Marcos dos Reis Batista (Org.)

Caminhos nas Letras

Abordagens nos estudos da linguagem

Volume 1

φ

Caminhos das Letras é uma publicação produzida por dezenas de mãos que visa oferecer ao leitor investigações, discussões e reflexões no grande campo de estudos da linguagem. Desse modo, a reunião dos textos é apresentada em dois volumes. O primeiro volume traz trabalhos nos campos de linguística, linguística aplicada, sociolinguística e educação. Já o segundo volume apresenta trabalho nos campos de estudos literários e estudos culturais. O objetivo desta coletânea é apresentar algumas frentes de trabalho em diversos contextos no âmbito brasileiro. Desse modo, o leitor ou a leitora observará trabalhos em diferentes regiões do país que tratam a linguagem, sua dinâmica e sua estética na contemporaneidade. O organizador e autores e autoras esperam colaborar significativamente com a formação de acadêmicos e acadêmicas no âmbito dos cursos de Letras. Assim, como, motivar outros professores-pesquisadores a compartilhar conosco suas vivências, sejam por meio de leituras ou de contribuições em outros projetos futuros de pesquisa que por ora estão sendo delineados pelo grupo de pesquisadores-professores que neste momento assinam os muitos capítulos que compõem esta obra. Neste primeiro volume teremos trabalhos que versam acerca dos estudos linguísticos, temas na linguística aplicada, sociolinguística e discussões educacionais que tem como foco principal a linguagem organizados em três eixos, a saber: Linguística e educação, estudos linguísticos e linguística e psicologia. Com isso, esperamos que todos os leitores e leitoras desta publicação possam encontrar neste espaço um momento de reflexão e discussão sobre o nosso bem comum: a linguagem.

9 788556 964175

CC BY SA

editora fi
www.editorafi.org

Caminhos nas Letras

Conselho Editorial da Coletânea

Adriana Claudia Martins
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Cristiane de Mesquita Alves
Universidade da Amazônia (UNAMA)

Francesco Marino
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Suellen Cordovil da Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Caminhos nas Letras

Abordagens nos estudos da linguagem

Volume 1

Organizador:
Marcos dos Reis Batista

editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Carole Kümmecke - https://www.behance.net/CaroleKummecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BATISTA, Marcos dos Reis (Org.)

Caminhos nas letras: abordagens nos estudos da linguagem - Volume 1 [recurso eletrônico] / Marcos dos Reis Batista (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

373 p.

ISBN - 978-85-5696-417-5

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Filosofia; 2. Letras; 3. Estudos; 4. Ensaios; 5. Linguagem; I. Título II. Série

CDD: 400

Índices para catálogo sistemático:
1. Linguística 400

Sumário

Apresentação 11

Linguística e educação

1..... 15
A linguagem escrita no século XXI: interferências do meio digital
Tamara Cristina Penha da Costa; Oziel Pereira da Silva

2 29
A escrita em escolas dos espaços rurais de Breves-PA: a coesão e discursos produzidos pelos alunos do 6º e 7º anos
Elielson Assunção Bispo; Heila Pauliane Vieira do Espírito Santo; Joel Pantoja da Silva

3 59
O processo de apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno com deficiência auditiva
Keila de Paula Fernandes de Quadros; Amélia Maria Araújo Mesquita

4 77
Algumas contribuições da linguística gerativa para o ensino/aprendizagem da concordância nominal
Luzilene Nunes de Sousa; Ana Maria Sá Martins

5 97
Uma relação triangular entre professor, aluno e livro didático
Douglas Lima de Brito

6 113
As estratégias utilizadas no processo de apropriação da língua portuguesa por uma aluna surda
Keila de Paula Fernandes de Quadros; Amélia Maria Mesquita Araújo

7 137
Às voltas com a escolarização da leitura literária: a poesia brasileira contemporânea no livro didático de língua portuguesa do ensino médio
Olavo Barreto de Souza; Francisco Vieira da Silva

8 165
O uso da poesia nas aulas de inglês como incentivo à produção escrita
Leonardo Jovelino Almeida de Lima

9 185
Quando brasileiros provam o estrangeiro
Rúbia de Nazaré Duarte Santiago

10 209
Fraseologismos em revistas de palavras cruzadas
Davi Pereira de Souza

11 229
Introdução aos multiletramentos e formação docente
Dhionata Sabino da Silva; Wellinton Rafael de Araújo Guida; Marcos dos Reis Batista

12 243
Letramento, literatura e motivação: o uso de videoclipes musicais no contexto da sala de aula
Lília Batista da Conceição

13 257
O texto midiático na didática do português brasileiro para falantes de outras línguas
Marcos dos Reis Batista

14 269
Reflexões docentes sobre as abordagens textuais no ensino médio: entre o tradicional e o interacional
Fernando Lago Soares; Juci Meres Alves de Abrêl; Marcos dos Reis Batista

Estudos linguísticos

15 285
Variação do fonema /λ/ na fala urbana de Itupiranga/PA
Carlene Ferreira Nunes Salvador

16.....307
Teoria e objeto: aspectos epistemológicos da glossemática
Erick Moura Rodrigues; Yvanowik Dantas Valério

17.....323
Variação lexical de cambalhota, estilingue e papagaio de papel no atlas léxico sonoro do Pará
Diego Coimbra

Linguística e psicologia

18 355
Contribuições linguísticas ao tratamento da afasia
Alexandre Morais Paulino; Claudia Gazzola

Apresentação

Caminhos das Letras é uma publicação produzida por dezenas de mãos que visa oferecer ao leitor investigações, discussões e reflexões no grande campo de estudos da linguagem. Desse modo, a reunião dos textos é apresentada em dois volumes. O primeiro volume traz trabalhos nos campos de linguística, linguística aplicada, sociolinguística e educação. Já o segundo volume apresenta trabalho nos campos de estudos literários e estudos culturais.

O objetivo desta coletânea é apresentar algumas frentes de trabalho em diversos contextos no âmbito brasileiro. Desse modo, o leitor ou a leitora observará trabalhos em diferentes regiões do país que tratam a linguagem, sua dinâmica e sua estética na contemporaneidade.

O organizador e autores e autoras esperam colaborar significativamente com a formação de acadêmicos e acadêmicas no âmbito dos cursos de Letras. Assim, como, motivar outros professores-pesquisadores a compartilhar conosco suas vivências, sejam por meio de leituras ou de contribuições em outros projetos futuros de pesquisa que por ora estão sendo delineados pelo grupo de pesquisadores-professores que neste momento assinam os muitos capítulos que compõem esta obra.

Neste primeiro volume teremos trabalhos que versam acerca dos estudos linguísticos, temas na linguística aplicada, sociolinguística e discussões educacionais que tem como foco principal a linguagem organizados em três eixos, a saber: Linguística e educação, estudos linguísticos e linguística e psicologia. Com isso, esperamos que todos os leitores e leitoras desta publicação possam encontrar neste espaço um momento de reflexão e discussão sobre o nosso bem comum: a linguagem.

Organização e autores/autoras

Linguística e educação

1

A linguagem escrita no século XXI: interferências do meio digital

Tamara Cristina Penha da Costa[1]
Oziel Pereira da Silva[2]

Introdução

A linguagem humana é um fator essencial para a sobrevivência dos sujeitos no ambiente social, visto que proporciona a interação entre eles. A princípio, a linguagem era simples. Com o passar dos tempos, foi evoluindo para formas mais complexas; sempre de acordo com as necessidades humanas e o desenvolvimento social.

Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental na interação do ser humano com o meio, seja ele, social, ambiental, econômico ou religioso. Ela permite que o indivíduo estruture seu pensamento, podendo traduzir e transmitir seus sentimentos, expressar suas ideias e, sobretudo, interagir com os demais. Isso leva-nos a inferir que as sociedades de cada época contribuíram, de forma significativa, para as mudanças que ocorrem na fala e na escrita.

Durante o século XX, a sociedade passa por intensas transformações, em decorrência dos meios técnicos, científicos e

[1] Universidade do Estado do Pará (UEPA)

[2] Universidade do Estado do Pará (UEPA)

informacionais, os quais proporcionaram o surgimento de novas tecnologias que, além de facilitarem a vida das pessoas, por meio de uma comunicação mais rápida, provocaram mudanças na escrita, em decorrência das novas formas de se comunicar por meio das redes sociais. Fato que, apesar de apresentar vários pontos positivos, poderá causar problemas, dentre eles, o desacordo entre a escrita e a pronúncia de palavras.

Linguagem humana: língua, fala e escrita

Desde os primórdios da humanidade, o homem como forma de garantir sua sobrevivência, utilizou a comunicação por meio de símbolos organizados, isto é, a língua, e como forma de interagir com os outros utilizou não somente a linguagem corporal, mas também gravuras em paredes de cavernas e pedras lascadas, que por sua vez proporcionava aos membros de um grupo a comunicação para garantir a sobrevivência e perpetuação da espécie humana. "Os sujeitos se constituem como tais, à medida que interagem com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resulta como "produto" deste mesmo processo" (GERALDI, 1997, p. 06).

É notável que a linguagem, processo de interação, nasceu a partir da necessidade humana, ou seja, desde o princípio da humanidade ela esteve relacionada com os indivíduos que as utiliza. Dessa forma, "linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável". (BAGNO, 2006, p. 21).

O processo de comunicação humana é importante para a convivência dos indivíduos no meio social. Dessa forma, a interação entre os membros faz-se principalmente por meio da linguagem (falada e/ou escrita). "[...] é pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e com os outros homens. Em outros termos, "a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística

definida e particular, inseparável de uma sociedade. [...]", (MUSSALIN e BENTES, 2008, p. 27).

A comunicação oral permite a troca de ideias e informações, ou seja, o compartilhamento de experiências, constituindo-se um recurso de fundamental importância na vida dos sujeitos, conforme ressaltam os PCN: "[...] pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...]" (BRASIL, 1988, p. 19).

Ainda, a esse respeito, Geraldi (1997, p. 20) acrescenta que o sujeito é capaz de se revelar pela linguagem: "Os sujeitos se constituem como tais, à medida que interagem com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo resulta como 'produto' deste mesmo processo".

Uma importante contribuição para os estudos da linguagem foi dada pelo linguista franco-suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), considerado o pai da linguística moderna, "[...] entendendo como linguística moderna os estudos sincrônicos praticados intensamente durante o século XX com contraste com os estudos históricos, que predominaram no século XIX" (FARACO, 2009, p. 27). Esse estudioso desenvolveu seus estudos sobre a linguagem, a partir do estabelecimento de dicotomias, sendo *"langue"* x *"parole"* (língua x fala), a mais famosa delas.

Assim sendo, Saussure (2002), ao estabelecer as diferenças entre elas como parte do estudo da linguagem afirma que:

> A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente, não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. A fala é ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º.; as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º.; o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2002, p, 22).

Conforme se percebe, para Saussure, a língua é a dimensão social da linguagem e a parole, a dimensão individual. Reiterando, Mussalin e Bentes (2008, p. 41), afirma que, "[...], toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive [...]", ou seja, a língua compreende a particularidade de um povo ou grupo social, distinguindo das demais por meio de elementos especifcos.

O processo de comunicação que se desenvolve no âmbito da sociedade precisa de interação com os indivíduos de determinado sistema que é a língua. Para Saussure (2002), ela é o produto do meio social responsável pelo desempenho dos sujeitos no ambiente em que atuam, ou seja, é um sistema de valores e fato social que resulta da coletividade e da capacidade de relacionar-se com os outros. Esse método se faz relevante, uma vez que a convivência em determinados grupos não depende apenas do próprio sujeito, pois, a formação do conhecimento se dá a partir das experiências que estabelecem com outras pessoas.

> [...] a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1988, p. 20).

A fala, conforme pontuamos anteriormente, está voltada para o âmbito individual, segundo a visão do pesquisador genebrino. Isto significa que representa o pensamento do sujeito por meio de suas ideias, constituindo algo voltado para si próprio, buscando representar suas opiniões e suas particularidades. Sendo assim, ela consiste em um sistema complexo de signos no qual se relaciona com o conjunto de sons, que por sua vez possibilitam a construção de significados para a pessoa que os escuta, constituído dessa forma,

os sons em elementos mentais e físicos, isto é, a relação entre conceito e imagem acústica.

O processo de comunicação é múltiplo. Assim, o ser humano é capaz de se utilizar de vários meios para se expressar. Dentre eles, a mais utilizada é linguagem oral, como explicado anteriormente.

Segundo Marcushi, (2000, p. 25). "A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na relação sonora; vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

A escrita, por seu turno, constitui um recurso voltado para o registro das atividades do indivíduo. É o meio pelo qual produz seus discursos cotidianos, expressa suas opiniões em relação a determinado assunto, etc., valendo-se, desde pequenas frases até textos mais complexos, os quais, a depender do contexto, devem obedecer à norma padrão da língua. Assim, a escrita estabelece a representação visual da linguagem por meio dos signos gráficos. Como explica Viana (2012):

> Conforme o dicionário de linguística de Dubois "Escrita é uma representação da linguagem falada por meio dos signos gráficos". Em um aspecto mais técnico corresponde ao processo de transformação das ideias no plano mental para a representação gráfica, sob a condução de um plano de escrita e suas exigências de explicitação e organização de ideias. (p. 03).

Conforme fora especificado anteriormente, os conceitos de língua, fala e escrita diferem entre si e apresentam uma especificidade em relação as necessidades dos indivíduos, e por sua vez se assemelham por estarem relacionadas com o processo de comunicação do ser humano. A linguagem faz parte de nossa vida desde o momento em que nascemos, quando começamos a utiliza-la para interação com a mãe, assim, a comunicação em sua diversidade, permanece por toda existência do sujeito.

Assim, é importante destacar que o ser humano como ser social precisa interagir com os outros, tal prática se dá por meio da linguagem, que não se limita somente a comunicação oral, isto é, aquela formada por um conjunto de signos, mas também por outros meios, como a linguagem corporal, simbólica, escrita dentre outros.

Linguagem humana: comunicação e interação social

Conforme dito anteriormente, a língua consiste em um sistema de signos e símbolos utilizados pelas pessoas para se comunicarem. Ou seja, por meio dela ocorre uma ação/interação determinada pelos indivíduos, tendo em vista visarem alcançar objetivos individuais ou coletivos. A interação verbal surge, então, como promovedora de troca de conhecimentos e experiências.

A comunicação que ocorre entre os indivíduos na sociedade acontece por meio da interação que estes estabelecem entre si, e ainda, em determinado sistema que é a língua. De acordo com Saussure (2002) ela é o produto do meio social, responsável pelo desempenho dos sujeitos no ambiente em que atuam, ou seja, é um sistema de valores, fato social que resulta da coletividade e da capacidade de relacionar-se com os outros. Com isso faz-se importante a troca de conhecimentos com o outro, fato possível somente a partir do outro e de suas experiências, pois "Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. " (WEEDWOOD, 2002, p. 152).

As formas de comunicação humana sempre fizeram parte da vida das pessoas. Estas utilizaram diversos recursos a fim de efetivá-la, uma vez que não possuíam um sistema organizado como hoje em dia, por exemplo. Para garantir a sobrevivência em seu *habitat* o homem primitivo fazia uso das expressões corporais (gestos e posturas), como forma de se comunicar com os demais. Ao longo dos anos, o ele foi aperfeiçoando suas técnicas e aprendeu a se relacionar por meio da imitação de gestos, com a repetição de alguns sons.

No decorrer dos séculos, a comunicação foi se modificando para atender às necessidades do homem. Isso tornou possível perceber-se o quanto ela se modificou, haja vista que cada contexto social interfere, de forma diferente, na vida do indivíduo, fazendo com que seja necessário modificar sua forma de comunicação. "Se é verdade que a mudança obedece, em parte, às leis internas da língua, o fato é que essa mudança é regida *sobretudo* por leis externas, de natureza *social.* " (WEEDWOOD, 2002, p. 152).

Fazendo um breve recorte na história da evolução da linguagem, passaremos a analisar os fatos ocorridos com o advento da Revolução Técnico Cientifico e Informacional durante o século XX, no qual é possível perceber os primeiros índices de mudanças no padrão de comportamento e comunicação da sociedade. Esta passa cada vez mais a acompanhar as tendências que surgem, proporcionadas pelas mídias: celular, computador, *notebook*, assim como o uso das redes sociais para o bate papo, uma espécie de diálogo virtual.

Fala e escrita: processo de desenvolvimento segundo Saussure

Conforme é possível supor, as formas de comunicação oral e a escrita não foram sempre da mesma maneira. Elas passaram por um longo processo de transformações. Afinal, a língua evolui, sofrendo influências do meio externo. Esse fator acabou desencadeando um desacordo entre fala e escrita, que por sua vez não conseguem acompanhar o desenvolvimento social de forma igual. Saussure (2002), afirma que:

> A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá ás forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou mesmo considerável das reações. (p. 93).

Este processo ocorre de maneira natural, ou seja, o falante vai mudando sua fala com o passar do tempo e de acordo com suas necessidades para melhor convívio no meio social. Logo, as transformações que ocorrem na sociedade afetam diretamente a linguagem das pessoas. Essas mudanças, muitas vezes, não são acompanhadas pela escrita, como afirmou Saussure (2002). Por volta do século XIV a escrita começou a se estacionar, enquanto a fala prosseguia sua evolução. A partir desse momento, os desacordos entre elas começaram a se acentuar ainda mais. As falas não "concordavam" com a escrita de algumas palavras.

A dominação de um povo sobre o outro também constitui um fator responsável por essa discordância, segundo Saussure (2002), uma vez que a nação dominadora impõe sobre a outra sua cultura e língua. Nesse sentido, os dominados tomam emprestados deles alguns vocábulos e inserem em sua própria língua ou idioma. O problema se intensifica quando a nação não possui um sistema gráfico para representar a nova palavra tendo que recorrer a outros fatores. Por exemplo, "utilizar-se-ão duas letras para designar um só som" (SAUSSURE, 2002, p. 38). O autor ainda explica que outro motivo é a multiplicidade de signos para representar o mesmo som, no português, por exemplo, temos o fonema /s/ sendo representado por várias letras: s, c, ss, c, sc, x, xc.

Dessa forma, é importante ressaltar que o processo de evolução poderá causar desacordo entre a fala e a escrita, visto que este fenômeno acaba sendo influenciado pelo meio social, pois a língua precisa adaptar-se as necessidades comunicativas do falante. É a partir do uso da linguagem que a mesma sofre mudanças, acentuando, assim, o fenômeno denominado "mutabilidade", pelo precursor dos estudos sincrônicos.

A língua como produto social coletivo, para ser modificada, precisa partir da ação da maioria dos indivíduos, uma vez que apenas uma pessoa não é capaz de transformá-la. Para isso, seguindo a lógica saussuriana, é necessário um consenso social. Podemos concluir que os principais responsáveis pela mudança

linguística são o tempo histórico e o espaço geofísico, os quais condicionam diferentes formas de expressar os pensamentos.

Fala e escrita: uma abordagem após o século XX

Como vimos anteriormente a linguagem, ao longo dos anos, sofreu e sofre influências de seu contexto social. A consequência resulta no processo de evolução da língua que de acordo com cada período apresenta-se de maneira diferente. Logo, na atualidade, este processo encontra-se mais evidente, pois o processo evolutivo está ocorrendo de forma mais impactante na vida das pessoas e, igualmente, interferindo em sua linguagem, posto que oferecem recursos que as levam a se adaptarem.

Desde os anos finais do século XX e os anos iniciais do século XXI, a sociedade tem passado por um intenso processo de mudanças, devido ao surgimento de novas tecnologias e/ou meios de comunicação como, celular, computador, tabletes, etc.

Essas tecnologias certamente trouxeram muitas facilidades para a vida das pessoas; possibilitaram maior interação, por meio do diálogo nas redes sociais: *whatsapp*, *facebook*, *Messenger*, dentre outros. O tipo de comunicação utilizado nas redes sociais costuma mesclar oralidade e escrita, resultando, quase sempre, em textos de linguagem mista, em que se utilizam, prioritariamente, expressões próprias da fala ou até mesmo abreviações, conforme explica Viana (2012):

> Essa prática se evidencia como uma grande ferramenta de comunicação, uma vez que o acesso a rede virtual possibilita a interação com o usuário de qualquer parte do mundo através de aplicativos comumente usados: *menssegers, blogs, flogs, facebook, Orkut, twitter* e demais redes sociais. Essa diversidade possibilita ao usuário realizar as interações com liberdade de expressão com utilização de abreviaturas tais como: *"aff" "pq", 'tb", "blz" "vc", "facu"* as quais representam respectivamente ave-maria; porque; também; beleza; você; faculdade. (p. 08).

O problema, para muitos, é que, juntamente com as facilidades/comodidades, começaram a aparecer formas de escrita que passaram refletir de forma negativa na escrita requerida pela norma padrão da língua. Tornou-se comum, por exemplo, vermos o acréscimo de várias palavras de outros idiomas sendo utilizadas com tranquilidade pelos falantes do português, fenômeno que mostra claramente que a escrita de algumas palavras não corresponde ao som/fonema que a mesma representa em nosso idioma.

A imagem abaixo ilustra alguns exemplos de abreviações n'algumas palavras (*obrigado, por que, horas, beleza, só que não, você, gente, cadê etc.),* comumente utilizadas pelos usuários de redes sociais. Por meio delas é possível observar algumas das inúmeras abreviaturas que as pessoas utilizam para estabelecerem uma comunicação mais rápida, fruto da contemporaneidade. Por sinal, esse é um dos motivos pelos quais as palavras acabam sofrendo este processo: a facilidade e a busca por uma forma eficaz de compensar as exigências estabelecidas pela sociedade.

Figura 01: palavras abreviadas

Fonte: Disponível em: www.jornalcidade.com.br/lazer.
Acesso em: 19 de set. de 2015.

Reafirmamos: este "problema" certamente está relacionado com o meio social em que o homem vive, o qual passa a exigir, cada vez mais, uma comunicação veloz, ocasionando, dessa forma, um

aceleramento no processo de comunicação. Viana (2012, demostra esse processo de mudança:

> O progressivo desenvolvimento dos meios de comunicação tem mudado as formas de viver em sociedade, incluindo-se a organização e a prática do processo de interação. Nesse contexto, observa-se que há rapidez e facilidade de ter acesso a diversas informações veiculadas em tempo real tudo isso através da internet (p. 04).

Com a invenção das novas formas de comunicação e interação pelas redes sociais a escrita vem sofrendo de maneira significativa, pois as pessoas ao trocarem informações com as outras por meio de mensagens passaram a *economizar* as letras, no sentido de substituírem o uso de palavras por abreviações. Esta forma de realizar a comunicação é preocupante, visto que pode trazer consequências para a produção textual dos gêneros exigidos nos contextos mais formais de uso da língua, resultando, inclusive, no desvio de regras da norma socialmente prestigiada.

> As condições de escrita vêm ganhando um leque de diversidade semântica, além de contemplar abreviações capazes de expressar amplamente as frases e / ou as palavras; sendo que a norma culta padrão está ficando cada vez menos presente na escrita disseminada, sobretudo nas redes sociais. (VIANA, 2012, p.05).

Dessa forma, pode-se afirmar que, a partir do uso da internet, surgiram não apenas novas palavras e expressões, mas também novas abreviações de palavras como podemos ver no diálogo por meio do *wattshapp*, até se tornarem uma única expressão, geralmente contém no máximo de duas a três letras. Outro problema identificado são as mudanças na pontuação e acentuação das palavras, visto que esses desvios mostraram descuido para com as normas da gramática normativa.

A necessidade de interação por meio das redes sociais fez com a escrita ganhasse novas palavras, assim como a redução de

algumas. A imagem abaixo foi extraída de um diálogo por meio do uso do *whatsapp*, aplicativo social para comunicação, ela exemplifica esses desvios citados anteriormente.

Figura 02: bate papo nas redes sociais, whatsapp.

Fonte: Disponível em: www.http://googleimagens
Acesso em: 29 de set. de 2015.

A imagem acima mostra a modificação na escrita de determinadas palavras, sendo abreviadas como dito anteriormente contendo de duas a três letras no máximo. No diálogo acima podemos encontrar exemplos de várias formas abreviadas como: “oq”, “pq”, “vc”, “q”, ”tô”, “jê”, “facu”. Além do uso excessivo de pontuação e falta de acentuação em algumas palavras, conforme se observa na expressão: “que legal Marcão parabens!!!!!!!!” e “qual facu que vc passou???????”.

Logo podemos afirmar que a utilização dos meios de comunicação, redes sociais podem influenciar de maneira significativa a escrita formal. O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida humana. Essas modificações têm atingido o processo de ensino e aprendizagem, levando alguns estudiosos da educação e da linguagem a refletirem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e do uso da linguagem na sociedade.

Considerações finais

Percebe-se, dessa forma que a linguagem humana constitui um recurso de fundamental importância para a comunicação do indivíduo, sendo que por meio dela tem-se a capacidade de transformar e construir as coisas. Ela é modificada pela ação praticada pelos indivíduos, que em diferentes épocas se manifesta de maneiras diferentes, isto é, fatores internos, e também devido a presença de fatores externos como o meio social, por isso, ela está sempre sujeita a diversas modificações. Tal fato ocorre devido às necessidades humanas em adapta-las às suas exigências.

No decorrer dos anos e diante do aumento do uso das tecnologias da informação mudou-se a forma de viver em sociedade, visto que em decorrência das exigências da mesma, as pessoas buscam estabelecer uma comunicação mais rápida, o que tem causado impactos pelo uso das redes sociais intensificaram e contribuíram para o surgimento do desacordo entre a fala e a escrita, assim sendo o ensino de Língua portuguesa pode ser prejudicado, pois ele está atrelado a norma padrão vigente da língua até mesmo quando se relaciona ao significado das palavras.

Referências

AZEVEDO; M. C. **Reflexões sobre uma interação em ambiente escolar:** diálogo? In: Linguagens, saberes e interculturalidade. Org. Souza; M. C.; Chaves; R, H, M; Grupo GELPEA. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2006

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.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística** – fundamentos epistemológicos, volume 3, 4 eds. – São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos e passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MUSSALIN, F; BENTES, A, C (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand d. **Curso de Linguística Geral**. Org. de Charles Baley Abert Sechehay e com colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antonio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Bleikstein. 24° ed. São Paulo: Pensamento-Cutrix, 2002.

VIANA, Neilane de Souza. **A linguagem escrita na era da tecnologia: investigando a informalidade nas comunicações on line**. Revista vozes dos vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas-MG-Brasil-Nº 02-Ano I-10/2012. Reg: 120.2.095-2011-PROEXC/ UFVJM- ISSN: 2238-6424.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da lingüística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

2

A escrita em escolas dos espaços rurais de Breves-PA: a coesão e discursos produzidos pelos alunos do 6º e 7º anos

Elielson Assunção Bispo[1]
Heila Pauliane Vieira do Espírito Santo[2]
Joel Pantoja da Silva[3]

Introdução

Neste estudo, estamos compreendendo a região marajoara não como uma única "ilha", mas observando sua dinâmica de formação histórica para além das dimensões naturais. Nessa direção, é válido acompanhar as posições de análise e interpretação dessa região pela pesquisadora Amaral (2012, p. 30).

