntas da religião, já que algumas das palavras têm algum significado relacionado com a cultura e outras características. Um exemplo seria Salamaleico do árabe *سَلَامٌ عَلَيْكُمْ*, que significa a paz esteja sobre vós. Por sua vez a resposta é *Alaikum As-Salaam* ou *Aleikum Essalam*. Assim como este, temos outros termos que estão relacionados ao sistema cultural árabe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo este cenário no qual conseguimos mostrar por meio de alguns tópicos a presença das comunidades árabes na cidade de Foz do Iguaçu, sua influência na organização social, cultural e política da região fronteiriça, temos que repensar o que muitos falam e pensam. A mulher árabe sim tem direitos. O fato de algumas pessoas pensarem que elas são oprimidas pelo fato de utilizarem o véu seria um pensamento equivocado. Essa questão pode surgir ou formar-se desde um imaginário que pode ser ocasionado pelos meios de comunicação

Utilizar o véu não faz delas pessoas reprimidas. Elas têm a opção de escolher usá-lo ou não. Para a mulher árabe e muçulmana utilizar o véu faz parte da sua identidade. O véu não é um impedimento para ela estudar ou trabalhar.

Como falado anteriormente, elas têm uma associação nomeada Nossa Senhora de Fatima, onde se encarregam de alguns trabalhos específicos em conjunto com os homens da Sociedade Beneficente Islâmica. A mesquita é um espaço que além da religião, atende a debates sociais, econômicos e políticos. Consequentemente temos que questionar-nos a leitura do Alcorão, já que este estabelece papéis específicos para o homem e para a mulher, sendo a mulher a responsável pela família, pela casa e pelo cuidado das crianças e o homem pela parte econômica, pelo trabalho externo à família.

Conseguimos analisar que a mulher árabe muçulmana tem visibilidade na cidade de Foz do Iguaçu. Seja pelas suas vestimentas, que as pessoas geralmente reconhecem, seja pelo trabalho importante que é a transmissão da cultura árabe no qual entram aspectos da língua e do respeito pela religião, o que elas fazem por meio das escolas e de outras atividades planejadas por elas. Elas são professoras, e como elas mesmas falaram, atualmente tem mulheres muçulmanas que assumem outros papéis profissionais como a medicina, a advocacia, entre outros tantos cursos.

Nesse artigo realizamos uma conexão teórica com a prática. Oferecemos ao leitor elementos para que pudessem entender as relações sociais e culturais dessa temática vinculado ao contexto da cidade, da migração e da diversidade cultural deixando aberto para novos diálogos relacionadas a este assunto.

## REFERÊNCIAS

- ZWI WERBLOWSKY, Raphael Jehuda. *Mas Alla de la Tradicion y de la Modernidad, religiones cambiantes en el mundo cambiante*. Mexico D.F.: Fondo de cultura economica, 1981.
- REINALDO, Gabriela Alejandra Blanco. *La libertad entre los límites de la religión: estudio de caso de la comisión Nuestra Señora de Fátima*. Foz de Iguazu, Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso. Antropologia. UNILA. Foz do Iguaçu. Paraná. 2016.
- SILVA, Anaxsuell Fernando da. Práticas Religiosas em Contexto Migratório: O Caso da Triplice Fronteira Latino - Americana. *Inter - Legere* 17 (2015): 89-104.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. Rio de Janeiro: LTC, 2008.



CARDOZO, Poliana Fabiula. *A imigração árabe em Foz do Iguaçu: conservando sua cultura através de suas instituições representativas.* (s.f.).

BOAS, Franz. *Antropología Cultural.* Trad. Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

## A ESTÓRIA DA GALINHA E DO OVO: UMA HISTÓRIA DE FOME

Jaqueline da Silva Oliveira – Universidade do Estado de Mato Grosso <sup>24</sup>  
Prof. Orientador Dr. Isaac Newton Almeida Ramos

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar o conto “A estória da galinha e do ovo”, do livro *Luuanda* (2006) de Luandino Vieira, no qual o próprio faz uma crítica a situação política e social de Angola. O conto, que apresenta uma briga, aparentemente boba entre duas vizinhas, esconde uma realidade de opressão de um povo negro e pobre de uma colônia governada por brancos. A briga por um único ovo, tão séria que precisou passar até pela polícia para se tentar apaziguar, revela uma realidade de extrema pobreza dos musseques angolanos. Para Luandino (2004), encontramos no conto da estória da galinha e do ovo uma situação ainda colonial, mas já iluminada por fortes tons de um otimismo libertário, onde juntos os mais velhos e mais novos procuram reconstruir dialogicamente o mundo fragmentado. O mesmo, por sua vez, procura ser o mais fiel possível à realidade transformando a obra em um aquário onde ele e seus personagens circulam e, provando, como a fome, a exploração e o desemprego surgem com evidências. Trata-se de uma realidade social de Angola muitas vezes desconhecida pelos leitores de literatura africana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Luanda, Fome, Libertário.

### INTRODUÇÃO

Antes de Angola tornar-se um país independente, a cidade de Luanda, sua capital, caracterizava-se por uma dualidade, de um lado a cidade de cimento, em que viviam os colonizadores, e de outro os musseques, em que viviam os africanos. De acordo com Guimarães (2010, p.), “Pela dualidade, presencia-se um processo de diferenciação espacial, social e racial, que se tornou mais agudo com o início da luta pela independência em 1961”.

A cidade de cimento, lugar onde viviam os colonizadores, era caracterizada por uma prosperidade não encontrada nas periferias, centros que geravam grandes fins lucrativos, conseqüentemente resultava em oportunidades econômicas, acesso a serviços e infraestruturas, e uma melhor qualidade de vida. Com relação aos musseques, eram periferias as quais não ofereciam condições favoráveis de moradia. A precariedade das instalações, a falta de acesso e usufruto de uma infraestrutura básica, como luz elétrica, saneamento e outros. É nesse espaço que Luandino cria suas narrativas, revelando ao seu leitor a realidade em que viviam os moradores daquele lugar, suas dificuldades, lutas e maneira que reagem à opressão, durante o período colonial.

No conto destacam-se os personagens: a galinha Cabíri, Nga Zefa (dona de Cabíri), e Nga Bina. A primeira, insiste em ir ciscar no quintal de Nga Bina, que está grávida e não tem criação de galinhas. A terceira, Bina, dá milho à galinha de Zefa. Certo dia Cabíri põe um ovo no quintal da vizinha, e assim começa a peleja. A dona reivindica a posse da galinha e do ovo; enquanto a outra reivindica o direito ao ovo já que ela havia alimentado a referida. A partir dessa situação, é feita uma roda de vizinhas para julgar o caso, tendo como mediadora a mais-velha do grupo, Vavó Bebeca. São chamados vários passantes para dar sua opinião. Todos os “juízes” do caso procuram tirar proveito da situação, tentando obter a propriedade do ovo para si. Todavia, nenhum deles consegue resolver o caso

<sup>24</sup> Notas de rodapé no decorrer do texto devem ter apenas finalidade explicativa. As normas de formatação de trabalhos científicos não contempladas aqui devem seguir a ABNT. O artigo poderá ter, no máximo, quatro autores.



e, ainda por cima, tentam obter usufruto do ovo. Finalmente, aparece um sargento, acompanhado de alguns soldados, e diz que não são permitidas reuniões. Dito isso, tenta se apropriar, não do ovo, mas da galinha. No entanto, acontece uma artimanha de Beto, filho de Zefa, que salva a galinha das mãos do sargento e a tensão interna do grupo se dissolve. O sargento vai embora. Resultado: as vizinhas, que até então brigavam, se reconciliam.

No conto “A estória da galinha e do ovo”, o narrador, do tipo heterodiegético, apresenta uma realidade, talvez, nem tanto conhecida pelos leitores de literatura africana, que é tratar de um acontecimento inusitado como esse. No caso, uma galinha e a história de duas vizinhas. Tem-se Zefa, uma mulher pobre que, possivelmente, tinha como sustento de sua família apenas uma galinha. Bina, uma senhora grávida e com o marido preso, não tinha sequer dinheiro para comprar milho e desejava comer o ovo da galinha de sua vizinha. As duas disputavam a propriedade de um ovo. A briga, aparentemente simples e boba, esconde uma realidade de opressão de um povo negro e pobre de uma colônia governada por brancos. Briga essa, tão séria, que precisou passar até pela polícia para ser apaziguada. Isso revela uma realidade de extrema pobreza dos musseques angolanos.

O fato do autor conviver toda a sua vida com aquela realidade, mesmo não sendo negro, pobre e colonizado, não o impediu de sentir na pele as necessidades daquele povo. Dessa maneira, procura ser o mais fiel possível à realidade dos moradores das periferias de Luanda, transformando a obra em um aquário, no qual ele e seus personagens circulam, provando, como a fome, a exploração e o desemprego surgem com evidências. Entretanto, o próprio não deixa de ser português, nem abdica de sua nacionalidade e sim demonstra afeto e preocupação com Angola, seu povo e suas necessidades, como afirma Martins: “O gesto de Luandino não indica, pois, a subtração da nacionalidade ou raízes portuguesas, mas a inserção de uma naturalidade mais profunda, posto que resultante de uma escolha afetiva, cultural, ideológica” (MARTINS, 2010, p. 172).

Ele consegue ser sensível ao sofrimento em quem viviam os moradores dos musseques da capital Angolana, tanto que não só descreveu fielmente as condições em que eles viviam, como se ele mesmo sofresse aquelas necessidades, mas, participou ativamente no movimento de libertação de Angola.

O conto também pode ser entendido como uma espécie de resposta autoral (no caso de Luandino) à situação política e social de Angola, à opressão do governo salazarista (O Salazarismo foi um regime político de Portugal, também chamado de Estado Novo). Neste regime, o autoritarismo e uma relação corporativista foram implementados ao sofrimento do povo angolano, especificamente dos moradores dos musseques de Luanda.

A linguagem denuncia de forma poética o julgo colonial nos musseques angolanos e propõe possíveis caminhos para uma independência. A mistura do quimbundo com o português, a ideia contrária aos essencialismos tanto do tradicional (no caso, o quimbundo) quanto do moderno (o português), resulta em uma espontaneidade das vozes-saberes dos personagens, os quais passeiam às nossas vistas através da leitura de Luandino.

Durante toda a narrativa é possível perceber a utilização de muitas palavras que não fazem parte do léxico do português padrão (mesmo de 1963), demonstrando o hibridismo linguístico na escrita de Luandino que, mesmo sendo português de nascimento, se considerava angolano, portanto falava a língua local, o quimbundo. (SHEIKA, 2014).

A metáfora é apresentada no conto por meio de seus personagens, a galinha metaforicamente representa Angola ou o seu povo; o ovo pode ser entendido como as riquezas daquele país. O fato da galinha por ovo, ora num quintal ora no outro, representa o povo angolano que serve de escravo em sua própria terra, posto que mesmo vivendo na sua terra é expropriado dela, na medida em que o ovo (as riquezas) acaba na mesa da metrópole.

Luandino, usa das metáforas para levar o leitor a uma reflexão sobre o julgo que o povo dos musseques viviam e mostrar o quanto a pobreza e fome levava-os a necessidade de um novo

recomeço, longe do julgo colonial, onde pudessem desfrutar das riquezas de sua terra. A criança na barriga de Bina, representa o país que todos desejavam, novo, pronto para viver novas histórias, mas ligado ao seu povo.

De ovo na mão, Bina sorria. O vento veio devagar e, cheio de cuidados e amizade, soprou-lhe o vestido gasto contra o corpo novo. Mergulhando no mar, o sol punha pequenas escamas vermelhas lá em baixo nas ondas mansas da Baía. Diante de toda a gente e nos olhos admirados e monandengues de miúdo Xico, a barriga redonda e rija de nga Bina, debaixo do vestido, parecia era um ovo grande, grande... (VIEIRA, 1964, p.152)

A imagem da galinha voando em liberdade em direção ao sol, a presença de Bina com sua imensa barriga segurando o ovo, e a própria barriga parecendo um imenso ovo, são símbolos ligados ao princípio da vida, que está direcionado para o futuro com promessas da nova sociedade angolana que surgiria depois da independência.

O papel do idoso também é apresentado no conto. A velhice é a idade da sabedoria, do ensinamento e não do descanso. Aos mais velhos é dado o poder de resoluções de problemas da comunidade de vários tipos: jurídicos, religiosos, médico-mágico, educacional, econômico. A ele também é dado o poder para que se mantenha a cultura do seu povo através da transmissão de sua experiência de vida para os mais novos através da arte de contar. O idoso, neste caso "Vavó Bebeca", ainda tem seu respeito junto à comunidade, pois é a quem primeiro eles se voltam para resolver seu questionamento.

O papel feminino é representado pela sabedoria e força, as mulheres reunidas provam o quanto a mulher africana é forte. Zefa por exemplo toma o papel do marido, em uma questão que ele deveria resolver a mulher toma para si, ao questionar com Bina o direito a galinha. O narrador apresenta a personagem como uma mulher forte que enfrentar bravamente sargento, quando o mesmo, queria tomar posse de sua galinha.

Espetou com força as unhas dela no braço do sargento, arranhou fundo, fez toda a força nas asas e as pessoas, batendo palmas, uatobando e rindo, fazendo pouco, viram a gorda galinha sair a voar por cima do quintal, direita e leve, com depressa, parecia era ainda pássaro de voar todas as horas. (VIEIRA, 1982, p. 122).

O comportamento das mulheres em resolver por si só, seus problemas, sem se preocupar com os portugueses, enfurecia seus colonizadores que acreditavam que se o povo defendesse eles mesmos seus problemas, também aprenderiam a pelejar pelos seus direitos enquanto povo daquela terra. Todas reunidas, é a representação de um novo povo angolano, que não deseja mais viver sobre o julgo colonial, tentar resolver seus problemas sozinhas, é como se fosse um aviso aos seus colonizadores de que já não queriam eles sobre suas vidas e sua terra.

A chegada da polícia representa uma ameaça mais concreta vinda de fora, e devemos entender essa opressão no contexto dos problemas políticos de Angola daquela época. Nesse contexto, a polícia é a representação da opressão política colonial que não se contenta com a riqueza (ovo), mas quer também a galinha (angola).

Vocês estavam a alterar a ordem pública, neste quintal, desordeiras! Estavam reunidas mais de duas pessoas isso é proibido. E além do mais, com essa mania de julgarem os vossos casos, tentavam subtrair a justiça aos tribunais competentes! A galinha vai comigo aprendida. E vocês toca a dispensar! Vamos! Circulem, circulem para casa. (LUUANDA, 1964, p.129)

O sargento, não se contenta em ver um grupo de mulheres reunidas tomando decisões que estavam designadas a elas. A maneira como o sargento reagi ao saber o motivo da discussão, e o motivo pelo qual ele decide aprender o ovo e a galinha, representa como a opressão política colonial que não se contenta com a riqueza (ovo), mas quer também a galinha (angola).

O musseque, representa algo muito maior do que o simples espaço onde a ação transcorre, pois, uma vez que ele constitui o laço identitário que vincula a experiência de todas as mulheres que protagonizam a ação, podemos afirmar que ele é protagonista também, anunciando em tons fortes (que encontram, aliás, uma significativa representação nas cores do céu, à medida que a tarde avança e o pôr-do-sol se aproxima) o desejo e o esforço de superação da situação colonial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conto, A estória da galinha e do ovo, Luandino nos leva a uma série de questões sociais em que viviam os moradores das periferias de Luanda, o autor não apresenta só a pobreza e a fome de um povo em meio a um jugo colonial dentro de sua própria terra. Mas também, reflete sobre uma narrativa onde a mulher recebe o papel de protagonista durante toda a narrativa. Onde às figuras do branco dono da quitanda, do religioso, do proprietário do musseque, do guarda-livros e o sargento, procuram tirar proveito da situação, tentando obter a propriedade do ovo para s. demonstrando como aquele povo era martirizado pelos seus opressores, que se apropriavam do pouco que eles tinham.

Luandino, nos revela um pano de fundo vivo do musseque e de sua vida cotidiana, seus embates, suas dificuldades, mas também suas alegrias e grandezas – de que são as mulheres (e as crianças, e a galinha, que, triunfante, levanta voo diante de seu espantado e maravilhado público no final da narrativa) as autoras de um futuro que se pode antever, no enfrentamento que protagonizam, afastando de si as figuras de mando, poder e engano simbolizadas pelos homens cujo conselho inicialmente solicitam. O conto pode ser assim interpretado como uma alegoria da trajetória desde a ingenuidade até a consciência, desde o conflito frágil até a esperança de dias melhores.

## REFERÊNCIAS

VIEIRA J. L. *Luuanda*. 1. ed. AB. Luanda.1964.

SKEIKA.J.A. Por uma literatura menor: *A Estória da Galinha e do Ovo como marca sutil de protesto de José Luandino Vieira*. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, V.5, Número 1.2004.

XIV ENCONTRO REGIONAL DE ANPUH-RIO.MEMÓRIA E PATRIMÔNIO. *As vulnerabilidades nos musseques luandenses na década de 1960*. Rio de Janeiro.UniRio.2010 p.1

## **GONZAGA, “LIRA XIX” E A MULHER: Identificando os operadores de leitura da poesia na produção de sentidos e avaliando seu aprendizado em sala de aula**

Jeciely Ildefonso de Oliveira<sup>1</sup> - UNIOESTE

Nathascha Hoffmann Marczinski<sup>2</sup> - UNIOESTE

Profa. Orientadora Dra. Ellen Mariany da Silva Dias<sup>3</sup> - UNIOESTE

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de uma análise produzida na matéria de Introdução aos Estudos Literários, do Curso de Letras Alemão/Espanhol/Inglês da UNIOESTE - campus de Marechal Cândido Rondon, cujo corpus é a “Lira XIX”, de Tomás Antônio Gonzaga, analisado a partir dos quatro estratos/níveis para leitura de poemas, a saber: gráfico, fônico, morfossintático e semântico. A seguinte análise tem como finalidade apresentar uma melhor visualização de como estes quatro níveis aparecem dentro do poema e como eles dialogam entre si para a formação de sentidos. Ademais, a partir dos mesmos, no decorrer da produção deste trabalho, foi possível contemplar o contexto e as marcas históricas que demonstram o papel da mulher na sociedade no século XVIII relacionado à maternidade, este último como algo intrínseco a mesma. Por fim, a conclusão do trabalho visa a ressaltar a importância de análises como a descrita acima tanto para o aprendizado dos estratos supracitados e demais elementos que envolvem a leitura e interpretação de poemas quanto para a formação do acadêmico como futuro docente mediador de leitura literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lira XIX, Tomás Antônio Gonzaga, estratos para leitura de poemas.

### **INTRODUÇÃO**

O estudo apresentado no seguinte artigo relaciona o aprendizado acerca dos estratos para leitura de poemas e a importância desse exercício para o entendimento e fixação desses conteúdos, por meio da análise produzida em sala de aula da “Lira XIX”, de Tomás Antônio Gonzaga. Visto que o exercício se fez base para a assimilação dos fundamentos envolvidos, produzimos esse artigo a fim de expor o método utilizado e nossa experiência com ele. Para isso o objeto foi devidamente analisado com o auxílio da docente responsável pela disciplina de Introdução aos Estudos Literários a partir dos quatro aspectos para análise de poemas, sendo o gráfico, o fônico, o morfossintático e o semântico, e com vistas a interpretar de maneira ampla o poema em questão e compreender o contexto e os elementos que o compõem.

Isto posto, o presente estudo é composto de quatro partes, iniciadas pela: a) análise do poema em si, envolvendo os níveis supracitados e toda a interpretação construída acerca do mesmo; b) discussão sobre a representação da mulher no século XVIII; c) avaliação das dificuldades e facilidades encontradas, ao longo da realização do exercício tido como gerador de conhecimentos; d) considerações finais que abarcam os pontos explanados.

### **ANÁLISE DA POESIA**

A poesia analisada é a parte I da “Lira XIX”, de autoria de Tomás Antônio Gonzaga, que se encontra no livro Marília de Dirceu (1997) e é resultado de um exercício ministrado na disciplina de Introdução aos Estudos Literários pela professora responsável com a finalidade de fixar os conteúdos acerca dos estratos para leitura de poemas, usando-se como base a apostila de Maria Beatriz Zanchet (2012), que organiza didaticamente, os níveis: gráfico, fônico, morfossintático e semântico. O exercício realizado em sala consistiu em, primeiramente, identificar e descrever estes elementos no corpo do poema para, posteriormente, compreender o modo como se inter-relacionam na produção de

99



sentido e efeitos estéticos.

#### Lira XIX

Enquanto pasta alegre o manso gado,  
Minha bela Marília, nos sentemos  
À sombra deste cedro levantado.  
Um pouco meditemos  
    Na regular beleza,  
Que em tudo quanto vive, nos descobre  
A sábia natureza.

Atende, como aquela vaca preta  
O novilhinho seu dos mais separa,  
E o lambe, enquanto chupa a lisa teta.  
Atende mais, ó cara,  
Como a ruiva cadela  
Suporta que lhe morda o filho o corpo,  
E salte em cima dela.

Repara como cheia de ternura  
Entre as asas ao filho essa ave aqueita,  
Como aquela esgravata a terra dura,  
E os seus assim sustenta;  
Como se encoleriza,  
E salta sem receio a todo o vulto,  
Que junto deles pisa.

Que gosto não terá a esposa amante,  
Quando der ao filhinho o peito brando,  
E refletir então no seu semblante!  
Quando, Marília, quando  
Disser consigo: “É esta  
“De teu querido pai a mesma barba,  
    “A mesma boca, e testa.”

Que gosto não terá a mãe, que toca,  
Quando o tem nos seus braços, c’o dedinho  
Nas faces graciosas, e na boca  
    Do inocente filhinho!  
Quando, Marília bela,  
O terno infante já com risos mudos  
Começa a conhecê-la!

Que prazer não terão os pais ao verem  
Com as mães um dos filhos abraçados;  
Jogar outros a luta, outros correm  
    Nos cordeiros montados!  
    Que estado de ventura!  
Que até naquilo, que de peso serve,  
    Inspira    Amor,    doçura.



O primeiro estrato analisado foi o gráfico, o qual compreende o título, a divisão estrófica, a disposição do poema no espaço e sua pontuação. Conforme Zanchet (2012, p. 1), “a própria disposição das palavras no texto pode – e sugere – efeitos muito interessantes de sentido, que só o aspecto espacial é capaz de revelar”. Assim, identificamos o título “Lira XIX” e, a partir dele, notamos relevantes informações sobre o poema. Inicialmente, identificamos que o próprio título já supõe que este tenha um ritmo de leitura que enfatize a musicalidade - visto que o título remete às liras - instrumentos utilizados por trovadores para acompanhar suas canções. Além disso, sua numeração “XIX” sugere uma sequência, considerando que o poema é elemento da obra *Marília de Dirceu*. A obra, publicada em Lisboa, em 1792, consiste em um apanhado de liras que seguem uma ordem enumerada, e que tiveram como musa inspiradora uma moça chamada Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, de quem Tomás fora noivo, e a qual foi representada pela personagem Márilia, enquanto Tomás personificou-se em Dirceu.

Em seguida, contemplamos a divisão estrófica. O poema é dividido em 6 estrofes, contendo 7 versos cada. Os versos 1, 2, 3 e 6 possuem 10 sílabas métricas. Os versos 4, 5 e 7 apenas 6 sílabas métricas. Essa divisão se repete em todas as estrofes e a mesma pode se justificar pela musicalidade que o eu-lírico pretende conferir ao poema. A partir disso, o espaço que a poesia ocupa se dá de maneira esteticamente padronizada. Em relação à pontuação, a lira possui vírgulas localizadas em lugares estratégicos que colaboram com a leitura de maneira melódica e de modo a enfatizar alguns vocativos, tais como em: “Atende mais, ó cara,” e “Quando, Marília, quando” a fim de chamar a atenção da personagem Marília a quem o eu-poemático se dirige nos versos seguintes energicamente; note-se o ponto de exclamação: “Quando der ao filhinho o peito brando, / E refletir então no seu semblante!”. Isto revela uma visão maravilhada por parte do eu-lírico em relação a uma projeção de futuro compartilhado com sua amada que terá um filho seu.

Dessa forma, a partir do primeiro estrato, constatamos que o poema foi composto de maneira a conferir musicalidade ao mesmo, e isso é corroborado pelo próprio título e por estes elementos brevemente aqui descritos.

O segundo estrato diz respeito à metrificacão, ao esquema de rimas e às figuras de som. Em relação à metrificacão, o poema possui versos com quantidades de sílabas métricas diferentes, porém, demonstrando uma regularidade. Como aponta Cândido (1997, p. 117) em relação às produções de Gonzaga, “mais de uma lira é voltada à tarefa quase didática de mostrar à bem amada a naturalidade do amor, mostrando-lhe a ordenação das coisas naturais. [...] a beleza aparece como contemplação singela da regularidade das coisas”. Nesse sentido, podemos identificar os traços de simplicidade e proximidade com a natureza que os próprios árcades demonstram, como expõe o próprio Cândido (1997, p. 117) ao falar sobre “a recuperaçã da naturalidade, cujos artífices foram os primeiros árcades, encontra em Gonzaga a nota fundamentalmente humana.”. Como se pode notar, há uma tentativa de reproduzir no poema a compreensã que os poetas árcades tinham em relação à natureza, como nos versos: “Um pouco meditemos/Na regular beleza,/Que em tudo quanto vive nos descobre/A sábia natureza”. A partir disso, através da disposiçã dos 42 versos nas 6 estrofes, é notável a regularidade na colocaçã da quantidade de sílabas métricas, visto que, em todo o poema, os três primeiros versos e o penúltimo de cada estrofe contêm mais sílabas que os demais, tendo 10, enquanto os mais curtos têm 6. Sendo assim, essa padronizaçã que o eu-lírico produz representa sua perspectiva da própria natureza. Nesse sentido, de acordo com ele, em se tratando de poesia e natureza, até na irregularidade existem motivaçã e invariabilidade.



Dando sequência, em relação ao esquema de rimas, há predominância de rimas pobres sobre as ricas - o que pode reforçar a simplicidade exaltada na lira, rimas de igualdade fônica e rimas femininas, dando ênfase na feminilidade expressa no poema, que se centraliza na maternidade. As mesmas estão dispostas de maneira cruzada e com a ocorrência de versos brancos - sempre no penúltimo verso de cada estrofe - a alternância das rimas e do verso branco pode ter sido pensada a fim de fazer fluir a musicalidade da lira. O uso dos versos brancos quebrando a sequência de rimas também forma uma regularidade - sempre no penúltimo verso - e demonstra que até nesta quebra há um padrão. Com isso, o eu-lírico pretende reforçar a regularidade da natureza, como supracitado, e do tema maternidade: além de convencer a amada, criando uma argumentação elaborada, há o objetivo de demonstrar a vontade do mesmo ter um filho com Marília.

Ainda, dentro do estrato fônico, estão contempladas as figuras de som presentes na lira, uma delas é o enjambement. Este consiste em uma proposição que inicia uma ideia em um verso e a termina em outro, fazendo com que o primeiro não tenha total sentido sozinho. Sendo assim, nos versos 15 e 16, é possível perceber um exemplo de tal recurso com clareza: “Repara como, cheia de ternura,/entre as asas ao filho essa ave aqueuta”, elemento que se repete no decorrer de todo o poema. O uso dessa figura justifica-se no reforço da musicalidade e também no efeito de continuidade que ela provoca, reforçando, no campo semântico, a proposta de regularidade estética e temática que o eu-lírico apresenta. Em seguida, encontramos aliteração das consoantes /f/, /m/, /r/, /s/, /t/, e /z/, as quais colaboram para a musicalidade, além de poder garantir um efeito sacro e venerável à maternidade exaltada na lira, principalmente com as aliterações em /s/ e /z/. Por fim, a assonância das vogais /a/, /e/ e /o/ também contribuem para a musicalidade, visto que se apresentam com entonações fortes e marcadas.

Por meio do terceiro estrato, percebemos a ausência de metaplasmos, pois os poetas árcades queriam se distanciar dos exageros do Barroco, adotando um estilo de escrita simples. Quanto à escolha lexical, observamos a predominância de verbos e de substantivos. Estes fatos podem ser justificados pelo assunto principal da lira; baseando-se nas ações de fêmeas de vários animais, o eu-lírico pretende convencer Marília e alcançar seu objetivo que é ter um filho com ela. Por isso a predominância de verbos e substantivos para enfatizar a ação em detrimento das características das fêmeas.

Segundo Roncari (2012),

[...] a poesia de Tomás Antônio Gonzaga realiza com soltura e desprendimento o novo ‘estilo simples’. Despojando-se dos artificios da linguagem engenhosa dos culteranos (metáforas, hipérbatos, perífrases, latinismos, termos raros, antíteses, contrastes, surpresas causadas por aproximações distantes etc.), o poeta procura agora aquilo que ele entende por ‘naturalidade’: a expressão clara e perfeitamente inteligível, desprovida de enigmas e obscuridade, que flui dentro de uma linha melódica suave. O ritmo poético lembra o som singelo da flauta dos pastores e pastoras nos campos amenos da Arcádia. (RONCARI, 2012, p.242)

Analisando as oposições, há a predominância do feminino em relação ao masculino pois, como já foi mencionado, a lira trata da questão feminina que é a relação de mãe e filho. O



tempo verbal, em grande parte do poema, é o presente, exceto nas três últimas estrofes, que se apresenta no futuro, insinuando a futura maternidade de Marília. O plural é utilizado, na grande maioria das vezes, ao tratar do eu-lírico e Marília juntos, opondo-se ao singular, utilizado para descrever a maternidade animal em cada comparação. Essa oposição dá-se pelo fato de destacar o tema principal da lira: a maternidade como algo único e maravilhoso na vida, transmitindo, assim, valores da poesia árcade, que é a sintonia do homem com a natureza.