> Falar no Marajó é pensar num arquipélago, num complexo de ilhas com cerca de 42.000Km² e extensão geopolítica marcada por 16 municípios paraenses que se dividem entre os povos dos campos, das águas e das florestas. De um lado o "Marajó dos Campos": Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari,

1 Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará - Campus do Marajó/Breves (UFPA) / E-mail: elielsonbispo007@gmail.com

2 Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará - Campus do Marajó/Breves (UFPA) / E-mail: heilapauliane@hotmail.com

3 Universidade da Amazônia (UNAMA)

> Muaná, Ponta de Pedras e Soure. De outro, "Marajó das águas e florestas": Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, Portel, Melgaço, Bagre, Gurupá e São Sebastião da Boa Vista. Uma divisão não extremada, pois em muitos desses municípios, pode predominar o campo ou a floresta, mas, com a riqueza natural deste lugar é possível encontrar, ao mesmo tempo, os dois cenários.

Nessa perspectiva, consideramos ainda que:

> Nesse emaranhado de ilhas, rios furos e igarapés, que se abrem como estradas para todos os lados, podem ser encontrados milhares de brasileiros que vivem sob o regime das águas, numa relação direta com os rios. São pessoas em diferentes condições de vida - sujeitos humanos, mas nem sempre cidadãos, pois a sua maioria encontra-se entre aqueles para quem o acesso às políticas públicas ainda é precário, dentre elas a dificuldade de acesso e continuidade à educação formal (AMARAL, 2012, p. 31).

Percebemos que o Marajó é uma imensa região recortada por rios, onde a diversidade tropical, social, a falta de políticas públicas impera. O cotidiano de vida desses moradores é árduo, estes vivem da pesca, da caça, do extrativismo e ainda de benéficos advindos do governo federal. No campo da educação a situação é similar em todas as partes e regiões onde a infraestrutura das instituições de ensino é precária, com escolas improvisadas, por exemplo, barracões de igrejas, casas abandonadas ou cedidas por moradores locais. O deslocamento dos alunos até as escolas é, muitas vezes, de difícil acesso, nem todos têm transporte próprio e por isso utilizam o transporte escolar quando há. Quando os alunos chegam às escolas ainda se deparam com a falta de merenda, materiais didáticos e falta de carteiras.

O município de Breves faz parte do Marajó das águas e florestas, pertencendo a Mesorregião do Marajó, está localizada no norte brasileiro e sudeste do Marajó. Sua população, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é estimada em cerca de cem mil habitantes, distribuídos numa área de 9.562,240 km^2, é a principal cidade na parte do ocidente marajoara. Nesse município,

escolhemos dois lugares para realizarmos a pesquisa: A escola Municipal São Jeronimo e a Escola Municipal São Sebastião.

Por conta da nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa inseridos nessa realidade da educação nas águas, surge o nosso motivo e interesse em trabalhar com as produções textuais dos alunos da zona rural da cidade de Breves. Isto nos colocou diante dos usos das competências linguísticas em relação a escrita e os discursos que se apropriam em seus textos.

O presente estudo propõe problematizar as produções textuais dos alunos da rede pública do 6º e 7º ano da zona rural do município de Breves. Verificaremos quais os conectivos que os alunos costumam usar em suas produções textuais? E quais dificuldades apresentam em usá-los? Quais discursos são postos em circulação nessa produção escrita dos referidos alunos?

O estudo de estratégias e metodologias que incentive o gosto pela produção escrita, em sala de aula, trouxe bastantes contribuições, no âmbito das teorias linguísticas, para compreendermos os níveis de competências de uso da língua escrita na escola. Desta maneira, utilizamos como procedimento metodológico, durante esse percurso pedagógico das produções textuais, a pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2012) cujas experiências na condição de professores no meio rural deste município possibilitou descrever a relação entre a prática da escrita e os alunos no período de 20/03 a 17/12 de 2016.

Para coletar os dados investigados, juntamente com esses estudantes, usamos como instrumento a observação indireta e direta que nos permitiram acompanhar e participar dos processos de elaboração e reformulação da escrita dos textos dos alunos. Para análise, selecionamos quatro produções: duas fábulas (*O gavião e a galinha* e *O gato e o rato)* produzidas por dois alunos do 6º ano e duas lendas (*A lenda da mulher que virou onça* e *A lenda do* Boto) escrita por dois alunos do 7º ano.

Esta modalidade de estudar o texto e as relações existentes nele pertencem à área da Linguística que chamamos de Linguística

Textual. Ela surgiu na década de 1960, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 1970. A partir da ocorrência de elementos linguísticos ainda incompreensíveis pela gramática que até então utilizava somente frases para análises linguísticas, procurou-se, agora, analisar as estruturas de construção do texto em uma dada língua, haja vista que o texto apresenta propriedades estruturais específicas (KOCH, 2010).

Também dialogamos com a Análise do Discurso que tem como objetivo de estudo a produção discursiva em suas condições de produção histórica.

> A análise do Discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas (FERNANDES, 2012, p. 16).

Com base no que foi discorrido acima, este artigo se desenvolverá em três tópicos. No primeiro iremos abordar o ensino de produção escrita e leitura, no qual abordaremos os processos que levam a produção textual e a relação que esses processos têm com a leitura; no seguinte trabalharemos a etnografia da prática escolar – alunos da cidade de breves, aspectos estruturais da escola e desempenho escolar das turmas; no terceiro trataremos da análise de produções textuais dos discentes e, por fim, faremos às considerações finais.

Interfaces entre linguística textual e análise do discurso

No momento da comunicação produzimos gêneros – sejam escritos ou orais (BAKHTIN, 2010) e, consequentemente, estamos gerando textos, uma vez realizado esse processo e sabendo que é

nele que a língua vive e se manifesta nada mais justo que a escola leve para seu interior, para suas aulas de língua portuguesa, o texto, já que o produzimos em qualquer atividade que exija a oralidade, a escrita, ou a leitura, em qualquer atividade sócio-comunicativa.

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Os estudos bakhtinianos revelam que, em todas as práticas sociais que envolvem o uso da linguagem, estamos diante de enunciados – sejam orais ou escritos, que constroem discursivamente os gêneros textuais – em seu conteúdo, estilo e composição. Essa percepção nos coloca diante da linguagem enquanto atividade de interação atuando sobre os interlocutores no processo de construção textual e comunicação dialógica.

É certo que, a admissão do gênero textual nas aulas de português ainda é trabalhada com pouca frequência, visto que, as oportunidades de escrita são exclusivamente reduzidas às finalidades das disciplinas, escapulindo as inúmeras possibilidades de produções textuais em diferentes usos da língua. Normalmente, as produções que vemos nas salas de aula, em relação à escrita, são narrativas em datas comemorativas e eventos culturais como o aniversário da escola, o dia da mulher, o dia das mães, preconceito racial, semana do índio, entre outros. Estes últimos veem sempre em forma de redação e sem criar situações de comunicações reais para escrever sobre uma importância ingênua a princípio para os alunos.

A produção escrita não pode ser ingênua, no sentido de ser escrita, apenas porque aquele dia ou aquela semana trata sobre tal acontecimento histórico. O aluno produz e, em seguida, o texto se

perde entre uma aula e outra. “Como são para ninguém, a forma não importa, o que se diz não importa. Como não varia o interlocutor (que, na verdade, nem existe), também não varia o modo de interagir com ele. E assim se perde o sentido de ser da escrita” (ANTUNES, 2005:30).

Essa prática não é diferente na zona rural de nossa cidade, haja vista que, os exercícios de escritas dos gêneros textuais seguem esses mesmos objetivos e ainda são acompanhadas pelo discurso de não haver tempo para uma atenção maior ao texto, em virtude de outros conteúdos, que precisam ser ensinados, no caso, a gramática normativa. Notamos que, no ensino tradicional, alguns professores ainda aplicam a gramática sempre, em primeiro lugar, não que não seja fundamental para nossa língua, mas não é a única coisa a ser ensinada nas aulas de português.

Neste contexto, precisamos envolver os alunos interativamente nas práticas de uso da língua mostrando que a importância de adquirir as competências linguísticas. Os currículos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Breves para o meio rural trazem em seus conteúdos propostas de gêneros textuais diversificados, filmes e vídeos a respeito dos assuntos que serão trabalhados. Com esse material em mãos, cabe ao professor utilizar uma concepção de língua dinâmica que estabeleçam a intimidade necessária que deve haver entre a escrita e o aluno.

Dessa forma, a produção escrita passa a ter espaço nas aulas de língua portuguesa e ganha a atenção imprescindível como lugar de comunicação social. A ciência que se encarrega de estudá-lo é a linguística textual que, por sua vez, é uma direção plausível para a análise, pois se ocupa em explicar elementos do texto que só podem ser entendidos no seu interior, conforme Koch (2010, p. 11).

> A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do

> texto. O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim de ordem qualitativa.

Nesse sentido, a linguística textual deixa de se interessar pelo estudo da frase isolada passando a observar a unidade, o conjunto dessas frases, pois percebe que no ato de comunicação nos utilizamos desse conjunto, isto é, do texto e este nos oferece vários acontecimentos linguísticos que precisam ser observados e estudados para a melhor compreensão do ato de comunicação que se estabelece entre locutor e interlocutor no processo de interação social.

Assim, entendemos que o "texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza" (KOCH e ELIAS, 2012, p. 13). Nesse caso, o texto é formado por essa textualização e significação, seja escrito ou oral, formado em constante processo de interação entre o trio autor-texto-leitor.

Para tal, precisamos saber o que é escrever, o que entendemos por escrever, a partir da noção que temos da atividade de escrita, saberemos se produzimos textos relevantes, organizados, entendíveis. Além disso, na produção escrita, não podemos esquecer que, a coesão assume função relevante na construção do texto, constituído por "elementos linguísticos", que se "encontram interligados entre si", na tessitura da escrita, "formando sequências veiculadoras de sentidos" (KOCH, 2014, p. 45).

Os processos coesivos na escrita podem ocorrer de duas maneiras. A primeira com a "remissão/referência a elementos anteriores" chamada de "coesão remissiva ou referencial". A segunda denominada de "coesão sequencial realizada de forma a garantir continuidade do sentido" (KOCH, 2009, p. 36). Apesar de haver coesão sequencial, neste estudo, as análises voltam-se, somente para o primeiro caso, que estão contidas a coesão por

referência, substituição (gramatical e lexical), elipse e repetição ou recorrência de termos.

A escrita de um gênero – a fábula e a lenda, remete-nos frequentemente aos referentes já apresentados no texto e as informações novas ou novos referentes, constituindo uma espécie de equilíbrio entre a remissão coesiva e a progressão referencial da produção escrita (KOCH e ELIAS, 2012). Enquanto a substituição pode ser gramatical – artigo definido, numerais, pronomes, advérbios; e lexical constituída por repetição de mesmo léxico, sinônimos e hiperônimos (KOCH, 2014). Já, a elipse por ordem sintática indicada nas formas verbais. E por último, a repetição centrada na manutenção temática ou predicação do texto (ANTUNES, 2010).

Dessa forma, Koch e Elias (2012) compreende que diferente da fala, na escrita o leitor e escritor estão distantes, o que contribui para que aquele que produz o texto possa planejar com calma o que pretende escrever, bem como, revisar e reescrever se necessário à sua produção. A partir desse planejamento e reescrita mediante o auxílio do professor é que também o aluno deixará de utilizar marcas pertencentes à fala e conhecerá os elementos que compreendem a escrita, percebendo que a produção escrita não deve ser apresentada da mesma forma que falamos.

Diante deste quadro faz-se relevante "pensar "o que significa ensinar língua hoje", isto é, quais as concepções teóricas e metodológicas que estão na base das propostas discursivas para o ensino de língua" (GREGOLIN, 2007, p. 55). Essa reflexão, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, posiciona-nos diante da articulação entre a língua, a história e as relações sócio-comunicativas que os interlocutores vivem na sociedade, mostrando que não dá para ensiná-la separadas destas interações.

Com essa passagem da linguística da frase para a linguística do texto se desenvolveu também a Análise do Discurso, que tem como objeto de estudo o próprio discurso, que se situa na linguagem, na história e na ideologia. Estes três campos de estudo se entrecruzam para demonstrar o sentido do discurso. Isto é, esta

construção dos discursos se produz historicamente com ideologias materializadas pela linguagem (GONDIM e FISCHER, 2009, p. 12).

A língua enquanto prática social se materializa em textos escritos e textos orais e, sem esquecer que, o discurso é algo exterior a língua, mas se manifesta por meio de diversos gêneros textuais colocando em circulação e confronto responsivo os enunciados constituintes das produções discursivas. Na escola, o aluno fazendo essa reflexão em torno da língua, o texto e o discursivo pode entender a ordem da língua em interação com as práticas culturais vivenciadas pelos alunos e contribuindo para sua formação na escrita e leitura, assim como, exercício da cidadania.

Em sala de aula, especialmente, nas escolas dos espaços rurais onde este estudo se desenvolveu, os contatos dos alunos com os gêneros textuais são constantes, ampliando-se em suas casas, ou trabalho, ou ainda nas relações sociais entre os moradores de diferentes comunidades rurais. Os textos construídos pela linguagem escrita ou linguagem oral dentro ou fora da escola deixam marcas que culturalmente materializam narrativas de fábulas e lendas.

Notamos, então, que as "formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas" (BAKHTIN, 2010, p. 283). Nesta parte do ocidente do Marajó, no município de Breves, passamos a "compreender que uma das principais questões sociais associadas às narrativas é que os efeitos de sentido que produzem estão estreitamente imbricados com a relação dialógica que se estabelece entre o narrador e seus interlocutores" versando contações de fábulas e lendas na região compõem os sentidos da história local (SILVA, 2013, p. 34).

As narrativas – fábulas e lendas, estabelecem uma relação entre narradores e interlocutores no cotidiano das comunidades. No espaço passam a fazem sentido por estarem ligadas diferente a formação cultural dos alunos. Isso não isola as condições de uso da língua, pelo contrário, faz com que as surjam suas temáticas, composições e variedades linguísticas nas produções dos alunos.

Apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, Gregolin evidencia o "uso da linguagem envolve os sujeitos em interações sócio-comunicativas que se materializam em gêneros". Nessa relação entre linguagem e gênero "o *dizer* é moldado pelas condições de produção do discurso", cuja materialização em um gênero textual, deixa ver que, para "Bakhtin, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por um conteúdo temático, uma certa configuração formal, um certo estilo verbal" (GREGOLIN, 2007, p. 72). Esse modo de dizer, quando escrevemos ou falamos faz parte cotidianamente da relação com a língua caracterizando aspectos principais dos gêneros – tema, composição e estilo.

A escrita: entre a coesão e discursos

Verificando o cenário educacional das escolas, em Breves, a pesquisadora, Amaral (2012), apresenta uma breve configuração da rede pública de ensino.

> A educação no município de Breves, no ano de 2011, esteve organizada em 310 (trezentos e dez) escolas de ensino fundamental, distribuídas no meio urbano e rural. Segundo a Divisão de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação, 27 (vinte e sete) escolas encontram-se na cidade e 283 (duzentas e oitenta e três), no meio rural, atendendo um total de 34 (trinta e quatro) mil alunos.
>
> As escolas da cidade são consideradas de médio porte, por trabalharem com aproximadamente 1.000 (um mil) alunos. A maioria funciona em prédios públicos próprios. São escolas que aos poucos vão se adaptando às normas e às exigências da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
>
> As escolas das águas do município de Breves, por meio de muitas lutas daqueles que fazem e vivem essa educação, começa a sofrer mudanças, pequenas, porém significativas para quem há tanto tempo esperou por elas.

> De 2009 a 2011, aproximadamente 40 (quarenta) escolas do meio rural de Breves, passaram a ser (re)construídas obedecendo ao mínimo de condições na sua infraestrutura (p. 31-36).

Tendo por base os dados apresentados pela pesquisadora sobre a educação nesse município, adentramos ao local da pesquisa. O rio Mariaí Grande em que fizemos a pesquisa de campo está localizado no lado esquerdo do Distrito Curumu, um dos maiores Distritos do município de Breves com muitos rios e um grande número de estabelecimentos escolas. Lá encontramos a Escola Municipal São Jerônimo que é um espaço de ensino precário com apenas três salas, sendo uma improvisada pela própria comunidade.

O segundo local escolhido para nossa pesquisa foi o rio Jacarezinho que se localiza no lado direito do Distrito Curumu. A unidade de ensino investigada foi a Escola Municipal São Sebastião, nesta o espaço utilizado para ministrar aula é totalmente improvisado e inapropriado para o ensino dos alunos. As aulas funcionam em um barracão velho, em uma casa abandonada e na igreja. Nesses locais não há cadeiras suficientes para as turmas.

O processo de investigação, em sala de aula, aconteceu basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como, considerando a análise do material produzido pelos alunos. Nesse caso, é válido entender o que nos possibilita a pesquisa de cunho etnográfico:

> Este tipo de pesquisa permite, pois que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Nesse sentido, inicialmente, foi feita a escolha dos textos que melhor se adequavam as turmas de 6º e 7º ano, e que foram utilizados como exemplos, em sala de aula. Em seguida, nas salas, foi realizada uma primeira leitura, observando os conhecimentos

prévios que os alunos possuíam ao entrarem em contato com a leitura dos textos. Após isso, fizemos uma explicação sobre o tema que iriamos trabalhar, fábulas e lendas e, por fim, a exemplificação com novos gêneros textuais, agora com o intermédio dos alunos, o que garantiria que eles teriam informações suficientes para a produção textual que viria a ser solicitada.

Para os alunos do 6º ano escolhemos o gênero textual fábula. É um dos gêneros textuais que contemplam o currículo da Secretaria Municipal de Educação. Apresentamos para a turma algumas fábulas, lemos com eles e indagamos se já haviam ouvido ou lido esse gênero. Em seguida, averiguamos a interpretação textual que eles faziam sobre o enredo. Após esse momento, começamos a expor sobre o que é o gênero fábula e os elementos estruturais que compõem uma narrativa, os elementos textuais e os discursos envolvidos nestas produções.

No que se refere ao discurso como elemento textual não apresentamos como ocorre sua circulação na produção escrita, utilizamos os sentidos culturais que as fábulas produzidas por eles apresentavam e a sua moral, para assim, criar debates a respeito dos temas escolhidos para as produções textuais. Estas discussões e trocas de conhecimentos ocorreram depois da escrita. Ainda observamos nos textos o estilo que os alunos-escritores do 6º ano utilizaram, se formal, informal ou a ocorrência dos dois, neste último, retiramos os elementos de coesão para as análises.

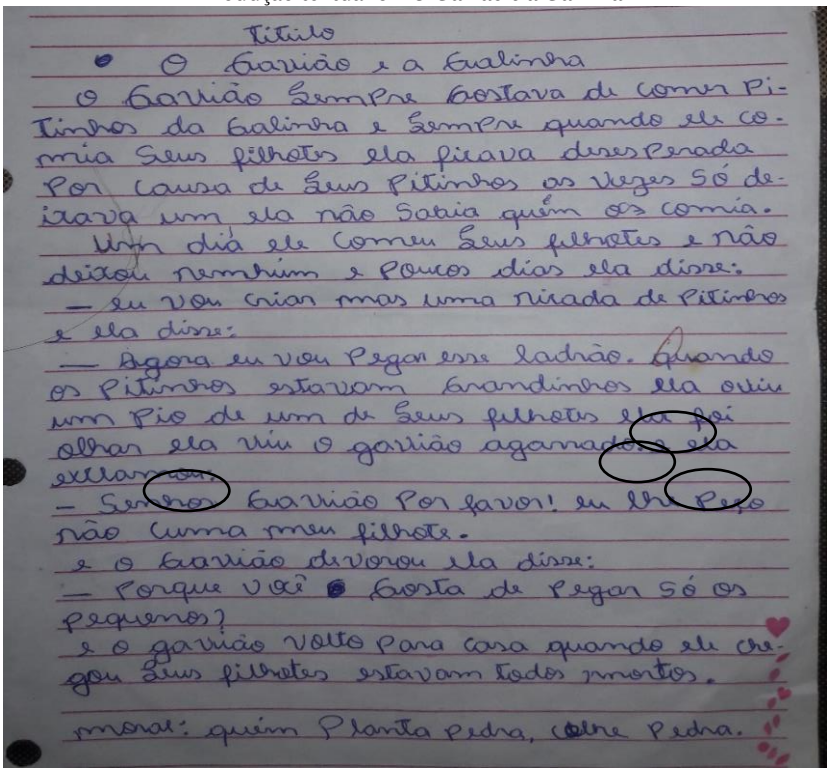
Com a turma de 7º ano, aplicamos o mesmo procedimento que utilizamos no passo a passo da turma de 6º ano. Com os alunos do 7º ano, trabalhamos o gênero textual lenda. Esse gênero que também consta no currículo que nos foi repassado pela Secretaria Municipal de Educação. Podemos dizer que foi um gênero que muito nos agradou, haja vista que, as lendas são textos que fazem parte do cotidiano dos educandos e, isto, ao nosso olhar, facilitou o desenvolvimento da sua produção.

Expomos aos alunos as características para a construção de lendas e, em seguida, pedimos que produzissem as lendas com as

histórias que haviam nos contado e também com histórias que eles próprios podiam criar reformulando, reinventando as suas tramas e conflitos. Desses textos, ainda, destacamos elementos de coesão textual e significados discursivos.

Neste estudo, iniciamos nossas análises, partindo, primeiramente, do gênero fábula produzidos por dois alunos do 6º ano. Em seguida, o gênero lenda elaborada por dois alunos do 7º ano. Destacamos, nestas interpretações, aspectos linguísticos e discursivos trabalhados nas produções dos alunos. Começamos pela análise da fábula intitulada *O gavião e a galinha*, do aluno do 6º ano.

Produção textual 01: *O Gavião e a Galinha*



Titulo

O Gavião e a Galinha

O Gavião Sempre Gostava de comer Pitinhos da Galinha e Sempre quando ele comia Seus filhotes ela ficava dues Perada Por causa de Seus Pitinhos as Vezes Só deixava um ela não Sabia quém os comia.

Um dia ele Comeu Seus filhotes e não deixou nenhum e Poucos dias ela disse:

— eu Vou criar mas uma Ninada de Pitinhos e ela disse:

— Agora eu Vou Pegar esse ladrão. Quando os Pitinhos estavam Grandinhos ela ouviu um Pio de um de Seus filhotes ela foi olhar ela viu o gavião agarrado e ela exclamou:

— Senhor Gavião Por favor! eu lhe Peço não Cuma meu filhote.

e o Gavião devorou ela disse:

— Porque Você Gosta de Pegar Só os Pequenos?

e o gavião Volto Para Casa quando ele chegou Seus filhotes estavam todos mortos.

moral: quém Planta Pedra, colhe Pedra.

Fonte: aluno do 6º ano, da Escola Municipal São Sebastião – 2016.

Na leitura dessa fábula, inicialmente, percebemos uma visão contada por um narrador observador cuja história, diferente da versão original, em que uma galinha é criada como se fosse um filhote de gavião e, por isso, não conseguia voar e caçar como os demais. A relação entre os personagens gavião e galinha, é construída, nessa narrativa do aluno, dentro de uma lógica conflituosa e coerente.

Considerando a estrutura deste texto, verificamos a não organização formal da prosa, organizada por parágrafos, visualizamos na forma do texto a ausência da margem de paragrafação. Isso, de certo modo, causa embaraço quanto a organização do discurso direto e sinalização com a pontuação que indica a existência de diálogos, entre os personagens, o travessão. Em relação aos aspectos linguísticos, destacamos alguns problemas quanto aos usos básicos da pontuação, ortografia, acentuação e translineamento na margem direita.

Quanto as características deste gênero textual fábula, A produção foi feita com todos os elementos que compõem o gênero fábula dividido, por um lado, entre o enredo, a trama, conflito e desfecho. E por outro, finalizando com a moral da história. No estilo verbal deste gênero, temos marcado uma linguagem informal, própria da constituição desta narrativa. Embora ocorram tais variações, nessa linguagem, acreditamos que, em muitas situações desta escrita, o aluno ainda está em processo de domínio dos recursos linguísticos nesta modalidade.

Levando em conta a análise metalinguística, encontramos a utilização dos elementos que encadeiam uma escrita coesa. Fica em evidência, nessa produção, o elemento de coesão textual utilizado é a *reiteração* através do recurso da *substituição*. O aluno utiliza em sua produção a substituição gramatical, escolhendo o pronome pessoal *ela* para se referir ao personagem já mencionado (galinha), articulando as retomadas dos seguimentos textuais chamados de anáforas (ANTUNES, 2003).

No entanto, esse recurso é usado inadequadamente, em alguns momentos, visto que, o aluno repete, excessivamente, o uso do pronome pessoal *ela* o que compromete, na leitura da fábula, o entendimento da textualização. Notamos a quem o autor do texto está se referindo, há dois personagens centrais agindo na narrativa, um feminino (a galinha) e outro masculino (o gavião), que são representados pelos pronomes pessoais *ele* e *ela*, porém são utilizados centralmente como os únicos recursos coesivos de retomadas desses referentes textuais.

(1) Repetição excessiva do pronome pessoal *ela*.

"– Agora eu vou pegar esse ladrão. Quando os pintinhos estavam grandinhos ela ouviu um pio de um de seus filhotes ela foi olhar ela viu o gavião agarrado e ela exclamou:"

É evidente que o aluno não está equivocado em utilizar esse elemento de substituição gramatical, na sua produção escrita, o problema está apenas no uso abusivo do pronome pessoal. Quando o discente poderia, por exemplo, utilizar a substituição lexical ou até mesmo a retomada por elipse. Podemos representar o que estamos falando com alguns trechos do texto.

(2) Proposta de Reescrita por substituição gramatical e retomada por elipse.

"– Agora eu vou pegar esse ladrão. Quando os pintinhos estavam grandinhos a galinha ouviu um pio de um de seus filhotes, ela foi olhar, viu o gavião agarrado e exclamou: ".

Quanto à análise discursiva não podemos esquecer os efeitos sobre ações e valores morais dos seres humanos refletidos na fábula. Diferente da versão primeira desse gênero textual, em que a moral construída por provérbio consiste: *Quem planta chuva, colhe tempestade. Quem planta pedra, colhe pedra.* Ensinamentos ligados a cultivação das boas ações morais nas relações humanas.

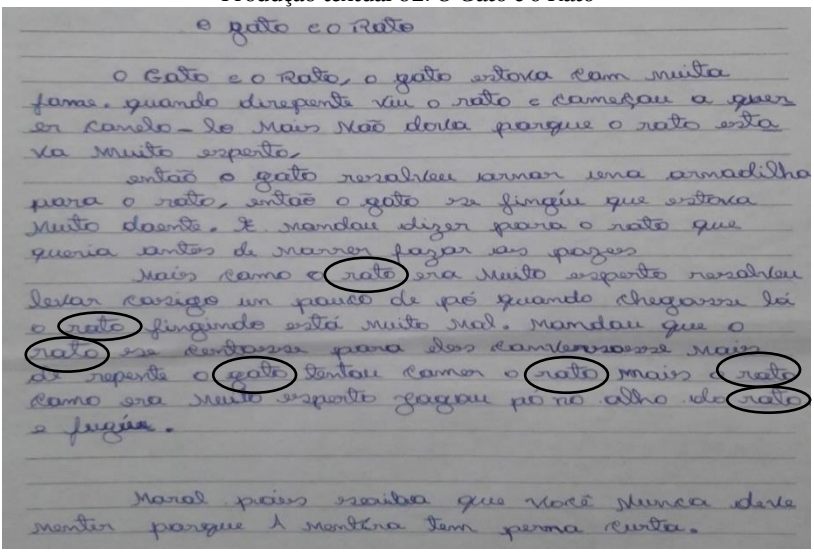
Nesta produção do aluno do 6º ano, embora ocorra inserção parcial da moral anterior: "*Quem planta pedra, colhe pedra"*, os seus efeitos de sentidos são outros, se relacionados com a trama e conflito da narrativa, mostrando que é impossível mudar a natureza de suas habilidades, no caso, dos animais: o gavião – voa e caça; e a galinha: não voa como os gaviões, mas cisca. Em termos humanos, devemos valorizar as nossas potencialidades humanas nas relações sociais e usá-las em benefício de uma relação ética mais construtiva e afetiva onde historicamente vivemos.

Ainda, em relação a análise discursiva atentamos para o título da fábula "O gavião e a galinha" que chama a atenção, pois reproduz um fato problemático que ainda insiste em permanecer na sociedade o estigma da superioridade (gavião) versus o estigma da inferioridade (galinha). Em outras palavras, do homem sobre a mulher com seus discursos historicamente construídos pelos estereótipos e preconceitos, assim como, do explorador sobre os explorados e indefesos.

Se por um lado, os efeitos discursivos desta moral consistem levar em "conta suas condições de produção sociais, históricas e ideológicas". Por outro, "é preciso ir além do texto e encontrar as condições que o produziram para se ter acesso ao sentido" (GONDIM e FISCHER, 2009:12). Se diante das potencialidades humanas podermos explorar relações socais mais justas, colhemos prósperos e sinceros frutos de respeito, caso contrário, não termos força para lutar por quem somos, ficaremos como a galinha tentando nos convencer do que não somos.

Na segunda fábula, *O gato e o rato*, de outro aluno do 6º ano, que conta a história alegórica de dois personagens, o gato e rato, procurando destacar os conflitos que correm entre animais de instintos opostos.

Produção textual 02: *O Gato e o Rato*



O Gato e o Rato

O Gato e o Rato, o gato estava com muita fome. quando de repente viu o rato e começou a querer o Camelo - lo Mais Não dava porque o rato estava Muito esperto.

então o gato resolveu armar uma armadilha para o rato, então o gato se fingiu que estava Muito doente. E mandou dizer para o rato que queria antes de morrer fazer as pazes.

Mais como o rato era Muito esperto resolveu Ficar Cozigo um pouco de pé quando chegasse lá o rato fingindo está Muito mal. Mandou que o rato se Centrasse para dos Conversarem Mais de repente o gato tentou comer o rato Mais o rato como era Muito esperto fugiu pro no olho do rato e fugiu.

Moral pois recaiba que você Nunca deve mentir porque a Mentira tem perna curta.

Fonte: aluno do 6º ano, da Escola Municipal São Sebastião – 2016.

O enredo dessa narrativa, diferente das outras versões relacionadas a luta pela sobrevivência envolvendo um pedaço de queijo, entre o rato e o gato, na qual o roedor se ver indefeso diante do caçador, o gato, protegendo-se com o uso das suas espertezas. Na história produzida pelo aluno do 6º ano, a trama se volta diretamente pela vontade do gato em comer o rato, sem negociar qualquer tipo de alimentação, de modo conflituoso em processo de apaziguamento e fuga do roedor. A sequência dos fatos ocorre dentro de uma lógica coerente e progressiva da história.

Nesta fábula, não há diálogos, marcados com os verbos dizente e uso do travessão, situando os discursos diretos entre os personagens, como ocorreu na primeira produção textual (*O gavião e a galinha*). Os fatos são contados indiretamente pelo narrador observador e onipresente. Os elementos da narrativa como o enredo, a trama, conflito e desfecho vão sendo encadeados no percurso do acontecimento dos fatos, com exceção, do marcador de temporalidade da narrativa.

Além disso, encontramos a ocorrência do uso da coesão novamente. Para dar seguimento à história, o aluno reitera várias vezes o nome dos personagens (gato e rato). Embora o recurso da repetição seja estratégico na produção escrita, com uma função retórica, argumentativa e enfática, detectamos alguns equívocos por seu uso de forma viciosa e demasiada (KOCH e ELIAS, 2012). O recurso de reiteração que deveria ser utilizado por esse discente seria a substituição lexical.

(1) Repetição excessiva dos referentes *gato* e *rato*.

"Mais como o rato era muito esperto resolveu levar consigo um pouco de pó quando chegasse lá o rato fingindo está muito mal. Mandou que o rato se centasse para eles conversasse mais de repente o gato tentou comer o rato mais o rato como era muito esperto jogou pó no olho do rato e fugiu".

Percebemos que, isso faz com que o aluno confunda a si próprio em alguns momentos da escrita, utilizando o mesmo referente para designar os dois animais o que, consequentemente, também, confundi o leitor. E isto causa estranheza ao texto prejudicando, assim, a sua continuidade e a sua compreensão da história. Passemos aos trechos que identificam essa problemática.

(2) Proposta de reescrita utilizando a substituição lexical.

"Mais como o rato era muito esperto resolveu levar consigo um pouco de pó quando chegasse lá o *gato* fingindo está muito mal. Mandou que o rato se sentasse para eles conversasse mais de repente o *felino* tentou comer o rato mais o *roedor* como era muito esperto jogou pó no olho do bichano e fugiu".

Já, na análise discursiva desta fábula é interessante perceber que o título sugere uma competitividade que fomos acostumados a ouvir entre o gato e o cachorro, inimigos sem sabermos o motivo. O aluno usou dessa rivalidade que há entre os dois para manifestar o

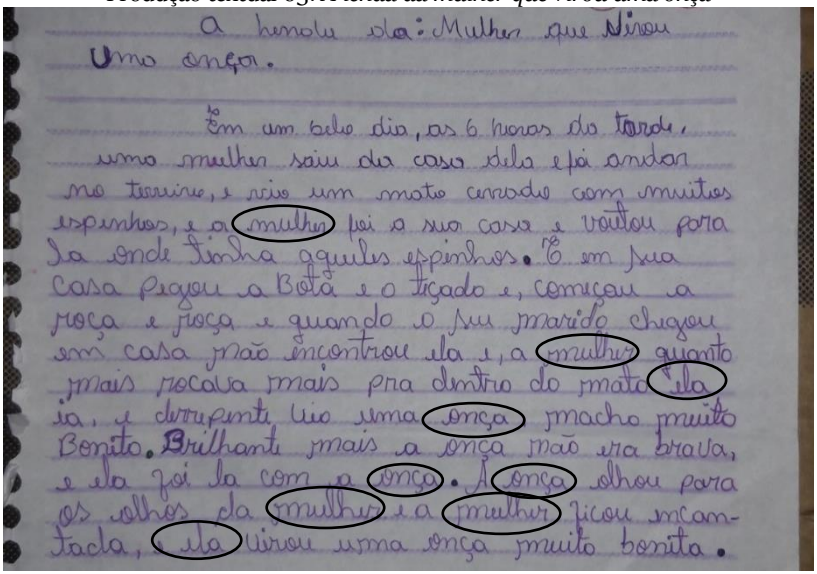
seu discurso entre o gato e rato. É importante observarmos como o aluno se posiciona diante do discurso que usa em seu texto. Há uma estranheza entre o enredo da fábula e a sua moral. Enquanto, o enredo trata da esperteza que podemos dizer que se refere à disputa social, onde impera a "lei do mais esperto", aqueles que buscam ser superior ao outro utilizando de astúcias para isso.

Em contrapartida, a moral da fábula quer mostrar que não se deve mentir, pois hora ou outra você será descoberto. Notamos que, na verdade, o aluno apresentou para seus leitores que a esperteza é vista como uma mentira usada para benefício próprio e que, portanto, ser esperto nem sempre reflete algo positivo. Essa ideologia utilizada no texto é fruto de uma questão social que é um dos elementos fundamentais para o discurso, onde para esse aluno o bem e o mal estão em conflito e se confundem quando a presa que era o rato se apresenta mais astuto que seu algoz, o gato, fazendo com que este último seja penalizado.

Assim, pensar o discurso é, de certo modo, "compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto" (GONDIM e FISCHER, 2009, p. 12). Por essa visão, nas produções discursivas, condições históricas de produção e a posição social são elementos principais onde enunciador do discurso, não é somente um sujeito empírico ou sujeito da experiência e existência individualizada, mas um sujeito marcado, cuja história pessoal se insere na história social.

Na terceira produção, agora com o gênero textual lenda, denominada *A lenda da mulher que virou uma onça*, elaborada pelo aluno do 7º ano.

Produção textual 03: *A lenda da mulher que virou uma onça*


A lenda da: Mulher que Virou
Uma onça.

Em um belo dia, as 6 horas da tarde,
uma mulher saiu da casa dela e foi andar
no terreno, e viu um mato cercado com muitos
espinhos, e a mulher foi a sua casa e voltou para
la onde tinha aquele espinhos. E em sua
casa pegou a Bota e o facão e, começou a
roça e roça e quando o seu marido chegou
em casa não encontrou ela e, a mulher quanto
mais roçava mais pra dentro do mato ela
ia, e derrepente viu uma onça macho muito
Bonito. Brilhante mais a onça não era brava,
e ela foi la com a onça. A onça olhou para
os olhos da mulher e a mulher ficou encan-
tada, e ela virou uma onça muito bonita.

Fonte: aluno do 7º ano, da Escola Municipal São Jerônimo – 2016.

Esse gênero textual, a lenda, conta a história de uma mulher encantada por uma onça e transformada em onça. Apesar da narrativa está organizada em forma de prosa, com apenas um parágrafo, a história se desenrola com a sequenciação textual dos fatos narrados por um narrador observador e onipresente.

Quanto aos aspectos linguísticos temos, em evidência no texto uso excessivo da conjunção "e", utilizada com função de adicionar sequência de ideias, em diferentes períodos das orações no texto. E, por muitas vezes, usa a vírgula sem necessidade, mostrando que ainda tem pouco domínio do seu uso e da pontuação.

Ainda que apareça na lenda, em demasia os referentes: "mulher", "ela" e "onça", tornando a textualização redundante. Isso acontece, provavelmente, por conta do aluno não conhecer outros termos equivalentes para realizar a substituição gramatical ou lexical. Essa dificuldade é proveniente da pouca leitura ou porque nas séries anteriores não era feito esse trabalho com o gênero

textual. Neste caso, poderíamos aplicar a retomada por elipse e a substituição lexical.

> (1) Repetição excessiva do referente *mulher* e pronome pessoal *ela*.
> "Em um dia, as 6 horas da tarde, uma mulher saiu da casa dela e foi andar no terreiro, e veio um mato cerrado com muitos espinhos e a mulher foi a sua casa e voltou para lá onde tinha muito aqueles espinhos. [...] começou a roça e roça e quando o seu marido chegou em sua casa não encontrou ela e, a mulher quanto mais roçava mais pra dentro do mato ela ia"
> (2) A proposta neste trecho seria a retomada por elipse e substituição gramatical:
> " Em um dia, as 6 horas da tarde, uma mulher saiu da casa dela e foi andar no terreiro, e veio um mato cerrado com muitos espinhos e foi a sua casa e voltou para lá onde tinha muitos aqueles espinhos. [...] começou a roçar e roçar e, quando o seu marido chegou em sua casa, não encontrou ela e quanto mais roçava mais para dentro do mato ia [...]"
> (3) Repetição do referente *onça*.
> "[...] a onça não era brava, e ela foi lá com onça. A onça olhou para os olhos da mulher e a mulher ficou encantada, e ela virou uma onça muito bonita".
> (4) Proposta de substituição lexical e gramatical:
> "[...] a onça não era brava, e ela foi lá com o animal. A fera olhou para os olhos da mulher e ela ficou encantada e virou uma onça muito bonita"

Todavia, existem coesões textuais operando uma teia de referenciação em relação ao termo "mulher", a introdução de novo referente "ela" (pronominalização) e, em seguida, a reiteração com predicação "onça muito bonita". Esses processos de substituição por pronome e sinônimo contribuem para sequenciação textual da lenda

procura garantir a continuidade da temática do texto (ANTUNES, 2010).

Considerando o aspecto discursivo neste texto *A lenda da mulher que virou onça*, percebemos todo um misticismo que está sempre presente nas histórias amazônicas. A presença de seres encantados faz parte do reportório das lendas, com uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. De caráter fantasioso e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são incorporados as práticas culturais.

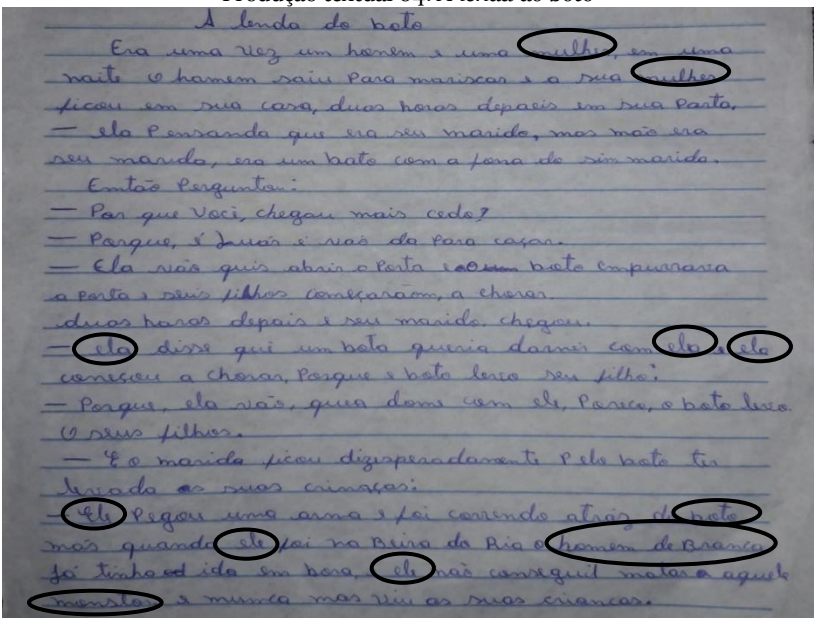
Este texto traz toda a alegoria da lenda tentando explicar o desaparecimento de uma mulher. E, se essa mulher não tivesse desaparecida? E se ela tivesse fugido com outro homem? Em uma sociedade retrógada e machista isso seria um problema difícil de lidar, nada melhor como fantasiar a história para amenizar o fato ocorrido. Assim, este discurso era mascarado, em forma de lenda, cuja esposa abandona o seu marido, pelos encantos de uma onça macho (outro homem), é encantada (apaixonou-se) e se transformou em onça também: "A onça olhou para os olhos da mulher e a mulher ficou encantada, e ela virou uma onça muito bonita". Posicionalmente, isso é complicado para o marido assumir numa sociedade machista.

Neste aspecto discursivo situamos, sem deixar de considerar os "usos sociais da linguagem" e sua "heterogeneidade textual" na construção da escrita. Nessa direção, posicionamos a concepção de "*discurso* no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórico e socialmente" (GREGOLIN, 2007:68-69). Esse gênero retoma os sentidos históricos da narrativa da cobra grande, mas, em lugar da cobra está a onça macho, que encantou uma mulher pelo olhar, atualizando e reformulando a produção discursiva acerca desta lenda na região amazônica.

Na quarta produção textual *A lenda do boto*, de outro aluno do 7º ano, apresenta uma lenda conhecida, em suas diferentes

versões pelas águas marajoaras, ressignificando à luz de sua cultura novos sentidos para esta lenda.

Produção textual 04: *A lenda do boto*



A lenda do boto

Era uma vez um homem e uma mulher, em uma noite o homem saiu para mariscar e a sua mulher ficou em sua casa, duas horas depois em sua porta, — ela pensando que era seu marido, mas não era seu marido, era um boto com a forma de um marido.

Então perguntou:

— Por que você chegou mais cedo?

— Porque, é tuas e vais de para casa.

— Ela não quis abrir a porta e o boto empurrava a porta e seus filhos começaram a chorar.

duas horas depois e seu marido chegou.

— ela disse que um boto queria dormir com ela e ela começou a chorar, porque o boto levou seu filho.

— Porque, ela vais, que dorme com ele, parece, o boto leva o seus filhos.

— E o marido ficou desesperadamente pelo boto ter levado as suas crianças.

— Ele pegou uma arma e foi correndo atrás do boto mas quando ele vai na beira do Rio o homem de Branco já tinha ido em bora, ele não conseguiu matar o aguk monstro e nunca mas viu as suas crianças.

Fonte: aluno do 7º ano, da Escola Municipal São Jerônimo – 2016.

Quanto ao gênero textual visualizamos a sua composição constituída pelo enredo, a trama (conflito com problemas de encadeação dos acontecimentos), o fato extraordinário (implicitamente o encantamento dos filhos da mulher) e desenlace da narrativa com os filhos encantados e visão monstruosa sobre o boto. Embora haja problemas quanto ao uso dos discursos diretos e indiretos, temos no estilo verbal, dessa produção, uma linguagem de natureza informal constituindo as enunciações dos personagens e narrações do narrador.

Em relação ao conteúdo temático, a história desta lenda, no rio Mariaí, traz novas informações sobre o boto, que no encadeamento da temática textual não fica coerente, já que transformado, em um rapaz, na forma do marido de uma mulher,

que estava de resguarde, ele não entra em sua casa. Mas levando os seus filhos para o encante, em vez de seduzir ou encantar a mulher, como ocorre tradicionalmente nas narrativas dessa lenda na Amazônia, em particular no meio rural da cidade de Breves, apresentando novos fatos narrativos das versões desta história.

Nesta produção textual, a lenda é construída visando o uso do discurso direto, porém, não ocorre uma sistematização dessa modalidade de discurso. Isso faz com que aconteça equívocos por conta de confundir o discurso direto com a marcação da narração do narrador e o discurso indireto. Isto verificamos, a partir dos verbos dizente e uso do travessão, no encadeamento deste diálogo entre os personagens (o boto e a mulher) erroneamente situados em algumas marcações.

Ainda em uma leitura rápida percebemos claramente o uso exagerado da substituição gramatical utilizando os pronomes *ele/ela*, o mesmo que ocorre nos textos dos alunos de sexto ano. Este aluno também não tem opções variadas ou recursos para promover a coesão em seu texto. Ao que parece, na falta de conhecimento de outros termos, usa o mesmo em todos os processos de reiteração (ANTUNES, 2010).

Nesse caso, já que ele usa bastante os pronomes, poderia substituir por outro ou fazer a retomada por elipse. Em caráter de exemplo:

> (1) Repetição excessiva do pronome *ele*.
> "– ela disse quê um bota queria dormir com ela e ela começou a chorar, Porque e boto levo seu filho".

Tal trecho poderia ser reescrito da seguinte maneira:

> (2) Proposta de reescrita utilizando a retomada por elipse.
> "Disse que um boto queria dormir com ela e começou a chorar, porque o boto levou o seu filho".

No final do texto, ficou exagerado o uso do pronome pessoal *ele*, o aluno utilizou uma sequência de reiteração somente gramatical, quando poderia ter feito o uso de elipse. Mas, vale destacar que o aluno usou o recurso da substituição lexical adequadamente no léxico "boto", quando faz coloca "homem de Branco" e "monstro" constituindo os percursos da referenciação na produção escrita.

Diferente de outras versões desta história, que envolve o personagem encantado, cujo boto, figura mística e transmorfa, normalmente, consegue seduzir a mulher, assumindo a forma de outro homem ou mesmo por seus encantos, copula com ela e a engravida. Nessas narrativas, discurso que circula traz o boto sempre como um rapaz belo e sedutor, escondendo o fato de que, muitas vezes, a gravidez ocorreu por um ato incestuoso ou envolvimento da mulher com um homem casado deixando difícil a revelação da verdade para explicar a sua gravidez. Essa memória social aceca do boto revela-se historicamente no discurso.

> A memória, pela articulação desses elementos, forma uma rede em que os discursos e dizeres dispersos produzem uma trajetória dos sentidos, que são sempre outros mediante a descontinuidade histórica que os atesta. A memória ancora o discurso na história (FERNANDES, 2012, p. 96).

Esse discurso que se ancora na história, com sua perspectiva descontínua, por conta destas várias significações narrativas dadas a lenda do boto, mostra outras visões interpretativas na produção desta lenda pelo aluno.

Contudo, o texto *A lenda do boto* vem tratar de outro assunto, haja vista que nessa história não há sedução consumada e a mulher logo perceber que não é o seu marido, "– ela pensava que era seu marido, mas não era seu marido, era um boto com a forma do sim marido"; "– Ela não quis abrir a Porta e o boto empurrava a porta e seus filhos começaram a chorar". O boto passa de sedutor, a criatura ardilosa e vingativa, que não tendo atingido seus objetivos se vinga

roubando as crianças: "– E o marido ficou desesperado pelo boto ter levado as suas crianças". Assim, o discurso retrata os perigos e cuidados que se deve ter com pessoas estranhas e alertar sobre o roubo de crianças e/ou explicar o desaparecimento de crianças.

Diante destas análises, tanto das fábulas quanto das lendas trabalhadas pelos víeis da produção escrita, em sala de aula, respectivamente com os alunos do 6º e 7º anos, fica em evidencia que, o trabalho pedagógico com a escrita desses gêneros de textos, assumindo posições do planejamento, escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003; KOCH, 2005), em turmas diferentes, mas pertencente ao Distrito Curumu, são fundamentais para o desenvolvimento das competências coesivas e discursivas.

Considerações finais

A experiência de trabalhar a escrita de gêneros textuais – as fábulas e lendas, narrativas que compõem o cotidiano da formação cultural dos alunos marajoaras, trouxe para as nossas práticas docentes muitas reflexões sobre uso da linguagem escrita desenvolvida em contextos concretos de envolvimento e participação dos alunos.

Se por um lado, com o gênero textual fábula desvelamos as análises acerca da constituição coesiva e discursiva desta produção escrita, em sala de aula, na turma do 6º ano. Por outra, com os alunos do 7º ano, tratamos do gênero lenda procurando incentivar o gosto pela produção textual – em seus aspectos coesivos e discursivos. Embora fosse turmas diferentes, as dificuldades de uso dos recursos linguísticos de coesão textual e sua abordagem discursiva mostram que a prática da escrita pode contribuir para aprofundar as competências sociais de uso da língua.

O pesquisador precisa participar da realidade que investiga para determinar as implicações provocadas pela mesma. Para participar ele precisa de uma aceitação dos que vivem no meio observado e essa aceitação depende muito das relações que

construirmos com os alunos. Como professores e, logo, conhecedores deste lugar, que é a sala de aula, precisamos adquirir a competência de surpreendermo-nos com as coisas que nos parecem triviais ao cotidiano, estar atentos as pequenas diferenças, mais do que as coisas que parece comum (MARCONDES, 2010).

A leitura dos gêneros, em suas diferentes composições, precisa por meio da produção escrita ser desenvolvida aperfeiçoando as competências dos alunos. A prática da leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo interior e exterior. Ela também amplia e aprimora o vocabulário e contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato do leitor com diferentes ideias e experiências (ANTUNES, 2003).

Acreditamos que é reconhecível que os gêneros de texto configuram nosso objeto de ensino e que é ele o meio pelo qual tornaremos as aulas práticas e de fato ensinaremos a função da língua que é estabelecer comunicação em diferentes situações linguístico-discursiva. Reconhecemos que muito mais do que fazer análise metalinguística: sujeito, predicado, substantivo ou verbo – precisa-se pensar a língua como uma atividade social, manifestada seja em textos escritos ou textos falados, portanto, veiculadora de sentidos na comunicação dialógica.

O trabalho com o gênero fábula e lenda nos alerta que a produção escrita, enquanto objeto de ensino e estudo ainda carece de atenção nas escolas marajoaras. Não é somente trazê-los para a escola e pedir que sejam produzidos pelos alunos, é necessário ensinar seus aspectos formais, verbais, conteúdos temáticos e exigências textuais para que os alunos possam construí-lo adequadamente. Não podemos deixar de destacar que notamos que os alunos apresentam maior dificuldade quanto a organização estrutural do texto e organização das ideias, sua retomada e sequenciação.

É a ausência da prática em produzir gêneros escritos que os impossibilita em aperfeiçoar suas competências linguísticas. Ainda

escrevem como se eles estivessem transcrevendo a fala, assim, a linguagem de seus textos acaba se tornando bastante informal e pouco se apropriando da língua formal. Pontuamos ainda que muito mais do que posicionamentos linguísticos os alunos posicionam-se discursivamente, como sujeitos históricos que a todo momento estão recebendo e produzindo práticas discursivas. Portanto, a atividade de escrita nos fez entender coesivamente a tessitura dos textos e seus discursos construídos e situados historicamente no cotidiano escolar.

Referências

AMARAL, Sônia Maria Pereira. **Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós**: navegando entre o saber e o poder. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia. Belém, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ANTUNES, lrandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERNANDE, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. **O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural**. Salvador: Cadernos Gestão Social, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto; CORREIA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, pp. 51-78.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula do cotidiano escola (capítulo 2). In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 25-34.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à Linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, Joel Pantoja da. **Memórias Tupi em narrativas orais no rio Tajapuru - Marajó das Florestas – Pa**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia – UNAMA, – Belém, 2013.

3

O processo de apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno com deficiência auditiva

Keila de Paula Fernandes de Quadros[1]
Amélia Maria Araújo Mesquita[2]

Introdução

É de fundamental relevância levantar questões referentes ao ensino de português para alunos que contenham algum tipo de deficiência, pois a educação é um espaço aberto a todos e, consequentemente, é um espaço que trabalha e vivencia todas as diferenças dos sujeitos que desejam e por direito podem e devem frequentar a escola. Porém, incluir sujeitos na sala de aula implica em garantir acessibilidade aos conteúdos propostos para a turma.

Dentre tantas deficiências, a escolha dessa, se fez justamente em decorrência da instigante curiosidade de saber como o aluno com deficiência auditiva aprende a Língua Portuguesa (LP)- sendo ela oral e auditiva e tendo em vista que o surdo não tem acesso direto à oralidade e seu sistema linguístico materno é a língua de sinais. Considerando tais discussões, o principal objetivo que move esta

1 Graduada no Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, UFPA (Campus Bragança) e Mestranda em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA) Email:keilapfquadros@gmail.com

2 Profª. Drª. Amélia Maria Mesquita Araújo, Doutora e Mestre em Educação. (UFPA) Professora da UFPA (Campus Belém). Email:amelia.mesquita05@gmail.com

pesquisa é refletir e compreender como ocorre a apropriação da LP na modalidade escrita pelo aluno com deficiência auditiva.

Atualmente fez-se, então, necessária a inclusão da disciplina Libras em todos os cursos de licenciatura. com a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Libras nos cursos superiores de formação de professores, imposta pelo decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O artigo Art.3º desse decreto define:

> Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Frente a essas discussões, compreendo e me aproprio da ideia de que a educação é um direito de todos e, portando, o acesso ao conhecimento também é um direito a todos que compõem o meio social, pois como afirma: Ropoli (2010, p. 08):

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Assim sendo, principalmente no ensino de LP, é essencial criar mecanismos para que se desenvolvam no aluno capacidades de saber usar a linguagem em diversos contextos, de modo a possibilitá-lo o uso para suprir necessidades sociais e individuais que a linguagem permite ao sujeito. Para tanto, devem ser realizadas nos conteúdos de LP, modificações no que diz respeito à forma como esse conteúdo vai "ser transmitido" para o aluno, de modo a permitir a pessoa com

deficiência auditiva condições de aprendizagem significativas para a apropriação do uso da escrita da LP.