Referente aos aspectos sintáticos, a anáfora é encontrada e justificada pela repetição da palavra “como”, por exemplo, devido às comparações feitas ao longo do texto. A repetição da palavra “quando”, na quarta estrofe, sugere a futura maternidade de Marília. Com a figura de som epizeuxa, é ressaltada a palavra “quando”, na intenção de reforçar a supracitada maternidade. Com a repetição dos conectivos “e” e “que”, há a ocorrência do polissíndeto, reforçando a musicalidade ao repetir conectivos simples, sem usar sinônimos mais elaborados. Há utilização do hipérbato em vários trechos do poema, a saber, “A sombra deste cedro levantado/ um pouco meditemos”, recurso utilizado para manter-se a sonoridade desejada para a lira. A elipse é encontrada nos últimos versos da quarta estrofe, omitindo a palavra “mesmo”, mas sem modificar a compreensão, para não se tornar repetitivo.

O quadro e último estrato, o semântico, trata do assunto, do tema e das figuras de sentido do poema. Quanto ao tema, a lira aborda a maternidade com foco no desejo do eu-lírico de ter um filho com Marília e as comparações das diferentes maternidades na natureza, exaltando esta ação com o objetivo de convencer a amanda. A principal figura que dá sentido ao poema é a comparação, assim justificando a anáfora na palavra “como” e auxiliando na musicalidade argumentativa de Gonzaga, como afirma Roncari (2012):

O poeta não abusa das figuras de linguagem, como as metáforas, nem dos enigmas, dos jogos de palavras e de sentidos, e não está voltado para a ‘produção da maravilha’, [...] para a comoção do ouvinte ou do leitor. O sentido está antes voltado para convencer a sua pastora do valor e da sinceridade dos argumentos com que defende o seu amor, e para o agrado e encanto do leitor, que simpatiza com a delicada musicalidade da lira e bom senso do pastor. (RONCARI, 2012, p.278)

Então, partir da análise da lira e de todos os elementos que a compõe, foi possível identificar relações marcantes no que tange à figura da mulher na sociedade da época e de seu papel, especialmente no que diz respeito à maternidade, apresentada como uma virtude no decorrer do poema. Nesse ponto, é notável que o eu-lírico produz uma argumentação composta por uma série de comparações com a natureza e a maternidade presente nela, a fim de mostrar à Marília as belezas e maravilhas da naturalidade e regularidade de ser mãe, com a finalidade de, então, ter um filho com ela. Isto projeta, de acordo com o imaginário árcade, a harmonia entre homem e natureza, posta como uma espécie de receita para a felicidade.

Dessa forma, a “Lira XIX” reflete o contexto histórico do período de maneira clara, revelando o papel da mulher na época. Sendo assim, segundo Santos (1981, p. 35-48), as obras literárias provenientes do séc. XVIII trazem a imagem da mulher como subalterna, mostrando como ela era referenciada apenas para situações de trabalho doméstico e cuidado dos filhos. Soma-se a isto o fato de que, ao longo da lira, apenas o eu-poético se manifesta, o que contribui para a construção da afirmação do ponto de vista masculino e do lugar social que o homem dá à





mulher.

Isto posto, a análise de todos os estratos, os pontos de vista das autoras em relação aos conteúdos aqui estudados e o auxílio da professora foram fundamentais para a construção dessa análise crítica, revelando, também, o que está por trás de sua produção, tendo, especialmente, como base o contexto histórico e as potencialidades semânticas e estéticas da “Lira XIX”.

## **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO FINAL**

O exercício nos foi aplicado pela professora que ministra a disciplina e consistiu em uma análise da parte I da “Lira XIX”, de Tomás Antônio Gonzaga, a fim de garantir a fixação dos conteúdos acerca dos elementos que constituem os poemas, no que se refere aos quatro estratos já apresentados. Com a realização desta atividade, ficaram claras nossas facilidades e dificuldades na realização de tal exercício. Os processos de escansão e de observação da qualidade e do gênero das rimas foram dificuldades encontradas ao longo da tarefa, e que compreendem os estratos fônico e óptico. Para a análise de alguns aspectos - sintático, estrato semântico e estrato morfossintático -, foi necessária a orientação da professora, de modo que a mesma esclareceu todas as dúvidas, mesmo que essas tenham sido poucas e pontuais.

Portanto, compreendemos que os estratos que mais apresentaram dificuldades foram o óptico e o fônico, principalmente por se constituírem de elementos especificamente teóricos e desconhecidos até então, enquanto os dois últimos estratos se mostraram mais claros e simples. Nesse sentido, também foi possível notar que os dois primeiros estratos conferem sentido semântico à lira e, apesar de se tratarem de elementos estruturais, colaboram fortemente para a produção de sentido e para o entendimento do poema como um todo. Nesse sentido, depois de analisá-los, os estratos morfossintático e semântico se fizeram muito mais claros e descomplicados e foram resolvidos rapidamente pelos.

Após efetivado este exercício, a análise de poemas tornou-se mais eficiente. Os conceitos, agora, estão mais claros e a atividade é realizada com maior facilidade e rapidez. O poema é um grande quebra-cabeça e, juntando-se todas as peças, conseguimos extrair, e porque não, construir seus sentidos e efeitos estéticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Isto posto, a partir de todos os aspectos analisados no decorrer do exercício, são notáveis as relações que podem ser feitas entre a poesia e a realidade presente na época, principalmente no que tange ao papel da mulher na sociedade, bem como o desenvolvimento dos alunos em relação ao conteúdo aplicado e à compreensão do mesmo de maneira satisfatória. Por meio dessa análise, notamos fortes relações com a visão não só do eu-lírico mas, também, da própria instância criadora da lira, no que diz respeito à posição da mulher no século XVIII e seu papel na sociedade, visto que, como apresentado, aqui, a mulher tem a “vocação” de ser mãe e o eu-lírico expõe isso nitidamente, bem como deixa claras suas intenções com Marília nesse aspecto.

Finalmente, compreendemos não só o poema, mas a própria análise produzida em sala, suas dificuldades e facilidades e suas relações. Isto nos revela tanto a importância do exercício como um todo, como as conexões que devem ser estabelecidas entre os estratos que constituem a leitura crítica de poemas para que ela seja completa e assertiva. Em conclusão, os pontos aqui expostos demonstram a relevância do exercício que deve ser explorado futuramente em nossa prática docente, tendo em vista o conhecimento obtido em relação ao conteúdo.



## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Itatiaia, 1997, vol. I.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: origens e unidades*. São Paulo: Edusp, 1999. vol I.
- GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- SANTOS, Maria José Moutinho. *Perspectivas sobre a situação da mulher no século XVIII*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1981, p. 35-48.
- ZANCHET, Maria Beatriz. *Abordagem dos níveis/ estratos para leitura de poemas*. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2012. (Material xerocopiado)



## ATITUDES LINGÜÍSTICAS EM TORNO DO USO E DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA UNILA

Laura Andrea Cristian Mosquera – UNILA (Bolsista IC/UNILA)  
Profa. Orientadora: Dra. Franciele Maria Martiny – UNILA

**RESUMO:** Este estudo parte da ampla corrente migratória no Brasil e, mais especificamente, em Foz do Iguaçu, onde encontramos um contexto bem complexo de correntes migratórias nas regiões fronteiriças, inclusive, na própria Unila, universidade que reúne uma diversidade cultural e linguística. Esta realidade permite uma gama de análise de comportamentos sociolinguísticos em torno das diversas culturas e línguas em contato. Nesse sentido, o presente projeto tem o objetivo de analisar as atitudes linguísticas de falantes de diferentes grupos étnicos e regiões do Brasil, da América-latina e do Caribe que apresentam tanto os técnicos como os professores e alunos em torno do uso e do ensino das diferentes línguas na Unila. Por conseguinte, pretendemos verificar como se dão os contatos entre elas, em que momentos e lugares são utilizados determinados línguas, bem como discutir relações de poder sobre os diversos falares, procurando problematizar a relação entre as línguas prestigiadas e as minoritárias na universidade. Para tanto, faremos um levantamento de dados qualitativos e quantitativos por meio de entrevistas à comunidade acadêmica da Unila. Desta forma, visamos mostrar a pluriculturalidade e o bilinguismo/multilinguismo como um fenômeno sociolinguístico complexo, que abrange situações sociais mais amplas, não isentas, nem transparentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística; Línguas em Contato; Bilinguismo/Multilinguismo.

### INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada em 2010, tendo por missão institucional de formar recursos humanos aptos a contribuir na sua grande amplitude na integração do nosso povo latino-americano tentando promover, a partir de seu projeto, o Multiculturalismo, o Bilinguismo, a interdisciplinaridade e a integração latino-americana.

Além disso, a citada universidade tem por vocação o intercâmbio acadêmico e cooperativo com países membros do Mercosul e os demais países da América Latina e Caribe, acolhendo alunos que vêm de 19 países da América Latina e Caribe que trazem consigo seus diferentes idiomas e culturas, promovendo contatos dos mais diversos possíveis.

Desta forma, a Unila se torna um reflexo dos contextos multilíngues presentes no Brasil e em Foz do Iguaçu, possibilitando assim um campo proffcuo de pesquisas e uma situação linguística peculiar nesta região de fronteiras.

A partir dessa conjuntura, o presente trabalho pretende apresentar considerações iniciais sobre um projeto de pesquisa, que está em sua fase inicial, o qual objetiva analisar as atitudes linguísticas de falantes de diferentes grupos étnicos e regiões do Brasil, da América-Latina e do Caribe.

Para tanto, neste primeiro momento, vamos situar o campo da Linguística Aplicada (LA) e como esta poderá nos ajudar teoricamente na abordagem do projeto juntamente com apreciações gerais no campo da Sociolinguística. Após, vamos observar o conceito de Atitudes



Linguísticas e as suas consequências na vida de sujeitos usuários de uma determinada língua. Atitudes que serão indagadas através de um trabalho de campo para o levantamento de dados linguísticos, históricos, sociais e culturais por intermédio da aplicação de roteiros de entrevistas que serão feitos aos participantes da comunidade universitária.

Acreditamos que as respostas a essas questões ajudarão a compreender a complexidade de uma cidade como Foz do Iguaçu, situada na tríplice fronteira, com uma população aproximadamente de 263 mil habitantes e com mais de 90 nacionalidades convivendo num território segundo os dados da prefeitura desse município. Local que em seu interior hospeda uma universidade nova com mais de 7 idiomas que vivem em constante contato.

### **AMBIENTAÇÃO TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E OS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS**

A Linguística Aplicada (LA) é um ramo da linguística que deu seus primeiros passos com a ideia de resolver alguns problemas de uso ou ensino de línguas, este campo surgiu aproximadamente nos Estados Unidos no final da década de 1940 e, embora hoje essa visão de LA não é mais tão predominante, tem sim um alto impacto nas discussões da própria linguística.

Alguns teóricos nesta área estabeleceram a necessidade de pensar em um LA que dialogasse com outras áreas do conhecimento das ciências sociais e humanas, ou como o autor Luiz Paulo Moita diria

É assim que a LA precisa dialogar com teorias que tem levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias (MOITA LOPES. 2006, p.23)

Assim, consideramos que este campo deve ser caracterizado por ser interdisciplinar/transdisciplinar, ou seja, nas palavras de Moita Lopes, uma área de conhecimento diversificada e construída INdisciplinarmente, híbrida, ou mestiça:

E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como um conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar ou como antidisciplinar e transgressivo (MOITA LOPES, 2006, p.23)

Do mesmo modo, se tem a necessidade de pensar uma LA que se auto questiona, que repense os modos de teorizar já que esta se baseia no contexto aplicado onde deve considerar as mudanças sociais, políticas, culturais, tecnológicas dos sujeitos a estudar, ou como diria o mesmo autor:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. O que não quer dizer que muito da pesquisa que se reconhece como LA contemple a vida social, cultura, política e histórica. Ao contrário em muitos casos na LA, pesquisa e





vida social são como água e óleo: não se misturam (MOITA LOPES, 2006, p.21)

Desta forma, percebemos que a LA em sua vertente INdisciplinar pode contribuir com olhar crítico de situações que se apresentam no cotidiano da própria comunidade acadêmica da UNILA, uma LA que nos ajudaria a sair da teorização abstrata e chegar em análises da prática cotidiana universitária da tríplice fronteira.

Além disso, outra das vertentes teóricas que o nosso projeto pretende utilizar é a sociolinguística, uma área dentro da LA que procura estudar os distintos aspectos da sociedade que influenciam o uso/ensino da língua.

Nesse sentido, a sociolinguística estabelece correlações entre o comportamento linguístico e o contexto sócio-situacional com a intenção de entender como a variação dialectal se manifesta em um determinado grupo e quais variantes linguísticas caracterizam os diferentes grupos sociais. É o que visamos mais adiante no desenvolvimento da pesquisa analisar, com a ideia inicial de procurar questões que nos ajudem a refletir a percepção, a aceitação, a identificação e o posicionamento dos falantes em contato com os diferentes idiomas, questionamentos que terão um enfoque qualitativo e quantitativo e visam mostrar um pouco mais da realidade linguística do cenário multilíngue e multicultural, a partir da focalização do contato entre as diversos falares.

## **ATITUDES LINGUÍSTICAS: UMA TENTATIVA DE COMPREENDER OS CONTATOS (CONFLITOS) LINGUÍSTICOS**

Temos que a palavra *Atitude*, segundo Frosi, Faggion e Dal Corno (2005), é originária do latim *Aptus*, correspondendo no português a *Aptidão*, ou também, do latim *actitudine(m)*, *actus*, com significados como *ação*, *postura*, *comportamento*. De modo que uma atitude linguística pode ser compreendida como uma postura que determinado indivíduo ou grupo de indivíduos assumem diante de algo, geralmente em uma reação valorativa favorável ou desfavorável em relação a um sujeito ou objeto. Atitudes que tendem a ser afetadas por idade, gênero e status sócio-econômico, entre outros fatores históricos, psicológicos e ideológicos que permeiam a vida dos falantes.

Atitudes linguísticas podem trazer à tona a língua de prestígio e a língua estigmatizada em constantes relações de poder entre diferentes grupos em contato/conflito. As autoras acima mencionadas fazem referência aos estudos de Grosjean (2001) para evidenciar tal relação:

a língua do grupo dominante, a língua de prestígio, é considerada, pela sociedade em geral, mais bonita, mais expressiva, mais lógica e mais capaz de exprimir pensamentos abstratos, enquanto a língua minoritária tende a ser considerada agramatical, empobrecida, rude, tornando-se objeto de ataque. O próprio fato de a língua ser chamada o dialeto a menospreza, ao contrapô-la à língua oficial. Esses fatos denotam atitudes negativas dos usuários da língua de prestígio, traduzidas em diversas formas de preconceito, julgamentos e estereótipos, geralmente adotados também pelo grupo minoritário (GROSJEAN, 2001 apud FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2005, p 264)

Diante deste contexto, brevemente explicitado, nossa proposta pretende verificar como se dão os contatos entre as distintas variedades linguísticas na universidade e determinando em que momentos e lugares são utilizadas determinadas línguas e discutindo as relações de poder



sobre os diversos falares, procurando problematizar a relação entre as línguas prestigiadas e as minoritárias na universidade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, estamos diante um projeto de pesquisa que se encontra nas suas fases iniciais, e a onde ainda se continuam fazendo levantamento de estudos bibliográficos a fim de procurar problematizar a construção e reconstrução dos sujeitos participantes dos espaços da UNILA através dos processos de interação social entre os sujeitos que se encontram num mesmo espaço.

A Unila convive com mais de 7 idiomas, a onde encontramos os falares de prestígio e, conseqüentemente, os estigmatizados, isso tem uma grande consequência no desenvolvimento da identidade do Unileiro e do sujeito imigrante dentro de uma sociedade que pode ser refém de múltiplos preconceitos e estigmas.

### **REFERÊNCIAS**

FROSI, Maria V; FAGGION, Carmen M; DAL CORNO, Giselle O. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. *MÉTIS: história e cultura*, vol 4, n 8, 2005, p 257-280.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.



## DO ENUNCIADO À AFORIZAÇÃO

Lilian Bachi – UEM<sup>25</sup>

Prof.<sup>a</sup> Orientadora Dr.<sup>a</sup> Roselene Coito – UEM

**RESUMO:** Esta pesquisa se justifica em três esferas: acadêmica: como contribuição científica oferecendo ao meio uma reflexão sobre o estudo dos discursos aforizados; profissional: por propor uma possibilidade de análise dos enunciados aforizantes que possa ser usado por mais pesquisadores com diferentes *corpus*; social: busca dar aos leitores desses enunciados aforizados subsídios para refletirem sobre os diferentes efeitos de sentido produzidos. Tal trabalho procura responder, a partir do conceito de Aforização de Dominique Maingueneau, quais características de enunciados colocados em circulação os tornam aforizações e se esses enunciados tratam-se de enunciados destacados por natureza ou destacados de um texto. Diante desse questionamento, selecionamos como *corpus* dessa pesquisa duas frases: “toda conquista começa com uma decisão...”, veiculado em uma ação publicitária do curso pré-vestibular Prove, em outubro de 2016; e “tu és eternamente responsável por aquilo que cativas”, destacada da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saitnt-Exupéry. Para tanto, procuramos entender como esses enunciados foram “destextualizados” de seus textos e cotextos fontes; de que modo ocorreu o processo de irrupção, retomada, transformação e circulação desses enunciados; qual a relação deles com conceitos fundamentados na Análise do Discurso de linha francesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aforização; Análise do Discurso; Metaforização.

### INTRODUÇÃO

Inicialmente, é necessário esclarecer que não se deve confundir aforização com aforismo, estes já nasceram destacados, muitos autores os produziram em séries. Definimos o conceito de Aforização baseados nos estudos do francês Dominique Maingueneau, tal conceito pode ser entendido como o destacamento ou a destextualização de pequenos enunciados ou de imagens que são colocados em constante circulação interpelando o leitor/ouvinte dar a esses enunciados uma interpretação que vai além do seu sentido primeiro. Assim, de acordo com Maingueneau (2010, p. 15), “dizendo X, o locutor implica Y”, onde o Y se constitui num enunciado genérico de valor deôntico.” Para o estudioso “por meio da aforização o locutor se coloca além e aquém dos limites específicos de um determinado gênero do discurso” (BARONAS, 2013, p. 41). Se levarmos em consideração as diferenças existentes entre uma aforização e um texto percebemos que essas dizem respeito ao enunciado.

Possenti (2014, p. 8) diz sobre as frases sem texto que “dado um conjunto de características quanto ao significante e quanto ao significado, tem um funcionamento tal que mantêm com o texto uma relação tensa, como se quisesse saltar para fora dele – e, conseqüentemente, também das condições de produção.” Um enunciado “sobreesseverado” é facilmente memorizável e denuncia o posicionamento do enunciador sobre uma dada questão, a

---

<sup>25</sup> Notas de rodapé no decorrer do texto devem ter apenas finalidade explicativa. As normas de formatação de trabalhos científicos não contempladas aqui devem seguir a ABNT. O artigo poderá ter, no máximo, quatro autores.



“sobreasseveração” pode ser marcada de diversas maneiras, uma delas é pela estrutura estabilizada do seu significante (simetria, silepse...) e/ou do seu significado (metáfora, quiasmo...). (MAINGUENEAU, 2014, p. 15)

Assim, quando pensamos então na destextualização das enunciações identificamos um enturvamento de seu sentido. Em outras palavras, ao colocar em evidência determinados enunciados e não outros o aforizador está silenciando todos os outros e (re)construindo um caminho de interpretação ideológico para seu leitor que, como já dito, vai além daquele primeiro. Baronas (2013, p. 50) chama isso de “atitude hermenêutica”, pois “os leitores são mobilizados a interpretar o destaque, procurando (re)construir o processo interpretativo desenhado pela enunciação aforizante, independente das falas dos locutores”, nesse movimento hermenêutico a resposta já está lá e ao intérprete cabe articular as perguntas que lhe dão sentido. O aforizador assume, portanto, um papel fundamental, pois afirma valores e princípios acrônicos que não dependem de situações atuais e nem da experiência comprovada dos leitores/ouvintes.

Inegavelmente, não fizemos aqui um trabalho exaustivo de definição desse conceito, mas uma breve contextualização - que será ampliada ao longo dessa pesquisa – que possibilita darmos início à análise do nosso *corpus*.

### **CORPUS E ANÁLISE**

Retomemos então as frases “toda conquista começa com uma decisão...” e “tu és eternamente responsável por aquilo que cativas”. Levando em consideração a grande evolução tecnológica, que permite o compartilhamento de enunciados rapidamente e em diferentes esferas, é fácil afirmar que tais enunciados são exaustivamente circulados nos mais diversos campos discursivos, trazendo “à tona uma memória que se inscreve na materialidade da língua” (BARONAS, 2013, p. 25). Como vemos nos exemplos que seguem:

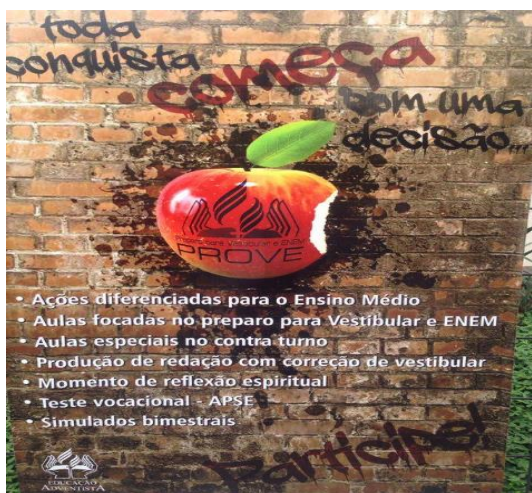
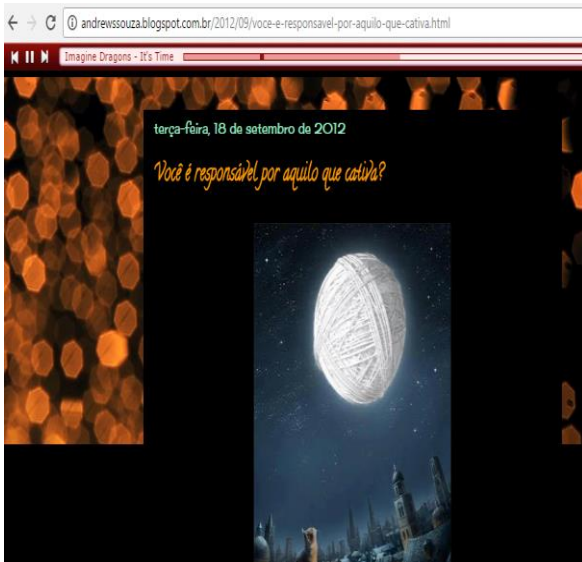


Foto: Lilian Bachi 10/06/2016



Fonte: [www.facebook.com/pequenoprincipeoficial](http://www.facebook.com/pequenoprincipeoficial) - acesso em 14/06/2017





Fonte: <http://andrewsouza.blogspot.com.br> – acesso em 17/08/2017



Fonte: <http://youtube.com.br> – acesso em 17/08/2017



Fonte: <http://f5.folha.uol.com.br/columnistas/renatokramer> – acesso em 14/06/2017



Fonte: <https://www.facebook.com/peladacomamigos> – acesso em 18/04/2017



O primeiro enunciado teve origem na frase motivacional “Toda conquista começa com uma decisão de tentar”, enunciada por Yolanda Gail Devers, famosa atleta negra, três vezes campeã mundial em corrida à curta distância. Percebemos, então, que houve um deslocamento discursivo do campo esportivo, portanto de uma dada Formação Discursiva, para outras diversas, atestando que uma aforização retoma e ressignifica o já-dito em outras Formações Discursivas. Já na segunda frase, destacada do trecho “- Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. *Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.* Tu és responsável pela rosa...” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 74 grifo nosso), atesta-se que o mesmo enunciado pode dizer discursivamente algo totalmente diferente, dependendo de elementos como a Formação Discursiva, a historicidade, a cultura, a época. Desse modo, percebemos que uma enunciação aforizante pode alterar ou altera, como vimos, o sentido de um enunciado. Assim como pode ser transformado, como ocorreu no primeiro caso.

Tomando como base a tendência enunciativa, representada pelos autores Maingueneau, Moirand, Banafous, Planque e Possenti, questionamos como e porque esses enunciados - sejam inteiros, fragmentados, adaptados, originais ou traduzidos - de um texto integral, - no caso do destacamento feito da obra *O Pequeno Príncipe* - frequentemente, circulam partes? Nesse sentido, ao mobilizar uma aforização o locutor aforizador propõe para o leitor um percurso interpretativo e “por seu dizer e dito, afirmam [determinado] caráter” (BARONAS, 2013, p. 21). A interpretação, aqui, força o intérprete a criar índices para enquadrar tal aforização, esses índices podem estar ligados a elementos da própria frase, à identidade do aforizador, às condições de produção, às formações discursivas, etc. Tal afirmação se evidencia quando o aforizador escolhe suprimir o termo “tentar” do enunciado “toda conquista começa com uma decisão de tentar”, pois ele deseja interpelar seu leitor tomar uma decisão, a de aderir ao curso ofertado, o qual garante uma aprovação, o termo “tentar”, nesse caso, causaria no leitor um efeito de sentido contrário àquele que o aforizador deseja. O leitor, por sua vez, pela marca de reticências e pela posição assumida pelo sujeito discursivo, cria índices que lhe permitem interpretar tal enunciado. O mesmo ocorre ao lermos as diferentes interpretações dadas por internautas à frase destacado de *O Pequeno Príncipe*, neste caso ocorre um enquadramento hermenêutico, em que o leitor “explora ao máximo as potencialidades da enunciação aforizante, ele se obriga a identificar um sentido oculto, uma “mensagem” postulada como importante pelo intérprete” (MAINGUENEAU, 2014, p. 125), o destinatário, no entanto, não pode esgotar o sentido de tal enunciado. Esse enquadre é fortemente marcado por tropos (metáforas, paradoxos) que ao mesmo tempo mostram e dissimulam os sentidos. As aforizações são, assim, interpretadas como se não tivessem feito parte de um texto.



www.unila.edu.br

YAHOO! RESPOSTAS

Buscar em Respostas | Buscar na Web

Página inicial

Todas as categorias

- Animais de Estimação
- Artes e Humanidades
- Beleza e Estilo

Esportes

Família e Relacionamentos

- Governo e Política
- Gravidez e Maternidade
- Jogos e Recreação
- Negócios Regionais
- Negócios e Finanças

Todas as categorias

- Animais de Estimação
- Artes e Humanidades
- Beleza e Estilo
- Carnos e Transportes
- Casa e Jardim
- Ciências Sociais
- Ciências e Matemática
- Comidas e Bebidas
- Computadores e Internet
- Ecologia e Meio Ambiente
- Educação e Referência
- Eletrônicos
- Entretenimento e Música
- Esportes
- Família e Relacionamentos
- Governo e Política
- Gravidez e Maternidade
- Jogos e Recreação
- Negócios Regionais
- Negócios e Finanças
- Notícias e Eventos
- Produtos do Yahoo
- Restaurantes

O que significa a frase: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas?"

1 segundo | 15 respostas

Respostas

Classificação

Melhor resposta: Se não me engano parece coisa do livro "o pequeno príncipe" e interpreto que quando você conquista a amizade ou o amor de uma pessoa você se torna tão importante pra ela que passa a ser responsável por esta pessoa. Devemos ser responsáveis pelos sentimento de quem nos ama.

Béco · 9 anos atrás

Tu leu pequeno príncipe né??? rsrsr  
Eu acho que quer dizer que você é responsável não só por seus atos, mas pelos sentimentos que cativa nas pessoas. Tanto os ruins quanto pelos bons!  
Seria uma outra forma de dizer que "colherás o que plantar", ou outra coisa do gênero.  
Moral da história: pensar antes de fazer; e não brincar com sentimentos alheios.

Silvia23 · 0 anos atrás

Com postou a pergunta na parte de relacionamentos, então vou te responder a altura.  
Ex: Você começa a ficar com uma pessoa só por cortiço mesmo, mas faz de tudo muito bem, trata-a com muito carinho, atenção e tudo mais que uma pessoa precisa para ser cativada, só que na verdade tu fez isso porque isso faz parte da sua natureza e você não tinha intenção de apaixonar-se ou fazer alguém se apaixonar mas aconteceu e tu fora responsável por isso, ou seja, você é a principal responsável por cativar essa pessoa, agora cabe a você resolver a situação.  
Então aí vai o conselho, procure se envolver com pessoas que valha a pena cativá-las e que você tem objetivos com a mesma, caso contrário vc terá que se responsabilizar por ter cativado a pessoa errada.  
Espero ter sido claro. Essa frase já se aplicou a mim em algumas situações.

Ábraga.

Hugo · 0 anos atrás

Vc já leu O Pequeno Príncipe?  
Pois se leu é mais fácil entender, essa frase é do autor.  
Simplesmente que vc se torna responsável pelas consequências que suas atitudes tem na vida das pessoas, principalmente aquelas que vc conquistou algum sentimento.

Fonte: <http://www.yahoorespostas.com> – acesso em 17/08/2017

Maingueneau (2008) chama essas pequenas frases de “enunciados destacados” e as separa em dois possíveis tipos:

- 1) *é constitutivo*: é o caso em particular das fórmulas (provérbios, slogans, divisas) que por sua própria natureza são independentes de um texto particular; 2) ou *resulta da extração* de um fragmento de texto: encontra-se em uma lógica de citação. (MAINGUENEAU, 2008, p.10)

Nesse sentido, compreendemos que, devido à grande circulação nos mais diferentes campos e meios, o enunciado de Gail Devers perde sua marca de autoria e passa a circular como uma máxima ou slogan, caracterizando um enunciado destacado constitutivo, atestando que essas “frases sem texto”, como denomina Maingueneau, são completamente independentes de um texto e não precisam dele para circular.