Metodologia

Esta pesquisa foi constituída baseada na abordagem qualitativa, na qual Chizzotti (2008, p. 28) apontam que:

> A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas sociais, [...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Também se fez primordial a pesquisa bibliográfica, fundamentada na concepção de Lakatos e Marconi (2003, p.183) na qual situam

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Dessa forma, para possibilitar um maior conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, fez-se fundamental a pesquisa bibliográfica realizada em teses, dissertações, livros e artigos que permitiram uma fundamentação teórica e que contribuíram para um maior conhecimento relacionado à abordagem a qual se buscou realizar.

O Processo de apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo aluno com deficiência auditiva.

A língua é um elemento importantíssimo que permite estabelecer comunicação por meio da linguagem. É válido destacar que a LP ocorre de duas formas: na modalidade oral e na modalidade escrita, e que o aluno surdo tem direito ao acesso da aprendizagem da LP na modalidade escrita, visto que trata-se da língua utilizada no país e que circula no meio social. Logo, o sujeito necessitará em um determinado momento fazer uso da escrita para melhor exercer seus direitos e deveres de cidadão pleno.

> Escrever é exteriorizar pensamentos. É transmitir conhecimentos. É também registrar a imaginação. Enfim, é poder criar e recriar, expor informações e propagar os mais diversos tipos de conhecimentos em espaço e tempo relativamente ilimitados, através de um conjunto de símbolos criados e desenvolvidos historicamente nas sociedades humanas. A escrita aumenta a capacidade humana de comunicação, possibilitando aos indivíduos o acesso a variadas informações e, consequentemente, a ampliação e construção de novos conhecimentos.
> No que diz respeito aos surdos, verifica-se que a escrita apresenta ainda outra função: a possibilidade de acesso à língua de uma comunidade oral- auditiva, o que lhes proporcionará a interação com ouvintes não-usuários de uma língua de sinais e, ao mesmo tempo, a ampliação do universo sociocomunicativo. (SANTOS, p. 02, [2015?])

Sobre essa afirmação é interessante destacar que o acesso a LP pelo surdo implica a interação direta com os ouvistes, pois o aluno com deficiência auditiva precisa familiarizar-se com a escrita dessa Língua por meio do acesso à cultura letrada. No referente à aprendizagem da escrita da LP, a mesma autora ainda afirma:

> [...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a

> habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. (SANTOS, p.02, [2015?]).

Dessa maneira, constata-se que aprender a escrever vai além de decodificar e reproduzir um código, exige compreensão dos campos que compõe o sistema linguístico da LP que é o campo fonológico, morfológico, lexical e sintático. E ainda que esse sistema da escrita é viabilizado por meio do alfabeto e apresenta uma gramática normativa que dita a ortografia da LP.

Além da escrita, é necessário mencionar que a leitura assume grande relevância tanto para o indivíduo quanto para o meio social "a leitura é um instrumento útil que nos aproxima da cultura letrada e nos permite continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações" (Peres e Garcia, 2001, p. 49), ou seja, a prática de leitura tem significância elevada para a sociedade, pois está nos mais diversos lugares possíveis e nos possibilita entrar em contato com tudo que nos rodeia, é o meio usado para aprender, ensinar, entender, conhecer e acima de tudo e o meio usado para refletir acerca do próprio meio social.

Dessa forma, destaca-se não só a significância como a necessidade da leitura, sendo indispensável distinguir o significado de saber ler e escrever. Soares (2012, p.31) aponta que "saber ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", trata-se de assumi-la como sua propriedade". O professor, enquanto sujeito integrante na participação educacional, deve contribuir para que o aluno, tanto ouvinte quanto não ouvinte, possa se apropriar da escrita.

No que se refere especificamente a leitura para o aluno com deficiência auditiva, usuário da Língua Libras, Quadros e Schmiedt (2006, p.41) mencionam que:

> Há, pelo menos dois tipos de leitura, quando se discute esse processo na aquisição de segunda língua: a leitura que apreende as informações gerais do texto, ou seja, dá uma idéia mais geral do

> que o texto trata, e a leitura que apreende informações mais específicas, isto é, adentra em detalhes do texto que não necessariamente tenham implicações para a compreensão geral do texto. Os dois tipos de leitura são importantes quando se está aprendendo a ler em uma segunda língua e podem ser objetivo de leitura ao longo do processo de aquisição.

Seguindo tal linha de raciocínio, destaca-se que o aluno surdo pode executar dois tipos de leitura: o primeiro tipo é mais aberto, ocorre em uma leitura inicial é referente à depreensão geral do texto, trata-se de uma leitura mais superficial que aponta os elementos explícitos do texto. Já o segundo tipo de leitura, é mais específico, pois adentra os detalhes do texto, as coisas implícitas e as mais abstratas de serem depreendidas em uma simples leitura. O aluno com deficiência auditiva deve inicialmente realizar a leitura geral do que trata determinado texto, garantindo para si um significado global da leitura, para poder ter capacidade e habilidades de imergir nas particularidade do texto.

Tendo em vista que a leitura abre portas para todo tipo de conhecimento que é adquirido através da informação, é de fundamental relevância tornar os alunos seres conscientes de tal informação. Desse modo, deve-se possibilitar meios para o aluno entender que a leitura e a escrita não estão presas somente ao contexto escolar, mas estão abertas ao contexto social, e que todos necessitam da leitura, não porque é exigida pelo professor e pelo sistema educacional, mas sim, porque é uma exigência da sociedade.

Diante desse contexto, o ensino de LP é tão essencial para os Brasileiros ouvintes e não ouvintes, mesmo para o aluno com deficiência auditiva tendo acesso a Libras é primordial o ensino da LP, haja vista que é destacado pela lei número 10.436, estabelecida no dia 24 de abril de 2002, art.4° parágrafo único que "A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa". O ensino da LP faz-se primordial por possibilitar aos usuários as competências linguísticas em diferentes contextos sociais.

Freire e Baldin (2013, p. 230), enfatizam que

> [...] ensinar Língua Portuguesa aos sujeitos surdos é ensiná-los a fazer uso desta língua no seu dia a dia, possibilitando aos mesmos sujeitos o acesso às informações que estão na forma da língua utilizada pela maioria ouvinte, proporcionando a inclusão social do sujeito surdo.

Ressalta-se que a pessoa com deficiência auditiva não tem o sistema cognitivo prejudicado a ponto de impedi-lo de aprender, esse, porém, fica impedido de adquirir a modalidade oral por meio do processo natural que é a audição. Contudo, o aluno, ainda assim, pode aprender a oralizar a LP através de outros recursos do campo da fonologia. Isso permitirá a ele a reprodução do sistema linguístico da LP, no entanto, o processo só o permite oralizar a LP e não permite ouvir a LP oralizada, há ainda alguns indivíduos que ao longo de sua trajetória aprenderam a habilidade de fazer leitura labial, possibilitando a recepção da LP oral-auditiva.

O aluno com surdez também não sofre impedimento de apreender a língua na modalidade escrita, o que ocorre na maioria das vezes é o desestímulo provocado pela ineficiência de transmitir o conhecimento ao aluno. De acordo com Damásio (2007, p.13) "[...] "Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem"

Percebe-se no cenário educacional que, tradicionalmente, as aulas da sala regular ocorrem exaustivamente na modalidade oral, de modo que o professor explica oralizando por horas todo o conteúdo a ser ensinado para a classe. A pessoa com surdez nesse contexto de ensino, na maior parte do tempo não entende nada do que o professor expõe oralmente. Isso, por conseguinte, leva o surdo a não ter atração suficiente para aprender, impossibilitando-o de ter acesso de modo compreensível a LP**,** ou seja, a ausência da audição provoca no aluno dificuldades, mas não incapacidades de aprendizagem.

Diante da necessidade de se estabelecer a comunicação, a pessoa com deficiência auditiva no ambiente escolar vai criar meios de comunicação, seja através da Libras (se este for alfabetizado na língua de sinais) da leitura labial, da oralização ou até mesmo da comunicação total. Segundo estudos, é postulado que

> Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). (BRASIL, 2006, p.34).

É necessário ressaltar que o processo de apropriação da escrita da LP pelo aluno surdo vai se diferenciar dos alunos ditos normais, pelo fato do aluno não possuir a audição e por conta da forma como nós ouvintes adquirimos a LP que é através da audição, conforme aponta Freire e Baldin (2013, p.224):

> A modalidade da Língua Portuguesa é oral e auditiva, e uma vez que o surdo não escuta, consequentemente, possui dificuldades com a linguagem. Diante desta realidade, os professores de Língua Portuguesa possuem dificuldade no ensino desta, pois se é uma língua oral e os surdos não escutam [...].

Dessa forma, o processo de apropriação da escrita da LP ocorre de modo diferente para os surdos e ouvintes, uma vez que a língua materna do surdo é a língua de sinais, língua essa visuomanual e a língua do ouvinte é a LP, língua essa oral auditiva. A Língua Brasileiras de Sinais foi estabelecida oficialmente no Brasil como língua, pela Lei número 10.436, na data correspondente ao dia 24 de abril de 2002, no art. 1° parágrafo único:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Considerando isso, verifica-se que a língua de sinais é uma língua como qualquer outra, capaz e suficientemente eficaz no processo de comunicação com o outro, apresentando uma gramática de uso, uma sintaxe, uma estrutura linguística que a formaliza como uma língua oficial, sendo, portanto, sujeita a mudanças e variações como toda língua viva.

Vale notar, que não só muda a língua materna do surdo para o ouvinte, isto é, a própria estrutura linguística se diferencia, mas também muda-se completamente a forma de apreensão da língua. Pois, se por um lado a pessoa dita normal aprende a LP por meio da audição, ouvindo e incorporando essa língua através do sistema auditivo, e interagindo por meio da fala. Por outro lado o indivíduo surdo apreende a língua de sinais, usando a visão e interagindo por meio de gestos manuais, ou seja, já podemos partir de uma perspectiva que surdos e ouvintes realmente apreendem de formas distintas.

A despeito disso, Neto e Mori (2012, p.02) situam que a LP para o aluno surdo ocorrerá em um processo lento. Tais autores afirmam que

> a língua portuguesa, padrão de ensino em nossas escolas, ainda se ostenta, num contexto muito "filosófico" para a comunidade surda, primeiro porque os surdos apresentam uma perda auditiva que acaba comprometendo a fala, e em segundo, porque a Língua Portuguesa escrita para este grupo se sucede, num processo de apropriação bastante lento, caracterizado pela estrutura da língua escrita ser diferente da língua sinalizada, fato que para os ouvintes, ocorre naturalmente, já que desde a infância conseguem codificar o som a fala, e posteriormente, incorporá-lo a escrita.

Pensando assim, constata-se que para o ouvinte trata-se do aprendizado da modalidade escrita e o aperfeiçoamento da oralidade de uma língua que ele já domina desde a infância, situação essa que não se sucede para o aluno com deficiência auditiva, já que para esse último trata-se do aprendizado de uma segunda língua.

Contudo, ressalta-se que ambas as línguas só podem de fato ser aprendidas, quando o sujeito interage com usuários do mesmo sistema linguístico, pois o aprendizado de qualquer língua existente só pode ocorrer por intermédio da interação constante com usuários da mesma língua, daí a importância do sujeito surdo durante o processo de apropriação da LP, interagir com usuários alunos falantes da Língua Portuguesa, faz-se importante, nesse sentido, a inclusão do sujeito surdo no ensino regular e não somente na comunidade surda. Dessa maneira, faz-se notar que o processo de apropriação de qualquer língua ocorrerá em meio a um contexto de interação. A esse respeito disso, Vigotsky, (1991, p.38), apud Neto e Mori (2012, p.09) destaca que

> o processo de aquisição da língua para qualquer indivíduo, é contemplado num contexto social que ainda enquanto criança, esse meio primário, corresponde, a família. Para as crianças ouvintes, é nas relações familiares que as primeiras palavras são recebidas, apreendidas e posteriormente codificadas a fala. A princípio, a criança apenas reproduz as palavras aprendidas com os adultos e após, a situação é outra, isso porque, ela sente a necessidade de aprender os signos vinculados aos objetos.

No caso do sujeito com surdez, seria o ideal o acesso a Língua de sinais, desde a infância, interagindo com sujeitos que utilizassem do mesmo código linguístico, isso contribuiria fortemente para o domínio complexo da sua própria língua e para o apropriação da escrita da LP na escola, haja vista que o seu ensino seria realizado em comparação as diferenças da língua materna do aluno com deficiência auditiva, aprender uma segunda língua exige-se o aprendizado de uma língua primeira.

No que se refere ao aprendizado da LP, Quadros e Schmiedt (2006, p.31) reforçam que

> o processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais meta-lingüística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Falar sobre a língua por meio da própria língua

> passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional.

As autoras sustentam a tese de que é mais fácil aprender uma nova língua através da própria língua de uso materno, ou seja, usando a metalinguagem na qual se torna viável falar da LP, considerando e partindo da língua de sinais. Isso possibilitaria ao aluno surdo um significado no seu aprendizado, na sua leitura, na sua produção e no seu processo textual, que se faria dotado de sentido, assim que o aluno compreendesse que a leitura e a escrita permeiam o meio social de forma contextualizada com a realidade.

Contudo, partindo da realidade educacional tem-se conhecimento que nem sempre o aluno matriculado na rede regular, chega à escola com acesso a língua de sinais, no que se refere ao bilinguismo Quadros e Schmiedt (2006, p.30) Situam que "A realidade em nosso país não é essa, ainda a criança surda brasileira deve "pular" o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na LP sem ter sido "alfabetizada" na língua de sinais", o que por conseguinte dificulta extremante o ensino da LP.

Faz-se fundamental enfatizar que, neste estudo, abordamos a língua e a linguagem como um processo de interação com o outro, no qual só pode haver linguagem por meio da interação em um dado contexto situacional estabelecido por meio da necessidade social de comunicação, portanto, ao se fazer referência à língua neste estudo sempre abordar-se-á na concepção sociointeracionista, "Nessa concepção a língua não pode ser tratada separada dos sujeitos que a usam e seu ensino deve se concretizar em situações reais ou simuladas de uso, nas quais os sujeitos se identifiquem como interlocutores na ação social. (ROCHA, 2013, p.71).

Embora seja colocado que a educação ideal para o surdo seja a educação bilíngue, deve-se levar em consideração mais uma vez a realidade escolar vivenciada por cada aluno, e que muitas vezes, o professor não tem formação para trabalhar com o aluno em situação

de deficiência, não tem o menor conhecimento sobre o funcionamento da libras, outras vezes torna-se frequente a falta de interesse e ou a falta de tempo em se deter sobre esta nova língua, o que, por conseguinte, pode levar o professor em seu ensino de LP a não considerar a língua materna do aluno caso esse de fato tenha sido alfabetizado na língua primeira.

> A criança surda pode ter acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolingüístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua.
> Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das idéias para o português. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

Porém, ressalta-se que só o professor saber Libras ainda não é o suficiente para que de fato ocorra a inclusão de alunos com surdez: são necessárias adaptações distintas nos conteúdos expostos oralmente na sala de aula. Se fosse necessário somente o acesso à mesma língua do surdo, os alunos ouvintes que têm acesso a sua própria língua só que na modalidade escrita, não apresentariam sérias dificuldades associadas a variados problemas do tipo: alunos que não gostam ler, que apresentam extremas dificuldades na escrita, que não desenvolvem competências de interpretação de texto, que não sabem estruturar um texto escrito entre outros problemas, isto é, constata-se que só o acesso a língua não garante o aprendizado.

Se o empecilho fosse somente o uso distinto de uma língua na sala de aula, com certeza, os alunos ouvintes não apresentariam esses problemas uma vez que ouvem toda a exposição oral seguidas de sucessivas explicações do professor, ou seja, o problema da inclusão do aluno em situação de deficiência auditiva não se restringe somente a

falta de entendimento da Língua usada no ambiente escolar, mas a outros fatores como adequação nos conteúdos e etc.

Diante dessa problemática, é óbvio que o professor deve criar estratégias, seja} por meio da própria escrita, ou de gestos, ou de mímicas, ou de sinais, ou até mesmo por meio de expressões faciais, e etc.) para conseguir estabelecer uma comunicação, tornando-se a comunicação professor/ aluno por meio da interação um fator indispensável para o professor ensinar a LP ao aluno surdo. Frente aos elementos apontados, verifica-se que atualmente o ensino de LP é um verdadeiro desafio para os profissionais de letras, e para os alunos ouvintes e não ouvintes. Ainda assim**,** a LP é mais difícil de ser apreendida e compreendida pelo aluno com surdez. Pois,

> os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita. De fato, existem dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez. (PERLIN,1998, p.56 *apud* DAMÁZIO, 2007, p.21)

Em concordância com esse pensamento, existem necessidades imediatas de novas ações que deem possibilidade e acessibilidade de aprendizagem aos alunos em situação de deficiência auditiva, tendo em vista que o ensino para esse público necessita de modificações na metodologia de ensino, até mesmo em consequência das dificuldades presentes na depreensão do signo linguístico da LP.

A respeito do ensino da LP para surdos, Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) refletem que

> [...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é

> colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

Desse ponto de vista, depreendemos que o processo de ensino aprendizagem da LP se concretiza utilizando a mesma base tanto para o aluno com deficiência auditiva como para os alunos ouvintes, ocasionando, assim, sérias sequelas no processo de aprendizagem do aluno com surdez. Observa-se, de modo geral, na apropriação da escrita que

> [...] é de suma importância a consciência das partes constituintes da palavra, da frase e do texto bem como de sua organização nos atos comunicativos, orais e escritos. As crianças ao adentrarem no mundo da escrita não têm, em princípio, a compreensão de parte e do todo. Ou melhor, não conseguem estabelecer os limites entre as partes que formam as unidades significativas do texto. O espaço entre as palavras é uma convenção da escrita, portanto só é adquirido com a participação em práticas letradas, sobretudo, as escolares. Nessa perspectiva, o estudo da morfologia da língua também é importante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem o letramento dos alunos. (ROCHA, 2013, p.77)

Essa consciência de que a palavra é formada por partes menores é também fundamental tanto para os ouvintes quanto para os não ouvintes, em especial para o aluno com deficiência auditiva, pois esse não pode ter nenhuma parte do processo negligenciada, sob causa de sérios danos na compreensão e na apropriação da língua, o que, por conseguinte, pode desencadear futuros problemas no desenvolvimento da escrita ao longo de todo o processo de apropriação da LP.

O aluno precisa compreender durante a aquisição da LP escrita, que as palavras são formadas muitas vezes a partir de outras e que cada palavra apresenta uma unidade menor que a constitui, de modo que o aluno entenda as diferenças entre usar uma letra no lugar de outra. Entretanto, ressalta-se que para que sujeito possa adquirir essa consciência apontada pela autora, é indispensável que

o aluno tenha contato com as mais variadas formas de escritas em diferentes contextos e também são indispensáveis práticas que se proponham a tais ações.

Com vista disso, aponta-se que o aluno com surdez deve adquirir consciência sobre a constituição e funcionamento da língua escrita, ou seja, a reflexão sobre o funcionamento do sistema da escrita da LP, o que deve se diferenciar, é a forma de abordagem que vai levar o aluno a compreender isso.

Considerações finais

De modo geral, a apropriação da LP fundamenta-se no uso e na aprendizagem da leitura e da escrita, de modo significativo e contextualizado, além de permitir ao aluno com deficiência auditiva o uso da escrita em diferentes contextos de comunicação, possibilitando o uso e o ensino da escrita por meio de diferentes gêneros Textuais nos quais a escrita se materializa para cumprir funções comunicativas.

Em decorrência da falta de audição por parte do aluno com deficiência auditiva, o professor terá, consequentemente, também muitas dificuldades para ensinar a LP. No entanto, deve-se criar estratégias que dê acessibilidade à aprendizagem do aluno em situação de deficiência de forma a superar os desafios que surgirão no ensino da LP .

Para tanto, é de extrema importância que o educador atente-se para utilizar na sala de aula diferentes alternativas de comunicação que torne viável a transmissão de conhecimento e que também permita ao aluno em situação de deficiência compreender o assunto do qual se fala. Nesse caso, uma das possibilidades que pode ajudar é o professor não fazer uso somente da oralização no momento de expor os conteúdos, mas também utilizar-se de outros canais sensoriais que possam contemplar o sujeito surdo.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5626 de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – LIBRAS e o art. 18 da Lei n o 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 02 out. 2015

BRASIL. **Decreto No 5.296 de 2 de Dezembro De 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004 2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 31 out. 2015.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <portal.**mec**.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 10 julh. de 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Marcedo. **Atendimento educacional especializado**. Brasília. SEESP/SEED/MEC. 2007. Disponível em: <*portal.**mec**.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf*>. Acesso em:10 de julh. 2014.

FREIRE, Raísa Souza Sandra; BALDIN, Rosa. **O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos em Tobias Barreto/se**. Artigo. In: Revista eletrônica da faculdade José augusto vieira, nº 08. Setembro de 2013.-ISSN- 1983-1285. Disponível em:<http://fjav.com.br/revista/Downloads/edica008/Artigo_223_244.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <*docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of...i/.../china-e-india*>. Acesso em: junh de 2015.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, analise e interpretação de dados** .7° ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NETO, Dinéia Ghizzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A Importância Do Bilínguismo Na Formação Humana Do Aluno Surdo: A Teoria Histórico-Cultural E Suas Contribuições.** In. IX Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.(2012). Disponível em:< >. Acesso em: 17 julh. 2015.

PERES, Francisco e GARCIA Joaquín. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**? Porto Alegre: Artumed Editorial, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:<portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000010148.pdf> –Brasília: MEC, SEESP, 2006. Acesso em: 17 julh. 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação da inclusão escolar, A escola comum inclusiva**. Brasília ministério da educação Especial. Ceará 2010. Marcos Seesp-Mec Fasciculo I.qxd. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de Jun. 2014.

ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro. **O Processo De Apropriação Da Modalidade Escrita Da Língua: Um Estudo Sociolinguístico Longitudinal**. Tese (Doutorado em concentração Letramento e sociedade). Universidade de Brasília. Brasília. 2013. Disponível em:<repositorio.unb.br/bitstream/.../1/2013_MariadoRosarioCordeiroRocha.pdf> Acesso em: 17 julh. 15.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida Dos. **O Processo De Aprendizagem da Escrita do Português por Surdos: Singularidades e Estratégias Facilitadoras**. *[2015?]. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/.../O%20processo%20de%20aprendizagem%20c.>. Acesso* em: 17 julh. 2015.

SOARES, M.B. **letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

4

Algumas contribuições da linguística gerativa para o ensino/aprendizagem da concordância nominal

Luzilene Nunes de Sousa[1]
Ana Maria Sá Martins[2]

Introdução

O conhecimento das especificidades da Língua Portuguesa é de suma importância para o ensinamento de gramática da língua, e para a adaptação dos procedimentos pedagógicos utilizados na plataforma da linguagem dos estudantes. Nesse sentido, dentro de uma abordagem gerativista, o trabalho realizado pelo educador provém da forma fundamental na qual a aquisição do conhecimento linguístico se estabelece através dos pressupostos do gerativismo, pois a reprodução dos fatos é progressiva à construção da Concordância Nominal. A intencionalidade deste artigo é, mediante a visão argumentativa da gramática, pressupor relações que representem a prioridade no ato de concordar com a linguagem, num encadeamento significativo para a Linguística.

Nesta perspectiva, **Algumas contribuições da Linguística Gerativa para o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal,** descrevem o grau de desenvolvimento da competência do aluno, que assume como matéria de estudo, mecanismos que

1 Discente do 5º período do Curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas/UEMA.

2 Professora/Orientadora da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA.

aperfeiçoam a sustentação determinante do ensino/aprendizagem dos critérios da sintaxe mediante a Gramática Gerativa. Verifica-se, então, a atitude em explorar vertentes que possibilitem uma estrutura frasal simplificada, ao outorgar propriedades que mostrem a existência de construções nomeadamente possíveis, numa posição inicial com membros que apresentam uma análise proporcional ao conteúdo sintático.

Na construção deste artigo traz-se uma abordagem inovadora, que tange uma perspectiva dinâmica da gramática no ensino da norma culta na escola. A experiência reflexiva com a prática no aprendizado da gramática do português são questões de educação e do objeto de ensino. Para delimitar esse processo, procede-se uma análise das manifestações linguísticas que predominam em torno da linguagem escrita, de tal modo que se possa concordar com o nome no contexto determinante das sentenças.

Como forma de objetivar este trabalho, adentrou-se no desenvolvimento de uma concepção que abrange a intenção de promover e relacionar o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal na Educação Básica, com a mediadora do processo, neste caso, a teoria gerativa. Nesse sentido, a valoração da língua materna e da oralidade são significativas para a consolidação dos resultados e relevância para a sociedade.

Pretende-se desenvolver, para um aprofundamento nas abordagensdelineadas neste artigo, uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo. Através da análise de textos e contextualização de materiais didáticos como: a gramática de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitulada: *Português: linguagens – 3* (2013)[3], além de conteúdo de pesquisas bibliográficas visando a possibilidade de conhecimento, bem como

3 Livro didático utilizado na Educação Básica - Centro de Ensino Paulo VI (anexo da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA), escola de aplicação.

ao estímulo na aplicação da educação linguística num campo interdisciplinar como a Concordância Nominal.

Objetivo

A análise gramatical consiste em identificar as unidades e as regras que permitem combiná-las com as habilidades de falar/escrever rigorosamente a língua materna em cada nível, seja de oração e/ou de período, onde o ponto de referência inevitável é o vocábulo, pois nele acabam as relações morfológicas e começam as relações sintáticas. Com esse pressuposto, o objetivo deste estudo é desmistificar a dificuldade de aprendizado e compreensão do ensino da Concordância Nominal na Educação Básica, através do processo de conhecimento da Linguística Gerativa, modelo teórico visto na sociedade como temática de Ensino Superior.

Entende-se que a referida temática pode e deve ser analisada e estudada desde a Educação Básica. Partindo desse ponto de vista, descrevem-se as interligações de frases no texto que fornecem o funcionamento da língua como tarefa de desmontar, definir e identificar as frases com relações do enunciador com o próprio enunciado para designar o ato nominal na eficácia desse estudo.

É importante frisar, que para determinar este objetivo, é necessário que os aspectos se desenvolvam e incorporem um processo de ação adequado para a concessão de uma dinâmica que aborde o quê? e como? ensinar através de uma plataformade atividades e procedimentos pedagógicos que aprofundem a relação entre o sistema linguístico e a noção de contexto.

Neste cenário, argumenta-se que a educação linguística e o ensino de gramática na Educação Básica, formulam contribuições relevantes para a proposta de desenvolvimento e estudo da Concordância Nominal, mediante a articulação da Teoria Gerativa. Nesse sentido, Pilati et al (2011) enfatiza que, “uma educação linguística, implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática

sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento."