Essa estratégia é fortemente usada pelas mídias, elas destacam do texto fonte um “gancho” que assume papel de manchete para chamar a atenção do leitor. A esse tipo de destacamento Maingueneau distingue como “fraco”, pois a frase destacada precisa necessariamente estar próxima ao texto. Por outro lado, há também os destacamentos definidos como “fortes”, é o caso dos enunciados aqui trabalhados, em que o texto fonte não é acessível ao leitor. Em contrapartida, as aforizações secundárias (entende-se por secundárias aquelas destacadas de um texto) são consideradas em um contexto-fonte e num contexto de recepção, o





desnível entre esses dois contextos faz colocar-se em evidência as “deformações”, os “mal-entendidos”, os “deslizamentos de sentido” que o contexto de recepção provocará.

Ao tomar essa divisão feita por Maingueneau, Baronas (2013) vai além e propõe que as enunciações aforizantes sejam divididas em destacadas por natureza (constitutivas) e destacadas de um texto, mas ainda que das primeiras derivem as aforizações e das segundas derivem as aforizações, as panaforizações e as metaforizações.

As panaforizações tratam de uma “pandemia” de aforizações, os enunciados saturam de repente o espaço midiático, passam a aparecer com uma grande frequência, durante um curto período de tempo e se instituem como discursos obrigatórios. Ex: “Tchau querida!” Quando observamos uma panaforização geralmente nos interrogamos sobre as razões do seu sucesso, uma delas está diretamente ligada aos interesses ideológicos de quem constitui e faz circular certas aforizações e dos usuários (principalmente das mídias) de comentá-las (é preciso salientar aqui o fato de que em muitos casos as mídias manipulam enunciados).

Já a metaforização “trata-se de uma pequena frase que assume o caráter de uma metáfora com intensa circulação, se presta, por conta de sua constituição linguístico-discursiva a estabelecer uma analogia de sentidos entre diferentes acontecimentos discursivos. Está pronta a significar diferentes acontecimentos discursivos.” (BARONAS, 2013, pg. 129)

Diante dessa definição, nos fica claro atestar que a frase aforizante “tu és eternamente responsável por aquilo que cativas” trata-se de uma metaforização, na qual levamos em conta sua relação com um alhures, uma memória do dizer, um interdiscurso responsável pelo já-dito e um intradiscurso que atualiza seu dizer que irrompe nas mais diferentes formações discursivas trazendo consigo marcas de um discurso que emergem em outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto, inferimos que o *corpus* que mobilizamos nessa pesquisa se trata, no primeiro caso de um enunciado destacado constitutivo, que por sua própria natureza torna-se independente do texto fonte; e no segundo caso de uma metaforização. A partir dos estudos realizados foi possível perceber quais são os “passos” que um discurso percorre para se tornar uma aforização. Entendemos de que maneira um discurso pode ser deslocado de um campo a outro e produzir um novo sentido.

Reiteramos que as diferentes leituras que fizemos das duas frases não remetem ao mesmo tipo de aforização. Dessa maneira, concluímos que tais aforizações são externas à formação discursiva que lhe deu origem, instaurando um novo dizer a respeito daquilo que já foi dito. Diante o exposto, é possível afirmar que os dispositivos de análise aqui utilizados permitem ao analista mobilizar a leitura de um texto e buscar nele como se constituem os seus sentidos. Constatou-se que as margens de um dizer também fazem parte de sua significação e contribuem para a construção dos diferentes sentidos dados a um mesmo texto.

É evidente que não se esgotaram aqui todas as possibilidades de estudos para tais aforizações, arrisca-se dizer que seria impossível fazê-lo, no entanto acredita-se ter dado conta de responder a pergunta que organiza tal análise e atestado que através dos estudos de Dominique Maingueneu acerca dos enunciados aforizantes e dos conceitos da Análise de Discurso de linha francesa pode-se “ouvir” em um texto os outros sentidos que ali estão.

## REFERÊNCIAS





BENITES, S., A. L.; MENDES, D. M. Os discursos sobre a família no Fantástico: a propósito do conceito de destacabilidade. In: POSSENTI, Sírio; BENITES, Sônia, A. L. (orgs.). *Estudos do Texto e do Discurso: Materialidades Diversas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 9-36.

MAINGUEMEAU . Aforização. In: MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. SOUZA E SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-24.

MOTTA, A. R. Enunciação aforizante nos Racionais MCs. ANAIS DO SETA, Número 3, 2009a. p. 47-57. MOTTA, Ana Raquel. *Heterogeneidade e aforização: uma análise do discurso dos Racionais MCs*. (Tese de doutorado em linguística) Unicamp, 2009b.

MOTTA, A. R. Racionais MCs: uma enunciação aforizante. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 163-174.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução de J.H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S.; BARONAS, Roberto L. *Algumas notas breves sobre citação, destacabilidade e sobreasseveração midiática*. In: Revista Linguagem, n. 5, 2009. Disponível em: [http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao05/artigo\\_ed05](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao05/artigo_ed05)

POSSENTI, Sírio. Sobreasseveração e interpretação. In: POSSENTI, Sírio; BENITES, Sônia, A. L. (orgs.). *Estudos do texto e do discurso: materialidades diversas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a. p. 37-52.



## O GÊNERO ABSTRACT: questões de compreensão e produção textual

Marcos Paulo da Silva — UNILA  
Prof.º Orientador Dr. Antonio Rediver Guizzo – UNILA

**RESUMO:** O gênero abstract/resumo é a segunda parte mais lida em um artigo científico, ficando para traz apenas do título do trabalho. No abstract/resumo, devem ser apresentadas, concisamente, as informações mais importantes do artigo, essenciais para uma rápida compreensão do teor do trabalho pelo leitor, tais como contextualização, objetivos, método, resultados e considerações finais. No entanto, embora a compreensão do gênero seja fundamental para o desenvolvimento de competências em escrita acadêmica, muitos estudantes apresentam dificuldades no momento de produzir o abstract/resumo. O objetivo deste artigo é apresentar sucintamente as experiências vivenciadas na construção de propostas didáticas que visam ensinar a estudantes universitários como escrever seus resumos/abstracts. Para tal fim, esta pesquisa orienta-se, principalmente, a partir de aportes teóricos provenientes dos estudos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2015) e Motta-Roth e Hendges (2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de português para hispano falantes; escrita acadêmica; gênero abstract/resumo.

### INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica tem sido “um terror” tanto para discentes, quando se depararem com a necessidade de escrever seus trabalhos de conclusão de curso ou quando envolvidos em projetos de iniciação científica ou extensão com a exigência de escreverem artigos científicos ou resumos expandidos, quanto para docentes, quando necessitam orientar os estudantes nos primeiros passos do mundo da produção e divulgação acadêmico-científica.

Entretanto, conforme observam Motta-Roth e Hendges (2010), compreender os meandros da produção e divulgação acadêmico-científica é fundamental para o sucesso acadêmico, como também, para a difusão do conhecimento científico, pois é por meio da escrita e publicação de artigos que os acadêmicos ou pesquisadores são reconhecidos e a produção científica compartilhada entre pesquisadores e estudantes. Ainda conforme as autoras, um bom trabalho pode ser a porta de entrada para futuras publicações, assim como, a construção de uma produção científica consistente será fundamental para a continuidade do estudante na carreira acadêmica.

Diante de tal cenário, diversas pesquisas, entre os quais podemos destacar os trabalhos de Motta-Roth e Hendges (2010) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2015), sugerem propostas didáticas de ensino de escrita acadêmica, enfatizando tanto as características composicionais quanto os contextos de produção e circulação desses textos.

Neste trabalho, orientados nas pesquisas das autoras mencionadas, relatamos experiências voltadas à construção de propostas didáticas de escrita acadêmica, mais especificamente, voltadas à produção de abstracts/resumos de artigos científicos.

### O GÊNERO RESUMO/ABSTRACT



O Abstract é um texto curto que, em poucas palavras, expressa as partes fundamentais de um artigo acadêmico. A principal função do Abstract, como destacam Motta-Roth e Hendges (2010), é permitir ao leitor conhecer previamente a pesquisa apresentada no artigo antes da leitura do texto integral, assim como, procurar convencê-lo de que o artigo é interessante e que os resultados apresentados são relevantes.

Quanto à estrutura deste gênero, Motta-Roth e Hendges (2010) destacam que “A organização retórica do abstract é semelhante à do artigo acadêmico.” (p. 152). Em outras palavras, assim como os artigos, o gênero resumo/*abstract* apresenta uma estrutura potencial e pistas lexicais que evidenciam essa estrutura. As partes desta estrutura potencial são nomeadas por Motta-Roth e Hendges (2010) de movimentos retóricos.

Na construção das propostas didáticas para ensino do gênero resumo/*Abstract*, orientamo-nos nos movimentos retóricos (blocos de informações de texto que tem um propósito comunicativo) descritos por Motta-Roth e Hendges (2010): a) Problema – inclui a intenção do autor, a tese, alguma alusão ao título, uma explicação do objeto de pesquisa; b) Objetivo – apresenta o objetivo da pesquisa, podendo incluir também justificativa do objetivo; c) Método – descrição da abrangência da pesquisa, da coleta e tratamento dos dados, da metodologia adotada, das restrições envolvidas, dos instrumentos e materiais utilizados etc.; d) Resultados – sumarização dos resultados, geralmente a maior parte do abstract, uma vez que veicula as contribuições da pesquisa para a área; e) Conclusão – parte final, na qual o autor tece implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados.

Como exemplo dessa organização em movimentos retóricos, podemos observar a separação abaixo que fizemos do *abstract* do artigo *Fazer um resumo, mas como?* de Elisa Cristina Amorim Ferreira da Universidade Federal de Campina Grande.

**Problema:** O resumo é um dos gêneros mais solicitados na academia, apresentando-se em dois tipos: síntese e planejamento de trabalho acadêmico. **Objetivo:** A partir dessa constatação, objetivamos com este trabalho comparar os dois tipos do gênero. **Método:** Os fundamentos teóricos apoiam-se em Bronckart (1997), Guimarães Silva e Da Mata (2002), Machado (2004 e 2010), Medeiros (2003), Motta-Roth e Hendges (2010). A metodologia de base qualitativa segue os procedimentos dos trabalhos documentais de comparação. **Resultados:** Os resultados apontam que os resumos, embora apresentem semelhanças, exibem diferenças relevantes, em relação à situação de produção, objetivos, posicionamento dos interlocutores, entre outras. **Conclusão:** Consideramos importante ensinar esse gênero no ensino superior, focalizando as funções desses dois tipos de resumo. (FERREIRA, 2011, p. 61)<sup>26</sup>

## EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DO GÊNERO

No desenvolvimento da pesquisa, até o momento em que escrevemos este artigo, duas foram as ocasiões em que realizamos atividades de compreensão e produção do gênero resumo/*abstract* com discentes de diferentes cursos de graduação:

- na apresentação da oficina “Promovendo a escrita de artigos científicos: estratégias para a produção e publicação dos primeiros trabalhos” na 19ª Jornada Nacional de Estudos

<sup>26</sup> As palavras em negrito foram inseridas pelos autores para apontar a divisão dos movimentos retóricos no *abstract*, não fazem parte do texto original.



Linguísticos e Literários (JELL) na UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon;

- na apresentação da comunicação “Ensino do gênero resumo/abstract para hispanofalantes: uma proposta de ensino de Português como Língua Estrangeira a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)” no 28º FALE - Fórum Acadêmico de Letras, evento realizado pela UNILA e UNIOESTE-Campus de Foz do Iguaçu.

Nestas ocasiões, apresentamos diferentes resumos de distintas áreas do conhecimento, mostrando diferenças entre as práticas de escrita dessas áreas e problemas frequentes na produção dos *abstracts*. Também mostramos como a organização do *abstract* nos movimentos retóricos descritos por Motta-Roth e Hendges (2010) facilita a compreensão do leitor, assim como, a elaboração do *abstract* pelo autor. Ficou evidente também aos discentes presentes nas apresentações que a maioria dos problemas de escrita dos *abstracts* decorre do desconhecimento da estrutura composicional, da função social e das opções lexicais frequentes no gênero.

Quanto ao último item, também apresentamos aos discentes os marcadores metadiscursivos (as pistas lexicais que permitem o reconhecimento das partes do *abstract*), mostrando como auxiliam na organização e reconhecimento dos movimentos retóricos. Abaixo, no *abstract* do artigo *Polens importantes na flora apícola em uma região de Cerrado em Campo Grande – MS* de Karen Cristine Bezerra da Silva Santos, Ariadne Barbosa Gonçalves e Marney Pascoli Cereda, destacamos os marcadores metadiscursivos que apontam para o objetivo, o método e resultados.

Resumo: A apicultura é uma atividade importante para o meio ambiente que exige diversidade floral para compor um pasto apícola anual. **O objetivo da pesquisa foi identificar** os tipos polínicos presentes em pólen de abelha coletados por *Apis mellifera* L. **Para tanto, durante** 12 meses foram coletados três vezes por semana polens de abelha de uma colmeia de *A. mellifera* localizada em uma região de Cerrado. As coletas abrangeram os dois períodos sazonais característicos da região, seca e chuva. **Após processamento das amostras**, as famílias identificadas foram: *Anarcadiaceae*, *Arecaceae*, *Asteraceae*, *Euphorbiaceae*, *Fabaceae*, *Myrtaceae*, *Poaceae*, *Rubiaceae*, *Rutaceae*, *Sapindaceae* e *Urticaceae*, a maioria das plantas foram de porte arbóreo. Algumas espécies como *Myracrodruon urundeuva*, *Syagrus*, *Croton urucurana*, *Serjania lauruoteana* e *Cecropia pachystachya* foram também relatadas em produtos apícolas em outros municípios do estado. As espécies *Myracrodruon urundeuva* e *Schinus terebinthifolius* foram abundantes nas amostras coletadas no período de seca, enquanto que no período chuvoso destacaram-se *Mimosa distans* e *Eucalyptus* sp. (SANTOS, GONÇALVES, CEREDA, 2015, p. 81)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa, observamos que além dos gêneros específicos de cada área do conhecimento, a leitura e produção dos gêneros acadêmicos-científicos resenha, resumo síntese, resumo expandido, resumo/abstract e artigo são cotidianamente solicitadas a estudantes de graduação, principalmente àqueles envolvidos em atividades de pesquisa e extensão. No entanto, os estudantes geralmente desconhecem as características desses gêneros e, quando diante da necessidade de escrever, apresentam grandes dificuldades e, por vezes, o desconhecimento do gênero prejudica a produção do texto solicitado.





Neste sentido, observamos que, na área da escrita acadêmica, embora imprescindível para o desenvolvimento satisfatório dessas atividades, ainda há uma importante lacuna a ser preenchida com o desenvolvimento de propostas didáticas voltadas ao ensino desses gêneros, principalmente propostas que se voltem às necessidades específicas de cada área, principalmente no que tange os gêneros resumo/*abstract* e artigo, pois mesmo que tais gêneros apresentem similaridades, diferentes modalidades de pesquisa exigem diferentes formas de apresentação de objetivos, métodos, resultados, considerações etc.

Por fim, consideramos que o trabalho que viemos desenvolvendo na área da escrita acadêmica apresentou uma grande aceitação e interesse por parte dos acadêmicos, o que demonstra que nossas atividades vão de encontro às necessidades dos estudantes de graduação que participaram das atividades realizadas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D.A. Uma Análise da Organização Discursiva de ‘Resumos’ na Área de Educação. *Revista do Gelne*. Piauí, Ano 1, nº 1, p. 26-30, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9274>> Acesso em: 03 junho 2017>. Acesso em 20 de fev de 2016
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONINI A.; MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D.(Org.); *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Pablo: Parábola editorial, 2005.
- FERREIRA, E.C.A. Fazer um resumo, mas como?. *Revista Ao pé da letra*. Campina Grande, v.13, n.1, 2011, Disponível em< <http://revistaaopedaletra.net/volumes/volume-13-1-revista-ao-pe-da-letra/> >Acesso em 04 de julho 2017.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar Gêneros Acadêmicos*. São Paulo. Parábola, 2015.
- MOTTA ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SANTOS, K. C. B. S.; GONÇALVES, A. B.; CEREDA, M. P. Polens importantes na flora apícola em uma região de Cerrado em Campo Grande – MS. *Revista de biologia neotropical*. Universidade Federal de Goiás, v. 12, n. 2, 2015, Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/RBN/article/view/37139> > Acesso em 04 de julho 2017.



## **DIVERSIDADE CULTURAL E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: possibilidades para a sala de aula**

Paulo Fachin<sup>27</sup> - Centro Universitário FAG

**RESUMO:** Sendo a língua consequência da cultura, podemos compreender que ambas (língua e cultura) são questões inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Sabemos que, além das estruturas linguísticas e do desenvolvimento da comunicação, tanto oral quanto escrita, o aprendiz deverá compreender os aspectos culturais da língua estudada, onde é falada, e os costumes dos países que a têm como língua oficial. Desta forma, este trabalho busca contribuir para a compreensão da relevância dos aspectos culturais para a sala de aula de Língua Espanhola como LE. Para as análises presentes neste artigo, fizemos um levantamento bibliográfico acerca dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Espanhola como LE em nosso país, como também teóricos que investigam sobre a aprendizagem de Língua Estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua espanhola; aspectos culturais; ensino.

### **INTRODUÇÃO**

Ao ensinar uma língua estrangeira (LE), o professor deverá ir muito além de estruturas gramaticas e de uma abordagem comunicativa, privilegiando, obviamente, os aspectos culturais da língua estudada, mas devemos considerar que a comunicação é uma construção e um processo social. Assim, comunicação e cultura andam de mãos dadas. Com relação a esta discussão, as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) nos colocam que,

Compreensão de que é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura. A construção da identidade cultural parte da consciência da necessidade de se construir a identidade linguística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas. O estudo das línguas estrangeiras modernas deve levar ainda à reflexão sobre estatutos de indivíduos frente a outros, competência que transcende o domínio das habilidades linguísticas. (PCNEM, 2000, p. 93).

Levando em consideração as reflexões proporcionadas pelos documentos e pesquisas que norteiam o ensino de LE, o objetivo principal, aqui, é discutir sobre o ensino de língua

---

<sup>27</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Paranaense – UNIPAR, câmpus Cascavel-PR (2016). Aluno do curso de graduação em Letras (Licenciatura em Espanhol) para portador de diploma de licenciatura em Letras pela UNIUBE – Universidade de Uberaba (turma 2017-2018), polo Maringá-PR. Professor do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (Cascavel-PR). E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.



espanhola valorizando seus aspectos culturais em sala de aula, indo muito além do desenvolvimento das quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar, buscando despertar, no aprendiz, a valorização pela cultura do outro, compreendendo que não existe cultura melhor ou pior, mas sim aspectos que fazem parte de uma diversidade cultural.

## RELETINDO SOBRE OS CONCEITOS DE LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

Conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 53), “toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca”.

Podemos compreender a língua como uma forma de comunicação, trazendo consigo regras gramaticais que resultam na construção de enunciados que permitem a comunicação e a compreensão entre os indivíduos de uma mesma comunidade linguística.

Os documentos citados anteriormente, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2008, p. 53-54) e comungando com a ideia de Bakhtin (1998), colocam-nos que “a língua, concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico”. Assim, “a cultura é concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social”.

Irané Antunes (2009) reflete sobre língua e cultura relacionando-as à identidade e povo, ou seja, não existe, para ela, indissociabilidade destes quatro elementos. Para esta autora,

A língua é um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está na trajetória e na memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. [...] Tudo isso porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis. É nesse âmbito que podemos surpreender as raízes do processo de construção e expressão de nossa identidade ou, melhor dizendo, de nossa pluralidade de identidades. [...] Pela língua, enfim, recobramos nossa identidade. Na verdade, a língua [...] é uma espécie de atestado de nossas identidades. (ANTUNES, 2009, p. 22).

Pela língua e pela cultura, ou seja, por meio de sua identidade, um indivíduo ou um povo “se mostra”, evidenciando qual a sua origem, território, a qual nação pertence e, consequentemente, crenças e valores, dando vida e voz à heterogeneidade linguística e cultural.

Lyons (2013, p. 4) comenta que para Hall (1968), “a língua que é usada por determinada sociedade é parte da cultura daquela sociedade”. Comungando com o pensamento de Dalpin (1996) de que a língua dá acesso à cultura.

Ademais, da relação existente entre língua, cultura e identidade, é possível compreender que a língua, como consequência destas duas últimas, é viva e está em constante transformação, ou seja, há um processo dinâmico que envolve língua, cultura e identidade. Esta questão pode ser explicada pela história e Lyons (2013) esclarece que,

Durante século XIX, verificou-se um grande progresso na investigação do desenvolvimento histórico das línguas. Os estudiosos compreenderam, mais



claramente que antes, que as mudanças na língua dos textos correspondentes a diversos períodos – mudanças do tipo da que com séculos transformou o latim em francês, italiano ou espanhol – por exemplo, poderiam ser explicadas em termos de mudanças que haveriam ocorrido na língua falada correspondente. (LYONS, 2013, p. 10).

A língua e, conseqüentemente, a cultura de um povo, sofre constantes modificações com o intuito de atender necessidades que até então não existiam, mas que, a partir de determinado momento, surgem por conta do novo perfil de sociedade e da nova identidade que se constrói. Sobre este pensamento, Lyons (2013) nos explica que,

Todas as línguas vivas, pode-se presumir, são por natureza sistemas eficientes de comunicação. À medida que se modificam as necessidades de comunicação de uma sociedade, também se modificará a língua por ela falada, para atender às novas exigências. O vocabulário será ampliado, seja tomando emprestadas palavras estrangeiras, seja criando-as a partir de seus próprios vocábulos já existentes. (LYONS, 2013, p. 22).

Transformando-se a língua, transformam-se os aspectos culturais de um povo, de uma nação. Sobre o conceito de cultura, Thompson (1995) no diz que alguns pensadores preferem o termo culturas, no plural e, para ele, a palavra envolve costumes, práticas, arte, formas de conhecimento e crenças de uma determinada sociedade, ou seja, ele cita o entendimento de cultura trazido por Tylor (1903), em que ela (a cultura) é uma lista de todos os itens da vida de um povo. (Thompson, 1990, p. 172).

Esta compreensão de que a língua é um aspecto cultural, de que é uma consequência da cultura, não pode ser desprezada, em sala de aula, pelo professor de língua espanhola. Afinal, qual variante ensinar? Quais aspectos culturais privilegiar? Considerando um universo de mais de vinte países que têm a língua espanhola como oficial, qual país é o mais importante e qual espanhol ensinar?

## **ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ensinar espanhol como língua estrangeira nos espaços escolares de nosso país é algo relativamente novo, algo integrante de nossa contemporaneidade, pois, até pouco tempo, a língua espanhola era estudada por erudição, mesmo fazendo parte dos currículos escolares há mais de um século.

Como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no MERCOSUL, em 5 de agosto de 2005, foi criada a Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. Com isso, também se buscou atender a interesses político-econômicos para melhorar as relações comerciais do Brasil com os países de língua espanhola. A oferta dessa disciplina é obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. [...] A fim de valorizar o ensino de Língua Estrangeira Moderna, no ano de 2004, a SEED abriu concurso público para compor o quadro próprio do magistério, com vagas para professores de Espanhol, para suprir a demanda prevista pela lei. Também ampliou o número de escolas que ofertam os cursos dos CELEM, estabeleceu parcerias para formação e aprimoramento pedagógico dos professores e adquiriu livros





de fundamentação teórica de Língua Estrangeira para as escolas de todo o estado. Paralelamente, no âmbito Federal, o MEC tem feito parcerias e promovido discussões sobre o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, além de distribuir material de suporte para professores da disciplina. Ao contextualizar o ensino de Língua Estrangeira, pretendeu-se problematizar as questões que envolvem o ensino da disciplina, nos aspectos que o tem marcado, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. (SEED/PR, 2008, p. 49).

Sobre estas questões ligadas ao ensino de espanhol no Brasil, Francisco Moreno Fernández (2005), esclarece que,

Como balance de la situación actual del español en el sistema educativo, puede decirse que estamos asistiendo a una situación favorable a la enseñanza-aprendizaje del español – independientemente de que la obligatoriedad se llegue a aprobar o no –, y que las autoridades educativas deberían ser conscientes de la fuerza de la demanda del español y de la necesidad de satisfacer las exigencias del Mercosur. A fecha de hoy, la oferta pública del español es claramente insuficiente, principalmente por la falta de medios técnicos, de apoyo bibliográfico y de profesorado cualificado<sup>28</sup>. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 25).

Com relação à formação de professores, é muito provável que já avançamos significativamente, pois existem muitos cursos em nível de graduação e pós-graduação. É visível a compreensão dos docentes acerca dos aspectos culturais que devem ser valorizados em sala de aula e qual espanhol ensinar, resultados da reflexão e de atividades que envolvem a formação dos professores.

A utilização de diversas ferramentas e encaminhamentos dinâmicos e inovadores devem fazer parte do cotidiano nos espaços escolares no ensino de LE. A utilização de músicas, vídeos, jogos, brincadeiras, aspectos culturais, além de um trabalho interdisciplinar, necessitam fazer parte da prática pedagógica de um docente de LE, um trabalho que vai muito além do livro didático.

Entende-se que muitos professores proferiam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar as aulas, acesso a textos, figuras, etc. suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades. Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, internet, TV multimídia, etc. A elaboração pautada nestas Diretrizes permite flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como contemplar a diversidade

<sup>28</sup> Como balanço da situação atual do espanhol no sistema educacional, pode-se dizer que estamos assistindo a uma situação favorável ao ensino-aprendizagem do espanhol – independentemente de que a obrigatoriedade chegue a ser aprovada ou não –, e que as autoridades educacionais deveriam ser conscientes da força da demanda do espanhol e da necessidade de satisfazer as exigências do MERCOSUL. Na data de hoje, a oferta pública de espanhol é claramente insuficiente, principalmente por falta de meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados. (Tradução nossa).



regional. Ao tratar os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna, o professor proporcionará ao aluno, pertencente a uma determinada cultura, o contato e a interação com outras línguas e culturas. Desse encontro, espera-se que possa surgir a consciência do lugar que se ocupa no mundo, extrapolando o domínio linguístico. (SEED/PR, 2008, p. 69).

Certamente, o docente que tiver o cuidado em levar atividades diversas para a sala de aula, terá mais chance de “encantar” o aprendiz, culminando numa aprendizagem mais aprofundada e significativa. Fará, possivelmente, que o aluno compreenda que não existe cultura melhor ou pior, porém, culturas e a cultura mais importante é aquela vivida pelo indivíduo. Haverá a compreensão que não existe espanhol mais importante, mas variedade linguística riquíssima que indica o pertencimento de um sujeito a determinada comunidade, cuja cultura e valores são tão importantes quanto as demais existentes.

Além dos encaminhamentos já apontados, Luz María Pires da Silva (2005) expõe que a leitura poderá ser um procedimento indispensável para a sala de aula de Língua Estrangeira, colocando-nos que,

La enseñanza adecuada de español para brasileños al basarse en la lectura proporciona un impulso estimulante en el aprendizaje. El profesor selecciona y dosifica los temas de acuerdo a los intereses del grupo de alumnos, y gradúa las dificultades y los ejercicios para superarlas. El alumno, a partir de lo que ya sabe, incluso en su propia lengua, contrasta, compara y asimila estructuras, vocabulario, formas gramaticales y usos específicos, y así elabora su conocimiento. Con esta práctica reflexiva, el aprendiz se convierte en sujeto activo, constructor de significados que van más allá de lo gramatical<sup>29</sup>. (SILVA, 2005, p. 193).

O professor de Língua Estrangeira deverá, ainda, valorizar as possibilidades de um trabalho interdisciplinar, cujo objetivo será ultrapassar a fragmentação do conhecimento, ampliando a diversidade de conteúdos e conhecimentos, partindo do que o aluno traz para o espaço escolar. Sobre um trabalho articulado sobre as disciplinas do currículo escolar, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008) nos orientam que,

Outro aspecto importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos. Isto não significa ter que desenvolver projetos com inúmeras disciplinas, mas fazer o aluno perceber que alguns conteúdos de disciplinas distintas podem estar relacionados com a Língua Estrangeira. Por exemplo: as relações interdisciplinares da Literatura com a História e com a Geografia podem colaborar para o esclarecimento e a compreensão de textos literários. As atividades serão abordadas a partir de textos e envolverão, simultaneamente,

<sup>29</sup> O ensino adequado de espanhol para brasileiros ao se basear na leitura proporciona um impulso estimulante à aprendizagem. O professor seleciona e dosifica os temas de acordo aos interesses do grupo de alunos, e gradua as dificuldades e os exercícios para superá-las. O aluno, a partir do que já sabe, inclusive em sua própria língua, contrasta, compara e assimila estruturas vocabulário, formas gramaticais e usos específicos, e assim elabora seu conhecimento. Com esta prática reflexiva, o aprendiz se converte em sujeito ativo, construtor de significados que vão muito além do gramatical. (Tradução nossa).



práticas e conhecimentos mencionados, de modo, a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados. (SEED/PR, 2008, p. 67).

Assim, ressaltamos, aqui, a indispensabilidade de utilização de vários procedimentos de ensino, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que constituirão em suportes valorosos e o marco inicial de um trabalho de sucesso dentro dos espaços escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 63) nos explicam que “as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e construir significados”.

Ao ensinar uma LE, o professor dará vida e voz a elementos de uma cultura que fazem referência à identidade de uma comunidade, indo muito além de estruturas linguísticas que passam a ter mais significação após a compreensão dos aspectos culturais.

Tão importante quanto o que é ensinado são os procedimentos metodológicos escolhidos pelo docente e, por conta disto, é indispensável que sejam levados diversos recursos para a sala de aula, para que a aprendizagem efetivamente ocorra e o que foi aprendido tenha significado para o aluno.

A partir do momento que a LE tenha sentido para o aprendiz, haverá, ao considerarmos os elementos de sua cultura, o entendimento de que na Argentina e no Uruguai se *vosea*, que os espanhóis utilizam o *vosotros* e, ainda, *el día de los muertos*, no México, celebra-se com música e comida.

Desta forma, construir-se-á, ao contrário do que muitas vezes ocorre, a valorização da cultura do outro, colocando-se no lugar dele (empatia), entendendo que não existe cultura soberana, comportamentos “estranhos”, mas sim diversidade linguística, identidades, valores, formas diversas de comportamento, práticas sociais, ou seja, culturas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ivandé. Língua, texto e ensino: uma escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias*. MEC, Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *El español en Brasil*. In. SEDYCIAS, João (org.). O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LYONS, John. Língua(gem) e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- SILVA, Luz María Pires de. *Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico*. In. SEDYCIAS, João (org.). O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.



## EVA PERÓN E FRIDA KAHLO: vozes femininas e autobiografia na América Latina

Paulo Fachin<sup>30</sup> - Centro Universitário FAG

**RESUMO:** A autobiografia resulta, normalmente, de um momento em que o autor realiza uma reflexão sobre a própria existência, dando vida à sua voz e à sua intimidade, compartilhando-as. Eva Perón (1919-1952), argentina, esposa do General do Exército e Presidente da República, Juan Domingo Perón, utilizou a fundação que levava o seu nome e sua autobiografia para dar vida e voz a uma obra social jamais vista em seu país. Frida Kahlo (1907-1954), mexicana, esposa do famoso muralista Diego Rivera, fez uso de sua obra pictórica para dar vida e voz à mulher latina, ao indígena, aos seus amores e à sua dor, dor que só terminou com sua morte. Com este trabalho, objetivamos discutir e analisar questões comuns a estas duas mulheres que possam ser relacionadas à memória, à história, à trajetória e às conquistas das mulheres no contexto latino-americano. Para a produção de nossas reflexões, faremos um levantamento bibliográfico utilizando, principalmente, *El Diario de Frida Kahlo: um íntimo autorretrato* (1995) e *La razón de mi vida* (2008), autobiografia de Eva Perón.

**PALAVRAS-CHAVE:** Eva Perón; Frida Kahlo; autobiografia.

### INTRODUÇÃO

O gênero autobiográfico traz consigo expressões literárias semelhantes entre si, como confissões, memórias, diários e cartas, que revelam sentimentos relacionados à intimidade do autor e sua experiência. Geralmente, os escritos autobiográficos resultam de momentos em que o autor faz reflexões sobre a própria existência a partir de suas lembranças. Paul Ricoeur (2007, p. 138), observa que “a lembrança dita, pronunciada, já é uma espécie de discurso que o sujeito trava consigo mesmo”. Este discurso está repleto de lembranças e assim já é por si uma ficção da própria existência, colocando em cheque a pureza ou a fidelidade das biografias ou autobiografias.

Não podemos deixar de destacar que algo extremamente relevante nas narrativas autobiográficas é o fato de que este tipo de escrita, este tipo de texto, busca transmitir a ideia de que o leitor está diante de fatos concretos e reais, narrados, descritos sem nenhuma espécie de mediação, sendo perfeitamente aceitável uma vez que a história descrita ou transcrita pelo próprio autor que ao mesmo tempo acumula atributos de

---

<sup>30</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Paranaense – UNIPAR, câmpus Cascavel-PR (2016). Aluno do curso de graduação em Letras (Licenciatura em Espanhol) para portador de diploma de licenciatura em Letras pela UNIUBE – Universidade de Uberaba (turma 2017-2018), polo Maringá-PR. Professor do Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (Cascavel-PR). E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.





narrador e de sujeito de uma ação não fictícia corresponde a uma história verdadeira, cuja reprodução de uma realidade corresponde à sua própria realidade.

A partir de *El Diario de Frida Kahlo: um íntimo autorretrato* (1995) e *La razón de mi vida* (2008), autobiografia de Eva Perón, refletimos, neste trabalho, as relações que podem ser estabelecidas entre estas duas mulheres latinas que, por meio de uma obra social e de uma obra pictórica, desconstruíram questões cristalizadas e relacionadas às mulheres em seus momentos históricos.

## UM POUCO DE EVA PERÓN

A história de Eva Maria Duarte de Perón, carinhosamente chamada *Evita*<sup>31</sup> (1919-1952), sempre chamou atenção de pesquisadores e curiosos desejosos de saber qual seria a “verdadeira história” desta mulher latina, do interior da Argentina, alguém que lutou contra as oligarquias da época, não aceitando o que estava posto para os pobres e para as mulheres de sua época, buscando romper com as injustiças sociais e sempre ao lado de seu povo humilde.

Falar sobre *Evita* é se referir a uma mulher humilde, filha de mãe solteira e não reconhecida por seu pai, de origem pobre, atriz, preocupada com a causa alheira, ou seja, uma mulher que buscou, principalmente durante o governo peronista, oportunizar possibilidades de ascensão social aos *descamisados*<sup>32</sup> de seu país. Um papel considerado muito difícil, muito diferente dos momentos em que representou papéis no teatro e nas radionovelas, na condição de atriz.

Já, ao falarmos em Eva Perón, surge em nosso imaginário a figura de uma mulher autoritária, formal, elegante, primeira-dama e esposa do Presidente da Argentina na época, Juan Domingo Perón.

Uma mulher com um papel social de destaque, cuja principal função era meramente protocolar, como ela mesma comentou em um de seus discursos que se transformou em letra de canção popular<sup>33</sup> que relembra muito bem o mito e alguns

<sup>31</sup> Forma carinhosa utilizada pelo povo argentino para se referir à Eva Perón. Segundo ela, quando alguém a chamava de Senhora, logo sabia que era algum amigo do Presidente Juan Domingo Perón (seu esposo) ou alguma pessoa do governo. Porém, quando a chamavam *Evita*, ela sabia, no mesmo momento, que era alguém humilde, do povo.

<sup>32</sup> Forma carinhosa utilizada por Eva Perón para fazer referência ao seu povo humilde, aos trabalhadores.

<sup>33</sup> Canção intitulada (*Non chore por mim Argentina*. Título em Português; *Don't Cry For Me Argentina*. título em inglês - música de Andrew Lloyd Weber). “Será difícil de comprender/ Que a pesar de estar hoy aquí/ Soy del pueblo jamás lo podré olvidar/ Debéis creerme, mis lujos son solamente un disfraz/ Un juego burgués, nada más/ Las reglas del ceremonial/ Tenía que aceptar debí cambiar/ Y dejar de vivir en lo gris/ Siempre tras la ventana, sin lugar bajo el sol/ Busqué ser libre, pero jamás dejaré de soñar/ Y solo podré conseguir la fe que querrás compartir/ No llores por mí Argentina/ Mi alma está contigo/ Mi vida entera te la dedico/ Mas no te alejes, te necesito/ Jamás poderés ambicioné/ Mentiras dijeron de mí/ Mi lugar vuestro es, por vosotros luché/ Yo sólo quiero sentirnos muy cerca, poder intentar/ Abrir mi ventana y saber/ Que nunca me vais a olvidar/ No llores por mí Argentina/ Mi alma está contigo/ Mi vida entera te la dedico/ Mas no te alejes, te necesito/ No llores por mí Argentina/ Mi alma está contigo/ Mi vida entera te la dedico/ Mas no te alejes, te necesito/ Qué más podré decir / Para convencerlos de mi verdad/ Si aún



momentos em que se tentou contar a sua história no cinema. Eva Perón registra que tinha um papel simples e agradável, trabalhar nos dias de festa, receber honorarias, mais ou menos como sempre o fez no cinema, na televisão e nos teatros – representar.

A preocupação com as injustiças sociais relacionadas aos humildes, às mulheres e aos trabalhadores de seu país fica evidente em sua autobiografia, quando Eva Perón (2008) nos coloca que,

Aquí también, como en todo el mundo, la injusticia social de muchos años ha dejado en todos los rincones del país dolorosos recuerdos de su paso. [...] Pocos ricos y muchos pobres. [...] Nuestra riqueza era una vieja mentira para los hijos de esta tierra. Cien años así fueron sembrando de pobreza y de miseria los campos y las ciudades argentinas. [...] Después de cinco años de lucha interna en el gobierno y con todo el esfuerzo de ayuda social puesta en marcha intensamente, todavía el cuadro no ha desaparecido del todo, aunque va quedando muy poco de él, como para triste recuerdo de la Argentina que encontró Perón<sup>34</sup>. [...] (PERÓN, 2008, p. 83).

Segundo Horacio Gonzáles (2002), o peronismo foi uma combinação de democracia social e nacionalismo argentino, que incentivou o crescimento da classe média e, ao mesmo tempo, favoreceu os grupos trabalhistas.

O peronismo se instalou e difundiu pela Argentina com um discurso de cunho social, pois, o que ocorria, na prática, eram ações voltadas para os pobres e humildes. A postura de atenção aos *descamisados* utilizada pelo peronismo fica muito evidente no volume de atividades cotidianas desenvolvidas por Eva Perón, na fundação criada por ela e que levava o seu próprio nome.

[...] Mis trabajos de ayuda social los cumplo también en la Secretaría, pero en esta actividad el personal de la casa interviene solamente en algunos detalles relacionados con los pedidos de audiencia. [...] La atención de los obreros me lleva casi todo el tiempo de mis audiencias y de mi trabajo en la Secretaría [...] Esto resulta una exigencia propia del Partido Peronista, cuya historia y cuya realización han sido cumplidas gracias al apoyo total de los trabajadores organizados de mí país<sup>35</sup>. (PERÓN, 2008, p. 54-55).

---

queréis dudar,/ mirad mis ojos ved/ Cómo lloran de amor/ No llores por mí Argentina/ Mi alma está contigo/ Mi vida entera te la dedico/ Mas no te alejes, te necesito.”

<sup>34</sup> Aqui também, como em todo o mundo, a injustiça social de muitos anos deixou em todos os cantos dolorosas lembranças de sua passagem. [...] Poucos ricos e muitos pobres. [...] Nossa riqueza era uma velha mentira para os filhos desta terra. Cem anos foram assim, semeando os campos e as cidades argentinas de pobreza e de miséria. [...] Depois de cinco anos de luta interna no governo e com todo o esforço de ajuda social colocado intensamente em marcha, o quadro ainda não desapareceu totalmente, mesmo que resta muito pouco dele, como uma triste lembrança da Argentina encontrada por Perón. (Tradução nossa).

<sup>35</sup> [...] Meus trabalhos de ajuda social, eu os cumpro, também, na Secretaria, mas nesta atividade, o pessoal da intervém somente em alguns detalhes relacionados com os pedidos de audiência. O atendimento aos trabalhadores utiliza quase todo o tempo de minhas reuniões e de meu trabalho da Secretaria [...] Isto resulta uma exigência própria do Partido Peronista, cuja história e cuja realização foram cumpridas graças ao apoio total dos trabalhadores organizados de meu país. (Tradução nossa).



Eva Perón passava, em média, 15 horas por dia na Fundação ajudando aos *descamisados* de seu país. Com um empenho gigante, por meio da Fundação Eva Perón e de sua equipe de trabalho e de ajuda social, construiu escolas, hospitais, centros médicos e casas de apoio. Quando necessário, percorriam, de trem, a Argentina, levando roupas, calçados, comida e remédios ao povo necessitado. Por causa de seu trabalho de ajuda ao povo ela não contava com o apoio das famílias ricas da Argentina, mas, em contra partida, ganhou o apoio dos milhões da classe baixa, por sua vontade vigorosa e liderança.

### UM POUCO DE FRIDA KAHLO

Durante a vida, Frida Kahlo pintou inúmeros autorretratos biográficos, pois dizia que ela era a pessoa que mais conhecia e, por conta disso, pintava-se, deixando, por meio de sua obra, um reflexo da personalidade e talvez este fosse o maior desejo: conhecer-se a si mesma. As últimas palavras do diário revelam que Frida pintou o que viveu: “*Yo nunca he pintado mis sueños. Sólo he pintado mi propia realidad*”<sup>36</sup>.” (KAHLO, 1995, p. 287).

O indivíduo e sua subjetividade são, efetivamente, o que importa para a narrativa autobiográfica, pois o olhar para o subjetivo não pode ser desprezado jamais e a formação da identidade do indivíduo autobiografado é o assunto principal de uma narrativa relacionada às escritas do eu. Frida Kahlo representou esta narrativa em primeira pessoa por meio da arte, das telas, pintando a si e aos outros, materializando a própria realidade.

Para Marli Bastos (2008), a marca de toda obra de Frida Kahlo é o excesso. Excesso de dor, de cor, de alegria e de angústia. Há uma beleza presente e marcante, mas só se apresenta com as características relacionadas ao sofrimento, beleza tomada pelo excesso de dor e transportada para suas telas e para o diário. Ambos expressam a experiência pessoal da pintora e foram produzidos para suportar o vazio, a dor de existir, uma dor do corpo e da alma. Era por meio dos autorretratos que Frida construía uma forma de espelho, de sua projeção, uma espécie de reconhecimento de si mesma, sendo, possivelmente, os autorretratos o principal gênero em sua obra pictórica.

Conforme Assunção (2013) é muito importante, talvez indispensável, lembrar sempre que os autorretratos estão compartilhados com as imagens de toda a obra artística de uma maneira geral. “A representação do rosto de Frida em seus autorretratos apresenta sutis diferenças.”

No caso dos autorretratos produzidos pela artista mexicana, eles faziam parte de um conjunto de uma obra que chamava atenção, pois conforme Souza (2011), Frida Kahlo chocava e,

Era considerada excessivamente autorreferente, tornando a expressão das emoções mais particular do que próprias da humanidade inteira que por

<sup>36</sup> Eu nunca pintei meus sonhos. Somente pintei minha própria realidade. (Tradução nossa).



ventura pudesse se ver ali refletida. Uma diferença ainda entre os autorretratos e o diário é o imediatismo das sensações transcritas e registradas no diário em contraste com a vagareza e lentidão com que Frida construía os autorretratos. (SOUZA, 2011, p. 37).

Frida produziu imagens e palavras, porém a impressão que se tem é que seus autorretratos fazem parte de uma manifestação artística mais organizada quando comparada com o diário, talvez por conta da exigência de planejamento e preocupação com aspectos da esfera pública, diferentemente do que ocorre com um diário, pois, inicialmente, não é produzido como uma obra de arte, mesmo que mais tarde se atribua esse valor. No entanto, ao pintar seus autorretratos Frida revelava parte de sua intimidade, pois a tentativa era dizer quem ela era e porque veio.

Diferentemente da maior parte das obras em que a artista mexicana busca valorizar, principalmente, a si e o que estava sentindo, em *Frida Kahlo y Diego Rivera* ou *Frida y Diego* (1931), a artista procura atribuir grande valor ao esposo, expressando a imagem de uma Frida frágil, pequena e delicada ao lado de seu esposo forte e muito maior do que ela. Porém, ao mesmo tempo, a mão da pintora sobre a do muralista nos mostra a força do feminino, Frida guiando os passos do pintor mexicano.

Es Diego el que porta en ese cuadro los atributos del artista, la paleta y el pincel, mientras que Frida aparece caracterizada simplemente como la esposa del creador, la compañera del “genio”. La diferencia de tamaño entre los cónyuges se halla sin duda exagerada: Rivera firmemente anclado en el suelo, transmite una impresión de fuerza y solidez, mientras que Kahlo, delicada y diminuta, parece flotar en el aire como una muñeca; en el centro óptico del cuadro destacan las manos entrelazadas de los esposos, simbolizando la importancia que Frida concede al vínculo matrimonial.<sup>37</sup> (MAYAYO, 2008, p. 190).

---

<sup>37</sup> Diego é quem se destaca nesse quadro portando os atributos de artista, a paleta e o pincel, enquanto que Frida aparece caracterizada simplesmente como a esposa do criador, a companheira do “gênio”. A diferença de tamanho entre os cônjuges se encontra sem dúvida exagerada: Rivera, firmemente ancorado no chão, no solo, transmite uma impressão de força e solidez, enquanto que Kahlo, delicada e pequena, parece flutuar no ar como uma boneca; no centro ótico do quadro destacam as mãos entrelaçadas dos esposos, simbolizando a importância que Frida concede ao vínculo matrimonial. (Tradução nossa).





(Frida Kahlo y Diego Rivera o Frida y Diego, 1931)

O quadro *Frida Kahlo y Diego Rivera* ou *Frida y Diego* (1931) simboliza o casamento dos artistas, em que Frida aparece vestida de forma simples, pois foi essa a identidade que ela sempre buscou, simples, e uma consequência da cultura mexicana e indígena. A imagem aparece apoiada e reforçada, pois ela usa um vestido enfeitado e com as características dos mesmos usados pelas mulheres *tehuanas* (do istmo de Tehuantepec).

Esse se tornou o seu tipo de roupa preferido depois do casamento com Rivera, porque a saia comprida lhe permitia esconder a sua deficiência física (tinhas a perna direita um pouco mais curta e mais magra). Na região de Tehuantepec, no sudoeste do México, as tradições matriarcais ainda hoje estão vivas e a sua estrutura econômica reflete o papel predominante da mulher. Este fato parece ter chamado a atenção de muitos intelectuais e, nos anos 20 e 30, as roupas *tehuanas* foram adotadas por muitas mulheres cultas da Cidade do México. Essas roupas estavam perfeitamente de acordo com o crescente espírito de nacionalismo e com o interesse revivalista pela cultura índia. (KETTENMANN, 2015, p. 26).



Na opinião de Diego Rivera, os vestidos das mulheres *tehuanas* (tipicamente mexicanos) foram criados pelas mulheres do povo, para as mulheres do povo, ou seja, pertencem ao povo mexicano e as mulheres que os usam, distanciam-se da cultura burguesa que valorizava o que era norte-americano ou francês.

Segundo Souza (2011), os autorretratos de Frida mostram verdades sobre o sujeito, mas ao mesmo tempo escondem. Analisando-os ano a ano, é interessante verificar a forma utilizada por Frida para pintar o rosto, muitas vezes despertando, em nós, um questionamento sobre padrões de beleza. A obra pictórica de Frida se entrelaça com a escrita do diário, despertando diferentes formas de escritas do eu, de uma narração da intimidade que ressignifica o biográfico e o autobiográfico.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autobiografia de Eva Perón ao contar uma trajetória desde a sua juventude antes de fazer parte da causa social e política de seu país até o momento em que declara a sua consciência com relação a gênero e participação política na América Latina coloca-se como documento na perspectiva da Nova História, no sentido atribuído por Peter Burke. Para ele os “novos historiadores estão preocupados com ‘a história vista de baixo’, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social”. (BURKE, 1992, p. 12-13).

O texto autobiográfico de Eva Perón revela que historicamente, as forças de esquerda, sobretudo, o socialismo, tinham integrado às militantes e simpatizantes mediante ações de letramento, através de conferências e bibliotecas, mas também sobre a base da instrução que modelava as atividades próprias do gênero.

Já, no início de sua obra, Eva Perón vai desvelando a sua intenção quando diz que apesar de ser sua autobiografia, os leitores encontrarão a figura do General Perón e a sua admiração pela causa social e política. Em todo o texto, a forma autobiográfica mostra paradoxalmente, Eva como um duplo de Perón. O texto reforça a ideia de uma existência a partir do outro, quando afirma que não é nada sem os ensinamentos do General a quem chama de professor, justificando-se, diante de “seu povo”, através de seus discursos, que o luxo é somente um jogo da burguesia, as regras do cerimonial, e nada mais. Ela necessita do lugar que ocupa, para poder ajudá-los, ou seja, como esposa do homem mais importante da Nação Argentina, esposa do presidente, ela tem mais poderes para atingir os objetivos da causa social e política, assim a enunciação de seu discurso tem um lugar marcado, ao lado do general.

Ao optar pelo gênero autobiográfico, pensando escrever sua história de vida, Eva Perón inicia um processo de ordenamento e compreensão dos acontecimentos que constituíram sua existência, verificando sua importância para a escritura do texto, contudo, observa-se que Eva Perón ao falar de si, revela o outro, o marido e sua causa política.

Assim como Eva Perón se destacou na Argentina pela obra social que coordenava, Frida Kahlo se tornou conhecida por sua obra pictórica e pelas reflexões que podem ser feitas a partir dela. Considerada por vários indivíduos uma Deusa Asteca ou a Cleópatra Mexicana, Frida





Kahlo, aquela que nunca assinou Frida Rivera, cuja história é contada por muitos e com início e término no mesmo endereço: ruas Londres e Allende, Coyoacán, México-DF, a casa azul da esquina, que se transformou no Museu Frida Kahlo.



(Museu Frida Kahlo)

A Casa Azul, que pode ser considerada o refúgio da pintora ou o seu lugar de referência, pode ser comparada a um universo encantador, um paraíso à maneira mexicana, mas, também um lugar que une famílias e gerações, encerrando em si parte de sua memória pessoal e individual. Frida Kahlo, por meio da arte de retratos e autorretratos, defendeu o resgate à cultura mexicana e asteca, em especial, a identidade indígena como forma de oposição ao colonialismo cultural e imperialismo europeu, coincidindo com os ideais da Revolução Mexicana de 1910, à qual defendia, por meio de lideranças e movimentos sociais, a luta pela reforma agrária e nacionalização das multinacionais norte-americanas, representantes do colonizador e do imperialismo explorador.

Por meio de palavras e imagens, Frida representa a si e ao outro, buscando discutir questões que faziam parte de cotidiano no contexto de um México revolucionário e moderno, cuja identidade se definia e redefinia pós-revolução.

Por esta e outras razões, é que se configurou como um tema muito estudado e discutido até nossos dias: uma mulher que rompe com os parâmetros da época em que viveu depois ao que, historicamente, atribui-se ou se determina como feminino, participando ativamente na política, levando a sexualidade muito mais além do que era



permitido para época e vivendo um amor incondicional com Diego Rivera. Frida Kahlo dirige a beleza em torno de si, desencaixando os parâmetros estabelecidos e fazendo surgir um efeito provocativo carregado de sinceridade que reflete a própria realidade, manifestando-se em sua herança artística. Através de seu pincel, reinventava-se uma e outra vez. Sua pintura adquire uma catarse através da criação e reafirmando a condição de mulher, desde uma perspectiva absolutamente individual.

Frida trabalhou muito e, além das palavras, produziu muitas obras (muitos retratos e autorretratos), porém a impressão que se tem é que seus autorretratos fazem parte de uma manifestação artística mais organizada quando comparada ao diário e, ao pintar seus autorretratos, Frida revelava parte de sua intimidade, pois a tentativa era dizer quem ela era e porque veio.

Para Mayayo (2008), na obra da artista se antecipavam muitos dos temas e estratégias que a arte feminina reivindicaria mais tarde como próprias: a representação de facetas da experiência ignoradas pela cultura patriarcal, a primazia do pessoal diante do público, a importância do autorretrato como instrumento da construção do eu, a onipresença do corpo e das vivências corporais, a adoção de técnicas populares e artesanais alheias à tradição da cultura masculina considerada única e mais importante. Com ela, conviveram a mulher tradicional e a mulher moderna, a mulher livre e a esposa devota, transitando entre o espiritual e o político, entre o mito e a transgressão.

Ao buscarmos e analisarmos os autorretratos produzidos pela pintora mexicana, podemos, através deles, contar sua história de vida de amor, dor, transgressão e desconstrução de questões consideradas instituídas para aquele momento histórico do México.

Através dos inúmeros autorretratos de Frida Kahlo, identificamos a maneira de pensar e posicionamento político de mulher latina, de sujeito marginalizado pela dor, agonia e sofrimento de um acidente, mas que, consciente e inconscientemente, delineou a representação de si, para si, para o México e para o mundo, pois as marcas biográficas ultrapassaram as fronteiras de seu país, transformando-se em uma artista cuja arte é uma das mais reconhecidas de sua época.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Fernanda Rodrigues de. *O universo de Frida Kahlo à sombra da experiência revolucionária mexicana: pintura, corpo e identidades, das décadas de 1920 a 1950*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Professora Doutora Fabiana de Souza Fredrigo, 2013.

BASTOS, Marli Miranda. *A sublimação, o trauma e o corpo: Frida Kahlo*. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, sob a orientação da Professora Pós-Doutora Maria Anita Carneiro Ribeiro, 2008.

BURKE, Peter. *A escrita da história. Novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.





- GONZÁLES, Horacio. *Evita: a militante no camarim*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- PERÓN, Eva. *La razón de mi vida*. Buenos Aires: Bureau Editor, 2008.
- KAHLO, Frida. *El Diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*. Cidade do México: La Vaca Independiente, 1995.
- KETTENMANN, Andrea. *Frida Kahlo: Dor e Paixão*. Köln, Alemanha: Taschen, 2015.
- MAYAYO, Patricia. *Frida Kahlo Contra el mito*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- SOUZA, Ana Maria Alves de. *Frida Kahlo: Imagens Auto(biográficas)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob orientação da Professora Doutora Tania Regina Oliveira Ramos, 2011.



## **PALAVRAS SÃO PONTES! A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL: A OBRA DE JUNOT DIAZ**

Paulo Rogério Maria Junior - UNILA  
Profª Orientadora Livia Santos de Souza - UNILA

**RESUMO:** Pensar o âmbito cultural de qualquer território requer pinceladas milimétricas e traços cautelosos, principalmente nos tempos de hoje. Os choques culturais causados pelas diásporas resultam em diversas problemáticas: racismo, conseguinte exclusão de lugares públicos e de poderes, etc. A mediação cultural entraria exatamente nesse ponto, a fim de tapar as feridas causadas por esses choques de voltagem alta a partir de ações: sejam elas educacionais, artísticas, etc. A partir disso, tomamos a obra do escritor dominicano radicado nos EUA, Junot Diaz, intitulada *A fantástica vida breve de Oscar Wao* (The brief wondrous life of Oscar Wao, 2007) como um exemplo de prática de mediação, levando em conta dois pontos: o público-alvo – os estadunidenses – e conseqüentemente a linguagem que, além de simples, contém elementos da cultura nerd norte-americana aproximando mais o público da obra. Com isso, Junot faz essa ponte, ligando a cultura que isola da cultura isolada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, diáspora, mediação cultural, República Dominicana, Junot Diaz, Literatura latino-americana.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como tema a obra do escritor dominicano radicado nos Estados Unidos Junot Diaz e sua complexa situação transnacional. Diaz, que vive nos EUA desde 1974, é autor do romance *A fantástica vida breve de Óscar Wao* (2007) e dos volumes de contos *Afogado* (1996), e *É assim que você a perde* (2012), narrativas marcadas pela constante caracterização de indivíduos em situação de migração. Assim, transitando entre a realidade caribenha e os elementos culturais do país receptor, os personagens do universo ficcional de Diaz constroem suas identidades de forma marcadamente fragmentária. Nos relatos em questão abundam também situações em que tais sujeitos efetuam diversas formas de negociação intercultural, fatos que permitem a leitura desse conjunto de textos como narrativas transnacionais, vinculadas simultaneamente ao imaginário dominicano e ao norte-americano, nos levando ao entendimento da literatura como uma prática de Mediação Cultural.

### **JUNOT DIAZ E SUAS OBRAS**

Como dito acima, o escritor Junot Diaz nasce em 1968, na República Dominicana e com apenas seis anos de idade segue os caminhos rumo aos Estados Unidos, mais precisamente para Nova Jersey. Por conta desta carga vivida – a de crescer e viver em meio à situação de imigrante – suas obras são carregadas da temática e todas as dolorosas situação que se vive estando nessa situação – principalmente sendo um latino na terra dos ianques. Hoje em dia premiado – o livro que é o objeto de análise desta pesquisa levou o *Pulitzer* de 2008 – continua mantendo suas

137



fortes posições em prol dos que vivem nesta situação, principalmente em suas redes sociais onde publica diversos textos, críticas e afins sobre a situação.

Até o momento (setembro de 2017) escreveu três livros: o romance *A fantástica vida breve de Óscar Wao* (2007) e os volumes de contos *Afogado* (1996) e *É assim que você a perde* (2012). O primeiro receberá uma análise mais completa um pouco mais adiante – afinal é o objeto desta pesquisa, como já dito – e os outros dois faço agora um breve – bem breve – resumo.

#### **- Afogado (1996)**

É o livro de estreia do autor. Se trata de uma coletânea de contos que, pasmém, fala sobre a situação do dominicano em migração, e isso não se resume a apenas à pessoa que foi, mas também aborda certos momentos e problemáticas dos que ficam na ilha, muitas vezes esperando o momento de ir também. Esse é o mote central das narrativas, onde quase todos os contos levam como personagem principal Yuniór, – há outros contos onde não se tem noção, ao certo, quem são os personagens, mas a temática se mantém: a situação de migração e marginalização – que, em alguns contos, tem de lidar com o fato do pai estar nos EUA e ele na República Dominicana e todas as complicações que isso causa, até momento em que também segue para o *american dream* (sonho americano).

#### **-É assim que você a perde (2012)**

É o mais recente livro lançado pelo autor e, como o próprio nome já sugere, fala sobre amor que se foi. E não amor no singular, encare como amores. Nada por conta de metáforas ou elementos poéticos, mas porque também é uma coletânea de contos – mais precisamente nove contos – no qual a temática principal são romances que não deram certo: seja por impossibilidade, obsessão ou fracasso mesmo. Mais uma vez, Yuniór aparece em alguns contos se dando mal: desta vez se dando mal no amor – por exemplo, a primeira que ele ama é a primeira que ele trai.

Apesar de tratar sempre de assuntos tensos e densos, sua escrita é bastante descontraída. Uma linguagem simples, repleta de ironia, que te coloca na leitura, que te faz participar da história como se o autor estivesse em uma mesa de bar contando aquilo. A ocorrência do bilinguismo se faz presente. O escritor escreve em inglês, porém sua obra está repleta do que chamamos de espanglês (a mistura do inglês com o espanhol) e, inclusive, na tradução ao português a intenção do bilinguismo em sua obra não se perde.