Fundamentação teórica

No presente estudo, é examinada a questão do ensino gramatical na Educação Básica, com especificidade para a Concordância Nominal, tomando como referência a abordagem formal da Gramática Gerativa. Para a Educação Básica e as discussões mais recentes sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, cita-se a Lei nº 9394/1996 – a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[4], e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (PCNs)[5]. Esses documentos estabelecem que os estudantes devam ser formados para o exercício da cidadania, para o entendimento crítico dos progressos científicos e para o uso consciente dos instrumentos tecnológicos, que situam os desafios ao se colocarem em cada área do conhecimento.

Relacionam-se, aqui, os (PCNs) com a Gramática Gerativa, por evidenciarem, ambos, o termo de competências a serem desenvolvidas nas abordagens da linguagem. Por um lado temos a competência chomskyana e seu desempenho, e por outro lado estão as competências e habilidades num programa dinâmico, que não está preso a moldes pré-formados ou seguindo rigidamente um livro didático. Para estabelecer a Gramática Gerativa, partiu-se de dois princípios teóricos básicos: o princípio do inatismo, que impõe limite na variação entre as línguas e se manifesta como dados universais; e o princípio da modularidade da mente, que prevê que

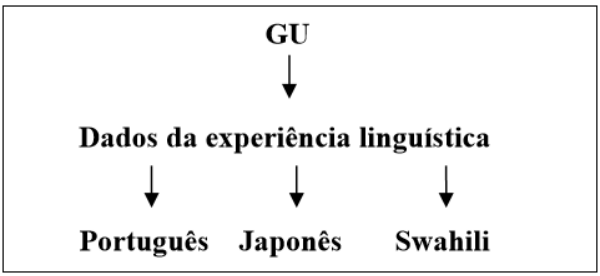
4 Lei que fomenta as determinações que abrangem os mais diversos tipos de educação, bem como define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. (CARNEIRO, 2015).

5 Estrutura de textos, cada um sobre uma área de ensino, que servem para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. (BRASIL, 2000).

a mente é constituída de módulos ou partes de um sistema cognitivo que trabalham separadamente. Vejamos a seguinte figura para a compreensão da (GU):

Figura 1

Esquema da Gramática Universal



Fonte: (KENEDY, 2015)

Nessa perspectiva, é importante mencionar que Noam Chomsky é o responsável pelos estudos linguísticos da noção de cognição, com relevância para a natureza da mente humana e os princípios inatos que compreendem o fenômeno da linguagem.

> Como sistema de princípios, condições de regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica. Então se pode dizer que a GU expressa — a essência da linguagem humana. (CHOMSKY, 1980, p. 28).

Um sistema de regras para um modelo teórico

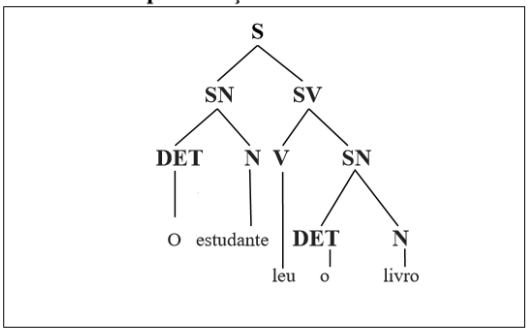
A teoria linguística descreve os procedimentos mentais que **geram** as estruturas da linguagem: as palavras, as frases e os discursos. Com esse segmento, o programa minimalista surge mediante a lógica das representações arbóreas, primeiramente

formulada por Chomsky (1970)[6], e aperfeiçoada por Ray Jackendoff (1977)[7]. Esse recurso visual amplamente utilizado para a ilustração das estruturas sintáticas oferece um modelo de representação arbórea capaz de dar conta de todos os tipos de relações sintáticas: núcleo e complemento, especificador e núcleo ou adjunção entre sintagmas.

Dessa forma, os constituintes que concordam nominalmente são os compostos de um item lexical, que varia em gênero e/ou números são organizados hierarquicamente em torno de seu núcleo, através de combinações binárias recursivas, o núcleo será responsável pelo nome/rótulo do sintagma. Vejamos essa estrutura arbórea:

Figura 2:

Representação arbórea



Fonte: (KENEDY, 2015)

A sentença mencionada traz cinco itens lexicais, que organizadamente, relaciona estruturas de marcadores sintagmáticos, que podem formar outras sentenças. Nesse sentido, a gramática é um sistema de regras, que proporciona à Concordância Nominal um conhecimento linguístico formado pela

6 Linguísta, filósofo e cientista da evolução estrutural do sintagma nominal ao longo do programa gerativista, bem como formulador das hipóteses que propôs uma categoria lexical do NP para tratar as expressões nominais. (CHOMSKY, 1980).

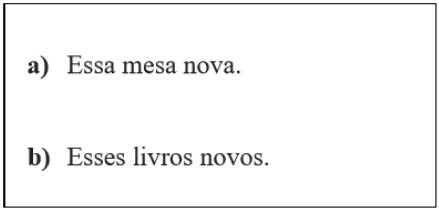
7 Linguísta, filósofo e cientista da estrutura formal da cognição e da teoria computacional da mente, seus fundamentos que engrenaram a compreensão da linguagem da mente humana, em particular, na música tem como módulo a gramática, um meio pelo qual os sons são combinados em estruturas. (https://en.wikipedia.org/wiki/Ray_Jackendoff).

relação estrutural entre o sintagma nominal e o determinante. De acordo com Perini (2004, p. 196), "a concordância nominal tem um sistema de filtros, que identifica o **erro de concordância** existente, por se tratar de um sistema com decorrência da violação de um sistema específico de filtros."

O sistema de filtros que Perini (2004) se refere está relacionado com a análise que implica em conferir ao núcleo do sintagma nominal o *status*[8]especial de SN, pois os demais elementos precisariam adaptar-se a flexão de gênero e número para harmonizar-se com o *status* do sintagma. Esta análise associada ao sistema de filtros colabora com uma sequência que possibilitam aspectos capazes de constituir a relevância de traços na condição do filtro que marcaria a estrutura como mal formada, por ver a discordância entre os termos especificados nos constituintes imediatos.

Para a competência chomskyana, a relevância na prática pedagógica ocupa lacunas que se adaptam a realidade escolar, com a formulação e definições de estudos que filtram essas decorrências através de análises sustentadas pela concordância entre termos do SN, e pela concordância de um termo oracional com o sujeito ou o objeto direto. Na concordância dentro do SN, a flexão é adequada aos componentes dos traços de núcleo. Vejamos no seguinte quadro:

Figura 3:
Concordância dentro do SN



Fonte: (PERINI, 2004)

8 Condição e posição favorável dentro da oração, considerando o prestígio que possui nas regras de gramática da Língua Portuguesa. (PERINI, 2004).

Os traços de gênero e número que marcam o núcleo do sintagma nominal de (a) e (b), **mesa e livros,** fazem com que outros termos do sintagma nominal como **esses e nova,** assumam determinadas formas que concordam com esses traços. Para a concordância nominal na oração, o fenômeno é visto como um constituinte relacionado morfologicamente descrito através de um filtro que se aplica ao nível oracional, marcando a função complementizador de gênero e número dentro da oração. Vejamos no seguinte quadro:

Figura 4:

Concordância da oração

a) Cristina é rica.

b) Cristina considera Vicente rico.

Fonte: (PERINI, 2004)

Na análise da frase (a) verifica-se que **Cristina** é o sujeito, **rica** é complemento do predicado, sabemos que **rica** é marcado, porque varia em gênero e número, e que o CP[9] é uma função. Já na frase (b), rico concorda com o objeto direto Vicente, por descrever através da aplicabilidade dos constituintes de nível oracional.

O estímulo para os procedimentos pedagógicos acolhidos pela ideia de prestígio da norma culta da Gramática de Língua Portuguesa é exposto num ambiente escolar com aspectos técnicos e operativos para a concepção de educação linguística moderna, contrastando de maneira consecutiva com as condições de

9 Descrição da sentença em português, projeção máxima, (sintagma complementizador, do inglês complementizer phrase), seguindo modelos correntes de descrição gramatical que utiliza o formalismo da teoria X-barra. (OTHERO, 2009).

funcionamento da linguagem com valores que resultam das estruturas e combinações do ato de comunicação na sociedade.

> Está aqui, cremos, o ponto nevrálgico de uma antiga discussão, que, bem entendido, poderá oferecer orientações mais seguras, mais estimulantes e mais produtivas entre "saber português" e "saber gramática", duas capacidades diferentes, posto que extremamente conexas. (BECHARA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, Bechara et al (1999), enfatiza que, o **saber português** e o **saber gramática** referem-se em discernir sobre as concepções de educação e concepções de práticas pedagógicas com um perfil da formação dos alunos e dos professores para o desenvolvimento de propostas que determinem os objetivos da educação escolar.

3.2 A diagnose do funcionamento de uma gramática

A desafiante tarefa de colocar em xeque um dos suportes mais utilizados na Educação Básica é sem dúvida uma forma de opinião e/ou informação com enfoque inicial no conhecimento sistemático da relação entre teorias da linguagem e o livro didático. Por outro lado, importa também explicar o modo como são fabricadas as escolhas dos textos e sobre que teorias se fundamentam, uma vez que um texto não brota aleatoriamente dentro de uma obra didática, na realidade está inserido com um propósito.

O processo de leitura e interpretação do conteúdo de Concordância Nominal contido na obra didática *Português: Linguagens, 3* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Ensino Médio), poderá oferecer suporte à formação educacional pretendida, mas perpassa pela preocupação pedagógica, projetando uma adequação de interesses que contextualiza um comprometimento do material didático, que é uma ferramenta de apoio e não substituto do profissional comprometido com a educação. Nesse sentido, adentramos ao conteúdo de interesse desse

estudo, como em todos os livros didáticos, o conceito universal "Concordância Nominal, um princípio linguístico que orienta a combinação das palavras na frase, de acordo com o gênero e número, entre o substantivo e seus determinantes para se adaptar com: o adjetivo, o pronome adjetivo, o artigo, o numeral e o particípio". (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 241).

Para especificar a língua como uso e reflexão são necessários que se faça uma análise crítica de como se desenvolvem as transformações contidas no material didático, assim, fazem-se comentários, comparações e interpretações do uso da língua escrita. Neste artigo, a gramática analisada, se observa apenas o texto apresentado ao leitor, sendo que os autores suprimiram os demais dados necessários para a compreensão da sentença. Vejamos como esta gramática, apresenta a Concordância Nominal:

Figura 5:

Fonte: (CEREJA & MAGALHÃES, 2013)

Verifica-se que, conforme os próprios autores citam: "Além do adjetivo, outras palavras – artigos, pronomes adjetivos, numerais e particípios – também concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem." (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 263). Neste livro, constatou-se que não foram exploradas as mais diversas implicações da gramática, à luz das teorias antes expostas, para retomá-las, reexaminá-las e debatê-las.

O método utilizado pelos autores para o ensino da Concordância Nominal, não expõe as várias possibilidades de construção das frases para que o aluno possa tirar suas próprias

conclusões sobre a temática do estudo. Associado a isso, ressalta-se, ainda, que os autores acima citados, durante toda a exposição do conteúdo em análise, em momento algum discutem a noção de sintagma. Isso nos propicia em realizar, incisivas análises das controvérsias entre psicólogos, filósofos e linguístas referentes às principais questões da especialidade em concordância.

O livro, *Reflexões sobre a linguagem*[10], publicado inicialmente em 1975, tornou-se um dos mais importantes trabalhos de Chomsky na área da linguística, no qual os problemas e mistérios no estudo da linguagem humana esboçam aspectos centrais de contribuição ao tema, como os relacionados com a filosofia e a aquisição da linguagem. Expressar a gramática gerativa por regras ou exceções é uma cuidadosa tarefa que dimensiona discursivamente a enunciabilidade[11] e a criatividade da sentença e suas interfaces.

A importância da teoria gerativa de Chomsky reside numa ênfase central sobre o aspecto **criativo** da habilidade do usuário da língua para produzir sentenças novas que nunca foram ouvidas ou proferidas antes, tal qual Chomsky nos descreve: "A diferença essencial entre o homem e o animal revela-se de modo mais claro na linguagem, em particular na capacidade humana de formar novas sentenças, que exprimem novos pensamentos, apropriados a novas situações". (CHOMSKY, 1980).

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento através das atividades de língua materna com foco na aprendizagem da Concordância Nominal, colabora com o sintagma quando é processado pelo surgimento de uma pedagogia de alternância num novo caminho do saber, pois direciona e proporciona ao educador

10 Obra mestra de grande relevância para o estudo da linguística que tem como objeto de investigação a teoria da linguagem humana, atrelada a estrutura cognitiva da hipótese do inatismo. (CHOMSKY, 1980).

11 Descrição/interpretação na materialidade linguística pelo espaço que constitui o discurso. (CHOMSKY, 1980).

de Língua Portuguesa um contexto de **eliciar**[12] o estudante através dos recursos didáticos e pedagógicos da educação, numa ideologia de gêneros e num mar de idéias, que possibilita a formação cidadã com requisitos significativos para a aprendizagem de um intelectual crítico, numa sociedade que utiliza a linguagem de seus falantes como questões teóricas e pertinentes à estruturação sintática da gramática e no desempenho criativo da linguística.

Desse modo, a diagnose do funcionamento da gramática de CEREJA & MAGALHÃES (2013), não traz um escopo que constitui modalidades de comportamento para o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal no âmbito escolar, também não traz uma pragmática representativa dos efeitos e sentidos da concordância sintagmática do nome, que valorizam a Linguística Gerativa na língua portuguesa.

A estrutura da Concordância Nominal

A ocupação das regras sintáticas que estruturam a concordância nominal na oração inicia-se nas unidades livres e dependentes, pois o papel da análise sintática tem a concordância de se relacionar com as desinências pertencentes à morfossintaxe. Essa importância gramatical descreve uma reflexão de abordagens que ilustram experiências significativas para o aluno, pois esboça e rotula um conjunto de conceitos para o entendimento da faculdade da linguagem.

Ao exercitarmos o pensamento e a criatividade do eixo da natureza **nome,** salientamos os constitutivos de uma sentença de forma consensual no funcionamento da língua, pois a relevância pedagógica das aulas de Língua Portuguesa estrutura a expressão do saber da linguagem verbal como expressão universal. A definição

12 Refere-se à correspondência entre o estímulo incondicionado, que determina a forma e a ocorrência de uma resposta reflexiva, extraindo enunciados/julgamentos linguísticos do informante. (VICENTE & PILATI, 2012).

e/ou conceito de **nome,** é expressa de maneira óbvia para Azeredo (2007), neste fragmento, ele designa o que é o **nome** amplamente e diversificado em várias vertentes da gramática de Língua Portuguesa.

> O nome é variável em gênero e número, exprimível numa e noutra classe pelo mesmo mecanismo flexional. Semanticamente, o nome "nomeia" os seres, permitindo que o locutor e o ouvinte os designem sem o reforço da situação ou do contexto verbal. O nome pode ser substantivo ou adjetivo, este papel só pode ser identificado no contexto da oração ou do sintagma. (AZEREDO, 2007, p. 36 – 37).

Vejamos no quadro abaixo, uma das formas que o **nome** pode vir implícito na frase, e como essa visibilidade pode influenciar o leitor, neste caso, o aluno a aprender e apreender o estudo da Concordância Nominal.

Figura 6:

O substantivo ou adjetivo

a) Meus amigos ingleses.

b) Os povos amigos.

Fonte: (AZEREDO, 2007)

Observa-se nos exemplos citados, que em (a) "amigos" é o núcleo da construção classificado como substantivo, e em "ingleses", constituinte modificador, é um adjetivo. Já em (b) "povos" é o núcleo e "amigos" funciona como adjetivo. Com esta análise, percebe-se a evidência do nome na construção da Concordância Nominal, pois ao identificar as categorias de gênero, número e caso, partilhadas por substantivos e adjetivos na estrutura da Língua Portuguesa referencia-se lexicalmente as classes de sintagmas que descrevem a oração na unidade gramatical.

Vale ressaltar, que o sintagma nominal é o núcleo que marca a sentença, pois sendo um substantivo vem acompanhado do determinante e do modificador na oração para viabilizar a estrutura interna do SN na compreensão da Concordância Nominal, que exercem funções sintáticas nos constituintes apresentados ao próprio nome. A produção escrita e a gramática dos termos da oração, que se adéquam aos aspectos encontrados na organização do texto são fatores que precedem particularidades, pois determinam a descrição estrutural na formação das frases e dos períodos.

Reflexões linguísticas no ato de nomear

As questões a serem tratadas na Concordância Nominal são enfocadas no ponto de partida considerável como estrutura sintática completa, que apresenta à didática e a dinâmica percebida na língua cotidiana do aluno. Esse funcionamento desempenha uma reflexão linguística na expressão escrita, pois, ao observar a língua nas diversas situações de uso, extrai-se um contexto denominado concordância. A ideia é mostrar noções que remarcam formas nominais aprendidas com o fazer/pensar do estudante.

> O erro gramatical não surge necessariamente da má assimilação do tópico gramatical. O que acontece, cremos, é que a dificuldade em expressar certos pensamentos ou a dificuldade em criar um texto manifesta-se naquilo que não foi bem assimilado e que foi aprendido fora de prática da concordância. Dizendo de outra maneira: os alunos não estão acostumados a uma reflexão linguística no ato de produzir seus textos. (BASTOS & MATTOS, 1992, p. 4).

A linguagem como ferramenta para entender a realidade, fomenta a frase como enunciada de sentido completo na unidade mínima de comunicação, onde a definição da língua falada no ensino de português oferece a exposição sistemática das categorias

gramaticais numa visão retórica no desenvolvimento linguístico da descoberta do particular. Uma análise mais cuidadosa e sensível nas atuais gramáticas surgem com a influência de modelos paradigmáticos de regras que possibilitam realização de enunciados linguísticos através do uso de métodos de investigação científica, acessíveis ao maior número de pesquisadores.

Uma reflexão linguística no ato de nomear reconstrói internamente os indícios de base para o desempenho do aluno com a prática da concordância, pois com este propósito de avançar em direção ao núcleo, observa-se o comportamento e o sistema estrutural do ponto específico das características notáveis no estudo da competência de Chomsky e na Gramática Gerativa. "Um dos objetivos principais da gramática gerativa era oferecer um meio de análise dos enunciados que levasse em conta um nível subjacente da estrutura." (WEEDWOOD, 2002, p. 133)[13]. Vejamos nos exemplos abaixo:

Figura 7:

Análise concisa

a) João está ávido por agradar.

b) João é fácil de agradar.

As diferenças entre os níveis da estrutura gramatical de (a) e de (b), neste caso superficial e profundo da concordância, podem ser analisados de maneira idêntica onde o significado do enunciado não diverge do envolvido na situação de desempenho. Desse modo, o princípio que está de acordo com toda palavra variável referente ao substantivo, deve se flexionar e/ou alterar a forma para se adaptar

13Autora do livro "História Concisa da Lingüística", Neozelandesa, Doutora em Filosofia da Linguagem pela Universidade de Cambridge e pesquisadora nas áreas de História da Lingüística Antropológica; abordou nesse livro em questão os estudos a respeito da linguagem, tornando assim maior interesse do leitor pelo desenvolvimento das fases atuais da lingüística. (WEEDWOOD, 2002).

a Concordância Nominal, estabelecendo adequadamente os padrões da gramática normativa.

Argumenta-se então, que as palavras variáveis que se referem ao substantivo devem concordar com ele em gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural), para poder aplicar na prática todas estas questões das regras de concordância que constituem uma habilidade absolutamente indispensável, na fala ou escrita, precisa-se comunicar utilizando o padrão culto da língua, mediante a sintaxe gerativa e suas reflexões para a prática pedagógica de língua portuguesa.

Nesse sentido, defende-se o que o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa fundamentada na gramática do ponto de vista criativo da competência/desempenho chomskyano, onde os constituintes das frases de base sintagmática compõem a representação da relação específica da criatividade linguística e do sistema da teoria gerativa.

Metodologia

Nesta pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, a metodologia utilizada percorre uma variabilidade de estruturas, onde a análise é contínua e processual, mediante alguns exemplos de Concordância Nominal retirados do livro didático, Gramática de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, *Português: linguagens* – 3(2013) Ensino Médio da escola de aplicação, (Centro de Ensino Paulo VI – anexo da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA), é destinada para fazer um paralelo com a abordagem da Gramática Gerativa. É importante frisar, que o cuidado especial com a metodologia empregada, representa a adequação de eventos através de um método que englobe questões do funcionamento da língua no texto escrito.

O material trabalhado foi submetido a uma classificação categórica, que elencasse na aplicabilidade o ensino da gramática, como ato de ensinar num contexto de interação entre o estudante e

o professor utilizando o objeto de estudo, neste caso a Concordância Nominal com o olhar gerativo. Os critérios de atendimento às necessidades diagnosticadas, no ato da adoção de uma metodologia de ensino da gramática, determinam onde o aluno está inserido, verifica-se o planejamento escolar de acordo com as expectativas sociais existentes.

Para identificar uma matriz de traços típica de um item lexical nominal, verificou-se através da Linguística Gerativa, uma forma particular de ilustrar a aplicabilidade na Educação Básica, fornecendo propostas que revelem um enfoque com parâmetros de natureza gramatical numa categoria linguística. Passamos em vista o conceito de Concordância Nominal, onde se atribui funções de reescrever a inserção de um modelo teórico com expressões e desdobramentos de vertentes da Gramática Gerativa, pois ao centrar-se no sintagma nominal desencadeou-se uma perspectiva dialectológica aliada a uma orientação gerativista.

A transmissão linguística da Concordância Nominal, explica-se através de uma posição que aborda a complementação de um sujeito que pode ser estudado como o núcleo da sentença na variação associada à gramática universal, pois ao enquadrar esse modelo de princípios descreve-se concisamente a análise linguística responsável pela concordância. A área de concentração deste estudo, no caso a Concordância Nominal, foi identificada mediante orações que moldam os tipos de seleção na formação da realidade do aluno. Desse modo, procurou-se estabelecer um direcionamento dos efeitos notáveis das lacunas que condicionam a estrutura da análise gerativa.

O contexto linguístico na sociedade é a ligação que discute e adota a inter-relação da Concordância Nominal e da Linguística Gerativa, bem como doravante em busca de um posicionamento que representa o movimento da nova gramática numa rígida linguística prescritiva com ênfase nos estudos relacionados com a gramaticalidade. O ensino tradicional da gramática deve ser repensado, com o intuito descritivo da prática no uso efetivo da

língua, para que a aula expositiva seja um método de ensinar, e que predomine, na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, a visão argumentativa da gramática, fazendo o aluno pensar sobre os conceitos e reinventá-los, pautado no grau de complexidade das relações textuais com reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal.

Considerações finais

O objeto de estudo deste trabalho, a Concordância Nominal mediante o olhar da Linguística Gerativa, veio contribuir com a sociedade, elencando meios que propiciem vertentes para o conhecimento profundo de gramática da língua portuguesa. Analisou-se então, a gramática de Cereja & Magalhães (2013), na qual se verificou que os autores em nenhum momento, discutem a noção de sintagma no referido livro didático, também não relatam formas estratégicas de visualização da sintaxe – sendo que a Linguística Gerativa é tão importante para o estudo da Língua Portuguesa como qualquer outra ciência que estuda a linguagem, pois concebe construções significativas no que tange técnicas, que permitem ao aluno observar as várias possibilidades de construção frasal. E a partir daí, construir o conceito de concordância – o que pode ser feito pela técnica de eliciação. Conduzir o estudante para reflexionar, instigando a sua participação no diálogo para que identifique espontaneamente no texto a concordância, é tarefa do educador para com a sociedade.

Nesse sentido, defende-se, com base na Linguística Gerativa, que as aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, possibilitam ao aluno à compreensão e o aprendizado da Concordância Nominal na intertextualidade, como estratégias utilizadas para a construção de uma oração e/ou sentença. Enfim, a reflexão, a interpretação, a análise, a criatividade e a eliciação devem fazer parte do planejamento do professor interdisciplinar.

Os exemplos de sentenças apresentados corroboram para a inclusão de análises das orações selecionadas para um estudo inicial e que, através dessas leituras podem ser desenvolvidos projetos interdisciplinares onde a Concordância Nominal encontra-se presente, e permite lidar com diferentes configurações, dando-nos a oportunidade e o enriquecimento de intercambiar informações com outros textos que, por sua vez permitem dialogar com as novas subjetividades que a escola se defronta.

Percebe-se, ainda, com este estudo, que o olhar científico sobre o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal, mediante a Linguística Gerativa, pode ser realizado pelo educador através da técnica da eliciação, considerando a **criatividade** do aluno, com informações prévias que ele já tem, e como ponto de partida, o conceito chomskyano de **competência,** que geram formas de reflexões de uma realidade dinâmica no estudo das aulas de gramática da Língua Portuguesa.

Algumas contribuições da Linguística Gerativa para o ensino/aprendizagem da Concordância Nominal traz um conhecimento efetivo das regras das línguas, usadas na linguagem falada ou escrita, dentro de uma perspectiva textual, contextualizada, delimitadas por uma análise linguística dialética do processo de construção sócio-histórico da língua. A gramática é uma discussão relevante, pois através da linguagem estamos construindo representações e significados afirmados, consumidos e disseminados na sociedade, nos espaços escolares e familiares, muitas vezes como normas e verdades absolutas.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 9.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BASTOS, Lúcia Kopschitz e Maria Augusta de Mattos. **A produção escrita e a gramática**. 2.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11.ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23. ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEREJA, William Roberto e Thereza Cochar Magalhães**. Português: linguagens, 3 –** 9.ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

CHOMSKY, Avram Noam – 1928. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt... (et al). – São Paulo: Cultrix, 1980.

JACKENDOFF, Ray. **Uma biografia, uma história.** Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Ray_Jackendoff– acesso em 12 de agosto de 2017 às 13h33min.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de linguística.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **A gramática da frase em português: algumas reflexões para a formalização da estrutura frasal em português**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. – São Paulo: Editora Ática, 2004.

PILATI, Eloisa. (org.) **Linguagem & Ensino.**v. 14 Brasília: UNB,2011.

WEEDWOOD. Bárbara. **História concisa da linguística.** 6.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

5

Uma relação triangular entre professor, aluno e livro didático

Douglas Lima de Brito[1]

Introdução

Em um ambiente educacional, como uma sala de aula, três atores fazem-se presentes como uma forma obrigatória, são esses: o professor, o aluno e material didático, e entre os materiais didáticos atuantes na aula está o livro didático, de tal forma que dificilmente se pensa em sala de aula, e em ensino, sem o livro didático. Considerando estes três personagens como entes que constituem um espaço de ensino/aprendizagem no Brasil, indiscutível que haja uma relação íntima entre eles e justo essa relação que se pretende apresentar nesse trabalho.

Como modelo de situação usaremos um projeto de ensino, pesquisa e extensão, o Guamá Bilíngue, também chamado GB, desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem como enfoques temas sociais e atuais presentes no cotidiano dos jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas de bairros periféricos da cidade de Belém, capital do Pará, no norte do Brasil, na Amazônia brasileira, que são o público, sem esquecer questões

1 Professor Substituto da Câmara de Espanhol na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2017. Contato: douglasbrito500@gmail.com

linguísticas, de gramática, de cultura, e como as classes são ministradas pelos estudantes do curso de Letras-Espanhol da UFPA, somando as facetas que adquire um material didático.