Apresentado um breve panorama geral da obra de Junot Diaz, agora partirei para apresentação do conceito de Mediação Cultural e, depois, analisarei a obra *A fantástica vida breve de Oscar Wao* (2007) de forma a abarcar que esta é um exemplo de prática em Mediação Cultural.

## **SOBRE PISAR EM OVOS: O(S) CONCEITO(S) DE MEDIAÇÃO CULTURAL**

Um curso que propõe, já em seu nome, abarcar as Letras e as Artes já se imagina que, em dado momento, a multiplicidade de conceitos e práticas fará com que você duvide do que sua cabeça está absorvendo ou não. Coloque o termo Mediação Cultural junto e, pronto, já não se sabe mais o que e o quê. Brincadeiras à parte, é isso que o curso de Letras-Artes e Mediação Cultural da Universidade Federal da Integração Latino-Americana se propõe: estudar as Letras e



as Artes e os processos de Mediação Cultural. O problema, no entanto, está neste último termo, o qual apresenta tantas definições e, ao mesmo tempo, nenhuma que o abarque por completo ou que escape de colocá-lo em um idealismo no qual tudo pode ser dado como Mediação Cultural.

O que se pretende por em destaque com as observações prévias é que existe uma gama imensa de conceitos que definem o Mediador Cultural desde aquele -vulgarmente chamado- “monitor de museu” que deve situar os visitantes do museu sobre as obras até algo como o que vou abarcar aqui.

Gilberto Velho e Karina Kuschnir organizaram um livro com o título “Mediação, Cultura e Política” no qual são apresentados diversos exemplos de prática em Mediação Cultural – como, por exemplo, o forró. Logo na introdução, Velho e Kuschnir nos colocam a par do que acreditam ser o conceito:

A vida social só existe através das diferenças. São elas que, a partir da interação como processo universal, produzem e possibilitam as trocas, a comunicação e os intercâmbios. O estudo da mediação [...] permite constatar como se dão as interações entre categorias sociais e níveis culturais distintos. (VELHO, KURSCHNIR, 2001. p 7)

Para além de apenas constatar as interações, se faz necessária uma intervenção, afinal de contas esses contatos entre diferentes, na maioria das vezes, não se dá de forma saudável – muito pelo contrário. Livia Souza em um artigo na Revista de Estudos Literários da UEMS (REVELL), se utiliza da Antropologia Urbana para falar sobre a literatura argentina contemporânea e acaba também nos contemplando no seguinte trecho:

Josefina Ludmer (2010, p. 122) [...] fala sobre a cidade latino-americana da atualidade como um conjunto de ilhas, espaços muitas vezes vizinhos em sua localização, mas que ao mesmo tempo apresentam profundas diferenças culturais que dificultam, quando não inviabilizam, o trânsito entre seus territórios. Torna-se necessário, portanto, o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a interação entre essas diferentes realidades. Entra em cena, nesse contexto, a figura do mediador, fundamental para possibilitar a circulação muitas vezes travada pelos processos de segregação e auto-segregação. (SOUZA, 2015, p 21/22)

Portanto, nestes contextos de segregação a figura de um Mediador Cultural surge não como o salvador da pátria mas para destravar possibilitar o contato. Mas de que forma? Essa é uma das coisas mais discutidas em nosso curso e, por isso, temos o auxílio das Letras e das Artes, ou seja, a arte e o artista também fazem mediação. É importante salientar a diferença entre falar que esta obra é um exemplo de prática em Mediação Cultural e afirmar que a arte como um todo o é também. Entender este conceito tão complicado – que é assim porque tudo antes de se firmar na caminhada, deve aprender a engatinhar – requer a compreensão de que o Mediador Cultural deve estar em contato com a cultura que está querendo dialogar (ou as culturas) e realmente estudar o público-alvo que quer atingir, criando assim um contato com este, fazendo que o contato entre a cultura que quer falar com a que vai escutar não cause uma repulsa entre as duas, mas sim permita o encontro. É tudo tão utópico, mas se tomarmos a arte como um potencial meio mediativo, como aquela que historicamente já é usada como protesto e já causou





sim revoluções e evoluções, é possível. A arte por si só não é revolucionária, mas a subjetividade e a sensibilidade por trás dela são o que a torna uma arma poderosa de mudança.

Como dito acima, é necessário contato direto com a comunidade com a qual se quer dialogar (ou as comunidades), caso contrário não estará mediando, se estará produzindo. Um outro ponto importante para se fazer uma arte mediativa é estabelecer uma relação com o público-alvo, como veremos o exemplo da obra de Diaz.

Farei abaixo como aqueles livretos que ensinam a ser *um empreendedor bruto* bem neoliberal, e escreverei alguns tópicos sobre Artes e Mediação Cultural:

1. Em tempos de segregação e desigualdade social fortes proporcionadas por um capitalismo que só cresce, a figura de um mediador se faz necessária para destravar as relações travadas por esses efeitos;

2. Mediar culturas é estar em contato com as comunidades, não impor vontades, mas falar das vontades e das coisas dessas comunidades;

3. No caso de ser um projeto artístico, principalmente uma obra literária, se faz necessária criar uma relação com o público-alvo, no caso do autor analisado aqui, se dá por conta da linguagem utilizada.

Depois desses três tópicos e do pouco dito aqui sobre este conceito tão confuso, novo e potente, vou trazer um exemplo disso, presente na obra do escritor Junot Diaz, chamada *A fantástica vida Breve de Oscar Wao (2007)*.

## LITERATURA E MEDIAÇÃO CULTURAL: A OBRA DE JUNOT DIAZ

### Um breve resumo de *A fantástica vida breve de Oscar Wao (2007)*

Para se gabar, este livro foi ganhador do Prêmio Pulitzer de Melhor Ficção de 2008 e passou umas boas semanas entre os *best-sellers* do famoso jornal estadunidense *The New York Times*. Vendido como a história de um *nerd* dominicano que sonha em ser o novo J.R. Tolkien e em dar seu primeiro beijo, nos traz a história de Oscar: realmente um jovem nerd dominicano morador do gueto de Nova Jersey que sonha em ser um escritor famoso, mas que não consegue muitos êxitos talvez por conta do *fukú* (uma maldição dominicana antiga que assola a família de Oscar há gerações). Se fosse por isso, esse seria apenas mais um *best-seller* água com açúcar sobre assuntos contemporâneos.

O leitor que compra o livro com o intuito de ler algo leve e tranquilo vai se chocar. Oscar realmente aparece pouco no livro que, na verdade, pode ser facilmente encarada como um retrato do dominicano em estado de imigração, vivendo à sombra de marginalidade e violência e para além disso coloca o leitor a par de grande parte da história da República Dominicana. O autor nos traz, logo na introdução – que renderia já um outro livro só a analisando – diversos fatos históricos do país, desde a origem do termo *fukú* (do qual ainda falarei), passando pela sangrenta e totalmente egocêntrica histórica da ditadura de Trujillo e pela invasão estado-unidense no país, e tantas outras, marcando tudo isso com imensas notas de rodapé recheadas de ironia (que também renderiam outro estudo totalmente fantástico).

### Por que isso é Mediação Cultural?

Quando chegamos à conclusão de que esta obra é um exemplo prático de Mediação Cultural na literatura, entendemos que esse processo se dá por conta de alguns motivos: 1. A



aproximação empírica com a comunidade que fala, afinal, ele é esta pessoa que está em imigração e 2. A relação criada com o público-alvo que se dá através das referências à cultura nerd que conecta o leitor com a história fazendo-o entender melhor o que se passa/passou em dado momento da história dominicana (veremos melhor isso).

No trecho abaixo, Diaz fala sobre o ditador que governou a República Dominicana entre os anos de 1930 e 1960:

“À primeira vista, era apenas o prototípico caudilho latino-americano; no entanto, seu poder foi tão acachapante que poucos historiadores e escritores conseguiram de fato dimensioná-lo. Foi o nosso Sauron, nosso Arawn, nosso Darkseid, nosso Único e Eterno Ditador, um personagem tão vil, grotesco e perverso, que nem mesmo um autor de ficção científica teria concebido o sujeito. Famoso por ter mudado TODOS OS NOMES de TODOS OS PONTOS DE REFERÊNCIA da República Dominicana em homenagem a si mesmo (Pico Duarte tornou-se Pico Trujillo, Santo Domingo de Guzmán, a primeira e mais antiga cidade do Novo Mundo, virou Ciudad Trujillo);[...]» (DIAZ, 2008, p 21.)

Aqui, ele compara o ditador dominicano à Sauron (que é o antagonista da famosa série J. Tolkien *Senhor dos Anéis*, que quer dominar “o mundo”); Darkseid (é um personagem *supervilão* da DC Comics, considerado como a maior ameaça ao universo) e Arawn (pertence à mitologia galesa e é o deus da vingança, do terror e da guerra). Ou seja, aqui para situar o leitor do grotesco e “malvado” Trujillo, ele se utiliza de três personagens tecnicamente conhecidos da cultura estadunidense para que se possa aproximar este público do que se passou.

Em um outro momento, Junot Diaz fala sobre a invasão americana na República Dominicana só que, talvez para amenizar um pouco, ele fala sobre o surgimento de um termo muito comum em sua terra: *paraiquayo*. Vemos aqui:

O termo pejorativo *parigüayo*, concordam os Vigias, é uma corruptela do neologismo inglês “party watcher”. A palavra surgiu durante a Primeira Ocupação Norte-Americana da RD, que durou de 1916 a 1924. (Vocês não sabiam que tínhamos sido invadidos duas vezes no século XX? Não se preocupem, quando tiverem filhos, eles também não vão saber que os EUA ocuparam o Iraque.) Ao longo dessa primeira intervenção, conta-se que membros das forças de ocupação estadunidenses iam muito às festas dominicanas, mas que, em vez de participar da diversão, os forasteiros ficavam à beira da pista de dança, observando. O que, obviamente, devia parecer a coisa mais absurda do mundo. Quem é que vai a uma festa só para observar? Dali para frente, os fuzileiros viraram *parigüayos* — termo usado atualmente para descrever qualquer pessoa que se limite a ficar olhando, enquanto outros se dão bem com as garotas. O mané que não dança, não é esperto e vive deixando os outros zombarem da sua cara é um *parigüayo*. (DIAZ, 2008)

Aqui, ele resolve criticar de certa forma certas ações dos ianques, principalmente



quando se refere à ocultação da história referente às históricas invasões estadunidenses em países seja com qual lá seja a intenção. É pequeno, mas esse trecho serve para mostrar que o autor não se esconde das críticas ao que este antro capitalista pratica e, quando o faz, sempre carrega uma ironia pesada ao mesmo tempo em que “apazigua” isso com uma história secundária. Isso faz com que o leitor pense, mas não se enoje da história. A crítica não é feita direta e “panfletariamente”, mas com uma sensibilidade artística que não causa repulsa em quem lê, em quem tem que sentir a crítica.

Se a Mediação Cultural e, por conseguinte, o Mediador Cultural, são essa ponte, essa linha por muitas vezes tênue que interliga uma cultura segregada daqueles que muitas vezes a segregam, a obra de Diaz pode ser configurada dentro de tal prática, pois ela atinge seu alvo em cheio, principalmente através da linguagem, das referências que são utilizadas em suas linhas, possivelmente colocando tal público a par de situações que provavelmente não teriam contato, fazendo-os refletir a que ponto os estereótipos podem levar. Trouxe aqui dois exemplo claros e bem curtos para ajudar a entender melhor os conceitos, recomenda-se a leitura do livro para melhores entendimentos, haja visto que foi cedido um curto espaço para escrever sobre tanto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes buscamos meios jurídicos e políticos para resolver conflitos culturais, o que a certo ponto é mais do que certo. O que precisamos pensar é que essa resolução pode estar tão próximo que até nos esquecemos. Diversos artistas têm voltado suas práticas e técnicas para temas relacionados com choques culturais e suas diversas sequelas, e a literatura não fica de fora. Não afirmamos que a arte ou a literatura são os super-heróis salvadores de um dos problemas mais discutidos na contemporaneidade, mas que ambas podem ser utilizadas em uma instância na qual o diálogo ainda é utilizável, permitindo que a ponte entre a cultura segregada e a que a segregou não se erga em vigas mal colocadas e já rachadas, e que estará apenas de enfeite, pois o contato não será pacífico, continuará conflitivo. O caminho é longo, mas já podemos concluir que a literatura pode ser usada como uma prática de Mediação Cultural.

## REFERÊNCIAS

- DIAZ, Junot. *A fantástica vida breve de Oscar Wao*. Editora Record, Rio de Janeiro, 2007;  
\_\_\_\_\_. *Afogado*. Editora Record, Rio de Janeiro. 1998;  
\_\_\_\_\_. *É assim que você a perde*. Editora Record, Rio de Janeiro, 2013.
- HERNANDES, Ramona; RIVERA-BATIZ, Francisco L. *Dominicans in the united states: a socioeconomic profile*. 2000. Disponível em: [http://www.columbia.edu/~flr9/documents/Dominicans\\_in\\_the\\_united\\_states\\_2003.pdf](http://www.columbia.edu/~flr9/documents/Dominicans_in_the_united_states_2003.pdf). Acesso: 23/09/2017
- S-VELHO, Gilberto; KURSCHINIR, Karina. *Mediação Cultural e Política*. Aeroplano Editora, Rio de Janeiro, 2001.
- SOUZA, Livia Santos de. Olhar da antropologia urbana como chave de leitura para a literatura argentina contemporânea: culturas, fronteiras e mediação. *REVELL* - Revista de Estudos Literários da UEMS - ANO 6, Número 10 – TEMÁTICO: “Estudos Hispânicos em Literatura e Cultura”. Agosto de 2015. Páginas: 21 à 35.



## O VIR-A-SER “MEDALHÃO”: estratégias e perspectivas de ação para o prestígio social pelo olhar machadiano

Rafael Lucas Santos da Silva – UNIOESTE  
Prof.º Orientador Flavio Pereira – UNIOESTE

**RESUMO:** O objeto da presente pesquisa, o conto Teoria do medalhão (publicado em 1882), faz parte da imensa galeria de gêneros com os quais Machado de Assis trabalhou artisticamente, ao longo de 53 anos de percurso ininterruptos de produção literária. Visa-se explorar as relações entre literatura e sociedade a partir da análise do conto em questão, tendo como eixo teórico a posição metodológica de análise literária de Candido (1993). Trata-se da preposição de que os elementos históricos da sociedade são formalizados esteticamente, para assim criar uma estrutura narrativa na qual as implicações sociais não são estudadas como aspectos exteriores a obra, pois esta alcança autonomia própria e, assim, os elementos históricos só poderiam ser compreendidos na imanência da estrutura narrativa. À vista disso, infere-se que o conto Teoria do medalhão se organiza esteticamente a partir de dois elementos da vida social, política e econômica que caracterizam o cenário brasileiro no século XIX, a saber: o Patrimonialismo (FAORO, 1984) e a figura do Bacharel (FAORO, 1984; ADORNO, 1988). Acredita-se que a relevância de tal análise consiste no fato da obra expor que é necessário o estreitamento da consciência crítica daquele que pretende galgar na sociedade o prestígio social e, com isso, ser um medalhão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Machado de Assis; Redução Estrutural; Patrimonialismo.

### INTRODUÇÃO

O objeto de nossa pesquisa, o conto Teoria do medalhão (publicado em 1882), faz parte da imensa galeria de gêneros com os quais Machado de Assis trabalhou artisticamente, ao longo de 53 anos de percurso ininterruptos de produção literária. Não são poucas as construções ficcionais onde Machado de Assis explora a vulnerabilização das condutas individuais, expondo-as na sua esclerose ética, nos interesses demasiadamente egoístas e vaidosos, pois se o indivíduo é passivo ao se apropriar das formas simbólicas, torna-se inescrupuloso para usa-las a seu bel-prazer para alcançar o prestígio social. Nesse sentido, esclarece Faoro (2001) que a “obscuridade, o temor da obscuridade, o abismo da obscuridade é um dos motivos-chave de Machado, coerentemente com a concepção da sociedade como alma exterior, animada de glória e brilho” (FAORO, 2001, p. 542). Assim, a existência, que se traduz entre as graças da sociabilidade e gozar de condições materiais, revela a impossibilidade de integrar a sociedade sem afivelar firmemente uma máscara à consciência.

Para realizar a análise do conto *Teoria do Medalhão* no presente artigo, foi eleito como paradigma metodológico a proposta de Candido (1993) a respeito da *redução estrutural*:

Na verdade, o que interessa à análise literária é saber, neste caso, qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra — isto é, um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou *redução estrutural dos dados externos* (CANDIDO,





1993, p. 33, grifo nosso).

Essa perspectiva de análise consiste, pois, em buscar compreender como os elementos históricos da sociedade são formalizados esteticamente, para assim criar uma estrutura narrativa na qual as implicações sociais não são estudadas como aspectos exteriores e determinantes da obra, pois esta alcança autonomia própria e, desse modo, os elementos históricos só poderiam ser compreendidos na imanência da estrutura narrativa.

Dessa maneira, portanto, nossa hipótese é de que a coerência interna da narrativa do conto *Teoria do medalhão* é constituída a partir da *redução estrutural* de dois elementos da vida social, política e econômica que caracterizam o cenário brasileiro no século XIX, a saber: o Patrimonialismo (FAORO, 1984) e a figura do Bacharel (FAORO, 1984; ADORNO, 1988).

## OS BACHARÉIS NAS MALHAS DO ESTAMENTO-BUROCRÁTICO

Conforme assinala o autor de *Os Donos do Poder*, sem que a administração patrimonial lograsse a racionalidade formal-legal que é a base da dominação governamental moderna, todo o quadro ministerial, conjuntamente com os servidores em exercício de seu funcionalismo, são grandemente "dependentes do tesouro da Coroa" (FAORO, 1984, p. 48), resultando, em última instância, em "uma burocracia de caráter aristocrático, com uma ética e um estilo de vida particularizados, impregnado do espírito pré-capitalista" (FAORO, 1984, p. 48). O ônus disso é que, ao permanecer em uma administração pré-capitalista, com predomínio absoluto de intervenções estatais, ocorre de o Estado se aparelhar "grau a grau, sempre que a necessidade sugere, com a organização político-administrativa, juridicamente pensada e escrita" (FAORO, 1984, p. 45).

Com isso, o quadro administrativo que já não se orientava por regras formais, de tipo racional-burocrático, permite o surgimento do estamento, que é, segundo Faoro (1984), filho legítimo do Estado patrimonial. Aspecto muito significativo do estamento é sua ávida ambição de apropriar-se das oportunidades econômicas que ingressam ao caixa da Coroa a partir de investimentos mercantis. A configuração do estamento afasta-se, pois, da absorção do poder pela economia, e até opõe-se insistentemente contra a incolumidade das liberdades do comércio, pelo aprisionamento das atividades econômicas, devido a acentuar, cada vez mais que possível, o papel interventor e diretor do Estado. De forma epigramática, Faoro (1984) resume esta configuração do estamento considerando perfeitamente nítido o fato de que "os estamentos governam, as classes negociam" (FAORO, 1984, p. 47).

A interpretação de Faoro (1984) põe de fato em relevo esse Estado patrimonial e estamental-burocrático como moldura do mundo social e político de Portugal. Presumivelmente, não foi pouca a atenção dispensada ao estudo da gênese da consolidação da monarquia portuguesa, com sua base no sistema político-administrativo, até os motivos de sua expansão ultramarina com o subsequente modo de colonização, tudo com vistas a evidenciar que o Brasil, "de terra a explorar, converte-se, em três séculos de assimilação, no herdeiro de uma longa história, em cujo seio pulsa a revolução de Avis e a corte de D. Manuel" (FAORO, 1984, p. 68). Com essa pletera de dados históricos, extraordinariamente rica em muitos matizes, Faoro (1984) salientou, com grande convicção, a ubiquidade e a longevidade da estrutura patrimonial, capaz até mesmo de ser transplantada para a colônia brasileira, implicando que esta se desenvolva sob semelhante sistema político-administrativo.

De D. João I a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura



político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos, à travessia do oceano largo. O capitalismo politicamente orientado — o capitalismo político, ou o pré-capitalismo —, centro da aventura, da conquista e da colonização moldou a realidade estatal, sobrevivendo, e incorporando na sobrevivências, o capitalismo moderno, de índole industrial, racional na técnica e fundado na liberdade do indivíduo — liberdade de negociar, de contratar, de gerir a propriedade sob a garantia das instituições. A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que demarcam gradualmente (FAORO, 1984, p. 732).

No todo, portanto, permanecerá no Brasil, como herança de Portugal, o sistema político-administrativo, isto é, o Estado patrimonial e o estamento-burocrático como uma camada organizada e definida politicamente por suas relações com o Estado. Faoro (1984) constata que, a partir da metade do século XVIII, consolida-se no Brasil o seu perfil patrimonial de Estado, devido ao fato de que "na exploração dos tributos e dos monopólios, se fixa, densa e ávida, impiedosa e insaciável, uma camada de exploradores, alimentada pela Coroa" (FAORO, 1984, p. 233).

Com efeito, ao consolidar esse perfil ao fim do século XVIII, impedindo que "a burguesia, com essa estrutura, agora acabada, [ganhe] sua emancipação" (FAORO, 1984, p. 66), acontecerá que seja feito o preenchimento das funções institucionalizadas do poder para que o estamento possa se preservar e, conseqüentemente, expandir seu poder, sendo que esse processo de cooptação do estamento alcançará grande força no século XIX. Como sugere Faoro (1984), é pelo impedimento da concretização da estrutura de classes, que se torna impossível dos súditos do século XIX saírem "das malhas dos enredos públicos" (FAORO, 1984, 58), permanecendo assim no perfil estamental-burocrático.

A possibilidade de se realizar este ingresso ocorre, principalmente, através do cargo público. Conquistá-lo será o fator decisivo. "O cargo público, a velha realidade do estamento, será o único foco de poder, poder que dá prestígio, enobrece, propicia e legitima a riqueza", explica Faoro (1984, p. 310). Não sem dificuldade, percebe-se como essa consideração de Faoro (1984) está estofada do instrumental sociológico de Max Weber. É dedicando-se a essa diferença das características do modo de agir da classe e o do estamento que Weber (1974) escreverá seu ensaio *Classe, estamento, partido*, no qual enfatizou que, na organização moderna de capitalismo racional, os interesses são determinados pelo mercado, estabelecendo como soberano aos membros da classe o fato de que "o poder se baseia na propriedade como impulso em ações no mercado" (WEBER, 1974, p. 216). Dessa maneira, o estamento, ou quem pretende nele ingressar, posiciona-se contrário a esse sucesso econômico conquistado exclusivamente por intermédio do mercado, pois quem faz essa recusa das "oportunidades de usar, em proveito próprio, bens e serviços no mercado, [...] não são, porém, uma 'classe'. São, antes, um 'estamento'" (WEBER, 1974, p. 214).

Conforme assinala o autor de *Classe, estamento, partido*, "os 'estamentos' se estratificam de acordo com os princípios de seu consumo de bens, representado por 'estilos de vida' especiais" (WEBER, 1974, p. 226). Semelhantemente, por conseguinte, Faoro (1984) reconhecerá que o estamento brasileiro, para permitir o ingresso em seu seio, não realiza "distinção entre o rico e o pobre, o proprietário e o homem sem bens" (FAORO, 1984, p. 318). Sem realizar essa distinção, o estamento envolveria quem pretendesse ingressá-lo em um domínio ideológico muito maior, a partir da determinação das expectativas de condutas por "valores: valores éticos, valores religiosos e principalmente valores políticos" (FAORO, 1993,



p. 16).

Assim, esse ingresso no estamento ocorre, principalmente, a partir do cargo público, posto que este congrega, reúne e domina a economia. Como muito bem percebeu Faoro (1984), no século XIX se instaurou uma "apaixonada caça ao emprego público" (FAORO, 1984, p. 390), o que é, com efeito, "a primeira consequência, a mais visível, da ordem burocrática, aristocrática no ápice" (FAORO, 1984, p. 390), do estamento. Essa ligação entre emprego público e a carreira política, como o percurso completo do caminho da nobilitação, será trilhado com maior facilidade pelos bacharéis. Haverá, assim, grande prestígio àqueles que se formam nas Universidades e obtenham o diploma; um prestígio como instrumento em que o estamento se expande e se sustenta. Em outras palavras, o anel e o diploma seriam presentes legítimos do estamento, porquanto

O bacharel, o pré-juiz, o pré-promotor, o pré-empregado, a véspera do deputado, senador e ministro, não criam a ordem social e política, mas são seu filho legítimo. O sistema prepara escolas para gerar letrados e bacharéis, necessários à burocracia, regulando a educação de acordo com suas exigências sociais (FAORO, 1984, p. 388).

Não há dúvida para os estudos sociais da importância do bacharel na configuração político-social brasileira. A nosso ver, trata-se de uma importante absolutização dos valores hegemônicos dessa instância superior, que rege, controla e regulamenta a sociedade e a economia — o estamento. A dominação patrimonial do estamento, que busca progressivamente a burocratização do aparato governamental, associa-se aos bacharéis, com vistas a utilizá-los como instrumentos administrativos, incidindo desse modo o controle das forças políticas aos interesses econômico-sociais. É esta uma associação nítida na história social brasileira, como esclareceu Adorno (1988) ao realizar seu estudo de caso sobre a Faculdade de Direito de São Paulo. Segundo o autor de *Os Aprendizes do Poder*, durante o século XIX, o Brasil erige o seu Estado como um imenso arquipélago de magistrados, na medida em que,

Operando no contexto de uma monarquia patrimonial, apropriaram-se os bacharéis das oportunidades de acesso e promoção nas carreiras diretas dos órgãos centrais e regionais de governo. Via de regra, os cargos do judiciário (juizes e carreiras afins à magistratura), no executivo (delegados de polícia, presidentes e secretários provinciais, ministros e conselheiros de Estado) e no legislativo foram predominantemente ocupados por bacharéis (ADORNO, 1988, p. 78).

Os bacharéis tornaram-se, assim, marcos culturais na sociedade brasileira. Como assinala o sociólogo Adorno (1988), isso é devido ao próprio propósito de instauração e organização dos cursos jurídicos e da vida acadêmica, visto que a formação acadêmica, em si, era o "imperativo político de se constituir quadros para o aparelho governamental e de exercer pertinaz controle sobre o processo de formação ideológica" (ADORNO, 1988, p. 88) dos bacharéis, os quais tornam-se, desse modo, dispostos à qualificação estamental. Possuir um diploma seria, em última instância, possuir a outorga de ambicionar os mais altos cumes da burocracia. Nesse aspecto, a integração social dos bacharéis na dinâmica política do século XIX é a subordinação ao Estado; um percurso de prestígio sócio-político que só pode ser completamente galgado inserindo-se no estilo de vida da camada dirigente do poder estamental; princípio e fim da condição de bacharel, determinados por um mecanismo já existente que



conjuga valores e convenções homogêneas, tornam-se, enfim, aqueles que promovem sua vitaliciedade.

### **A TEORIA *FINIS OPERANTIS* PARA TORNAR-SE MEDALHÃO**

O conto Teoria do medalhão possui uma ação unívoca. Trata-se de um diálogo entre um pai e seu filho, esta última personagem é conhecida como Janjão, enquanto o pai não é nomeado nenhuma vez ao decorrer do diálogo. A questão nevrálgica do conto é, a rigor, a intenção do pai que, ao dialogar com o seu filho Janjão, o ensina a teoria para exercer o ofício de medalhão.

A teoria exposta pelo pai consiste, pois, em estratégias e perspectivas de ação para que o percurso trilhado pelo filho na vida pública lhe possibilite a conquista de prestígio e ascensão social, culminando em grande notabilidade pública. Ser medalhão será, justamente, alcançar uma prestigiosa notabilidade pública, que fará o filho Janjão se levantar “acima da obscuridade comum” (ASSIS, 2007, p. 83). Há, em primeiro lugar, o próprio fato de o pai ter sido condenado à obscuridade, o que é admitido com tristeza ao filho, logo quando lhe começa a expor o perfil do ofício de medalhão:

Ser medalhão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo como vês, sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti. Ouve-me bem, meu querido filho, ouve-me e entende (ASSIS, 2007, p. 83).

A esperança que o pai deposita em seu filho Janjão é também temor de que este não logre êxito nessa empresa de tornar-se medalhão, são sentimentos justapostos, como dois lados de uma moeda. A tragédia de ter falhado em ser medalhão e a consequente condenação à obscuridade fazem o pai demonstrar em seu diálogo que está completamente ciente de que a vida social é uma realidade complexa; pois àqueles que obstinadamente pretendem conquistar a notabilidade pública, esbarram-se aos limites da contingência. Daí afirmar ao filho que “a vida, Janjão, é uma enorme loteria” (ASSIS, 2007, p. 83).

Nesse sentido, um fato extraordinário é, com efeito, o de receber conselhos que facilitarão lograr êxito nessa empresa de tornar-se medalhão. A importância de se receber conselhos, e que estes são dados a Janjão no dia de seu aniversário, quando se torna “definitivamente maior” (ASSIS, 2007, p. 90), induzem a considerar que são o melhor e mais importante presente que poderia receber. Porém, esses conselhos recebidos por Janjão não são um tributo familiar transmitido de geração em geração; é o próprio pai quem o diz ao admitir seu fracasso em tentar ser medalhão: “faltaram-me [...] as instruções de um pai” (ASSIS, 2007, p. 83), — e isso nos faz induzir que seu pai (o avô de Janjão) também não obteve notabilidade pública. Assim, somos levados a concluir que a origem da família de Janjão não é a fidalguia ou a nobreza aristocrática, nem que foram pertencentes ao estamento, dado que os conselhos recebidos por Janjão correspondem a modos de conduta: logo, o que o pai de Janjão não recebeu do próprio pai foram instruções de modelar-se às convenções implicadas nos valores da honra social do estamento; e que isso será justamente os conselhos com os quais presenteará Janjão, instruindo-o a como agir de modo a demonstrar possuir os mesmos valores pertencentes ao estamento.

Por isso, acreditamos que o pai de Janjão faz parte da “galeria burguesa de Machado de Assis [que] brota do chão, expande-se e se enriquece, mas não domina nem governa” (FAORO, 2001, p. 17). Em outras palavras, a origem familiar de Janjão logrou um êxito exclusivamente econômico, mas não possui o sentimento de honra, influência e prestígio do estamento, uma vez





que “o estamento impede, obscurece, denigre a classe, com suas riquezas” (FAORO, 2001, p. 16). O próprio modo como o pai principia seus conselhos põe em evidência esse dado; logo que ele e Janjão sentam-se para iniciar o diálogo, o pai salienta as condições atuais que permitirão a Janjão a promoção aos altos postos, sendo que a condição de Janjão, aos recentes 22 anos completados, é a de quem possui apólices, que lhe asseguram a boa posição econômica, além de um diploma de bacharel. Com isso, o pai argumenta que Janjão esta diante de “infinitas carreiras” (ASSIS, 2007, p. 82). Cita até mesmo algumas dessas carreiras que podem ser seguidas por Janjão; são carreiras “na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes” (ASSIS, 2007, p. 82). Todas essas carreiras, bem entendido, referem-se à obtenção de salário, o que as relaciona ao mercado, no sentido do que se pode fixar em termos econômicos. Não é de modo algum sua intenção impor-lhe o destino de alguma dessas profissões, mas apenas que, “qualquer que seja a profissão da tua escolha, o meu desejo é que te faças grande e ilustre [...] que te levantes acima da obscuridade comum” (ASSIS, 2007, p. 82-83).

Contudo, as profissões podem ser infrutíferas e o pai não quer que as forças de engenho aplicadas por Janjão reduzam-se a séries causais vazias de possibilidades de conquistar a ascensão social. Assim, aconselha-o ser “de boa prática social acautelar um ofício para a hipótese de que os outros falhem, ou não indenizem suficientemente o esforço da nossa ambição. É isto o que te aconselho hoje, dia da tua maioridade” (ASSIS, 2007, p. 83).

Tal ofício é o de medalhão, cujas estratégias e perspectivas de ação para exercê-lo configura o núcleo estético do conto Teoria do medalhão. O feliz gozo de uma existência em que se possui notabilidade pública está subordinado à prática desses conselhos. A partir destes, evidencia-se que não é a profissão o responsável pela conquista da notabilidade, de que jamais a profissão que exige “o trabalho de todos os dias, suado e fatigante, com a poupança de real a real” (FAORO, 2001, p. 28) possibilitará conquistar uma prestigiosa notabilidade pública. Exatamente por isso, não importa ao pai qual profissão será escolhida por Janjão, desde que seu filho rumine bem os conselhos com os quais o presenteia, a fim de praticá-los o melhor possível e assim tornar-se um medalhão. Conforme o posicionamento metodológico de Candido (1993), é no núcleo da coerência estética que se encontram os fatores sociais, compreendidos como internos à obra literária.

A teorização de estratégias e perspectivas de ação para tornar-se medalhão é subsequente, pois, a uma concepção e observação empírica do pai do que significa ser medalhão; e para possuir significado foi preciso, portanto, reduzir estruturalmente elementos históricos, os quais tornaram-se internos à obra. Como são elementos internos, não há na concepção do pai do que significa ser medalhão nenhuma alusão mecânica a eles. Sendo assim, para compreender quais elementos históricos foram reduzidos estruturalmente, é preciso que a análise se conduza a partir da impressão de realidade comunicada pelo conto, a qual possui uma coerência que funciona como correlativa do que se manifestava historicamente na sociedade brasileira.

Portanto, a rigor, ao constatararmos que para o pai de Janjão não importa qual será a profissão escolhida pelo filho, devido a ter observado empiricamente que na sociedade em que vivem as profissões, com suas remunerações, não são as responsáveis pela conquista da notabilidade pública, percebe-se expresso nisso uma índole pré-capitalista, na medida em que a organização moderna de capitalismo racional os interesses individuais são determinados pelo mercado. Interesses determinados pelo mercado implicam, entre outros, a livre profissão. Ao longo de todo o diálogo entre Janjão e seu pai, este não o aconselha a utilizar em seu proveito bens e serviços do mercado para tornar-se medalhão.



Diante desse fato, em nossa análise podemos concluir que tornar-se medalhão não é a conquista do sucesso econômico. Com isso, o significado de ser medalhão como forma literária manifesta internamente a redução estrutural do Estado patrimonialista e estamental-burocrático brasileiro. O pai de Janjão, assim, configura exatamente a subordinação individual ao estamento. Vimos que embora o dinheiro não seja, em si, qualificação para o ingresso no luzido grupo do estamento, pode ele pelo modelo de educação conduzir o ingresso nessa camada. Sem pertencer a um estrato social economicamente desfavorecido, o pai de Janjão não quer que seu filho fracasse em tornar-se medalhão, por isso aconselha-o a viver ao mesmo estilo dos valores professados pelo estamento, pois só assim se levantará acima da obscuridade. E práticas com o intermédio do mercado estão excluídas de seus conselhos, uma vez que a partir de suas observações empíricas está ciente que elas estão fadadas ao fracasso. Dessa maneira, os conselhos do pai para Janjão tornar-se medalhão exprimem precisamente que

A ascensão social se desvia, no topo da pirâmide, num processo desorientador, com o ingresso no estamento. A ambição do rico comerciante, do opulento proprietário não será possuir bens, senão o afidalgamento, com o engaste na camada do estado-maior de domínio político (FAORO, 1984, p. 205).

É possível também concluir nos conselhos do pai de Janjão a necessidade do diploma de bacharel para realizar esse engaste no estamento. A sua referência à titulação de Janjão é meramente ornamental, destacando implicitamente o status social que é possuir um diploma de bacharel e conseqüentemente os infinitos benefícios em possui-lo. A referência ao diploma feita pelo pai também está atrelada às diversas profissões que o filho pode escolher, evidenciando exatamente os estudos de Adorno (1988), a respeito do fato de que possuir diploma no século XIX representava acima de tudo conquistar benefícios públicos.

Na perspectiva do nosso propósito de compreender o modo como se realizou a redução estrutural de elementos históricos da sociedade brasileira, temos uma importante menção a uma data histórica. Após o término do jantar, o pai em efusiva alegria pela comemoração da maioridade de seu filho Janjão evoca a partilha do tempo transcorrido até esse dia: “Há vinte e um anos, no dia 5 de agosto de 1854, vinhas tu à luz, um pirralho de nada, e está homem, longos bigodes, alguns namoros...” (ASSIS, 2007, p. 82). Assim, adquirimos conhecimento da marcação histórica do conto, pois se Janjão comemora 22 anos, significa que este diálogo entre ambos se faz no ano de 1876. Tendo em vista o propósito de análise colimado, essa marcação histórica não é nenhum pouco gratuita.

O decênio em que Janjão veio à luz é o mesmo em que a interpretação histórico-sociológica de Faoro (1984) constatou ocorrer o auge da centralização imperial das atividades político-administrativas. É, pois, ao fim do decênio de 1850 em que a política dá as mãos ao dinheiro, permitindo que o patrimonialismo e o estamento atinjam o clímax, com a centralização, o monarquismo sem contestações, a sociedade dominada pelo Estado, uma vez que

A intervenção do governo não se circunscreve às finanças e ao crédito. Ao contrário, desse centro ela se irradia sobre todas as atividades, comerciais, industriais e de melhoramentos públicos. O Estado autoriza o funcionamento das sociedades anônimas, contrata com os bancos, outorga privilégios, concede estradas de ferro e portos, assegura fornecimentos e garante juros (FAORO, 1984, p. 434).



Por aí se nota como o Estado patrimonial e estamental-burocrático pode ser compreendido na própria análise imanente do conto Teoria do medalhão. O pai de Janjão possui experiências pautadas em observações empíricas, o que significa que à falta de qualquer menção a serviços no mercado em seus conselhos, para o filho alçar-se acima da obscuridade, está intimamente atrelada a manifestação social do decênio de 1850, cuja importância é a expansão do poder no quadro de atribuições concentradas no estamento. Faoro (1984) alega que a partir desse decênio aumenta rigorosamente a oposição do Estado contra a liberdade do indivíduo e a liberdade das atividades econômicas. Um dos resultados dessa centralização governamental consiste no fato de que “os talentosos, cobiçosos do mando, se engastam na máquina política, trocando a agricultura e o comércio, a aventura industrial, pelo emprego público, que dá a glória e o poder” (FAORO, 1984, p. 329).

De fato, pelo que vimos do que significa a concepção do pai de Janjão sobre o que é ser medalhão, esses elementos históricos são vivificados em seus conselhos, ou melhor dito, constituem-se como responsáveis pela organização estética do conto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Dialética da malandragem*, Candido (1993) ao concluir sua interpretação do romance *Memória de um sargento de milícias* afirma que este é, com efeito, um romance “profundamente social, pois, não por ser documentário, mas [...] sobretudo porque dissolve o que há de sociologicamente essencial nos meandros da construção literária” (CANDIDO, 1993, p. 45). Destas mesmas palavras poderíamos lançar mão, pois, para nos referir ao conto *Teoria do medalhão*: profundamente social mesmo que não aluda mecanicamente a sociedade brasileira: pois o diálogo entre Janjão e seu pai é, com efeito, profundamente social uma vez que possui em seu núcleo estético, dando-lhe coerência na forma literária, dois elementos históricos sociologicamente fundamentais à configuração político-social brasileira. Em primeiro lugar, e principalmente, o perfil patrimonial e estamental do Estado brasileiro; e o outro elemento, intrínseco ao primeiro, são os bacharéis, como marcos culturais e como dispostos a qualificação estamental. Ao ponderarmos tais elementos como reduzidos estruturalmente para tomar corpo internamente como fator estético, certamente acreditamos que ambos foram “manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética regida pelas próprias leis” (CANDIDO, 1993, p.09).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A Academia de Direito de São Paulo no projeto de construção do Estado nacional. In: \_\_\_\_\_. *Os Aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 77-90.
- ASSIS, Machado de. A Teoria do Medalhão. In: \_\_\_\_\_. *50 Contos de Machado de Assis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Dialética da malandragem*. In: \_\_\_\_\_. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.
- FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Globo, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo,



1984.

WEBER, Max. Classe, Estamento, Partido. In: GERTH, Hans; MILLS, WRIGHT (Orgs). *Max Weber – Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 211-228.





## **TOPONÍMIA: análise de nomes de edifícios residenciais segundo a taxinomia de Dick**

Rebeca Cristina Kerkhoven – UNIOESTE (bolsista PIBIC Fundação Araucária)  
Prof.<sup>a</sup> Orientadora Márcia Sipavicius Seide – USP

**RESUMO:** A Toponímia é uma área de estudo interdisciplinar, uma vez que, além da Linguística, abrange outras áreas, como a História, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, entre outras. O presente trabalho apresenta uma contribuição às pesquisas nacionais nessa área, com o objetivo de analisar alguns nomes de edifícios residências do município de Marechal Cândido de Rondon, segundo a taxinomia de Dick (DICK,1992). Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no bojo da iniciação científica “Os Nomes de Edifícios em Marechal Cândido Rondon: Estudo Exploratório”, orientado pela Prof. Dra. Márcia Sipavicius Seide – a qual conta com o apoio financeiro da Fundação Araucária. Consideramos importante analisar como os edifícios residenciais são nomeados, pois, analisar um nome de um lugar é compreender a visão de mundo dos denominadores e as motivações que os levaram a nomear esse espaço físico, além de identificar os significados e sentidos que o nome constitui a partir de seu contexto histórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Toponímia; taxinomia; edifícios residenciais.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo insere-se na área da Onomástica e tem por paradigma metodologias de pesquisa qualitativa e de viés interdisciplinar. A Onomástica é uma área do conhecimento que faz parte da Lexicologia e objetiva estudar os nomes próprios das línguas naturais. Muitas e variadas são as fundamentações teóricas utilizadas na área. Dentro dessa área, estudaremos, em específico, a Toponímia, a qual é a subárea da Onomástica que estuda os nomes próprios dos lugares. Os estudos toponímicos abrangem mais campos de pesquisa além da Linguística, como os da Geografia, História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outras, afim de, conseguir compreender em proporção social os sentidos dos denominativos e os motivos pelos os quais os denominadores os nomearam.

Partindo dessa concepção, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Vicentina do Amaral Dick desenvolveu pesquisas aprofundadas na área da Toponímia, tendo como objetivo em mente a elaboração de materiais didáticos para serem estudados nos cursos de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, já que, segundo a doutora, não existiam muitos materiais para pesquisa na área da toponímia no Brasil, dessa forma, houve a necessidade de se buscar conhecimento em estudos estrangeiros, os quais, neste caso, foram insuficientes e muito superficiais para os estudos de topônimos brasileiros, em consequência de dois fatores: 1) cada sociedade nomeia de forma diferente os nomes dos lugares, por motivações diferentes; 2) não se consegue adequar/adaptar todos os conceitos de outro povo a outro, “porque o idealizador do nome, ou da regra, pertence à uma outra cosmovisão que lhe é própria, e justificável, para aquela perspectiva de vida”, assim, a “transposição nem sempre é facilmente explicável” (DICK,1992,p.I).

Sendo assim, a proposta deste artigo é analisar alguns nomes de Edifícios Residenciais



de Marechal Cândido de Rondon a partir dessas pesquisas desenvolvidas por Dick. O *corpus* utilizado no artigo foi constituído por meio de varias pesquisas em sites de imobiliárias do município de Marechal, a coleta dos nomes se deu no dia 21 de março de 2017. Os nomes coletados foram: Edifício Juliana; Edifício Vila Europa; Condomínio Edifício Vale do Reno; Edifício Tancredo Neves; Edifício Morada do Sol; Edifício Tiradentes; Residencial Nova Veneza; Residencial Colibri; Edifício João Paulo II; Condomínio Edifício Dom Pedro; Condomínio Edifício Monte Carlo; Condomínio Residencial Itacorá; Condomínio Eclusa II; Condomínio Residencial Portal Ville; e Condomínio Residencial Di Cavalcanti.

### **VISÃO GERAL SOBRE OS ESTUDOS TOPONÍMICOS SEGUNDO DICK E SEIDE**

Cada grupo social tem motivações diferentes para nomear, pois cada pessoa tem suas próprias variações culturais, sendo assim, para compreender a visão de mundo dos denominadores e o “que os anima”, é necessário buscar estudar mais a fundo o contexto histórico-social e psicológico.

Essas variações toponimas podem ser classificadas segundo a taxionomia desenvolvida por Dick, as categorias por ela propostas “levam em conta os aspectos motivadores registrados pelos nomes de lugar, e do ponto de vista das chamadas “regiões culturais”, as quais são relativas do meio geográfico, combinadas com a formação histórica do homem no Brasil” (DICK, 1992, p.9). Em específico, a doutora estuda os topônimos dos acidentes geográficos (como lagos e rios) e dos acidentes humanos (como municípios, cidades e ruas) conforme sua estrutura e função.

O topônimo, quanto à sua estrutura, pode ser identificado como um termo genérico (ex: rio), o qual se refere à característica geral de um lugar, que irá através de uma nomeação própria se tornar um termo específico (ex: Tiete), quando houver necessidade de diferenciá-lo dos demais semelhantes. Em alguns casos, esse termo genérico pode ser acoplado ao específico, sendo um exemplo de topônimo aglutinado, “para complementar a ideia aquele que foi absorvido, por inteiro, no interior do designativo, em seu núcleo complexo” (DICK, 1992, p.10), como por exemplo, “(Paraúna, “rio negro”)”. Assim, como em determinados vezes, o elemento genérico se torna o topônimo, assumindo o valor do elemento específico, pois, “ele é tão significativo para a comunidade que, “nomeá-lo”, ou acrescentar-lhe outras características, é desvirtuá-lo ou retirar-lhe o caráter de plenitude enfática que se empresta ao nome comum, tornando próprio, então, na fala do povo.” (DICK, 1992, p.11).

Outro aspecto quanto à estrutura, de acordo com Dick, seria que os topônimos também podem ser classificados como simples, compostos ou híbridos. Os elementos simples são topônimos formados por um morfema só, podendo ser um adjetivo ou substantivo e estar acompanhado ou não de sufixos. Já os compostos, “se apresentam com mais de um elemento formador” (DICK, 1992, p.13), e os híbridos, é uma combinação de nomes de culturas diferentes, porém só será considerado como sendo hibridismo linguístico quando “os dois elementos formadores das duas línguas em presença deve ter o mesmo significado” (DICK, 1992, p.15).

Assim, do ponto de vista adotado por Dick, para se estudar os topônimos deve-se levar em consideração que cada nome de lugar é selecionado com base em um motivo por parte do nomeador, seja ele objetivo ou subjetivo; e que, além disso, os topônimos são constituídos por palavras que carregam significados os quais podem ser percebidos “de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências as mais diversas”, sendo que às vezes, o próprio topônimo em si, além de ser um indicador de lugar, também indica as características “físicas e



antropoculturais, contidos na denominação” (DICK, 1992, p.18).

Os nomes de lugares “ao remeter a um espaço físico carregado de simbolismo, vai adquirindo certos sentidos que são resultados de tudo aquilo que se disse sobre ele, se viu e se viveu” (SEIDE, 2010, p.131), portanto, cada topônimo é constituído também por conotações sócio-culturais. Assim, além de serem carregados de enunciações históricas, são também constituídos por significados atribuídos aos acontecimentos vivenciados pelos moradores ao longo dos anos, sendo que toda história vivida desde a oficialização de um topônimo “faz parte de um processo ideológico e simbólico de idealização” (SEIDE, 2010, p.119).

A população, no geral, tem uma visão opaca que os topônimos da sua localidade indicam apenas o endereço para localização, sendo esse um fenômeno que resulta no “esvaziamento semântico, mediante o qual os nomes tornam-se totalmente opacos e funcionam como meros endereços” (SEIDE, 2010, p.122).

### **ANÁLISE DOS NOMES DOS EDIFÍCIOS SEGUNDO A TAXINOMIA DE DICK**

No Brasil, em 1975 a doutora Dick elaborou uma classificação para os topônimos, denominada de Taxinomias Toponímicas, a qual foi reformulada em 1992, por haver necessidade de desenvolver “modelos taxonômicos para os vários conjuntos de topônimos, em agrupamento macro estruturais” (DICK, 1992, p.24). Diante disso, a doutora, procurou, em primeiro lugar, separar os topônimos dentro de duas áreas, a de Natureza Física e a de Natureza Antropo-cultural, para assim, classificá-los em classes específicas, as quais foram constituídas por meio da combinação do elemento toponímico com “outro elemento genérico, definidor da respectiva classe onomástica” (DICK, 1992, p.26), por exemplo, para classificar topônimos referentes a palavras de natureza numérica, ou seja, aos adjetivos numerais, formulou-se a classe dos Numerotopônimos.

Essa taxinomia é constituída por onze categorias de Natureza Física e dezesseis de Natureza Antropo-cultural, dessa forma, dentre essas taxonomias, oito serão utilizadas para analisar os nomes dos edifícios selecionados neste artigo, sendo cinco de Natureza Antropo-cultural - Corotopônimo; Antrotopônimo; Ecotopônimo; Cronotopônimo e Hodotopônimo - e três de Natureza Física - Astrotopônimo; Zootopônimo e Litotopônimo.

Dentro dos topônimos de Natureza Física, os Astrotopônimos, são os topônimos referentes a todo e qualquer elemento físico que se encontra no espaço sideral, como planetas, estrelas, asteroides. O topônimo Edifício Morada do Sol, é um exemplo dessa categoria, pois, como é formado por dois substantivos, Morada e Sol, para sua análise levou-se em consideração a classificação por meio do critério semântico, do Sol, e não do sintático, que seria a Morada, dessa forma, como o segundo substantivo (sol) designa um corpo celeste, esse edifício pode ser classificado como um Astrotopônimo.

Seguindo nessa mesma área, encontramos também os Litotopônimos, os topônimos relativos aos elementos físicos de natureza mineral, como o barro, ouro, diamante, ou seja, a tudo que se encontra no solo. O Condomínio Residencial Itacorá é um topônimo derivado da língua Tupi, em que “Ita” significa pedra, também nomeada de rocha, que é um componente mineral, por isso será classificado como um Litotopônimo. Além desses, há os Zootopônimos, os topônimos referentes a palavras de origem animal, como boi/boiada, com base nesse conceito, classifica o topônimo Residencial Colibri como um Zootopônimo, uma vez que, Colibri é um gênero beija-flores, ou seja, indica uma palavra de índole animal.

Na outra área da taxonomia de Dick, estão os topônimos de Natureza Antropo-cultural, como os Corotopônimos, que são os topônimos que fazem referência a todas as regiões



geográficas, como cidades, estados, países e continentes. Diante disso, o Condomínio Edifício Vale do Reno, é um exemplo de corotônimo, pois, Vale do Reno é uma região geográfica, localizada na Europa Central, que se estende desde a Cordilheira Alpina até os Países Baixos. O mesmo ocorre com o Condomínio Edifício Monte Carlo, no qual Monte Carlo é um distrito, ou seja, uma região de Mônaco, por isso também é classificado como um corotônimo.

Além dessa classe de topônimos, existem os topônimos relativos a indicadores cronológicos, ou seja, de tempo - velho (a) / novo (a) -, estes são classificados como Cronotônimos. Seguindo essa definição, se analisar o topônimo Residencial Nova Veneza considerando o valor sintático, Nova predomina para classificação como um cronotônimo, por indicar tempo, porém, se analisar através da função semântica, Veneza se torna o determinante do denominativo, assim esse topônimo também poderia ser classificado como um Corotônimo, uma vez que, Veneza é uma cidade do nordeste da Itália. Contudo, neste topônimo em específico há um caso de polissemia, pois, também pode ser analisado por inteiro, como Nova Veneza, que é um município brasileiro do estado de Santa Catarina, portanto, novamente seria classificado como um Corotônimo.

Enquanto os Corotônimos são topônimos relativos a regiões geográficas, os Ecotônimos são os topônimos referentes a todo e qualquer tipo de habitação, seja, casa, sobrado, residência, entre outros. O Edifício Vila Europa, é um exemplo de Ecotônimo, se for analisado pelo critério sintático, no qual o determinante seria Vila. Porém, se levar em conta critério semântico, a Europa passa ser o elemento que determina, portanto, seria classificado como um Corotônimo e não mais como um Ecotônimo, uma vez que, Europa é um continente. Dessa forma, como apontado nas análises anteriores, há casos em que um topônimo pode ser classificado em mais de uma taxonomia, pois, é possível tanto considera-lo pelo critério sintático quanto pelo semântico, portanto, nesses casos o topônimo é considerado como um poliotônimo, uma vez que, não há uma classificação específica que de conta dessa polissemia.

Outra classificação taxinômica importante é a dos Hodotônimos, os quais, são todos os topônimos que fazem menção a vias de comunicação, sejam elas, rurais, urbanas ou aquáticas. Um exemplo de hodotônimo seria o Condomínio Eclusa II, visto que, a palavra Eclusa designa uma obra de engenharia hidráulica que permite que as embarcações naveguem em áreas onde há desníveis, ou seja, Eclusa é uma via de comunicação aquática. Além disso, esse topônimo também é constituído pela numeração II, a qual sugere que este condomínio seja o segundo construído.

Além dessas classificações já citadas, há uma classe taxinômica que envolve uma grande parte topônimos selecionados neste artigo, a qual é denominada por Antropotônimos, que são topônimos referentes a nomes próprios de pessoas, como exemplo, Edifício Juliana. Quando a pessoa homenageada é um personagem histórico, o nome de lugar é classificado como Historiotônimo, uma categoria que abrange os “topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-cultural e aos seus membros, assim como às datas correspondentes”(DICK, 1992, p.33).

Na amostra, há os seguintes topônimos que se relacionam com nome de pessoas: Edifício Tancredo Neves, Edifício Tiradentes, Edifício João Paulo II, Condomínio Edifício Dom Pedro e Condomínio Residencial Di Cavalcanti, que além de serem nomes próprios de indivíduos, são também homenagens a membros que tiveram uma participação significativamente durante a história, como por exemplo, Edifício Dom Pedro remete ao primeiro imperador do Brasil, Pedro I.





## TABELA DE ANÁLISE DOS NOMES DOS EDIFÍCIOS SEGUNDO A TAXINOMIA DE DICK

Natureza Antropo-cultural	
Corotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Condomínio Edifício Vale do Reno;</li> <li>2. Condomínio Edifício Monte Carlo;</li> <li>3. Residencial Nova Veneza (valor semântico);</li> <li>4. Edifício Vila Europa (valor semântico)</li> </ol>
Antrotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edifício Juliana;</li> </ol>
Historiotopônimo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edifício Tancredo Neves;</li> <li>2. Edifício Tiradentes;</li> <li>3. Edifício João Paulo II;</li> <li>4. Condomínio Edifício Dom Pedro;</li> <li>5. Condomínio Residencial Di Cavalcanti</li> </ol>
Ecotopônimos	Edifício Vila Europa (valor sintático)
Cronotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Residencial Nova Veneza (valor sintático)</li> </ol>
Hodotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Condomínio Eclusa II</li> </ol>
Natureza Física	
Astrotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edifício Morada do Sol</li> </ol>
Zootopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Residencial Colibri</li> </ol>
Litotopônimos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Condomínio Residencial Itacorá</li> </ol>

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos nomes de edifícios conforme a taxionomia de Dick, foi possível a diversidade deste tipo de nome de lugar pouco estudado pela toponímia brasileira a qual costuma focar os nomes municípios por estados com o fito de elaborar atlas toponímicos.

Cumpre advertir, contudo que esses nomes poderiam ser analisados conforme outros pontos de vista. Ao longo da Iniciação Científica eles também foram analisados pelo viés enunciativo conforme Seide (2010) e Guimarães (2002) e ainda como nome de marca (RODRIGUES, 2010). Estes outros resultados serão apresentados posteriormente em evento específico sobre iniciação científica a ser realizado em outubro de 2017 na Unioeste, campus de Cascavel.

### REFERÊNCIAS

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil: Coletânea de estudos*. São Paulo – SP. 3ed. 1992, p.1-34.

SEIDE, Márcia Sipavicius. *Nomes de lugares: o viés enunciativo e o viés onomástico* In: As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, v. V, Campo Grande- MS: Ed. UFMS, 2010, p.117-133.

Guimarães, Eduardo. (2002). *Semântica do acontecimento*. São Paulo: Pontes, 2002.



Rodrigues, Carlos Delano (2010). *Nomes de marca: uma classificação*. In *Anais 9º P&D Design*, São Paulo, Brasil, 2010, p.1-12.



## **SOLDADOS DE SALAMINA: hibridación genérica, verosímil histórico y protocolos de lectura**

Rogério Back – UFSC<sup>38</sup>

Prof.º Orientador: Joaquín Emanuel Correa - UFSC

**RESUMEN:** Una de las características de las obras literarias contemporáneas es su complejidad estructural generada a partir de la hibridación genérica. Mezclar elementos estilísticos implica una no linealidad que encuadra y, al mismo tiempo, determina a los distintos géneros, haciendo que esta hibridez cause cierta extrañeza en los lectores. Sin embargo, y contra un pronóstico apresurado, esta unión de diferentes formatos en una misma estructura narrativa hizo de *Soldados de Salamina* (2001) de Javier Cercas una perfecta y compleja obra híbrida, al punto de volverse un *best seller*. Desde esta perspectiva creativa de Cercas, intentaremos pensar cómo el lector ha recibido este texto y cuáles serían los imaginarios o protocolos de lectura que hicieron del libro un fenómeno mundial. Nuestra presentación busca describir cómo la mezcla de algunos géneros discursivos, el cambio del foco narrativo, el verosímil histórico propio de la novela histórica o de la investigación periodística y la ficción en sí misma encaminaron y propiciaron una lectura diversificada, atenta y crítica.

**PALABRAS-CLAVE:** hibridez; *Soldados de Salamina*; lectura diversificada.

### **INTRODUCCIÓN**

Aunque permanezcan aislados o definidos por determinado tipo de clasificación, los géneros textuales se pueden volver híbridos en virtud de la manera en que son escritos, leídos, interpretados y/o por su estructura. Los hechos históricos, como por ejemplo las guerras, más que escenario e inspiración para numerosas obras, hacen con que realidad y ficción se conviertan en elementos importantes de la escritura literaria, como la meta-literatura y la auto ficción.

Haciendo alusión a la Guerra de Salamina y alrededor del fusilamiento del falangista Rafael Sánchez Mazas (Madrid, 18 de febrero de 1884 – 18 de octubre de 1966), la novela de Javier Cercas, *Soldados de Salamina* (2001) mezcla elementos ficticios y literarios de manera muy peculiar. La idiosincrasia de la escritura y del foco narrativo de sus tres partes hizo que la novela se convirtiera en un texto híbrido, asemejándose por momentos a las características de otros géneros textuales, como investigación periodística o policial.

Para analizar y catalogar la obra, es necesario una deconstrucción de los géneros literarios, principalmente en lo que toca a sus características fijas y bien determinadas. La modernidad literaria propiciada también por las maneras de difusión de los textos trae consigo cierta libertad en la escritura, ocasionando en obras apreciadas por lectores protocolos de lectura cada vez más diversificados.

---

<sup>38</sup> Acadêmico do 8º semestre do curso de Letras: Espanhol – Modalidade a distância.



Mezclar uno o más géneros discursivos no es una tarea fácil y Cercas lo hizo con maestría. En su narrativa encontramos elementos de distintas tipologías textuales en donde realidad y ficción se unieron de una manera impar. Pero, ¿cómo las variadas escrituras fueron inseridas y qué funciones desempeñaron a lo largo de *Soldados de Salamina*? Y más, ¿cómo la crítica literaria, estudiosos y la prensa en general catalogaron dicha obra y qué relación tiene esto con el éxito conquistado?