Estes três entes são de grande importância no processo de ensino/aprendizagem e neste trabalho, mais especificamente o de espanhol como língua estrangeira (E/LE), o contato entre eles forma uma pirâmide, onde a base está o ente mais importante em um determinado momento de uma aula, porque está pirâmide é rotacional, no que consiste que a cada momento essa tríade sofra mudanças, tanto de sua base como de sua rotação, sendo influenciada tanto por forças intrínsecas quanto por forças extrínsecas que afetam essa pirâmide e que fazem que mude constantemente a posição dos entes.

Porque consideramos essa sendo uma relação horizontal, o qual todos têm o mesmo grau de importância, e não vertical, o qual um teria mais importância que os outros, a importância que faz um ser a base é momentânea e por uma ação pontual, no momento de mudar a ação, a base também muda colocando outro ente no lugar, fazendo a rotação.

Por isso, este trabalho busca mostrar a relação, nem sempre pacífica, do triângulo professor, livro didático e aluno do dito projeto, e descrever como a dita relação se passa em um projeto com características próprias como este, mas não tão distante de outros espaços educacionais, tanto no âmbito da educação básica como de educação superior. Mencionando os efeitos positivos e negativos da reciprocidade (nem sempre verdadeira) destes elementos dentro de um contexto de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, ou como Língua Adicional[2], conceituação que está ganhando bastante terreno na atualidade.

2 Para uma compreensão inicial, ver: O Ensino de Outra(s) Língua(s) na Contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas, de Vilson J. Leffa & Valesca B. Irala.

Guamá bilíngue

O projeto Guamá Bilíngue que tem como características a pesquisa, o ensino e extensão, foi criado no ano de 2010 através do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), da Universidade Federal do Pará (UFPA), este projeto ocorre na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), ligada ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC). O Guamá Bilíngue (GB) foi pensando, e até o momento coordenado, pela professora M. Sc. Rita de Cássia Paiva e está devidamente registrado no CNPq[3].

No ano de 2016 o projeto alcançou maior voo com o surgimento de mais dois novos projetos gerados do Guamá Bilíngue com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), estruturando dessa forma no grupo Guamá Bilíngue que gerencia três projetos, a saber, o projeto *Guamá Bilíngue* que tem as suas aulas na própria Universidade por três dias da semana e que atende alunos de duas escolas públicas do bairro Guamá e o projeto *Língua, Cultura e Cidadania* e o *Formação Cidadã em ELE,* no qual as aulas acontecem nas escolas públicas em diversos bairros da região metropolitana de Belém.

Os três projetos utilizam o mesmo material didático e a mesma metodologia, eles recebem jovens com idades entre 15 a 18 anos, de escolas públicas de ensino médio. As aulas ocorrem três horas por semana, no caso das aulas que acontecem na Universidade são três dias da semana com uma hora cada dia no turno da tarde e das aulas que ocorrem nas escolas fica a critério de cada escola, geralmente sendo apenas uma vez por semana, com três horas de duração contínuas e em diferentes turnos. As aulas dos projetos são ministradas por professores/bolsistas ou professores/voluntários,

3 Conselho Nacional de Pesquisa, depois denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico está ligado ao Ministério de Estado da Ciência e Tecnologia.

que são alunos do curso de Letras – Língua Espanhola, da Universidade Federal do Pará.

A principal intenção do GB é desenvolver a cidadania dos jovens participantes, debatendo em todas as classes temas com enfoque social. Como é difícil encontrar estes temas em livros didáticos, sabendo que existe "[...] uma lista de tópicos considerados inapropriados por editores para figurarem em livros didáticos. Essa lista é conhecida informalmente como PARSNIP: política, álcool, religião, sexo, narcóticos, - ismos e favorecimentos". (GRAY, 2002; THORNBURY, 2005 *apud* TILIO, 2012). Por tal motivo se decidiu construir o próprio livro didático para ser utilizado no projeto.

Utilizando a língua espanhola como fundo para as aulas, já que ela é usada como veículo de comunicação e ela se faz presente também nos materiais, na parte de gramática e cultura. Na afirmativa de Brito (2014), o principal objetivo do GB é retirar jovens que estariam nas ruas e na violência por meio do ensino/aprendizagem do espanhol, pois todas as escolas que enviam seus alunos para os projetos estão em bairros periféricos. Dessa forma, desenvolvendo a cidadania em seus participantes, com a tentativa de criar em cada um deles a responsabilidade de se viver em sociedade, respeitando o diferente, dando-lhes um pensamento crítico sobre sua situação social e intentando dar-lhes expectativas de vida melhores.

Hoje em dia o grupo Guamá Bilíngue tem, aproximadamente, 20 participantes, entre discentes de Letras-Espanhol de distintos *campi* da UFPA e quatro professores da própria Universidade, com encontros pedagógicos e gerais constantes, que ajudam no monitoramento e no desenvolvimento dos três projetos.

Os professores dos projetos

A nomenclatura utilizada nesse artigo não denomina, por diversos motivos, apenas como professores as pessoas que dão as aulas nos projetos, porque as aulas são ministradas por discentes do

curso de Letras-Espanhol da UFPA selecionados pela coordenação do grupo, por isso eles não podem ser chamados de professores pelo fato de ainda não terem recebido a outorga para tal. Os que ministram as aulas são bolsistas ou voluntários também selecionados pela coordenação, entretanto, ainda que elas recebam suas bolsas não a chamaremos de bolsistas porque a definição de bolsistas é bastante ampla para definir as pessoas que dão as aulas, assim que chamaremos de professores/bolsistas e professores/voluntários daqui a diante, porque desta maneira abarca o reconhecimento e a função que estas pessoas desempenham.

Este projeto é importante não só aos discentes que participam no grupo de pesquisa, mas para os professores/bolsistas e professores/voluntários também, como sinala Moita Lopes (2012), "[...] porque os professores normalmente foram formados dentro de tais discursos, que ainda circulam na universidade [...]". Os professores ainda são formados dentro de discursos heteronormativos que circulam nos interiores das universidades no Brasil, sobrando pouco espaço para debater questões de raça, sexualidade, entre outros temas, por isso o GB é importante, para dar outra (nova) perspectivas a esses novos professores, proporcionando uma discussão mais reflexiva e crítica. Além disso, as aulas que são ministradas acontecem antes do estágio obrigatório da grade curricular do curso, dando dessa forma uma maior experiência e preparo para esses alunos da carreira de Letras-Espanhol.

Ademais, que esse é o ambiente que os professores vão encontrar em suas práticas diárias como docentes em suas classes. "Via de regra, os professores operam publicamente com discursos bem conservadores sobre gênero, sexualidade, raça, etnia etc., ainda que, em suas próprias vidas privadas, vivem vidas que questionem tais discursos" (MOITA LOPES, 2012, p. 09). E não só o professor, mas seus alunos também, discursos heteronormativos que na

prática, no cotidiano não se confirmam, por tanto muitos professores não sabem como manejar isso em suas aulas.

Como o projeto tem características bem sociais, atendendo alunos que convivem em bairros periféricos e considerando que discentes do ensino superior ainda são formados, muitas vezes, em discursos heteronormativos, por isso apoiado em Azevedo (2012, p. 56) sabemos que "[...] os modos como a linguagem que utilizamos podem reproduzir hierarquizações, preconceitos, estigmas e toda sorte de verdade", os professores/bolsistas e professores/voluntários passam por constante preparação didática e metodológica para trabalharem com esses alunos, como sabemos que "a forma como os/as professores/as, por falta de conhecimento no assunto, podem reproduzir 'as relações sociais existentes' no Brasil" (FERREIRA, 2012, pp. 37-38).

Desta maneira, nas reuniões pedagógicas acontece uma realimentação entre os professores/bolsistas e professores/voluntários dos três projetos e a coordenação dos projetos e a equipe pedagógica, mostrando as possibilidades de trabalhar com o conteúdo do livro, tirando dúvidas, compartilhando experiências, dando opções de atividades, preparando didaticamente e metodologicamente os professores/bolsistas e, principalmente, despindo os discentes de seus preconceitos porque "o objetivo maior de todas as ações de inclusão é criar um ambiente de respeito e valorização da diferença" (SEFFNER, 2009, p. 125).

Material didático e livro didático

Os materiais didáticos são todos os instrumentos, recursos ou ferramentas utilizadas pelo professor no momento de ensinar aos alunos, serve como um facilitador no momento do contato do aluno com o conteúdo, como um intermeio entre o professor e seus alunos, uma interface, uma ponte. Assim que:

> Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software,...). También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. (ARMAS, 2009).

Entre os materiais didáticos usados em sala, o livro didático é o material mais utilizado pelos docentes. O livro didático está tão presente e é tão utilizado que é como se houvesse uma cisão entre material didático e livro didático, sendo o primeiro muito vago e o segundo muito bem construído e poderoso. Assim que, segundo Brito (2016), o livro didático acaba ganhando um *status* de um *Ser*, entretanto não qualquer *Ser*, o livro sendo um *Ser* necessário, requisitado e presente, um *Ser* maior que os demais materiais didáticos empregados criando uma separação entre o livro didático e materiais didáticos, formando desta maneira dois grupos diferentes.

Os livros didáticos são de grande importância para os professores, como menciona Tilio (2012, p. 122), estando o livro didático presente na grande maioria das salas de aulas no Brasil, seja de forma direta, sendo usados todos os dias nas salas de aulas, ou de forma indireta, ainda que não presente nas salas, ele ajuda a organizar os conteúdos que serão ministrados nas aulas pelos professores, o que não é algo de todo ruim, porém, "enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho" (TILIO, 2008, p. 122).

Além disso, do livro ser o norteador em relação aos conteúdos, de acordo com Tilio (2012, p. 140), também há um silenciamento de vozes não hegemônicas, levando assim a quase total ausência de oportunidades de voz para os alunos, que não encontram nos livros didáticos espaços de prestígio. Por isso, também, foi necessária a

construção do livro didático usado nos projetos do grupo Guamá Bilíngue, pelo fato de os alunos atendidos pelos projetos serem silenciados cotidianamente pelo espaço educacional e pelas ferramentas desse espaço, por causa de suas condições sociais. Retomando a Tilio (2012, p. 122), novamente, é necessário que o professor atue como um intelectual transformador e, para isso, ele precisa estar preparado e consciente de sua função social.

Sabendo que é o professor/bolsista ou o professor/voluntário que vai, em sala de aula, manusear junto com os seus alunos esse material, que irão dar vida e função a ele, ocasionando do contato entre eles uma triangulação entre aluno, professor e livro didático. Sabemos que outros seres ou fatores influenciam nessa triangulação, porém não iremos no ater a elas, apenas na interseção ocasionada diretamente por esses três entes mencionados. Aqui chamamos de tríade ocorrida pelo diálogo entre aluno, professor e livro didático.

O livro didático produz diferentes efeitos nas pessoas que dele dispõem, tanto por questão do público, os alunos, ou do contexto em que está sendo usado, por exemplo, escola pública ou privada, mas principalmente o livro didático causa produtos diferentes porque são distintos professores, como apresenta Tilio (2012, p. 128), um mesmo livro pode desempenhar papeis completamente diversos nas mãos de diferentes profissionais, usuários e contextos. Cada professor, sendo um ser único, administra esse material divergentemente em relação com um de seu par, cada docente dará vida ao livro didático de uma forma distinta. Em consonância com Ferreira (2012, p. 26), não é só uma questão de dispor de material, mas é a forma como os professores utilizam o material que irá se mostrar mais significativo. Por isso que

> Ao falar em educação consciente, em que o professor leva o aluno a negociar o significado e o ajuda a construir o conhecimento (ao invés de impô-lo), é preciso *administrar* o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento. É preciso que, via

> mediação do professor, e apesar da autoridade do livro e da instituição, o texto didático seja trabalhado em uso, ou seja, o texto (relevante) inserido na vida social do aluno [...]. (TILIO, 2008, p. 124, grifo no original).

Da mesma maneira não pensamos o livro didático como um material somente, mas sim como um elemento poderoso nas classes. Quando se menciona, geralmente, material didático é sempre tomado como algo vago, simples, para abordar exercícios, como algo para o lúdico e motivacional. No entanto, o livro didático recebe uma atenção maior, por estar presente nas classes, ser mais consistente etc., por este motivo, o Guamá Bilíngue tem um livro próprio, para de essa forma contestar alguns discursos correntes e ampliar algumas concepções sociais.

> Os livros didáticos se constituem como importantes instrumentos para romper com a tradição de se reproduzir e naturalizar valores hegemônicos por meio da criação de espaços para que os discursos e os posicionamentos de resistência e contestação sejam amplamente veiculados nas escolas. (SANTOS JORGE, 2014, p. 86).

Pelos motivos já expostos, o livro didático utilizado no projeto é de autoria própria, feito pelos discentes de Letras-Espanhol da UFPA, que participam do grupo Guamá Bilíngue e também o livro é atualizado periodicamente. Igualmente os materiais didáticos usados durante as aulas são apresentados e aprovados durante as reuniões do grupo e pelos professores da Universidade que integram o projeto.

Agora apresentaremos um pouco sobre o livro didático utilizado no Guamá Bilíngue, ele todo está escrito em espanhol, entretanto para uma melhor compreensão traduziremos para o Português, outro ponto, a cada aula é entregue, de forma grátis, as folhas que irão corresponder à aula do dia e, dessa maneira, no final do ano o aluno terá construído o seu livro didático. No momento o GB trabalha nos níveis A1 e A2, segundo o Quadro Europeu Comum

de Referência para Línguas (QECR) [4], sendo que está em construção o livro que atenderá ao nível B1.

O livro está dividido em capítulos e estes capítulos em sete seções dispostos em quatro folhas. Atualmente estão feitos em dez capítulos, em construção mais três. Sendo assim, na primeira folha inicia-se com um *Texto*, no qual é apresentado um tema social que será debatido pelos professores/bolsistas ou professores/voluntários com os seus alunos. Na segunda folha estão as perguntas para a *Compreensão do Texto*[5] da aula anterior e *Falar pelos Cotovelos*[6], onde é apresentado uma pergunta ou situação que tenha referência ao tema do capítulo para ser debatido em sala desde outra perspectiva ou com dados reais. Na terceira folha também duas seções, *Unir as pontas*[7], que é a parte gramatical da unidade e *Colocando as Mãos na Massa*[8], que são exercícios para praticar a gramática. Na quarta, que é a última página, existe *Coloque Atenção*[9], que geralmente traz uma informação sobre cultura de algum país hispânico e o *Lembrar*[10], que é uma revisão de algum ponto gramatical. Cada seção é nomeada por uma palavra ou expressão recorrente, popular e significativa na/da língua espanhola.

A tríade

Este artigo está considerando uma relação construída por três entes, a saber, o livro didático, o professor, em nosso caso, o

4 Para uma melhor compreensão ver: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Da edição ASA, ano 2001, disponível em: <area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>

5 Comprensión del Texto.

6 Hablar por los Codos.

7 Atar Cabos.

8 Poniendo las Manos en la Masa.

9 Fíjate.

10 Recordar.

professor/bolsista ou professor/voluntário e os alunos de escolas públicas participantes dos projetos. Esta tríade demostra uma relação existente e necessária nas salas de aulas de língua, especificamente nesse caso, de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e como é a dinâmica dessa relação triangular. Colocamos a base desta pirâmide como sendo o ente principal, entretanto, esta pirâmide é de rotação, assim que um ente que está embaixo (como sendo o ponto mais importante) pode deixar, em algum momento posterior, de ser o ente mais importante e assumir outro ente esta posição, tornando-se o principal.

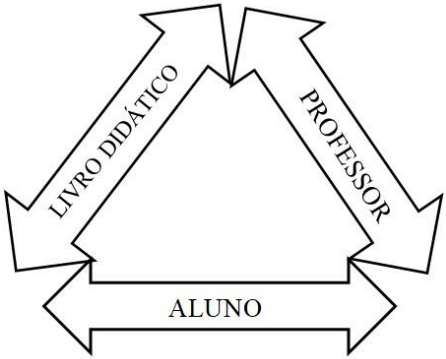
Acreditamos ser de rotação porque pensamos que essa pirâmide, que representa a interseção entre professor, aluno e livro didático, obviamente em um espaço educacional onde possa acontecer o contato entre esses três entes, pode mudar a sua base, sendo assumida por outro ente, havendo uma troca de posição entre eles. Também sabemos que outros entes influenciam esta pirâmide, por exemplo, escola, diretor, pais, editoras, etc., e que se pode formar outras pirâmides e, até mesmo, outras estruturas com a entrada de outro(s) ente(s), porém nós nos reteremos nesse modelo (professor, aluno e livro didático) porque acreditamos ser o diálogo mais persistente.

A intenção não é sobrepor um dos três entes sobre os outros dois, assim que a relação entre eles é horizontal, dessa forma linear, e não hierárquica, sendo vertical. Ainda que em algum momento da aula um deles se torne mais importante, considerando que os três são importantes, em poucos minutos outro ente pode assumir esse grau de importância, e que explicaremos mais abaixo, e dessa forma fazer a pirâmide rodar, tornando-a rotacional.

Os motivos que fazem modificar as posições dos entes dentro da pirâmide, acarretando dessa forma uma rotação, são denominados de “força intrínseca”, quando o motivo da troca de lugares é causado por um dos três entes, por exemplo, no momento que o professor passa a fala para o aluno ou na passagem do livro para o docente, ou seja, “força intrínseca” quando são os próprios

entes que provocam a mudança. Sendo “forças extrínsecas” porque é algo externo a pirâmide que vá provocar a troca de posição entre os entes, e para exemplificar, os pais, ou o/a diretor/a da escola, que neste caso, como estando fora da tríade, gerará a rotação.

Abaixo segue uma imagem, apenas de caráter ilustrativo, de modelo de pirâmide pensada neste trabalho, seguido de exemplos de momentos quando um ente se torna a base da pirâmide:



Produzido pelo autor.

Pensamos que o aluno é o principal participante nesta relação, pois ele é o centro do processo de ensino/aprendizagem, é por ele que se encontram o professor e o livro didático em sala, é em prol do aluno que orbitam os outros entes. O discente se transforma no motivo de o professor e o livro estarem trabalhando naquele contexto educacional, o aluno é como uma espécie de energia que movimenta os demais entes, por exemplo, a direção escolar, o governo e as editoras. Por isso que na maioria das situações e por maior tempo, o aluno é o foco da ação do professor e da existência e uso do livro didático, fazendo dele a base da pirâmide na maioria das ocasiões.

Entretanto, há momentos que isso sofre uma rotação e o aluno deixa de ser o ponto mais importante e passa a ser o professor. Quando este profissional está explicando o conteúdo, tirando as dúvidas que surgem, demostrando o seu conhecimento sobre um

determinado tema, em sua saúde física, psíquica, etc. Nesses momentos toda a atenção está direcionada para o docente fazendo dele a base da pirâmide. Também quando ele é solicitado para auxiliar os alunos nos exercícios do livro e quando ele precisa acrescentar informações do livro. Ele é uma "força" que permeia o livro didático, dando a ele vida e utilidade, e o aluno, dando significado para os conteúdos e estrutura social, comportamental e, até mesmo, emocional para este individuo que, em alguns casos, se torna dependente do profissional, precisando dele pra entender o assunto.

O material didático ocupa a base da pirâmide quando as atenções se voltam para ele e o seu uso está sendo feito. É base da estrutura no momento que é o único recurso utilizado pelo docente, quando os alunos estão fazendo os exercícios trazidos por ele, quando o livro está sendo usado para explicar o conteúdo, e ainda no momento que se está garantindo ou contestando as ideias apresentadas por ele. Dessa forma, o livro didático deve responder os objetivos planejados para sua utilização e presença em sala.

Ou seja, em uma sala de aula a pirâmide sofre várias rotações e a cada momento (ação) um elemento torna-se a base, desta maneira, transformando-se no elemento mais importante naquele exato momento. Considerando apenas o contato real entre os entes no espaço educacional, assim no momento que o professor está ensinando o conteúdo ele se torna o ente principal, a partir do uso do material didático esse se torna principal, por fim e como por maior parte do tempo o aluno é o principal da relação, quando vai fazer e corrigir exercícios, quando demostra se compreendeu, suas dúvidas, participações, e, sobretudo, quando influencia no livro didático, o modificando de alguma forma.

Considerações finais

Como em todas as classes de língua, a relação professor, livro didático e aluno, representada pela pirâmide intenta demostrar a

tríade presente de igual maneira nas salas de ensino, seja de escolas de educação básica como de ensino superior, em todos os ambientes de ensino/aprendizagem. Isso não fica distante das classes dos projetos orientados pelo Guamá Bilíngue, como um espaço educativo.

Os materiais didáticos utilizados no projeto, tanto o livro didático como os demais materiais (fotocopias, canções, exercícios...) são elementos de grande importância para fixar um conteúdo, contudo, o livro didático como participante constantemente presente na relação serve como uma ligação entre o professor, em nosso caso específico professor/bolsista e professor/voluntário e os alunos e as alunas participantes dos projetos.

Entretanto, vale a ressalva que o contato entre os entes forma uma interseção, sendo essa interseção construindo uma pirâmide, e a base está formada pelo ente mais importante, por graus de importância, não consideramos a relação que forma a pirâmide como verticalizada, o qual há um ente no topo ou que um sempre irá se sobressair em comparação com os demais, mas bem uma relação horizontal em grau de importância, porque em um determinado momento, por causa de uma ação necessária, a pirâmide de configura de uma maneira, mas a mudança de ação ocasiona uma mudança de ente na base, fazendo a pirâmide rodar, tornando-a rotacional.

O Guamá Bilíngue (GB) usa como "máscara" para atrair os jovens o ensino da língua espanhola, mas a principal intenção é discutir temas sociais com eles, que têm entre 15 a 18 anos de idade e são alunos de escolas públicas de bairros periféricos, dando-lhes ideias de cidadania e expectativas de vida, porque a maioria, se não todos, os discentes que ministram as aulas são jovens e provenientes de bairros periféricos, que conhecem a realidade do público e servem como exemplos de que é possível ascender ao ensino superior, onde está perspectiva de vida é nula, por falta de uma estrutura familiar mais presente, ou pelo contexto em que vivem é

praticamente impossível que consigam algo nesse sentido, e quando encontram os professor/bolsistas percebem que é possível, dando uma esperança e "garra" para seguirem estudando.

Aos estudantes da Universidade Federal do Pará que ministram as classes, essa experiência é de extrema importância para suas formações profissionais, pessoais e acadêmicas. Pois eles terminam tendo um contato com a prática docente como vimos mais acima, ainda mais acreditamos que falta uma discussão mais efetiva de temas sociais nos interiores das universidades e da formação dos futuros professores do Brasil.

Concluímos que o diálogo entre os elementos efetivamente presentes nas classes (professor – livro didático – aluno) está presente nos projetos de extensão, ensino e pesquisa Guamá Bilíngue, em Belém – Pará, no norte do Brasil. Assim como essa pirâmide está presente nos demais espaços educativos, nas salas de aulas pelo País, e isso é tão verídico que é quase impossível pensar em educação sem esses três entes, o professor para explicar, o livro didático para ajudar a aprender e ensinar e o aluno para aprender, no qual a falta de um desses já descaracterizaria o espaço de ensino.

Referências

ARMAS, Alberto Guerrero. **Los Materiales Didácticos en el Aula**. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Andalucía, 2009.

AZEVEDO, Aline da Silva. **A Sala de Aula de Língua Inglesa como Fórum de Discussão sobre as Identidades de Raça**: compartilhando uma experiência intervencionista. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade**: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Ed. Pontes: São Paulo, 2012.

BRITO, Douglas Lima de. **Lo Social en las Clases de Guamá Bilingüe**. VIII Encontro Internacional de Letras. Foz do Iguaçu, 2014.

_____. **Proyecto Extensionista en una Universidad del Norte**: un diálogo entre profesor, alumno y material didáctico. SELES SELM: Passo Fundo – RS, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa.** *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade:** praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguagem e Escola na Construção de quem Somos**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade:** praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

SANTOS JORGE, Míriam Lúcia dos. **Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras**: Construindo Identidades Positivas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SEFFNER, Fernando. **Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Politicas de Inclusão Escolar.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia na escola. MEC e UNESCO: Brasília, 2009.

TILIO, Rogério. **A Construção Social de Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês:** que vozes circulam? In*:* FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade:** praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. São Paulo. Ed. Pontes, 2012.

_____. **O Papel do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira**. In: Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. 2008. P.117-144.

6

As estratégias utilizadas no processo de apropriação da língua portuguesa por uma aluna surda

Keila de Paula Fernandes de Quadros[1]
Amélia Maria Mesquita Araújo[2]

Introdução

O presente trabalho parte de estudos realizados durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que teve início em março de 2014, o qual tem como tema: " Formação de professores para uma escola inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e a escola básica em municípios paraenses". Dentro do projeto e a partir das sessões de estudo em torno da inclusão no espaço educacional, senti a necessidade de pensar e refletir o ensino de Língua Portuguesa (LP) no contexto da inclusão de alunos em situação de deficiência.

É relevante ressaltar a importância teórica e reflexiva deste estudo, considerando as poucas reflexões existentes no curso de LP, e também considerando a falta de conhecimento presente na maioria dos profissionais desta área, referentes à inclusão e às

1 Graduada no Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, UFPA (Campus Bragança) e Mestranda em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA) Email:keilapfquadros@gmail.com

2 Profª. Drª. Amélia Maria Mesquita Araújo, Doutora e Mestre em Educação. (UFPA) Professora da UFPA (Campus Belém). Email:amelia.mesquita05@gmail.com

possibilidades de estratégias de se trabalhar a LP para alunos com deficiência auditiva.

Trabalho nesta pesquisa com a ideia de que se deve criar estratégias de ensino que garantam de forma igualitária o acesso ao ensino-aprendizagem de conteúdos, independentemente da diferença apresentada pelo sujeito. Diante disso, compactuo com Mesquita (2013, p.153 e 154) ao afirmar que:

> A prática inclusiva se desenvolveria na continuidade da cultura escolar, enquanto *próprio da escola*, sendo também "disponível" aos alunos em situação de deficiência. Assumir que uma prática curricular *inclusiva* é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir se apropriar da cultura escolar, não significa assumir que a organização pedagógica da escola é intocável e nem que a forma cristalizada da prática curricular é a melhor forma de fazer educação, mas que, por detrás desses conteúdos, métodos de ensino, de avaliação existe uma *forma de socialização*, a *forma escolar de socialização* que é reclamada por todos aqueles que frequentam ou que buscam a escola [...].

Pensando nessa perspectiva, compreende-se que a educação inclusiva é aquela que permite ao aluno se apropriar da cultura escolar, do que é próprio da escola, o que identifica a escola como sendo um espaço educacional. Restringindo esse pensamento de forma mais específica para dentro sala de aula, seria também o aluno se apropriar dos conteúdos de cada disciplina, da socialização do conhecimento promovida dentro do ambiente escolar.

É diante dos conceitos de educação inclusiva que reflito sobre o ensino de LP pensado no contexto da inclusão de alunos com surdez. Sendo assim, o principal objetivo que move esta pesquisa é a necessidade de compreender as estratégias utilizadas por uma aluna surda no processo de apropriação da LP em uma turma de 8° série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar as estratégias de apropriação utilizadas no processo de aquisição dos conteúdos de LP por um sujeito surdo que cursa o último ano do ensino fundamental.

Este problema nos remeteu às seguintes questões norteadoras: Como de fato ocorre o processo de apropriação da LP pela pessoa surda usuária da Libras? Quais as estratégias utilizadas pelo próprio aluno com surdez para adquirir conhecimentos sobre os conteúdos expostos nas aulas de LP?

A inclusão dos alunos com surdez parte de um ensino tendo como foco a sua aprendizagem, sendo necessário, para tanto, estratégias a serem usadas tanto pelo professor no processo de ensino aprendizagem, quanto pelo próprio aluno no processo de apropriação do conhecimento da LP. A escolha pelo termo "em situação de deficiência" não foi uma escolha aleatória, mas

> considerando a importância de se evidenciar que a deficiência não se situa na pessoa, mas na interface entre os impedimentos de ordem física ou sensorial e as barreiras culturalmente produzidas, utilizamos aqui a expressão pessoa em situação de deficiência. A expressão *em situação de* implica a possibilidade de modificação da situação, de intervenção sócio-histórica e isso torna possível outro movimento semântico no interior dos debates acerca da inclusão. (ANJOS, 2009, p. 02)

Assim, demarcamos a importância de evidenciarmos nosso posicionamento, por entendemos que a deficiência não se situa no sujeito, mas no espaço que não supri suas necessidades e singularidades, podendo esse espaço ser modificado e reestruturado para atender a todos de forma igualitária. Entendemos a deficiência a partir da perspectiva social, e abrimos espaço para uma nova reflexão proposta por Mesquita(2013), Diniz (2007) e Anjos (2009) ao discutir o termo "em situação de deficiência" e compreender a inclusão como um movimento aberto a um novo olhar, a novas reflexões e discussões, que vão além da inserção do sujeito no espaço educacional.

Metodologia

Esta pesquisa se desenvolveu com base na abordagem qualitativa, conforme o autor Chizzotti (2008, p. 28) "O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (...)".

Levando em consideração a problemática deste trabalho, o estudo de caso se apresentou como o método mais relevante para o andamento desta pesquisa, na medida que:

> Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto corrente nos diversos casos individuais, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes e diversos casos individualizados. Pode haver, pois, um estudo de um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade. (CHIZZOTTI, 2008, p. 136)

Considerando a citação acima, o estudo de caso neste trabalho detém-se sobre uma aluna surda matriculada em uma escola regular e que assiste aulas de LP, ou seja, o estudo de caso se constitui no âmbito da língua com um aluno em situação de deficiência. O estudo de caso tornou-se essencial a medida que contribuiu para a compreensão do processo de apropriação da LP.

O presente trabalho tem como base a discussão de autores que abordam a inclusão de alunos em situação de deficiência no contexto da educação, autores que falam a respeito da deficiência auditiva no ambiente escolar. Assim sendo, esta pesquisa ocorreu através de levantamentos de materiais bibliográficos que possibilitaram o suporte para se pensar e refletir a inclusão de alunos com deficiência

auditiva. Também se fez primordial a realização da pesquisa de campo, na qual Marconi e Lakatos (2013, p.69) conceituam que:

> é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e /ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

O *Lócus* da pesquisa de campo ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "A.P" localizada na Rodovia Bragança Viseu, no município de Bragança Pará e que atende cerca de 761 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, com as séries do 6° ano do ensino Fundamental ao 3°ano do Ensino Médio. Os alunos dessa escola são na sua grande maioria, moradores da zona rural e comunidade adjacente. A escolha da instituição ocorreu devido ao elevado número de alunos em situação de deficiência que estudam nessa escola, sendo a maioria sujeitos com deficiência auditiva. Diante desse cenário, a pesquisa foi realizada precisamente em uma turma da 8° série no turno da manhã composta por 22 alunos, na qual continha uma aluna com surdez profunda e severa, sendo essa o principal sujeito desta pesquisa.

Objetivando a efetivação deste trabalho foi empregado à técnica de entrevista semiestruturada e a observação, para serem coletados os dados referentes à percepção das estratégias utilizadas por um sujeito surdo no processo de apropriação da LP, Marconi e Lakatos (2013, p.76) assinalam que:

> A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Neste estudo, se optou pela observação participante, que se fez fundamental para compreensão de modo mais preciso possível da realidade a qual o sujeito em pesquisa estava imerso, possibilitando assim, o contato direto com o sujeito, com o contexto

e com os recursos / estratégias usadas pela aluna em situação de deficiência, tornando-se a observação um elemento favorável na compreensão de como ocorrem as estratégias usadas durante o processo de apropriação dos conteúdos da LP.

A observação participante, para Lakatos e Marconi (2003, p.194), "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste". A partir dessa conceituação, iniciei as observações no campo de pesquisa (na turma da 8°série da escola A.P) e dei partida à apuração das coletas de dados através de constantes observações realizadas com foco no sujeito e no contexto em que estava inserido.

Salienta-se ainda que foram observadas 22 aulas de LP no período de 25 de agosto até o dia 13 de novembro de 2015. É válido evidenciar, que além dessas aulas também foram observadas anteriormente 20 aulas de diferentes disciplinas dentre elas História, Matemática, Ciências e Filosofia, contabilizando uma totalidade de 42 aulas observadas.

No tocante à adoção da técnica de entrevista, fez-se útil como um instrumento indispensável, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.195)

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A entrevista ocorreu com o sujeito surdo (usando aqui o nome fictício Eduarda) na qual o estudo de caso se deteve, teve como objetivo compreender as estratégias de apropriação da LP a partir da visão da própria aluna em situação de deficiência auditiva e articular os dados de observação com os dados informados pela

aluna sobre o processo de ensino aprendizagem da LP. Sendo que, para a efetivação da entrevista, foi utilizado um termo de consentimento assinado pela responsável da aluna. A entrevista foi uma técnica fundamental que possibilitou coletar informações precisas sobre as estratégias utilizadas pela aluna Eduarda e também obter outras informações não perceptíveis durante o processo de observação feito na pesquisa de campo.

Ao se fazer uso dessa técnica, considera-se que

> Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (MINAYO, 2001.p 58)

Tendo como base o exposto acima, situa-se neste estudo a opção pela entrevista semiestruturada precisamente por mesclar tanto a entrevista estruturada quanto a entrevista não estruturada. Isso possibilitou a abertura de novas perguntas advindas da necessidade estabelecida diante das respostas emitidas pela aluna durante a efetivação da entrevista. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada foi realizada com a ajuda de terceiros, pois se fez necessário à tradução das perguntas para a Língua de Sinais e a tradução da resposta dada pelo sujeito entrevistado. Durante a execução da entrevista a aluna Eduarda respondia em Libras e concomitantemente ocorria a tradução para a LP, sendo essa tradução gravada para posteriormente ser feita a transcrição, tentou-se, dessa maneira, ser o mais fiel possível às informações dadas pela entrevistada.

Apresentação do sujeito da pesquisa

A aluna observada já nasceu surda e possui surdez profunda e severa, aprendeu a ler por volta dos 8 anos de idade, foi alfabetizada em LP intermediado com o ensino de Libras. Segundo a própria mãe, a aluna Eduarda foi alfabetizada em Libras desde muito criança, teve seu contado com a libras cerca de 3 anos de idade e também passou pelo processo de oralização dos 8 aos 11 anos de idade. No entanto, não obteve sucesso devido a: preferência pela Libras, dificuldade em ser oralizada, rigidez no processo de aprendizagem da oralização e também devido a própria mãe da aluna que optou por deixá-la escolher entre ser oralizada ou alfabetizada em Libras.

Assim sendo, a aluna usa a língua Libras para se comunicar com falantes que também utilizam esse mesmo signo linguístico. Comunica-se com falantes da Língua Portuguesa na maioria das vezes por meio da escrita de bilhetes, pois a maioria ao seu redor não tem conhecimentos ou apropriação da Libras. Ressalta-se que supostamente devido a aluna ter como língua materna a língua de sinais, ela pouco ou dificilmente utiliza-se de gestos para comunicar-se com indivíduos do ambiente escolar.

Na sala de aula a aluna Eduarda apresenta uma rotina basicamente considerada como "normal", realiza as atividades, copia os textos do quadro, entra e sai no horário estabelecido pela direção da escola, vai para o intervalo como os demais e também participa das aulas de educação física. No entanto, em decorrência de apresentar uma deficiência auditiva, tem disponível tempo adicional tanto nas atividades escolares do dia a dia quanto nos testes avaliativos e também leva muitas atividades para realizar em casa e entregar na aula seguinte.

Durante as aulas de LP, o sujeito observado praticamente não interagia com as aulas e também nunca tentava perguntar nada referente ao conteúdo exposto pelo professor no momento da explicação do assunto. A interação ocorria com os colegas de classe

tanto para troca de informações sobre atividades, como para conversas informais paralelas à aula.

No que se refere aos conteúdos da LP, a aluna tinha acesso direto aos mesmos assuntos da sua turma, sem modificações ou alterações nos testes, nos assuntos expostos e nas atividades de classe, ou seja, o professor utilizava a mesma base metodológica para ensinar tanto os ouvintes quanto os não ouvintes, e a aluna Eduarda tem que se adaptar a tal situação escolar, "incorporando" o mesmo método de trabalho do professor.

No tocante à leitura, o sujeito desta pesquisa conseguia apenas depreender o sentido geral do texto, ou seja, durante a leitura depreende somente as informações explícitas, não atingindo ainda um nível de leitura que compreenda e interprete sentidos subjacentes aos elementos textuais, a despeito disso ressaltamos novamente neste trabalho, o que Quadros e Schmiedt (2007) discutem sobre os dois tipos de leitura quando se retrata o processo de aprendizagem de uma segunda língua, que é a leitura das informações gerais do texto e a leitura que envolve os elementos subjacentes à estrutura linguística, ambas são essenciais no processo de apropriação da LP.

Considerando isso, ao perguntar para aluna Eduarda se durante a leitura de um texto ela conseguia depreender o sentido geral do texto, obteve-se como resposta:

> *Mais ou menos. Um pouco um pouco, um pouquinho. Depende muito da leitura. (a aluna fez a expressão fechando quase totalmente o polegar e o dedo indicador, demonstrando quão pouco consegue)*

A própria aluna Eduarda demarcou em sua fala que pouco consegue depreender o sentido geral de um texto e que depende muito do nível e do tipo da leitura, o que implica, por conseguinte, no ato de ler textos que exigem inicialmente os elementos explícitos, isto é, a leitura geral. Também foi perguntado se quando tem

imagem no texto se isso ajuda, a aluna Eduarda prontamente argumentou que os livros da escola não continham imagens:

> *Nas leituras nunca tem imagens, no livro da escola não tem, não vejo não tem, se tem eu não vejo eu procuro...cadê? Não tem.*

No entanto, confrontando tal informação com o que seria ideal para a aluna Eduarda, é viável ressaltar que o aluno em situação de deficiência auditiva apresenta maior compreensão com textos que contenham imagens, assim como pode ser observado no decorrer de cada sessão de observação, que aluna sempre voltava seu olhar para as poucas imagens que os amigos apresentavam a ela, apontando e indicando as coisas a partir da imagem, isto é, buscava usar imagens para promover interação e comunicação entre ela e os amigos.

Já sobre o nível de produção textual da aluna Eduarda, observou-se que suas produções textuais (dentre elas atividades de exercício), são realizadas na maioria das vezes em casa ou com auxílio de amigos, o que interfere fortemente na própria escrita apresentada nessas produções escritas. Vale mencionar que se constatou nos os textos feitos em casa ou com a ajuda de terceiros por essa aluna, apresentavam o nível de linguagem extremante diferente do nível de linguagem observado nos bilhetes emitidos por ela em sala de aula.

As produções textuais feitas em casa e ou com a contribuição de terceiros apresentam elementos de ligação entre verbo, sujeito e objeto, isto é, aspectos e estrutura próprios da língua portuguesa, nessas respectivas produções a linguagem escrita é similar às produções dos alunos ouvintes. No entanto, quando se observa os bilhetes trocados de imediato pela necessidade de comunicação da aluna verificou-se na sua escrita: traços da estrutura da Libras, a ausência de conetivos entre um termo e outro e também sérios desvios da ortografia da língua portuguesa, o que evidencia como de

fato é a produção textual dessa aluna, demonstrando, por conseguinte, o seu nível de produção textual comprometido.

Nas atividades individuais e em grupo promovidas na sala de aula a aluna Eduarda quase sempre participava com a ajuda de uma determinada colega. Vale ressaltar que não se notaram atividades grupais nas aulas de LP, porém observou-se em outras disciplinas que a aluna sempre esperava por orientações dos próprios colegas do grupo para poder tentar realizar os trabalhos de classe.

Durante as aulas de LP, também não se constatou trabalhos que exigiam a oralidade, com exceção das atividades que requeriam a participação oral, ou seja, uma interação oralizada. Nessas interações orais a aluna Eduarda nunca participava. Destaca-se que, embora o professor não impulsionasse trabalhos com gêneros orais, sempre usava da oralidade para fazer seu grande aliado em sala de aula, pois constantemente narrava inúmeras histórias com diversas temáticas, isso ocorria em quase todas as aulas. Porém, se por um lado, essa prática prendia a atenção dos alunos ouvintes, por outro não atingia a atenção da aluna Eduarda que olhava o professor narrar uma história que para ela, não havia o menor sentido, sendo que na maioria das vezes ela comentava com os colegas que não compreendia as histórias.

A aluna Eduarda no decorrer das aulas de LP conseguia se manter atenciosa e concentrada durante pouco tempo no professor, pois quase toda movimentação visual facilmente tirava seu foco e logo sua atenção era desviada para outras situações ocorridas paralelas a aula: conversas alheias, brincadeiras, intrigas, risos etc.

Observou-se que de modo geral a aluna é atenciosa aos comandos visuais, de tal modo que as pessoas sempre tentavam chamar-lhe a atenção visualmente e apresentavam êxito em sua tentativa, bastando se posicionar de frente a aluna Eduarda ou tocar-lhe fisicamente e logo ela se voltava a quem buscava comunicar-lhe algo.

Comprovou-se também que a comunicação visual é de fato muito importante para o sujeito com deficiência auditiva, tendo em

vista que quase todo aprendizado ocorre por meio desse sentido. Foi possível também perceber que a aluna Eduarda mostrava-se atenciosa aos detalhes do quadro, como as palavras grifadas, o uso de cores alternadas, ou até mesmo a organização composicional do texto etc. Nesse sentido, verifica-se que o quadro branco é ferramenta muito útil para que a aluna Eduarda sinta-se parte integrante da aula, pois consegue copiar o assunto e as lições escritas nesse recurso.

Em síntese, a aluna Eduarda, deficiente auditiva, usuária de libras e alfabetizada em língua portuguesa, pode, aparentemente, incorporar o mesmo perfil de um aluno ouvinte, é o que ocorre com o indivíduo deste trabalho, pois apresenta um perfil que se assemelha ao comportamento dos demais alunos, porém vale destacar que aluna é observadora do ambiente escolar, logo é possível se apropriar de coisas pertencentes ao contexto escolar, ou seja, é possível facilmente se apropriar de muitos elementos da cultura escolar. Considerando tudo isto, percebeu-se que a aluna cria meios de adaptações dentro da sala de aula e faz interpretações do contexto escolar, usando o tempo inteiro inúmeras estratégias na sala de aula, estratégias que permeiam, influenciam e fazem parte do processo de apropriação da LP.

As estratégias no processo de *apropriação* da língua portuguesa por uma aluna surda – um estudo de caso

Durante cada sessão de observação fiz levantamentos das estratégias utilizadas em sala de aula pela aluna Eduarda, dentre inúmeras estratégias usadas irei me deter nas que mais se fizeram relevantes e que influenciavam diretamente no processo de aprendizagem e, consequentemente, no processo de apropriação da LP.

Verificou-se que as estratégias de apropriação ocorriam em meio ao processo de mecanização do próprio aprendizado, no qual tudo se sucedia de modo muito repetitivo: professor explicando,

cópia do assunto do quadro e transcrição do conteúdo para o caderno, ou seja, a própria permanência da aluna na sala, seguia quase sempre uma mesma sequência, porém outros elementos se faziam presente em meio a essa rotina.

Na maioria das explicações dos assuntos ligados à linguagem a aluna Eduarda parecia não compreender as exposições explicativas do assunto de Português, as expressões faciais apontavam explicitamente isso. Vejamos, abaixo, um trecho da fala da aluna que compactua com a observação feita em sala, no qual o sujeito expõe suas dificuldades frente à explicação dada pelo professor.

> *É difícil, muito difícil, as palavras não consigo entender, demora é difícil, é algo muito perturbador "atordoado" . É triste o professor ensinando eu olhar a explicação, olho e fico pensando, não entendo o professor explica continua explicando e continua turvo, continua ... a explicação não se encaixa e não consigo entender.*

Podemos analisar que a aluna marca em sua fala a presença constante da dificuldade em aprender a LP, dificuldade essa que acarreta desestímulo do aprendizado. A respeito Damázio (2007) acentua que a LP é difícil de ser assimilada pelo surdo principalmente pela forma como o ensino é abordado e também pela ausência de estímulo ao potencial do próprio aluno.

Ainda acerca das dificuldades apresentadas pela aluna Eduarda, interroguei-a perguntando a que ela atribuía essas dificuldades apresentadas:

> *É difícil muito difícil, eu quero aprender em libras... o português com libras juntos para entender, preciso da libras junto com o português, a dificuldade ocorre pela falta do uso também da libras em sala de aula.*

Percebemos que a aluna enfatiza a importância que a Libras tem no aprendizado da LP, e a necessidade de um ensino em que haja a articulação de Libras junto com a LP, isto é, um ensino bilíngue a possibilitaria um aprendizado da LP com mais

aprimoramento. Sobre isso, Damázio (2006, p.20) sublinha que "(...) a abordagem educacional por meio do bilingüismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte".

O bilinguismo possibilita condições essenciais à aprendizagem do aluno em situação de deficiência auditiva, na medida que permite tanto o acesso ao ensino quanto a garantia de uma estadia na escola de forma significante para o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento do próprio aluno enquanto sujeito social.

No que concerne ao aprendizado e desenvolvimento educacional respectivo a LP, o sujeito desta pesquisa apresenta um alto nível de desestímulo, provocado pela falta de acesso compreensível dos conteúdos, isto é, em consequência da metodologia usada pelo professor, uma metodologia baseada no ensino para ouvintes. Quadros e Schmiedt (2006) situam que atualmente a aquisição da escrita do português pelos sujeitos surdos é ainda baseada no mesmo ensino para sujeitos ouvintes, sendo o sujeito surdo colocado para aprender a escrita do Português em um contexto em que se segue a mesma metodologia para sujeitos ouvintes.

Constatou-se que, pelo viés do processo de rotina estabelecida no ensino de LP, foi possível verificar que umas das primeiras estratégias observadas era que a aluna ficava fazendo fotocópia do quadro, possivelmente na tentativa de se inserir e sentir aluno como os demais no que diz respeito a prática escolar, ou seja, trata-se da busca de se apropriar de elementos do contexto pertencente a cultura escolar.

A aluna Eduarda continha frequentemente em mãos o livro didático da LP e sempre consultava o conteúdo igualando ou diferenciando com o que o professor escrevia no quadro, neste caso o uso do livro didático tanto em casa quanto na escola serviam como suporte para o acesso da LP e para a aluna fazer comparações na

medida em que lia tanto o livro quanto o conteúdo do quadro, tentando compará-los. A seguir, o recorte da fala da aluna quando se reporta as estratégias que costuma utilizar na sala de aula para conseguir entender o assunto explicado pelo professor de português:

> *(...**) Mas quem é que ajuda?***
> *Eu própria, sozinha eu leio o livro e o caderno em casa.*
> ***E na escola?***
> *O livro me ajuda.*
> ***O que mais te ajuda?***
> *O professor olha, eu pergunto tá certo? Por que ? Preciso reavaliar, ai eu entendo que não está certo depois reorganizo e faço de novo certo, tento refazer a atividade.*

Identifica-se na fala da aluna, às estratégias usadas tanto em casa quanto na escola e, em ambas, o uso do livro aparece como elemento presente no processo de aprendizagem da LP. Destaca-se como estratégia a recorrência da aluna pelo professor nas atividades já realizadas, questionando se a atividade estava correta ou não, outra estrategia é a refacção das atividades e a reavaliação das respostas do sujeito.

Observou-se também as estratégias ocorridas pelo viés do processo da necessidade da aluna estabelecer comunicação na sala de aula.

A predominância do uso dos bilhetes torna-se pertinente mencionar como uma das estratégias mais relevantes, principalmente por ser de fato onde está presente a escrita da aluna sem nenhuma interferência de amigos ou professores, ou seja, é através dos bilhetes, dos recortes de palavras e das frases que a aluna troca com os demais alunos ou professores de outras disciplinas, que é possível perceber a escrita em LP da aluna surda.

A interação por meio de bilhetes, é essencial principalmente por ser constituída por meio da LP, permitindo à aluna surda, produzir, receber e interpretar os bilhetes, frases ou palavras

escritas pelos colegas. Percebeu-se que por meio da construção de sucessivos bilhetes a aluna exercita a LP e aprimora a produção textual.

> A escrita – o ler e o escrever – está presente no currículo de forma múltipla: é um componente curricular, objeto disciplinar de estudo – ensina-se a ler ensina-se a escrever; e é instrumento para todos os demais componentes curriculares – em quase todos os demais conteúdos, em quase todas as demais disciplinas, ensina-se e aprende-se sobretudo, em fontes escritas, pois ensina-se lendo e fazendo ler, escrevendo e fazendo escrever, aprende-se lendo e mostra-se o que se aprendeu escrevendo (SOARES, 2006, p. 57, *apud* MESQUITA, 2013, p.138)

Vale notar que, através dos bilhetes a aluna Eduarda se apropria de elementos da escrita e, aos poucos, se apropria da escrita em si, elemento esse considerado fundamental no contexto escolar e pertencente à cultura escolar, uma vez que, de acordo com o explícito acima, a escrita permeia todo o componente escolar, pois ensina-se através da leitura e da escrita.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 31), mencionam que "(...) quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita". Assim sendo, a criação de bilhetes na sala de aula faz parte de interações que objetivam a comunicação, sendo, portando, interações comunicativas reais, criadas pela própria aluna. Os autores acima apontam que essas interações promovidas entre o leitor e o escritor precisam se internalizadas para que o aluno seja capaz de perceber a utilidade e o significado da escrita no contexto real.

Percebeu-se também o compartilhamento de Libras, por parte da aluna, como uma estratégia de Apropriação de LP. É importante salientar que a aluna ensinava palavras do português em libras durante a maioria das explicações do professor sobre conteúdos de LP ou durante o intervalo. O "ensino" de libras pela aluna, se faz relevante, precisamente pela interface com a LP, pois observou-se

que os alunos apontavam a palavra em LP para a aluna Eduarda mostrar-lhes o sinal em Libras. É importante referir que algumas palavras a aluna não conseguiu dar o sinal em Libras, porém somente através da entrevista foi possível analisar que não tratava-se da aluna não saber o sinal, mas sim um forte indicador de que ela não sabe o significado da palavra em LP, por isso não é possível dar o sinal. Sobre isso, vejamos a seguir:

> [...] *Quando as pessoas me perguntam o sinal e ai eu não sei, quando os ouvintes me perguntam o sinal das coisas ai eu não sei, porque eu preciso apreender mais o português. Conheço mais ou menos as palavras, mais as palavras do dia a dia. As palavras mais conhecidas.*

Pôde-se por meio das observações de campo verificar que o processo de comunicação estabelecido entre a aluna Eduarda e os demais amigos, possibilita-lhe recorrer com muita frequência aos demais colegas para "colar" as respostas das atividades que não consegue responder sozinha e faz isso com muita astúcia e facilidade. Tal informação converge com o que a aluna Eduarda expressa na entrevista:

> *Peço ajuda toda vez, sempre peço ajuda para um amigo, ei tá difícil, ai os meninos ficam conversando ai eu peço, por favor me ajude, tem paciência comigo, eles ficam brincando, ai, os meninos vão lá e me ajudam. Mas quando eu esqueço de fazer, ai eu peço pra alguém que fez e copio.*

Aponta-se, a partir do viés da produção do distanciamento cometido pela aluna Eduarda, a permissão da utilização de estratégias não só de apropriação da LP, mas estratégia que a distancia da abstração dos assuntos dessa disciplina.

No decorrer das aulas de LP e principalmente no momento da explicação dos conteúdos, a aluna muitas vezes mexia nos materiais escolares, desenhava, copiava do quadro ou trocava conversas durante a explicação do professor de Português, estratégias essas

que perpassam o ensino de Lp e que, ao mesmo tempo, também podem ser tidas como uma produção de distanciamento dos conteúdos explicados pelo professor.

Observou-se também que a aluna se dispõe muito mais a aprender a disciplina de matemática do que a de LP, criando a partir dessa realidade a produção de distanciamento da área do Português.,isso decorre de a própria aluna gostar mais do universo dos cálculos, por ser por ela mais compreensível:

> *Matemática, é bom matemática eu entendo, e português nada, o professor fala, fala, fala os nomes mas é difícil, é difícil, inglês é difícil história também e não gosto, só matemática que é fácil e é bom.* (aluna)

Percebemos a partir do exposto, que a própria aluna marca o distanciamento em diversas disciplinas, situando que não entende nada do Português, pela forma como o professor apresenta essa disciplina baseada somente na explicação oralizada e na transcrição do assunto para o quadro.

A respeito da comunicação, foi interrogado à aluna de que forma ela acha que poderia melhorar a comunicação entre ela e o professor, a aluna Eduarda respondeu:

> *Só um exemplo: O professor começa a explicar e eu começo a fazer eu mostro o professor olha vê se está certo ai há a comunicação ou se ele soubesse libras um pouco ai o professor olharia ah tá certo. Se ele soubesse libras ele iria saber responder se não ele só diz se está certo ou se está errado e manda eu corrigir.*
> *Tá certo? Tá errado? Ai o professor responde e só*

A aluna enfatiza o uso da Libras como uma possibilidade que contribuiria na melhora da comunicação na relação professor /aluno. O sujeito menciona ainda que se o professor tivesse conhecimento ao menos do básico da Libras, já seria possível ajudá-lo. A aluna também foi interrogada se durante as explicações do

professor, quais modificações achava que ele poderia realizar que auxiliaria ou ajudaria a entender melhor os conteúdos:

> *Entendo pouco o que o professor ensina, o professor ensinando...não estou entendendo deveria modificar a aula pra mim entender certo, com sinais da libras. O (professor deveria perguntar) Não entendeu? Ah não entendi, a esqueci. áh você entendeu ? Não, então eu vou modificar. Modificando toda vez modificar.*

Analisando a fala acima e considerando as discussões sobre inclusão que permeiam este trabalho, é perceptível na fala da aluna que essa requer modificações no ensino, julgando ser esse o meio que a possibilitaria compreender melhor os assuntos de LP, também enfatiza que o professor deveria sempre realizar modificações quando ela não compreendesse o conteúdo.