## HIBRIDACIÓN GENÉRICA

Encuadrada como una novela, *Soldados de Salamina* se estructura en tres partes distintas que se equilibran en torno a un único objetivo: narrar el fusilamiento fracasado del escritor Rafael Sánchez Mazas. Dicho género textual suele tener partes aisladas que se completan en función de desarrollar un acontecimiento inicial. Nuevos acontecimientos o narraciones enmarcadas van surgiendo, incluso ocurriendo por veces, un nuevo relato dentro del relato principal.

Su primera parte, “Los amigos del bosque”, es un poco más memorialista que las demás, ya que presenta a los personajes, documentos y hechos reales de España en tiempos de la guerra civil, además de narrar el interés del personaje Javier Cercas por lo ocurrido con el falangista madrileño. Homónima al libro, la segunda sección es un relato acerca de cómo se desarrolló toda la historia vivida por Sánchez Mazas. Ya la última de las tres partes, “Cita en Stokton”, una nueva mirada de la historia es presentada: desde el punto de vista del personaje Antoni Miralles, el cual es, según Cercas, quizás el soldado que ha perdonado la vida del futuro ministro de Franco en el momento de su fusilamiento.

Entrelazados en la historia del fundador de la Falange están los hechos históricos y la memoria colectiva de una España en tiempos de represión política. Rememorar aquello que fue olvidado por la gran mayoría de la población estuvo a cargo del “ficcional” narrador-personaje Javier Cercas. En este sentido, al insertar este verosímil histórico, el lector pudo vivenciar e imaginar tiempos difíciles y que tuvieron impactos significativos en la construcción de la identidad de la nación.

Como mencionamos, las tres partes de la obra poseen características propias y, por eso, pueden pertenecer a uno o más de géneros discursivos. Esa escritura multifacética hizo de la novela una verdadera obra híbrida. La hibridez es, según Ramírez (2002, p. 54), una de las “más importantes estructuras discursivas desde las que se ha construido y se construye hoy la identidad latinoamericana”. Gutiérrez (2015) describe que, volverse híbrido es un acto que ocurre por algunos factores, como mezclar literatura y cine, algo que ocurrió con *Soldados de Salamina* en virtud de su éxito; el cruzamiento de distintas culturas y, contemporáneamente, por la junción de diferentes géneros del discurso. Concentrémonos ahora en la última terminología, ya que apunta a una escritura diversificada dentro de la obra analizada.

## LO HÍBRIDO EN LA OBRA

En su primera parte, “Los amigos del bosque”, desde temprano pensamos en un género híbrido, ya que el autor sale del campo ficcional para el campo de la realidad, como en un relato de no ficción o una autobiografía:

En 1989 yo había publicado mi primera novela; como el conjunto de relatos aparecido dos años antes, el libro fue acogido con notoria indiferencia, pero





la vanidad y una reseña elogiosa de un amigo de aquella época se aliaron para convencerme de que podía llegar a ser un novelista y de que, para serlo, lo mejor era dejar mi trabajo en la redacción del periódico y dedicarme de lleno a escribir. (CERCAS, 2001, p. 8).

En este fragmento, encontramos una información real: en 1989 Javier Cercas ha publicado su primera novela titulada *El inquilino*. La autobiografía se estableció en el discurso en primera persona, típica del género, incluso narrando la frustración que el personaje/narrador/autor tuvo al no tener una receptividad positiva de su obra.

De igual manera, la información “acababa de cumplir cuarenta años” (p.9) nos lleva a pensar que el actor y el narrador-personaje son la misma persona, ya que Cercas nació en 1962 y en el año de la publicación de *Soldados de Salamina*, o sea, 2001, estaba por cumplir dicha edad. Una vez más realidad y ficción se entremezclaron, reforzando la hibridez de su novela.

Ya en la segunda parte se cambia el foco narrativo y el tipo de narrador. La manera que está estructurada esta sección de la obra se asemeja a la narrativa clásica, con narrador omnisciente, como por ejemplo en “Figueras salió del despacho eufórico, y cuando bajaba las escaleras del edificio oficial notó un dolor lancinante en la mano” (p. 90) o en “El soldado le está mirando; Sánchez Mazas también, pero sus ojos deteriorados no entienden lo que ven” (p. 125).

Elementos históricos enriquecieron la narrativa:

El 27 de abril de 1939 [...] Rafael Sánchez Mazas acababa de ser nombrado consejero nacional de Falange Española Tradicionalista y de las JONS y vicepresidente de su junta Política (p. 88); [...] fue el primer fascista de España [...] (p. 95) y [...] Después de participar en varios intentos de crear un partido fascista, en febrero de 1933, [...] Sánchez Mazas fundó el semanario *El Fascio* (CERCAS, 2001, p. 99).

En esta parte de la novela, encontramos estas informaciones reales de una España de Franco y, al tener el mismo nombre que la obra completa, podemos decir que estamos hablando de una meta-literatura propiciada nuevamente por el verosímil histórico presente en la obra. La función que la meta-literatura desempeñó dentro de Cercas (2001) es hacer que ficción y realidad se mezclen, ya que el lector pudo tener una visión, por los ojos del Cercas narrador, de cómo fue la guerra en cuestión.

Por su vez, nuevamente se cambia el foco narrativo en la tercera parte de la novela. Al introducir nuevos personajes como Antoni Miralles y la hermana Françoise, la novela vuelve a instigar el lector. La historia desde otro punto de vista, juntamente con una narrativa omnisciente y al mismo tiempo con narrador personaje, hace que encontremos una fuerte característica de la novela: “toda novela es una ficción, ya que la historia exige que los hechos que se registran sean reales y hayan sido comprobados. Mientras que la novela sabemos que todo es recreado” (PEREZ, 2017).

Así, las tres partes correspondieron a variados géneros dentro de la narrativa, ora con características novelísticas tradicionales, otras veces asumiendo trazos de la autobiografía, de investigación policial y de otros géneros (investigación periodística, reseñas culturales, entre otros). Citando Alberca (2007) y analizando *Soldados de Salamina*, Zánches Zapatero (2013) concluye que el carácter híbrido en la novela es el



Eslabón de una cadena que parece haberse convertido en tendencia de la actual literatura española, [...] ejemplifica a la perfección los dos polos alrededor de los que puede situarse la autoficción. No en vano, según Alberca, bajo tal denominación pueden englobarse tanto las novelas que parezcan una autobiografía sin serlo como las novelas bajo las que se camufla un relato autobiográfico. En consecuencia, las obras auto-ficcionales jamás pueden ser analizadas desde un prisma exclusivamente autobiográfico, pues se correría el riesgo de tomar por verdadero lo que no es. (ZÁNCHEZ ZAPATERO, 2013, p.2).

Tomar por verdad aquello que puede no ser nos remite a otro elemento importante de *Soldados de Salamina* y que ayudó tanto para la hibridez de la novela cuanto para su crítica favorable: la inserción de documentos oficiales y de personajes reales en su escritura. Su función es la de reforzar el verosímil al extremo y hacer que la obra parezca idéntica a la realidad, poniendo en duda si estamos delante de un relato real o apenas una ficción literaria.

Comenzando por el narrador-personaje del mismo nombre que el autor de la novela: Cercas (2001) utilizó una artimaña para hacer con que el lector refleje y pondere si la obra habla de él y sea real, o meramente fue una coincidencia, quizás para enaltecer y reforzar a su propio nombre en cuanto autor. A medida que el lector sigue leyendo, “se confirma esa interpretación al comprobar que existe una correspondencia nominal entre autor, personaje y narrador” (ZÁNCHEZ ZAPATERO, 2013, p.2), principalmente cuando el lector encuentra el testimonio de que “el narrador del libro dice que se llama Javier Cercas pero no soy yo” (Cercas, 2001). Esta junción del nombre del autor con nombres homónimos de personajes en obras híbridas y no únicamente autobiográficas fue denominada “auto ficción” (Darriussecq, 1998 *apud* GÓMEZ BARRANCO, 2015).

Fue también con mucha habilidad que el autor incorporó en su novela documentos oficiales y lugares de considerada relevancia histórica. Encontramos la cárcel Modelo de Madrid (p. 105), principal prisión de España en aquel contexto histórico, la información de la invasión de Yagüe en Barcelona (p.113) y también la narración del primer acto de la Falange como partido político (p. 55).

La metaficción (libro dentro del libro), juntamente con la información inicial de que el narrador iba a narrar hechos reales (p.2), le garantizó a la obra volverse híbrida. Un relato real “abarca todo escrito conectado con la realidad que se mantiene de alguna manera en la esfera de lo real, incluso una vez escrito, porque procura no apartarse de ella; de ella proviene cual documento fotográfico” (GARCÍA-NESPEREIRA, 2008, p. 118). En otras palabras, el referido género textual utiliza tanto la realidad cuanto la ficción, llegando al punto del lector no saber cuándo es una cosa y cuando es otra.

Y no fueron pocas las veces que el narrador afirmara su obra no ser creada como una novela, sino como un relato real:

decidí también que el libro que iba a escribir no sería una novela, sino sólo un relato real, un relato cosido a la realidad, amasado con hechos y personajes reales, un relato que estaría centrado en el fusilamiento de Sánchez Mazas y en las circunstancias que lo precedieron y lo siguieron. (p. 57); [...] dije, muy seguro —. Es un relato real (p. 77); [...] es una historia con hechos y personajes reales. Un relato real. (p. 209) y [...] vi mi libro entero y verdadero, mi relato real completo, y supe que ya sólo tenía que escribirlo, pasarlo a limpio, porque estaba en mi cabeza desde el principio. (CERCAS, 2011, p. 268).



Esta unión de metaficción y realidad, según García-Nespereira (2008, p. 126), es una “presentación de un trozo de vida en cualquiera de sus términos que se asemeja a la que el lector vive, con las mismas ideas que el lector experimenta, los mismos acontecimientos que presencia o de los que es sabedor”. Es decir, los sentimientos y las dudas que quizá el lector tenga es fruto de la rica escritura híbrida de *Soldados de Salamina*.

## PROTOCOLOS DE LECTURA

Zavala (2009) nos propone reflexionar la estética que encuadra y define los diferentes géneros literarios, ponderando que

un tipo particular de texto [...] no tiene un significado autónomo e independiente de su contexto de uso social, sino que tampoco puede ser usado como base para asignarle funciones específicas dentro de la línea de las clasificaciones textuales clásicas. Leer o escribir cualquier texto – todavía más que contextos no oficiales puede cumplir muchas funciones, debido al hecho de que la gente <<se apropia>> de los textos para fines particulares. (ZAVALA, 2009, p.5).

Es decir, existe una no rigidez de la tipología textual a la cual pertenecen los distintos géneros. Es justamente por la literalidad que las estructuras tradicionales se convierten en una nueva forma, “híbrida de las anteriores” (ZAVALA, 2009, p.5).

Cuando Cercas inserta una lectura más suave en el transcurso de la novela, propicia la salida del contexto histórico real, típico del género investigación periodística presente en la primera parte, para una narrativa más agradable, donde quizás el lector tenga una motivación para la lectura que está por venir, ya que lecturas memorialísticas y hechos reales suelen ser más densas y exigen más concentración. Es decir, quizás “esta manera de escribir la investigación también desempeña un papel importante para alentar al lector y mantenerlo interesado hasta el final de la historia” (KUNZ *et al*, 2016, p. 283).

Zavala (2009) nos lleva a pensar también en los protocolos de lectura. Es decir, buscamos lecturas por distintos y variados motivos: por indicación; familiaridad con el lector; por una escritura clásica o diversificada; el lenguaje y temáticas... Por anclar todos estos elementos, *Soldados de Salamina* se volvió un éxito de crítica y ventas, gustándoles a muchos y variados lectores. Por otro lado, la crítica favorable direccionada a la obra por nombres importantes de la literatura mundial pudo dar notoriedad y visibilidad a la novela.

Sabemos que, por veces, leemos por recomendación, principalmente cuando esta indicación parte de un argumento de autoridad. Ganador del Nobel de literatura de 2010, Mario Vargas Llosa a partir también de la conminación de su amigo Fernando Iwasaki, leyó y analizó a *Soldados de Salamina*. En sus palabras, Vargas Llosa (2001) recomienda que “quienes creían que la llamada literatura comprometida había muerto deben leerlo para saber qué viva está, qué original y enriquecedora es en manos de un novelista como Javier Cercas”. Disparó también que

el libro es magnífico, en efecto, uno de los mejores que he leído en mucho tiempo y merecería tener innumerables lectores, en esta época en que se ha puesto de moda la literatura ligera, llamada de entretenimiento, porque así aquellos comprobarían que la literatura sería, la que se atreve a encarar los grandes temas y rehuye la facilidad, no tiene nada de aburrida, y, al contrario,



es capaz también de encandilar a sus lectores, además de afectarlos de otras maneras. (VARGAS LLOSA, 2001)

La obra fue traducida para más de 15 idiomas, incluyendo el checo. La novelista Anezka Charvátová en cita para la periodista Andrea Fajkusová (2004) analizó que aunque la obra aborda un tema lejano a los días actuales, la forma muy interesante en que Cercas lo hizo es un atractivo para cualquiera, “incluso para los que no se interesan nada por el tema, y los que aman la literatura como tal, que quieren leer sobre la literatura, sobre la vocación literaria, sobre los que es la novela,...”.

Probablemente dichas palabras interfirieron en muchos protocolos de lectura. Aunque los objetivos de tal lectura sean variadas, no hay como negar que mucho del éxito de la obra fue un enmarañado de características en su escritura, sumado a la positividad que la crítica ha disparado a su novela. Cada lector se identifica con algún género del discurso y por alguna temática que le propicie significación y sentidos. Si la obra de Cercas (2001) fuera delimitada a solamente una novela y no una novela híbrida, quizá no alcanzaría lectores diversificados alrededor del mundo literario.

## CONSIDERACIONES FINALES

La lectura es una práctica social que se desarrolla por diversos motivos, como por placer, familiaridad por el tema, para estar bien informado, etc. Cuando leemos a *Soldados de Salamina* involucramos una especie de pacto con Cercas, donde el importante es tomar su narrativa de manera crítica a partir de distintos protocolos de lectura.

Cabe decirnos que la novela no es un género lineal, reglado y rígido en su estructura, sino “un género altamente polifónico, plurilingüístico y dialógico: en su denso tejido se imbrican enunciados y formas de enunciación oriundas de otros géneros escritos y también de modulaciones variopintas de la oralidad y el coloquio” (CHILLÓN, 2006, p. 13). *Soldados de Salamina* más que una narrativa híbrida, es una obra que informa, entretiene e instiga el lector no solo a pensar si lo narrado es realidad o ficción, sino traer para los días actuales significación desde aquellos tiempos conturbados de una España en guerra.

La hibridez, sea en la polifonía de voces narrativas, o en la no clasificación de la obra fija, pertenecida a un único género textual, ayudó a reforzar la tendencia de “recuperar la memoria histórica a través de la literatura” (GÓMEZ BARRANCO, 2015). Cercas, al utilizar un hecho histórico para narrar su novela, por mezclar elementos reales y ficcionales, por crear un ambiente de lectura agradable y al mismo tiempo crítica y, principalmente, por mostrar que la historia se construye no por una, sino por muchas memorias, mostró que no existe una sola manera de escribir y consecuentemente de leer las obras literarias.

Compuesta por distintas formas textuales, la obra alcanzó vuelos mayores gracias a la receptividad de variados lectores, que ora la buscaron por su temática, ora por su clasificación estructural, causando una lectura diversificada, rápida y amena. Delante de esta unión de distintos géneros, abarcando características tanto de novela histórica como novela policial, la obra se volvió interesante a diversos públicos, que la leyeron críticamente desde el punto de vista de la subjetividad de significación.

De igual manera, la receptividad positiva de la crítica especializada, como el testigo de Vargas Llosa (2001) también contribuyó para que más y diferenciados lectores la consumiesen. Pero, conforme Zavala (2009), más que pertenecer a una tipología, valoramos a las obras por





protocolos de lectura diversificados, confirmando, por fin, sentidos particulares a partir de estos protocolos.

Ante todo el expuesto, cabe afirmarnos que *Soldados de Salamina*, más que una obra completa, es una obra contemporánea por anclar elementos que agradan al público y, al mismo tiempo, detenedora de una requintada y diversificada escritura. Qué la modernidad literaria continúe a despertar los placeres de la lectura crítica y que aquello que realmente venga importar no sea el encuadramiento estético de estas obras, sino el papel social que ellas proporcionen a su público lector.

## REFERÊNCIAS

- CERCAS, J. *Soldados de Salamina*. Barcelona: Tusquets, 2001.
- FAJKUSOVÁ, A. *¿Atraparán los "Soldados de Salamina" a lectores checos?* Documento electrónico. Disponible en: < [http://www.radio.cz/es/rubrica/notas/atraparan-los-soldados-de-salamina-a-lectores-checos](http://www.radio.cz/es/rubrica/notas/atraparan-los-soldados-de-salamina-a-lectores-chechos)>. Accedido en agosto de 2017.
- GÓMEZ BARRANCO, S. *La autoficción frente a las cuestiones de memoria en literatura: "Soldados de Salamina" de Javier Cercas*. LL Journal. Nueva York: The Graduate Center, Cuny, 2015.
- GARCÍA-NESPEREIRA, S. "El "relato real" de Javier Cercas: la realidad de la literatura". *Confluencia: Revista hispánica de cultura y literatura*. Vol. 24, nº 1, 2008, págs. 117-128.
- GUTIERREZ, R. *Formas híbridas na literatura latino-americana contemporânea*. Revista Landa, v. 3, p. 94-115, 2015.
- KUNZ, M. et al. (eds.). *Acontecimientos históricos y su productividad cultural en el mundo hispánico*. LIT Ibéricas 7, 2016, pp. 293-320.
- PEREZ, E. R. *Género Narrativo*. Documento electrónico. Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos15/genero-narrativo/genero-narrativo.shtml#top>>. Accedido en 25 jun de 2017.
- RAMÍREZ, L. *Hibridez y discurso en los estudios literarios latinoamericanos contemporáneos*. Revista de Estudios Sociales, núm. 13, octubre, 2002, pp. 47-55 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. *¿Hay vida más allá de la autobiografía? Sobre la posibilidad del testimonio en la ficción*. Salamanca: Revista de Estudios Filológicos, Nº25 Julio 2013 - ISSN 1577-6921.
- VARGAS LLOSA, M. *El sueño de los héroes*. In: Diario El País, lunes, 3 de septiembre de 2001.
- ZAVALA, V. *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. In: Cassany, D. *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 23-36.



## A ANÁLISE LINGUÍSTICA (AL) NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ (LA) E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Tatiane Horst – UNIOESTE

Vanessa Luana Schmitt – UNIOESTE

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Elisangela Redel – UNIOESTE

**RESUMO:** O ensino de gramática nas línguas estrangeiras recebeu diferentes enfoques ao longo da história do ensino de línguas, figurando em ambos os extremos: desde a sua idolatria até a sua completa aversão, nos últimos tempos. Para aqueles que vivenciam a prática docente nas salas de aula, todavia, é, ainda, um grande desafio aliar o ensino de gramática a uma prática interacionista e comunicativa. A LA, em especial, oferece uma dificuldade particular neste sentido, sendo considerada por muitos uma língua difícil e bastante “gramatical”, algo que deve ser desmistificado pelos docentes. Para além disso, faz-se necessário que o docente, mais do que ensinar ao aluno a se comunicar na língua estrangeira, o exponha a diversas formas de construção do conhecimento, de modo que ele alcance seus objetivos de aprendizagem de acordo com a sua individualidade. Neste sentido, apresentamos, neste trabalho, o projeto de extensão “Sprechen Sie Deutsch? Ensino de alemão para a comunidade”, refletindo como o docente desenvolve a AL nas aulas de LA, com base na pedagogia crítica e no conceito de multiletramento. Para a realização do trabalho nos baseamos nos pressupostos teóricos de Uphoff (2008), Schäfer (2013), Garcia (2002) e Lima (2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Deutsch als Fremdsprache (DAF); Análise linguística; Multiletramento.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de extensão “Sprechen Sie Deutsch? - Curso de Alemão para a comunidade” com o propósito de refletir sobre o trabalho com a análise linguística com base em uma pedagogia crítica e no conceito de multiletramento. Acredita-se que, desta forma, por meio dos conhecimentos construídos por meio dessa discussão, é possível aprimorar o ensino da língua alemã que vem sendo desenvolvido na Unioeste, campus de Marechal Cândido de Rondon.

Em um primeiro momento, apresentar-se-á o funcionamento do projeto “Sprechen Sie Deutsch? - Curso de alemão para a comunidade”. Em seguida, propõem-se uma reflexão sobre como a gramática é vista por professores e estudantes. Pretende-se reiterar, portanto, a importância de se trabalhar a gramática por meio da análise linguística.

### O PROJETO DE EXTENSÃO “SPRECHEN SIE DEUTSCH? - CURSO DE ALEMÃO PARA A COMUNIDADE”

O projeto “Sprechen Sie Deutsch? - Curso de alemão para a comunidade” é vinculado ao Programa de Línguas (PROL) e iniciou definitivamente as suas atividades em abril de 2017, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), câmpus de Marechal Cândido Rondon. As inscrições para o curso foram abertas ao público adulto e jovem, cujo valor

165



investido semestralmente por cada aluno é de 200 reais. A equipe que desenvolve o projeto é composta pela coordenadora Elisângela Redel, sub-coordenadora Letícia Schach, colaborada Vanessa Luana Schmitt e as professoras Tatiane Horst e Miria Gundt.

A atividade extensionista abrange, ao todo, três turmas, duas em nível básico (Básico I) e uma em nível intermediário (Intermediário I). As aulas em nível básico ocorrem sempre às segundas-feiras e terças-feiras, e as aulas do nível intermediário são realizadas aos sábados, sendo que cada encontro tem duração de duas horas-aula. O projeto obteve três turmas no primeiro semestre e continua com o mesmo número de turmas no segundo. Grande parte dos estudantes que se interessaram e estão fazendo o curso são das áreas de Zootecnia, Direito e Agronomia.

A realização do projeto, além de possibilitar ao público interno da universidade o acesso à aprendizagem da Língua Alemã, possibilitou que pessoas providas da comunidade externa pudessem, também, estar aprendendo este idioma. É importante ressaltar que, assim, com o contato da sociedade com o curso de Letras Português-Alemão, contempla-se um dos objetivos dos projetos de extensão em geral: que o conhecimento não fique apenas na academia, mas possa, também, trazer benefícios para a comunidade na qual a universidade está inserida.

Ademais, é sabido que para que se tenha acesso a programas de intercâmbio acadêmico, exige-se certa proficiência na língua do país alvo. Neste sentido, o projeto vem para respaldar e incentivar estas pessoas no aprimoramento acadêmico e na conquista de seus objetivos.

Além de proporcionar ao público-alvo do curso de extensão a oportunidade de acesso a aprendizado no exterior, o que parece ser um dos principais objetivos dos alunos, cabe ao projeto contemplar, também, os interesses daqueles que têm a LA como língua de herança e que, assim, visam conhecer a cultura e a língua de seus antepassados, com as quais possuem laços de afetividade que merecem ser continuados.

## **O ENSINO DE GRAMÁTICA NO PROJETO DE EXTENSÃO: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA**

Apesar de toda a afetividade ou deslumbramento que a LA possa oferecer aos seus estudantes, um elemento é preponderante e incisivo para a permanência ou abandono de cursos de LA: a gramática. Amada por alguns, odiada por tantos outros, ela tem o poder de desmotivar o aprendizado de uma língua quando é trazida de forma descontextualizada, em primeiro plano, na aula de língua estrangeira. É incoerente que o professor, com base em um modelo arcaico de ensino, em que se enfatiza a gramática em detrimento da análise dos efeitos de sentido que o texto produz, rompa com este laço de afetividade que envolve os alunos e que os mobilizou a buscar conhecimento em sala de aula.

Quando falamos sobre modelo arcaico de ensino, é importante ressaltar que não pretendemos voltar ao passado, no sentido de afirmar que uma teoria ou método de ensino mereça se sobrepor aos que os antecederam, anulando-os. Pelo contrário, está-se em diálogo com a Teoria Pós-Método, em que „dizer que não existe o melhor método significa que nenhum método pode ser o melhor para todos, à medida em que há importantes variações no contexto de ensino que influenciam na escolha do melhor método.”<sup>39</sup>.

Por conseguinte, não rejeita-se de todo o trabalho desenvolvido no Método de

<sup>39</sup> Tradução livre de :“That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best. (PRABHU, 1990, p. 162)



Gramática e Tradução (LEFFA, 2016), mas considera-se a sua aplicação dosada e pontual nas aulas de LA.

Durante o primeiro semestre de desenvolvimento do projeto de ensino de LA, foi visível a aversão de alguns pelo estudo de elementos gramaticais da língua. Esta aversão foi especialmente exteriorizada por um aluno egresso de um curso de língua inglesa nos seguintes termos: “foi por causa da gramática que deixei o curso de inglês”. Essa foi, com certeza, uma advertência de que seria preciso “ir com calma” e desenvolver o trabalho com a gramática por meio de textos, de forma mais implícita..

Mas, por que o estudo de itens gramaticais causa tanto horror nos alunos? Talvez más experiências anteriores neste sentido tenham contribuído para uma visão deturpada do seu estudo, de forma a não permitir aos alunos perceber a importância da análise linguística no estudo de línguas, inclusive na língua materna.

É necessário desmistificar a falsa ideia de que a análise linguística precise ser enfadonha ou vazia de sentido. Para Teixeira (2011, p. 163), “[...]através das atividades da ‘análise linguística’ (AL), o professor poderá levar os alunos a compreender os aspectos sistemáticos da língua e a utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua”. Ou seja, é preciso mostrar a importância do conhecimento das estruturas e do funcionamento de uma língua para a sua correta utilização. Para Geraldí (1997, p. 74), a AL “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”. É por isso que “aprender gramática” é importante, não é o bastante. Faz-se necessário que o professor desenvolva aulas em que o ensino de estruturas gramaticais esteja em plano de fundo. Mas como desenvolver tais aulas?

A aula de língua estrangeira necessita, muito mais do que prover ao aluno expressões idiomáticas “curingas” que o permitirão aprender rapidamente a se comunicar em terras estrangeiras, trazer para a sala de aula temas que interessem os alunos e que os façam refletir sobre seu papel como falantes da língua em sociedade e sobre as relações interculturais com as quais estará envolvido durante a utilização da língua que está aprendendo.

Para Almeida Filho:

A aula é o evento (social, físico, ritualizado) que organiza e permite vivenciar experiências com e na língua-alvo, com o fim último de desenvolver uma competência linguístico-comunicativa na língua-alvo. A aula contemporânea, ainda de fundo gramatical, compõe-se de ações com as funções de apresentar, praticar (o modelo APP) pontos selecionados de ensino e produzir seletiva e controladamente linguagem que faça uso dessa porção de língua apresentada e praticada. Essas macrofunções se dão geralmente numa estrutura quadrifásica que vai do estabelecimento de clima e confiança (aquecimento) a um fecho de retorno à realidade exterior à sala passando por uma apresentação (de ensino de pontos novos) e por um ensaio de usos possíveis dos pontos introduzidos. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 71)

Também conforme Almeida Filho (2013, p. 92), “é diferente aprender a regra (conhecimento sobre a língua) de aprender o uso da língua (conhecimento da língua para realizar tarefas através dela)” e “a cognição humana é muito mais versátil do que nos faz crer essa concepção simplista de que o ensino de X é igual à aprendizagem de X” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 93).

A solução, para Almeida Filho, seria o professor





se servir do uso extensivo de recursos não-verbais e quadros de percepção imediata, focalizar unidades de discurso específicas e aproveitar sequências e combinações específicas de funções comunicativas, estruturas e vocabulário usados na (re)construção de textos. Isto representaria, em resumo, reconhecer um laço estreito entre a gramática e a coerência global do discurso comunicativo.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 97)

Dessa forma, é necessário que se apresente o texto em primeiro plano e que se permita ao aluno descobrir a gramática através da leitura, ou seja, em uso, sem que precise passar por um processo traumático de exposição à gramática, para depois visualizar a sua aplicação em exemplos.

De forma a orientar o trabalho dos docentes de língua estrangeira, as Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná (DCEs) (2008) concebem que

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo. (BRASIL, 2008, p. 57)

A partir do momento em que o enfoque do ensino não está mais no ensino da gramática, mas sim na compreensão de textos a partir de uma análise linguística contextualizada, tem-se espaço para o estabelecimento de uma pedagogia crítica na forma de multiletramentos.

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p. 8 *apud* LIMA, 2015, p. 331)

Nesse sentido, os próprios documentos orientadores da prática docente, como as DCEs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam que a aula de língua estrangeira deve ser um “espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade” (BRASIL, 2008, p. 53), algo que só pode acontecer à medida em que a abordagem direta da gramática deixe espaço para que o aluno possa refletir também, sobre o que está lendo e ouvindo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, acredita-se que o trabalho com multiletramentos, leitura crítica de textos e análise linguística permita que o aluno perceba a língua em seu uso, e desenvolva, dessa forma, a capacidade comunicativa na língua estrangeira, sentindo-se, assim, mais motivado a aprender.



Isso só é possível se o professor de língua estrangeira trazer para a sala de aula textos autênticos e que oriente os alunos a atentarem-se aos sentidos produzidos pelo texto, sem que este seja um pretexto para a aprendizagem de elementos gramaticais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 2. Ed.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Edição comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 7. Ed.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. pp. 23-44.
- FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Silvia. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. In: *Domínios de Lingu@gem*. V. 8, n.3. Ago./ dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736/15191>> Acesso em: 25 set. 2017.
- GARCIA. A.M. *O que você aprendeu hoje?* crenças discentes acerca do conteúdo programático de aulas comunicativas de alemão como língua estrangeira. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132012000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200005). Acesso em: 17 de ago. 2017.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.
- LEFFA, Vilson J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- \_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. pp. 353-376.
- LIMA, A. C. T. “Tem que ser uma gramática que sirva para que o aluno fale”: refletindo sobre as crenças de professores acerca do ensino de gramática em língua inglesa. *Revista Línguas & Letras: Unioeste*. Vol. 31, 2014.
- SCHÄFER, A. C. A gramática alemã sobre a perspectiva de seus aprendizes. *Pandemonium*, São Paulo: v.16, nº21, 2013. p.190-213
- UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGININI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola*. Discurso e Ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.
- TEIXEIRA, Claudia de S. Ensino de gramática e análise linguística. In: *Revista Ecos*. V.11, n.2, 2011.



## CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Vanessa Luana Schmitt – UNIOESTE

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Mirian Schröder – UNIOESTE

**RESUMO:** O presente trabalho visa analisar de que forma ocorre o processo “teoria-reflexão-prática” e refletir sobre a importância do professor pesquisador por meio dos projetos de ensino aplicados em sala de aula do colégio colaborador em turmas do ensino fundamental II e desenvolvidos pelo subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID – Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon. Buscando, desta forma, compreender de que modo as ações realizadas contribuem na formação dos futuros docentes. Os integrantes do subprojeto realizam leituras teóricas acerca de ensino, escrita e leitura, reúnem-se semanalmente para o planejamento e organização das atividades a serem realizadas, bem como assistem a duas aulas nas turmas ministradas pela professora supervisora, o que auxilia na elaboração dos projetos, porque há uma aproximação e um conhecimento sobre as turmas. Para a discussão teórica deste trabalho, focalizamos o projeto “Consciência Negra nos versos do ensino fundamental” aplicado nas turmas de 7º e 8º anos no ano de 2016. Como embasamento teórico são empregados: Freire (1996), Leffa (2008), Perrenoud (2002), Engel (2000) e Tripp (2005).

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria; prática; reflexão.

### INTRODUÇÃO

Para iniciarmos a discussão acerca da formação do professor por meio das ações realizadas pelo subprojeto PIBID-UNIOESTE/Letras-Língua Portuguesa em sala de aula por meio de projetos, o texto será abordado e constituído pelas seguintes etapas:

No primeiro momento, será abordado como o subprojeto de Língua Portuguesa funciona e quais as principais atividades que são desenvolvidas, bem como de que maneira os projetos em sala de aula são construídos, focalizando na construção e desenvolvimento do projeto “Consciência Negra nos versos do ensino fundamental”.

No segundo momento, os aspectos ocorridos no subprojeto serão analisados de forma crítica com base nos pressupostos teóricos sobre a prática reflexiva que deve ser realizada pelo professor, bem como, de maneira interligada, verificar a importância da pesquisa durante o desenvolvimento da formação. Pois, conforme verificaremos, a formação não acontece apenas durante as aulas da graduação.

A seguir, conheceremos, de forma breve, como ocorre o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID no *campus* Marechal Cândido de Rondon e seus principais objetivos.

### SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUINDO PROJETOS EM SALA DE AULA

A partir de Julho de 2016, o subprojeto de Língua Portuguesa iniciou as atividades voltadas ao projeto de ensino “Consciência Negra nos versos do Ensino Fundamental”. Por meio da colaboração do Colégio Estadual Eron Domingues, cada integrante do projeto é responsável por uma turma em que a professora supervisora ministra as suas aulas. O objetivo é que todas as integrantes acompanhem uma turma no decorrer do ano, por meio da análise de, no



mínimo, duas aulas por semana. Para cada aula assistida ocorre o preenchimento de um formulário, os dados são discutidos durante a reunião, cuja realização ocorre semanalmente.

Nas reuniões, são organizadas as atividades a serem desenvolvidas como, por exemplo, a preparação dos projetos em sala de aula e discussão sobre textos teóricos devidamente escolhidos pela coordenadora, cumprindo um papel fundamental, tanto para a professora supervisora que após um período afastada da universidade retorna para aperfeiçoar sua prática, bem como para os graduandos que estando em contato com a realidade escolar refletem sobre a teoria e a prática. Por meio destes dois momentos é possível, por meio da conversa com a professora supervisora, a criação de projetos em sala de aula nas turmas que recebem o acompanhamento das integrantes do subprojeto do PIBID.

A formação dos projetos ocorre pela análise dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo por meio do PTD da professora supervisora. As integrantes verificam quais conteúdos são pertinentes à realidade escolar, escolhem alguns, visando melhorar a escrita e leitura dos alunos incluídos nas turmas citadas anteriormente, e, assim, partem para o aprofundamento teórico e desenvolvimento de projetos específicos.

Estes projetos podem ser aplicados em grupos ou individualmente, após ser decidido o conteúdo, as integrantes, com base nas teorias lidas e discutidas pela equipe, não desconsiderando aquelas que são estudadas durante a graduação, planejam a quantidade de aulas necessárias, os objetivos que querem alcançar e os encaminhamentos metodológicos a serem aplicados em cada aula. E, só então, vivenciam o planejado em sala de aula, para após verificarem novamente a teoria e refletirem sobre o desenvolvimento do projeto, aspectos positivos e negativos bem como o que poderia ser melhorado.

A seguir, conheceremos como ocorreu o projeto “Consciência Negra nos versos do Ensino Fundamental” vivenciado com turmas dos sétimos e oitavos anos. Para, após, refletirmos e discutirmos, por meio da teoria, os propósitos que se pretende com o seguinte trabalho.

## **CONSCIÊNCIA NEGRA NOS VERSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com base nas discussões realizadas nas reuniões todas as quartas-feiras, a professora supervisora informou as principais dificuldades encontradas nas turmas dos sétimos e oitavos anos. Com isso, a equipe do PIBID resolveu, com base no PTD da professora supervisora, trabalhar com os gêneros textuais poema e cordel para, ao final do projeto, os trabalhos serem expostos num evento promovido pelo colégio chamado “Semana da diversidade afro indígena”. Para o planejamento do projeto, as participantes do subprojeto buscaram aprender teorias referentes aos temas: gêneros textuais e consciência negra. Dentre os subtemas abordados em sala de aula, encontram-se: o histórico do feriado referente à consciência negra, os tabus em relação ao negro, exemplos de pessoas que se superaram e venceram na vida apesar dos preconceitos sofridos, entre outros. Todo o planejamento referente ao ensino e ao conteúdo foi devidamente pesquisado para ser trabalhado em sala de aula.

Então, após, as estudantes envolvidas no projeto terminarem o planejamento da organização dos conteúdos, apresentaram estes saberes referentes ao tema a ser trabalhado em sala para os alunos, incentivando-os, desta maneira, a pesquisarem mais sobre o tema “Consciência Negra” e a compreenderem melhor as futuras atividades a serem desenvolvidas com cada turma.

Depois, os estudantes, integrantes do PIBID de Língua Portuguesa, começaram, com base nas teorias estudadas, a planejar as aulas que seriam destinadas a apresentação e produção do gênero cordel ou poema, dependendo da turma que cada pibidiana ficou responsável.





Buscando cumprir com os objetivos propostos durante as discussões realizadas durante as reuniões.

Ao aplicarem o projeto em sala de aula, a equipe pôde vivenciar a experiência da docência e a realidade dos alunos que se encontram no ambiente escolar. Verificando e aprendendo sobre os desafios e os aspectos fundamentais para o ensino aprendizagem dos alunos.

Ao final do projeto, cada pibidiana teve de preencher um formulário que permitiu uma descrição de todas as aulas ministradas durante o projeto, retomada das teorias anteriormente estudadas, como também a realização de uma autoavaliação do grupo que aplicou determinado projeto e se conseguiram cumprir com os objetivos pensados durante o estudo e elaboração deste.

Por meio do preenchimento do formulário, as pibidianas puderam perceber quais partes do projeto funcionaram satisfatoriamente ou não. Contudo, as discentes, por meio da descrição das ações ocorridas e das autorreflexões, conseguem, de algum modo, gerar uma crítica e reflexão construtiva, para um melhor trabalho nos próximos projetos a serem realizados.

## **REFLEXÃO: DA TEORIA À PRÁTICA**

O planejamento é uma etapa fundamental na construção dos projetos em sala de aula. Por meio deste, as integrantes elaboram uma sequência didática lógica, que, com base na teoria, possibilita ao docente a compreender uma maneira dos discentes estarem aprendendo o que se almeja ensinar. Para que este processo de planejamento ocorra de forma satisfatória, as discentes do PIBID de língua portuguesa contam com o auxílio de um formulário onde preenchem os seguintes tópicos: dados específicos da turma, quantas aulas são previstas para a realização do projeto e o tema, introdução, justificativa, fundamentação teórica, objetivos gerais e específicos, conteúdo, encaminhamentos metodológicos e as referências.

Durante o planejamento, é que o professor tem a possibilidade de, conforme o que estudou na teoria, elaborar aulas criativas e dinâmicas que possibilitem um aprendizado mais satisfatório para seus alunos, conforme podemos aprender com Lopes (2016). Paulo Freire (1996) ressalta que a teoria e a prática devem caminhar uma com a outra durante o desenvolvimento da profissão no ambiente de trabalho que é a sala de aula. Pois a teoria sem a prática se transforma em um idealismo, e ao inverso ocorre o ativismo.

Podemos perceber que as pibidianas, ao preencherem este formulário, reveem a teoria para realizar o planejamento e a organização das aulas a serem ministradas. Anterior ao projeto “Consciência Negra nos versos do Ensino Fundamental”, as integrantes realizaram leituras referentes à escrita de gêneros textuais e pesquisaram sobre os conteúdos a serem abordados pelo projeto.

O autor Paulo Freire (1996) ainda aborda que ao entrar em sala de aula, o professor não só ensina como também aprende ao ensinar. Portanto, o ensinar e aprender ocorre de forma simultânea entre professor e aluno. A prática exercida pelo docente deve ser refletida e transformada sempre que necessário por ele mesmo, pois garantirá a sua autonomia e responsabilidade, conforme podemos aprender com Perrenoud (2002, p.13). Além disso, o professor deve estar sempre com a mente aberta para adquirir e absorver novos conhecimentos por meio do conteúdo que irá lecionar e do convívio com os seus alunos, que trazem para a sala de aula as experiências vivenciadas fora do ambiente de sala de aula (FREIRE, 1996). Leffa (2008) acrescenta que a formação sempre é permanente e que o conhecimento deve sempre ser atualizado.



Com base nisso, criou-se o conceito de pesquisa-ação, como forma do professor transformar sua sala de aula em um objeto de estudo e melhorar a sua prática, conforme podemos verificar com Tripp (2005) e Engel (2000). Preparando, desta forma, o futuro professor para refletir sobre o que planejaram realizar, o que fizeram em sala de aula, e quais os resultados que obtiveram, conforme nos ensina Perrenoud (2002).

Durante a ação em sala de aula realizada pelas integrantes do PIBID de língua portuguesa, podemos perceber que buscou-se aplicar o que foi planejado, verificando, muitas vezes que alguns aspectos não saíram conforme o desejado, devendo, desta forma, rever a teoria, como maneira de consertar o que poderia não estar funcionando para que os alunos cumprissem com o que foi proposto para determinada aula. Deste modo, tiveram um olhar sobre o ensino de poemas ou cordéis que auxiliou para que as produções ocorressem satisfatoriamente.

Ao final do projeto, ocorreu o preenchimento do relatório que permitiu, um olhar de forma distanciada, do que ocorreu durante o projeto, recuperando a teoria, analisando e avaliando a prática, como forma de buscar meios de melhorá-la para as futuras ações em projetos e na própria formação como professor.

Para a construção do relatório, as discentes preenchem os seguintes tópicos: dados específicos da turma onde foi aplicado determinado projeto, uma introdução de como o projeto foi construído, a justificativa (quando justificamos teoricamente todo o conteúdo trabalhado em um determinado projeto), fundamentação teórica, autoavaliação, encaminhamentos metodológicos, referências e anexos.

Como podemos perceber, por meio do relatório, as pibidianas têm a oportunidade de construir novos saberes em relação a sua prática e sobre a teoria aprendida durante a graduação e da leitura de textos realizadas durante a reunião ou em casa, bem como sobre as discussões realizadas pelo grupo sobre o que foi lido.

O relatório auxilia o professor a refletir e aprender sobre a importância do conteúdo que será abordado em sala, bem como auxilia os estudantes no planejamento das aulas por solicitar que as teorias referentes a abordagens de ensino também sejam expressas e entendidas com mais profundidade pelas pibidianas.

Desta forma, podemos perceber de que maneira a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática estão incluídas nas ações realizadas dentro e fora de sala de aula. A seguir, tecemos algumas considerações sobre os objetivos deste trabalho.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O PIBID de Língua Portuguesa oferece oportunidades aos docentes de vivenciarem a docência durante o período de graduação, conhecendo, desta forma, a realidade escolar e os desafios expostos no exercício da formação.

A vivência como docente permite que as integrantes aprendam a refletir sobre a própria prática. Este processo ocorre com o planejamento e aplicação de projetos. Além disso, as pibidianas conseguem aprender por meio das aulas assistidas e, por elas, analisadas.

Um dos projetos realizados pelo PIBID de Língua Portuguesa foi relatado neste trabalho com a finalidade de percebermos, na experiência vivida pelas integrantes, a presença dos elementos fundamentais para a melhor atuação docente, ou seja, a tríade teoria, reflexão e prática. Consequentemente, verificou-se a importância da pesquisa para melhorar a atuação. Elementos que devem ocorrer simultaneamente e que privilegiam tanto os alunos como o professor pelo aperfeiçoamento de sua formação como docente.



## REFERÊNCIAS:

- ENGEL, Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR. 2000 n. 16, p.181-191,
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. pp. 353-376
- LOPES, Roberta Aparecida da Costa. 06 de Janeiro de 2016. *Web artigos*. *A importância do planejamento escolar*. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/a-importancia-do-planejamento-escolar/139262>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed, Porto Alegre: 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, set./dez.2005 v.31, n. 3, p. 443-466.



## LOS CHONGOS DE ROA BASTOS: literatura e identidade paraguaia em textos contemporâneos

Vinícius E. Magalhães – UNILA

Prof.ª Orientadora: Débora Cota – UNILA

**RESUMO:** Nesse artigo a identidade paraguaia é discutida a partir da antologia *Los Chongos de Roa Bastos* (2011) e tem como base de pesquisa os contos e textos introdutórios do livro. A concepção de “comunidade imaginada” de Benedict Anderson e as reflexões de Damián Cabrera sobre o guarani enquanto elemento de identidade nacional, também ajudam a esclarecer o uso dessa língua e sua relação histórica na formação da sociedade paraguaia. O uso do jopará e do portunhol também são temas de estudo e se relacionam diretamente com essas questões ligadas a ideia de nação, ao passo que também são mecanismo de manifestação literária desses autores. Roa Bastos, enquanto representante canônico da literatura no país é apresentado na antologia de maneira controversa e é também alvo de discussão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, Paraguai, Identidade, Jopará, Portunhol Selvagem

### INTRODUÇÃO

A antologia *Los chongos de Roa Bastos* (2011) é composta de narrativas contemporâneas de escritores paraguaios que escrevem logo após o fim da ditadura de Alfredo Stroessner (1954-1989). De fato são autores que têm seus primeiros livros publicados no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Ainda que em um espaço curto de tempo, possuem considerável produção literária, com diversas publicações lidas em outros países, algumas delas inclusive premiadas. Esses escritores ao mesmo tempo que publicam por meio do mercado tradicional de editoras, por outro lado mostram que essa dependência não é absoluta, ao passo que muitos deles se encontram envolvidos em produções alternativas em cartoneiras e blogs. No caso Douglas Diegues, por exemplo, esse envolvimento é direto, ao fundar ele próprio a cartoneira *Yiyi Jambo*, em 2007.

Tratam-se então de escritores com bagagem, que há anos escrevem e participam do meio literário: Cristino Bogado, Nicolás Granada, Montserrat Álvarez, Domingo Aguilera, Javier Viveros, José Pérez Reyes, Damián Cabrera, Edgar Pou e Douglas Diegues. Esses são os autores que compõem *Los Chongos de Roa Bastos* e escrevem sobre o Paraguai, mas que ao mesmo tempo transitam por outras partes do mundo, incluindo suas obras.

Na sessão de notas e introdução, escrita por Sergio Di Nucci, Nicolás G. Recoaro e Alfredo Grieco y Bavio, eles definem a condição de seus colegas escritores da seguinte maneira:

Del Paraguay antes que en Paraguay: algunos de estos narradores viven distantes, aunque ya no exiliados. Los unen una lengua (o dos o tres o mas, entreveradas), una situación histórica y social, un conjunto de referencias geográficas y culturales más o menos inescapables antes que una tradición literaria una clase de edad, de género, de sexualidad, de visión del mundo (2011, p.14).





É apontado algo bastante curioso quando se diz que esses escritores escrevem “do” Paraguai, antes que “no” Paraguai. Essa perspectiva descrita nos faz pensar que se parece muito a da vivida por escritores de outra geração como Roa Bastos, que inclusive se torna o maior expoente literário do país ao escrever, *Yo El Supremo* (1974), sua principal obra, quando estava fora do país. Melhor dizendo, quando vivia em Buenos Aires.

Nos deparamos então com autores que escrevem sobre o Paraguai, ainda que nem sempre se encontrem fisicamente nesse país. Esse cenário, porém, não pode ser pensado da mesma maneira para os dois casos, já que no primeiro, Roa Bastos se distancia do país por conta de uma ditadura extremamente dura, que o força ao exílio. Para os mais irônicos “el mejor escritor argentino que escribió sobre Paraguay” (2011, p.9).

Já no segundo cenário, estão os escritores contemporâneos, que, ainda que tenham passado parte de sua vida sob regime, se encontram agora em um contexto político diferente, em que há liberdade não só para escrever, mas se organizarem livremente. Esse novo cenário possibilita que eles apostem em novas perspectivas literárias. O momento de liberdade é também o de inovar, experimentar e modificar concepções. Os escritores reunidos na antologia se propõem não só ao conhecido, mas também a outras maneiras de construir e expressar o texto literário.

## I

No contexto atual, ainda que o país tenha visto um grande aumento de escritores, inclusive premiados, como Damián Cabrera, ganhador do *Premio Roque Gaona* (2012) com a obra *Xiru* (2012), porque é tão difícil falar de uma tradição literária no Paraguai como colocam Sergio Di Nucci, Nicolás G. Recoaro e Alfredo Grieco y Bavio?

É certo que não haja uma única reposta, porém, um pensamento lógico nos remete rapidamente ao passado histórico do Paraguai, que se viu durante muitos anos sob um regime político extremamente marcado pelo protecionismo. A ideia de ausência de uma tradição literária no país talvez tenha a ver com esse isolamento cultural e político, bem como de repressão e censura que esteve presente no país durante muitas décadas.

Tudo se agrava quando contabilizamos os diversos conflitos que assolaram o país, como a Guerra da Tríplice Aliança (1864 – 1870), a Guerra do Chaco (1932-1935) e a Guerra Civil Paraguaia (1947). Esses conflitos além de causarem grandes quantidades de mortos e fuga de outros milhares, resultou também em exílio de escritores e, sobretudo, destruiu o menor resquício de estabilidade social necessária para se consolidar uma literatura no país. Os resultados de todas essas problemáticas são sentidos hoje, no qual o Paraguai parece se encontrar estagnado. Conforme Sergio Di Nucci, Nicolás G. Recoaro e Alfredo Grieco y Bavio:

A los autores reconocidos por su peso propio, o por el peso inerte de la tradición, se unen otros más experimentales, menos institucionales, propios de una literatura cuyo singular dinamismo interior y duros constreñimientos exteriores (ausencia de un mercado editorial y de lectores genuinos en un país de seis millones y medio de habitantes, donde una venta de quinientos ejemplares para una novela es un modesto record) parecen evitarle el ingreso seguro en cualquier proceso de consolidación canónica o comercial (2011, p. 13).

O parâmetro literário do Paraguai apresenta então, entre todas essas dificuldades, as também relacionadas à demanda. A própria antologia *Los Chongos de Roa Bastos* é publicada



fora do país sob o selo argentino Santiago Arcos, de Buenos Aires. Ao final, ainda que haja um crescimento de editoras, bem como o surgimento de novos escritores – como os reunidos na antologia aqui discutida – as barreiras ainda persistem e é resultado de não só um, mas muitos fatores históricos que refletem no presente.

## II

Longe de querer aclarar e explicar com exatidões os problemas em torno da construção da literatura no Paraguai, o que se propõe é localizar esses escritores no tempo. Quando se fala em *Los Chongos de Roa Bastos*, estamos nos referindo a produção de escritores contemporâneos, que explicitamente assumem uma postura crítica frente às concepções, normas e estilos pré-estabelecidos.

Roa Bastos e a *generación del 40* em sua época também procuraram ir além dos limites literários e romper laços deterministas. Essa foi uma geração que vivia em um momento de agitação política sob a ditadura de Higinio Morínigo (1940), que estabeleceu um regime extremamente duro, que culminou em um grave conflito político interno, a Guerra Civil Paraguuaia, em 1947. Esses escritores de espírito vanguardistas se propunham então a uma linguagem literária que dialogasse com o político e o uso de uma estética mais livre.

Como avalia Victório V. Suárez (2006)

En realidad, el 40 fue uno de los focos que captan el espíritu de los intelectuales de acento modernista pero que apuntaban decididamente hacia el vanguardismo literario [...] Tras ese conflicto armado y defendiendo los ideales de libertad, partieron al exilio numerosos escritores paraguayos. Por otra parte, tenemos en esa década una impresionante clasificación que muestra a las claras la evolución de la narrativa paraguaya del siglo XX. Es decir, se pasa de esa especie de costumbrismo conservador a una literatura de rasgos sociales.

Esse elemento de cunho político-social também é muito visível em diversos contos que compõe a antologia. Em *Kitsch: una comedia paternofamiliar asuncena*, por exemplo, Nicolás Granada contrasta um Paraguai dividido no tempo. Por um lado, o passado burguês do *kitsch*, que em tempos de Stroessner sustentavam uma vida farta e extravagante, tal como as próprias garrafas gigantes de uísque que orneavam as salas e eram símbolos de status. Do outro, os filhos e a nova geração, herdeiros da decadência econômica, cultural e moral, que convivem com vestígios do passado, como a velha garrafa gigante de uísque, já vazia e empoeirada. “Eran esos días en que el Paraguay era el primer importador per cápita de whisky en el mundo, días que presenciaban el exceso de un régimen a punto de obtener su resaca” (GRANADA, 2011, p.53).

Em *Paraguaylandia. Matar o morir*, Douglas Diegues com o uso de muita ironia vai partir de um Paraguai mais bem localizado em um espaço imaginário. Como o próprio sufixo -landia nos diz, essa é uma terra própria. Há lugar aí também para a fantasia e o absurdo, que é narrado em uma mescla de português e espanhol que o autor denomina *Portunhol Selbagem*.

Yo y Charles Bronson y los Kachikes Guaraníes y el Antropólogo Don León Cadogan y los 400 mil índios de mais de 20 etnias que restavam vivos acampados em todas las plazas de Paraguaylândia conforme lo combinado invadimos entonces el Palazio de López y el Comando em Jefe Militar y la Radio Primero de Marzo y el Sistema Nacional de Televisione com nostras



escopetas de brinquedo y nostros arcos y flechas de museu [...] (2011, p. 199).

Diegues parece recriar um cenário não muito diferente da realidade que o Paraguai e tantos outros países Latinos vivem. Vemos isso através das marcas da história, como as constantes instabilidades políticas e tomadas de poder, a indiferença pelo processo político e a construção do espetáculo por parte de veículos de comunicação. Características essas que são o pano de fundo e crítica de seu conto, que ao mesmo tempo estão entrelaçadas a história política da América Latina.

Assim como os escritores daquela geração foram inovadores em sua época, os autores contemporâneos reunidos em *Los Chongos de Roa Bastos* são também hoje construtores da realidade literária no Paraguai mediante sua postura. Ainda que localizados em diferentes momentos no tempo em relação a eles, a maneira intensa como se dá a história política no Paraguai está igualmente presente no texto literário de ambas gerações.

### III

Enquanto língua, o guarani é um elemento importante quando se pensa o país e sua literatura. De fato é uma das línguas oficiais do país desde 1992. Segundo o *Censo de Población y Vivienda* de 2002, da *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos*, cerca de 60% da população<sup>40</sup> fala essa língua de forma predominante em casa. Tida como um dos símbolos nacionais e até marca de diferenciação, ela é a expressão do povo Guarani incorporada junto a outros elementos da população *criolla* para a formação do Estado paraguaio.

Em *Comunidades Imaginadas – Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (1993), Benedict Anderson em seu capítulo sobre a formação de Estados nacionais na Europa, analisa sobre como muitos países hoje estabelecidos por sua hegemonia linguística e extensão territorial foram criados a partir de um fator crucial como a língua. Em um momento que o latim vai aos poucos deixando de ser o idioma administrativo oficial das dinastias, as línguas vernáculas ganham espaço. Esse fator aliado à criação da prensa faz com que surjam os primeiros escritos dessas línguas emergentes em livros.

Estas lenguas impresas echaron las bases de la conciencia nacional [...] sobre todo, crearon campos unificados de intercambio y comunicaciones por debajo del latín y por encima de las lenguas vernáculas habladas. [...] la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la fatal diversidad del lenguaje humano hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el escenario para la nación moderna (1993, p.72-74).

No caso específico do Paraguai o guarani falado pela população se dá mais como apropriação do que como harmonia cultural entre *criollos* e o povo Guarani. Ao mesmo tempo que é a língua de expressão e identidade nacional, é também a língua original de um povo invisibilizado e dependente do Estado e de políticas que pouco lhe fornecem mecanismos de proteção e de direitos.

40

Disponível

em:

<<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Tripticos/Censo2002/Triptico%20Paraguay.pdf>>.

Acesso em: 2 jul. 2017.



Em seu artigo *Literatura Paraguay/Guaraní – Transversalidades* (2016), Damián Cabrera dialoga sobre essa problemática envolvendo o termo guarani, que no Paraguai ganha caráter bipolar. De um lado, o colonial, de outro, o indígena. Para o autor se tratam de “términos opostos” em que ambas forças se compelem até que o mais débil seja suprimido.

Mestizaje hispano-guaraní: bajo la superficie de este mito, fundacional del nacionalismo paraguayo, es posible entrever inestabilidades. Nombre compuesto [...] en él están implicadas negaciones e invisibilización de uno de sus componentes, el indígena, en favor de la cultura colonial que ha signado los horizontes de la sociedad. La constatación ineludible de que la mayoría de la sociedad paraguaya, aún hoy, habla guaraní habilita un horizonte ambiguo que requiere de cierta transparencia: aunque su lengua sea el guaraní, la sociedad paraguaya no es Guaraní, aun cuando se autodenomine guaraní (2016, p. 2).

O que se percebe é que há certas controvérsias em relação a elementos tomados como nacionais quando falamos de um continente cuja colonização se deu sempre de maneira dependente. No caso do guarani, seu uso simbólico é uma maneira de afirmação identitária para consolidação de um Estado soberano. Contudo, se por um lado o guarani pode ser pensado como um elemento formador de comunidade imaginada no Paraguai, por outro, ele é hoje de fato uma língua reconhecida oficialmente como parte integrante do país e utilizada nas produções culturais, incluindo canções e textos literários *criollos*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antologia *Los chongos de Roa Bastos* possui contos escritos em diversos níveis de mescla linguística, hibridação e heteroglossia, com o uso de jopará, português, inglês, espanhol e guarani. O cruze de línguas, pessoas e mercadorias; lendas, cenários urbanos e rurais, bem como o uso da narrativa histórica, criam imaginários e esteriótipos de identidade nacional, e aparecem com maior ou menor frequência nos 17 contos do livro.

Em *Los chongos de Roa Bastos* suas narrativas não só vão tratar de esteriótipos, mas vão ultrapassá-los na medida que introduz uma variedade de histórias que partem desde diferentes contextos de um mesmo país. Toda essa gama de informações pode parecer densa de se absorver a princípio pelo leitor, porém a antologia também se dispõe a localizá-lo com suas narrativas históricas, que permite a quem lê se sentir cada vez mais familiarizado com temas que diz respeito ao país.

Ainda que diferentes em sua maneira de escrever e se expressar, o eixo central da antologia é o Paraguai, já que está presente na maior parte dos contos. Seus escritores convidam o leitor a se aproximar mais do país por meio de suas histórias que remetem tanto ao passado, ao presente, ao futuro e, até mesmo, a lugares fantásticos sem tempo definido. Várias perspectivas são pensadas como possíveis dentro de um país normalmente associado pelos brasileiros tão somente ao contrabando e a compra de produtos baratos.

## REFERÊNCIAS

BOGADO, Cristino. et al. *Los Chongos de Roa Bastos*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2011.





- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas – Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Trad. Eduardo L. Suárez. México, D.F: Fundo de Cultura Económica, 1993.
- CASTELLS, Mario. *Los chongos de Roa Bastos: otro caso de babosismo intelectual*. Disponível em: <[http://www.grupoparaguay.org/P\\_Castells\\_2012.pdf](http://www.grupoparaguay.org/P_Castells_2012.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- CABRERA, Damián. *Literatura Paraguaya/Guaraní – Transversalidades*. Revistas de estudos culturais Revista Estudos Culturais , v. 3, p. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/revistaec/sites/default/files/pdfs/ed3-artigo2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- SUAREZ, Victorio V., *Proceso de la literatura paraguaya, perfil historico, bibliografía y entrevistas a los más destacados escritores paraguayos*. Asunción: Criterio Ediciones, 2006.