Contudo, em meio a todas as estratégias utilizadas pela aluna durante as aulas de LP, foi possível perceber e compreender que o que ocorre na maior parte do tempo no ensino dessa disciplina é a familiarização com a LP, ou seja, a aluna entra em contado com os assuntos apresentados, porém não consegue aprofundá-los. Assim sendo, observou-se que nem sempre ocorria a apropriação dos elementos expostos pelo professor, mas havia apropriação de outros elementos da LP viabilizados por meio da interação da aluna surda com ouvintes usuários dessa Língua.

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa se propôs a investigar como ocorre o processo de apropriação da LP por uma aluna surda usuária da Língua de Sinais, tendo como principal objetivo perceber as estratégias envolvidas no processo de apropriação que perpassam todo o ensino de LP e que são utilizadas pela aluna com deficiência auditiva durante as aulas da referida disciplina.

As observações realizadas em campo e a entrevista feita com a aluna foram fundamentais para a compreensão de como ocorre esse processo, pois, além de possibilitar o contato direto com os sujeitos envolvidos, professor e aluno, também permitiu o contato com os elementos do contexto da sala de aula: LP, interação, ensino-aprendizagem, avaliação entre outros. A percepção dos sujeitos e dos elementos se fizeram imprescindíveis no decorrer da análise dos dados da pesquisa.

As consecutivas observações feitas na sala de aula, também foram essenciais para se pensar a recepção do aluno em situação de deficiência por parte dos demais integrantes que compõe a turma. Visualizou-se que muitas vezes os próprios estudantes da sala de aula estavam muito mais dispostos e propensos a promover interações durante as aulas com a aluna surda, do que outros envolvidos com a educação, tanto que percebeu-se por parte desses alunos o interesse por conhecer a Libras e as tentativas de formas de comunicação com o principal sujeito desta pesquisa.

A partir dos dados coletados em campo, foi possível tecer diversas reflexões acerca da inclusão de alunos em situação de deficiência auditiva, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem do Português. Reflexões que também se referem ao direito de respeito ao sistema linguístico do aluno em situação de deficiência auditiva, isto é, o respeito a opção do próprio aluno em utilizar determinada Língua ou linguagem, uma vez que, cada surdo apresenta singularidades tanto no tipo de surdez quando no modo de aprendizagem, isso, consequentemente, evidencia que cada sujeito surdo vivencia a deficiência auditiva de uma maneira.

No caso desta pesquisa, o sujeito é usuário da Língua de Sinais e pede um ensino bilíngue, para que possa a partir da sua língua materna entender outro sistema Linguístico, a aluna no decorrer de toda entrevista argumenta a necessidade que a Libras tem no seu ensino e como seria fundamental que o professor tivesse acesso ao menos ao básico da Libras, ou que tentasse realizar modificações nos conteúdos de Português exposto na sala de aula.

Não se pode deixar de ressaltar que o ensino da LP é obrigatório aos alunos matriculados na rede de ensino básico, logo, o aluno com surdez terá que ter acesso a essa disciplina assim como os demais. Constatou-se a partir das observações que nem sempre a aluna sujeito desta pesquisa conseguia se apropriar dos assuntos expostos pelo professor, sendo que sempre enfatizava que entendia muito pouco e sentia bastante dificuldade tanto de aprender quanto de assimilar os conteúdos do Português. Por outro lado, pôde-se perceber que constantemente a aluna necessitava usar a escrita dessa Língua para se comunicar com os outros alunos da classe. Sendo assim, aponta-se aqui que na maioria das vezes ocorria por parte da aluna o que denomino de familiarização com a LP, familiarização que ocorre por meio da escrita de bilhetes, do contato e interação com usuários dessa Língua etc...

Ao longo do desenvolvimento de toda esta pesquisa, também tornou-se possível repensar o processo de comunicação dentro da sala, e verificou-se as dificuldades que grande parte dos profissionais da educação tem em tentar se comunicar com o sujeito em situação de deficiência auditiva, vale mencionar, que a comunicação entre professor e aluno é um dos elementos primordiais para que se possa inicialmente tentar qualquer forma de ensino que objetive a inclusão.

Porém, compreende-se as dificuldades que os profissionais enfrentam ao longo de sua jornada, dentre elas: no planejamento de aulas com modificações necessárias, na organização temporal estabelecida pela instituição, em saber lidar com o aluno entre outras. Compreende-se também os fatores condicionantes que interferem na hora de se pensar a inclusão de alunos em situação de deficiência, como: falta de profissionais habilitados, falta de professores com conhecimentos de libras, falta de recursos, assim como ausência ou pouco conhecimentos sobre inclusão.

Contudo, diante deste cenário tais elementos não podem servir de justificativas para que os profissionais da educação fiquem acomodados, uma vez que ao se pensar a inclusão exige dedicação,

aceitação e respeito ao outro e, principalmente, interesse e disposição em querer mudanças significativas no ensino e aprendizagem de todos. A inclusão parte inicialmente da determinação de cada sujeito envolvido com a educação, tendo em vista que todos devem ter acesso ao conhecimento, sendo, portanto, a educação um direito de todos.

Referências

ANDRADE, Maria Magarida de e HENRIQUES, Antonio. **Língua Portuguesa noções básicas para cursos superiores. 9° ed. São Paulo.** Atlas S.A,. 2010.

ANJOS, Hildete Pereira dos. **Artigo. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentidos presentes no discurso.** Disponível em: <www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/.../hildete_faced_3.pdf>. Acesso em: 26 julh 2016

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petropóles RJ: Vozes, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Marcedo. **Atendimento educacional especializado**. Brasília. SEESP/SEED/MEC. 2007. Disponível em: <portal.**mec**.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em:10 de julh. 2014.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, analise e interpretação de dados** .7° ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of...i/.../china-e-india>. Acesso em: junh de 2015.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo, **Os Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar. Tese (Doutorado em educação).** Belém Pá 2013. Disponível em: <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/amelia_dout2013.pdf.>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria. Método e Criatividade.**28. ed. Petropeles, RJ: vozes, 2009. Disponível em: **<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf.>.** Acesso em: 07 Dez. 2015.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:<portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000010148.pdf>. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Acesso em: 17 julh. 2015.

7

Às voltas com a escolarização da leitura literária: a poesia brasileira contemporânea no livro didático de língua portuguesa do ensino médio[1]

Olavo Barreto de Souza[2]
Francisco Vieira da Silva[3]

Introdução

No âmbito do Ensino Básico, dentro do currículo basilar da disciplina de Língua portuguesa, quatro eixos estruturam o funcionamento da didática fundamental nessa matéria: leitura, escrita, análise linguística e oralidade (BRASIL, 1998; BRASIL, 2006). As atividades fundamentam-se no desenvolvimento de competências que estejam ligadas a esses quatro campos os quais dialogam entre si. Certamente, o eixo da leitura é o ponto primordial do ensino escolarizado da linguagem, pois, a escola é a agenciadora desse processo de aquisição do saber para a decodificação e interpretação de enunciados, cujo fator preponderante é a configuração de ações de leitura para a introdução do educando em práticas de letramento (JUNG, 2007; SOUZA, CORTI, MENDONÇA,

1 Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com vistas à obtenção do título de especialista em Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa.

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

3 Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

2012). Associada à leitura, a produção escrita também tem um papel de importância na sua aquisição no espaço escolar.

Se desde as primeiras séries do Ensino básico, a leitura está como mote para a construção de ações didáticas, esse percurso precisa se consolidar no Ensino médio. Nessa etapa da escolarização básica, especialmente no currículo de Língua portuguesa, podemos destacar o estudo sistematizado das literaturas de expressão lusófona. Seja pelo contato com textos arcaicos ou contemporâneos, o aluno do Ensino médio é conduzido a conhecer, de maneira propedêutica, parte das produções culturais letradas de diferentes épocas, dos países falantes da língua portuguesa, com foco preponderante para o Brasil, primeiramente; Portugal, em segunda instância; e, por fim, países africanos, tais como Moçambique (sobre este último, cada livro dedica um capítulo no final de sua coleção didática – especificamente o livro do 3º ano).Toda esta didática é pensada em um modelo historicista de ensino de literatura – elemento presente de modo significativo em grande maioria dos livros didáticos (BRASIL, 2006).

Na construção de uma didática do ensino de língua portuguesa, na avaliação da realidade na qual estivemos inseridos como educadores[4], a realidade brasileira, temos de considerar um elemento presente na grande maioria das escolas: o livro didático. Nossa experiência docente mostrou-nos que esse instrumento, muitas vezes, é um dos únicos meios de oferecer conteúdo literário para os alunos da escola básica.

Frente a essas reflexões, é possível dizer que existe uma realidade plausível: o livro didático é um instrumento de auxílio comum nas práticas docentes da escola brasileira. A facilidade ao seu acesso se dá pelo fomento de programas governamentais, tais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), como relatado acima. Esse grande levante faz com que várias publicações estejam

4 Aqui fazemos referência ao período no qual estivemos em atuação no Ensino médio, numa escola pública da rede estadual de ensino na Paraíba.

disseminadas nas escolas e, às vezes, nem sempre atendam aos anseios de uma modelização didático-teórica significativa e palpável para a realidade na qual o livro está envolvido. Como um instrumento de aprendizagem, o livro didático está formatado como um suporte que compõe uma diversidade de gêneros de texto, dentre eles os que pertencem à esfera literária, e mais precisamente os poemas.

A presente pesquisa vislumbra a existência do texto literário no livro didático, juntamente com a compreensão de que este é um recurso importante para a formação de leitores. Dessa maneira, temos por objetivo analisar o modo como estão presentificadas as abordagens de leitura de poemas conferidos aos textos que estão qualificados pelos livros didáticos como sendo da literatura contemporânea, observando os aspectos que podem ser considerados importantes na formação do leitor de literatura. A leitura e o trabalho didático significativo de poesia ainda é algo escasso nas práticas de sala de aula, segundo indica Brasil (2006).

Para tanto, o *corpus* desse estudo é formado por dois livros, ambos da mesma série, 3º do ensino médio, incluídos na seleção de obras do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), na edição que compreende os anos de 2015 a 2017: (1) *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco; e (2) *Ser protagonista: língua portuguesa*, obra coletiva cujo editor é Rogério de Araújo Ramos. Na verticalização do nosso estudo, escolhemos os capítulos que abordam a Literatura brasileira contemporânea que compreende o período pós década de 1970 do século XX até o momento atual. A análise desses capítulos projeta-se no exame dos poemas encontrados nos capítulos, questões de compreensão e interpretação nas atividades de leitura, e o modo como os manuais do professor apresentam os capítulos, dispondo orientações metodológicas para a regência das aulas com o livro. Outros critérios foram preponderantes na nossa escolha do *corpus*, dentre eles estão: os livros deveriam ser da última edição do PNLD para o Ensino médio, apresentar capítulos acerca da literatura contemporânea e pertencer à última série do nível de ensino aqui

enfocado. Inicialmente, as ponderações serão realizadas de modo específico para cada livro e posteriormente se confrontará as imagens que os livros suscitaram na análise pontual. A partir desse estudo, completamos nossa discussão sobre a formação de leitores no ensino médio, problematizando o papel da literatura nessa etapa de ensino, bem como se os instrumentos palpáveis analisados contribuem de modo significativo para a formação do jovem em seu último ano de escolarização básica.

A caracterização metodológica do nosso estudo se dá em três perspectivas: *pesquisa qualitativa-interpretativista*: analisa-se o livro didático identificando suas idiossincrasias e seus modos de representação teóricos; *análise comparativa*: confronto das imagens construídas nas análises pontuais dos livros didáticos, a fim de qualificar pontos de similitude e de diferença nas suas abordagens acerca da leitura; *pesquisa documental*: tratamento analítico dado a um documento empírico, o livro didático, na descrição do seu estado de estabelecimento textual.

As seções teórico-analíticas, para a formulação desse trabalho, estão divididas em três partes. Inicialmente, trata-se de questões gerais sobre a leitura na escola, baseando-se, principalmente nos postulados de Paulino e Cosson (2009), Jouve (2013, 2002), dentre outros autores. Em seguida, discute-se acerca das implicações do livro didático no ensino de língua portuguesa, a partir das reflexões de Petri (2007) e outros. Por fim, tem-se a análise do *corpus*, seguida de alguns apontamentos de cunho conclusivo.

A literatura na sala de aula: abordagens teóricas e metodológicas

A literatura e o livro didático

Conforme sinaliza Zilberman (2009), acerca da escolarização da leitura, desde épocas antigas da história da humanidade, a prática da leitura esteve presente associada ao ensino de escrita, sendo aquela o meio que se pode reproduzir um padrão pelo qual o aluno

se vincula aos parâmetros de formalização de escrita literária de prestígio social. Por meio dessa noção em que a escola foi singularizada, diversas práticas de ensino formataram-se durante a história com o objetivo de instrumentalizar o educando, através das leituras de obras clássicas, para o introduzi-lo nas práticas de cultura letrada.

De modo análogo, numa reflexão que enfatiza a relação entre escola e leitura, Colomer (2007), em um estudo acerca da escolarização da leitura no mundo ocidental, a partir das experiências de ensino francesas e espanholas, apresenta um dado interessante acerca da inserção do livro didático como manual para o ensino. Esta espécie de livro servia de aporte para que o estudante tivesse acesso à literatura clássica, para o conhecimento de seu teor, bem como a reprodução, na escrita, de um modelo fidedigno de expressão *standard* de cultura humanística, além da transmissão de valores morais, a partir de historietas de proveito e exemplo.

Os livros didáticos aqui analisados, no âmbito de suas coleções, bem como no escopo de seus volumes discutidos, *a posteriori* firmam o modelo historicista da literatura como ação producente para a apresentação de uma diversidade de obras, autores e estéticas, dos mais diferentes períodos. O livro didático abre espaço para a apreciação de um número amplo de obras e autores, mas questionamos se essa abordagem pode ser profícua na formação de leitores no Ensino médio. Conforme indica Oliveira (2010), é na etapa final da escolarização básica que a literatura figura como uma disciplina legitimada no currículo escolar. Nas etapas anteriores, os textos literários estavam presentes nas práticas educativas com uma abordagem diferente, em relação ao ensino médio. No que diz respeito à formação de leitores, principalmente das séries iniciais, a literatura é utilizada como meio de apresentar práticas de cultura letrada, com o acesso ao livro, sem pretensões metalinguísticas, no desenvolvimento de uma analítica do texto

literário.[5] Como peça propedêutica para a aprendizagem da leitura, o texto literário introduz a criança no universo de significações do texto escrito, num primeiro momento, apenas decodificado, mas, ao fim do processo, com o desenvolvimento de atividades sequenciais de leitura e reflexão, o compreendendo. Durante o ensino fundamental, o texto literário é abordado sem o historicismo, prática evidenciada no ensino médio. Logo, a maneira como o texto é apresentado pelo livro didático emerge o leitor num dado modo de compreender os sentidos desse texto com uma gama de informações que o acompanham na coleção didática. Esse modo de abordar o texto literário é descrito por Todorov (2009) nos seguintes termos:

> [...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

Ou seja, o texto literário – o poema, o conto, a crônica, a peça de teatro ou outra expressão de gênero textual literário – na prática de ensino, segundo Todorov (2009), tem os sentidos particularizados no momento em que lhe são imputados, através da leitura, o controle de uma formalização que tem como norte uma dada teoria apresentada como conceito fundamental para entender aquele texto que se lê em sala de aula. A partir de uma cosmovisão educacional conteudista, cujo fulcro das ações didáticas contempla uma avaliação prioritariamente somativa, podemos compreender –

5 O que queremos deixar claro é que o modo como o texto literário aparece no Ensino médio, por ser uma etapa no qual existe uma disciplina específica que o estuda, deve ser encarado de maneiras díspares em relação ao ensino fundamental. Evidentemente, conforme indica Marcuschi (2008), muitos livros das séries iniciais apresentam-se com questões metalinguísticas quando os exercícios de compreensão se qualificam na leitura de textos de diferentes ordens discursivas. No entanto, no Ensino médio, a abordagem de leitura de tais textos, quando se trata do literário, é realizada com fins disciplinares próprios para a contemplação de um conteúdo curricular específico dessa etapa de ensino: o estudo da literatura, enquanto disciplina.

o modelo descrito acima pelo crítico - quais as matrizes teóricas que orientam um trabalho educacional que observa o texto literário como peça para o ensino de algo, do ponto de vista metalinguístico ou como objeto pelo qual se pode aplicar a epistemologia de uma corrente literária. Muito embora essa ação se fixe numa identidade bacharelesca ou escolarizante, é importante afirmar que o ensino de elementos que instrumentalizam a leitura literária não pode ser considerado, amplamente, como inadequado.

O conhecimento da estrutura do texto e dos diferentes estratos de sentidos dele emergentes – para a compreensão de uma dada leitura do texto literário – são importantes, desde que não se encerre o trabalho didático na exclusividade de uma ou de outra prática. Sob esta ótica, numa discussão acerca das motivações para o ensino da literatura, Jouve (2012) declara que a interpretação do texto literário "só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto [...] interpretar equivale, portanto, a vincular a coerência da obra à coerência das representações que existem fora da obra" (JOUVE, 2012, p. 154-155). Desta maneira, a partir do que vínhamos discutindo acima, no âmbito escolar, a prática de interpretação do texto literário deve ser coerente – discurso teórico aliado ao texto, sem superinterpretações, numa leitura equilibrada entre estrutura e aspectos estéticos da obra.

Notas sobre a abordagem do texto literário nos livros didáticos

Pinheiro (2006) desenvolve algumas considerações sobre o livro didático de literatura. Nessas considerações, cinco pontos podem ser verificados em livros desse gênero no que se refere à abordagem de leitura do texto literário, no escopo de suas projeções de unidades e capítulos temáticos. Segundo o autor, o que se verifica é: (1) quantidade de textos literários é sempre pequena, principalmente quando se trata do gênero lírico; (2) fragmentação do texto; (3) os poemas, contos, crônicas, dentre outros textos, vêm

sem referência bibliográfica ou com ela incompleta; (4) os exercícios de compreensão dos textos são trabalhados, muitas vezes, para o ensino de figuras de linguagem, desassociando a compreensão global do texto; (5) a ênfase na seleção de autores abordados é qualificada apenas de escritores canônicos, não priorizando, também, autores de outras regiões do Brasil, além do eixo Rio-São Paulo.

Os pontos desenvolvidos pelo autor apresentam uma problemática a ser refletida na produção de materiais didáticos para o ensino da literatura. De modo geral, entendemos que os livros quando tratam da literatura, fazem-no de modo superficial, sem um tratamento detido dos textos para um exercício efetivo e integrador da leitura de obras literárias. Nas considerações pontuadas por Pinheiro (2006), o autor considera que o professor, ao se deparar com essa realidade, deve ir além na busca de materiais que possam complementar as lacunas vislumbradas nos livros[6], e pondera, ainda, que mesmo sendo os livros didáticos uma peça de mercado, com todas as suas limitações, ele é um instrumento importante para o acesso de muitas pessoas ao texto literário.

De modo análogo, tais problemáticas, em certo sentido, são compartilhadas por outro estudioso que percebeu elementos que caracterizam as abordagens de leitura no livro didático, trata-se de Pietri (2007). O ponto fundamental em que Pietri (2007) está em diálogo com Pinheiro (2006) é o fato de que o texto literário aparece no livro didático sob a forma de fragmentos, principalmente quando se trata de capítulos que contenham trechos de romances, contos e poemas de maior extensão. Algo importante na reflexão de Pietri (2007) acerca do tratamento realizado pelo livro didático sobre a

6 Sobre isso, indicam, ainda as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: "O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos." (BRASIL, 2006, p. 64-65).

leitura de textos desenvolve-se na seguinte assertiva: "Os textos, literários ou não, ao entrarem em sala de aula, passam por um processo de apropriação didática. Isso significa que eles são lidos na escola de modos diferentes de como são lidos fora da escola" (PIETRI, 2007, p. 33). Tal apropriação didática refere-se aos objetivos que estão imputados nas atividades, no espoco da formulação do capítulo que o livro contém o texto literário (na integralidade ou em fragmento), vinculados a uma proposta específica no atendimento de uma demanda escolar. Os objetivos das atividades com textos, no sentido atribuído por Pietri (2007), dizem respeito, também, sobre a abordagem que discutimos acima a partir das ponderações de Todorov (2010) no que se refere às atividades com cunho meramente pragmático. Os textos literários, adaptados para a situação de sala de aula, atendem aos parâmetros modalizadores das práticas de ensino-aprendizagem que objetivam a formação de leitores. Muito embora essa formação, por vezes, esteja centrada apenas no cumprimento de formalismos, sem a dada atenção aos recursos estéticos dos textos. Sobre isso, Bordini e Aguiar (1993, p. 17) indicam: "A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal". Em virtude da peculiaridade polissêmica inscrita no trabalho com textos criativos, em especial, o poema, a escolarização do texto literário se dispõe de modo relevante quando propensa à exploração da potencialidade de sentidos que possam estar presentes durante o exercício da ação leitora.

A discussão de Pietri (2007) nos parece significativa para o estudo que realizamos acerca da análise de obras didáticas. Se o tratamento dado ao texto com fragmentações, bem como com esquemas para a facilitação da leitura – que incidem na particularização de um modo de compreender o texto literário –, realmente, é um efetivo, tal modelo de abordagem distancia-se da presentificação da obra literária, em contextos não escolares. Se a escola é a agenciadora do letramento, sendo ela capaz de oferecer

aos educandos situações de aprendizagens, segundo as quais o sujeito possa transitar satisfatoriamente nas ações de promoção da cidadania e no aprimoramento da competência comunicativa, não considerar as complexidades encontradas na produção de sentidos da obra literária – aberta para diferentes caminhos de leitura – é conduzir o educando a uma formação descontextualizada das demandas que a cultura lhe requer: os diferentes meios de fazer uma leitura do mundo a partir da leitura da palavra. Dessa maneira, a pesquisa aqui desenvolvida, através destas ponderações teóricas, busca compreender como o livro didático desenvolve as ações para a formação de leitores.

Evidentemente, parte das considerações teóricas discutidas até este momento, no trabalho, incide em generalidades que podem ser aplicadas a qualquer gênero literário. Nossa pesquisa centra o olhar para a poesia. Como indicado na introdução deste trabalho, os próprios documentos parametrizadores, tais como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM* (BRASIL, 2006), reconhecem que o tratamento dado a ela, em situações de ensino-aprendizagem da literatura, é escasso. Neste sentido, afirmam as *OCEM*:

> Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. (BRASIL, 2006, p. 74)

Ora, se nas práticas didáticas a potencialidade de significações do texto poético é reduzida a uma ficha de leitura, como tecer essa chamada "leitura produtiva", da qual o documento trata? Paz (2012), ao discutir a leitura de poesia em *O arco e a lira*, declara que a linguagem poética abre para a participação do leitor na construção do sentido do texto. Por isso, quando o documento trata do leitor

enquanto um co-autor, vislumbra as possibilidades de produção sentidos aos quais ao ler um poema se pode desenvolver.

Assim, a constatação das *OCEM* que consegue rastrear a maneira como a poesia é tratada no ambiente escolar deve-se a uma forte tradição nos estudos literários de focalizar a narrativa como fonte de orientação para a formulação dos discursos teóricos na investigação da Crítica Literária, principalmente no desenvolvimento de pesquisas que têm como foco a História da Literatura. Enquanto objetos de excelência, sua visibilidade enaltece os textos que se expressam seguindo os parâmetros ficcionais, prioritariamente elencados no escopo das narrativas. Comentando esse trecho do livro *Literatura e resistência*, de Alfredo Bosi, Pinheiro (2006) declara que o livro didático não se preocupa em proporcionar a leitura das individuações das obras ficcionais, mas apenas demonstrá-las como exemplo de determinados estilos de época. E, nesse sentido, as narrativas têm sido um fator preponderante nas coleções didáticas que seguem a orientação historicista.

Estando o ensino de literatura, principalmente no livro didático, pautado sob a concepção que considera a história da literatura para a composição das sequências capitulares de suas obras, o texto poético segue quase sob outra ótica de invisibilidade. No entanto, a leitura e o estudo do poema podem proporcionar experiências significativas na formação de leitores. Sobre esse sentido, Filipouski (2006, p.377) pondera: "O poema mobiliza o contexto, motivador das experiências individuais, e tende à construção de saberes sobre o mundo, isto é, à reflexão e à abstração a partir da experiência estética vivida".

A partir do que a estudiosa apresenta, a abordagem de leitura do poema vai além da simples compreensão manifestada por esquemas de facilitação da leitura. A densidade da tessitura poética qualifica sentidos e construções que na sua enunciação colocam em foco muito mais do que se pode constituir a partir da decodificação do texto ou no rastreamento de uma estrutura fixa pré-concebida.

Para além disso, os caminhos que podem ser trilhados na leitura do poema vão desde a estesia fornecida pelo conteúdo estético na sua conjugação com as formalizações do texto, até o conteúdo temático que desenvolve reflexões sobre a experiência do ser humano, na sua expressão subjetivista. Para uma atitude de verticalização da leitura do poema em sala de aula, não bastam apenas os exercícios de compreensão – eles podem ser o ponto de partida. Outras abordagens podem estar presentes como o exercício de leitura compartilhada, com ênfase na performance da voz, cujo foco principal incide na leitura dos sentidos imanentes no estrato fônico do texto. Além disso, valorizar a leitura individual, na busca dos sentidos do poema, para uma posterior socialização, é outro caminho para o desenvolvimento de atividades que tenham por objetivo formar leitores proficientes de literatura.

Análise dos livros didáticos

Apresentamos a nossa análise aqui desenvolvida a partir das ponderações levantadas no tópico anterior. Assim, objetivamos analisar de que maneira os capítulos que envolvam os textos poéticos da literatura brasileira contemporânea são abordados nas obras didáticas, tendo em vista os recursos utilizados para ações de leitura e interpretação do mesmo. É importante frisar, ainda, as motivações que nos levaram a delimitar o *corpus* analisado. Escolhemos um capítulo de cada obra, de livros da terceira série do ensino médio, que tratam da literatura brasileira contemporânea, para a observação da abordagem de leitura do texto poético. Com isso, cremos que é nesse livro que as atividades de leitura estão desenvolvidas com pontualidade, na precisão de seus objetivos, para o aprimoramento da competência leitora dos estudantes. Sendo obras do último ano do processo formativo da escolarização básica, as propostas de atividades serão analisadas, com vistas à complexidade de suas formulações, no modo de ampliar os

horizontes de sentido quando o texto poético é oferecido para análise.

Do ponto de vista da organização do discurso analítico aqui desenvolvido, inicialmente focalizamos dados pontuais sobre as obras, a partir das resenhas do *Guia do Livro Didático 2015*, tecendo os devidos comentários sobre as informações apresentadas; depois descrevemos genericamente o capítulo que trata da literatura brasileira contemporânea, em cada livro; e, por fim, analisamos as atividades quem envolvem o texto poético em cada um desses capítulos. Concluímos nossa análise cruzando as informações analíticas constituídas ao longo dos tópicos específicos de cada obra didática.

Português: língua e cultura

O primeiro livro analisado, de autoria de Carlos Alberto Faraco, apresenta o capítulo treze, intitulado "A literatura brasileira contemporânea", cujo objeto para nossa investigação se centrará na presença de dois poemas, um de autoria de Adélia Prado e outro de Fabrício Carpinejar. No escopo de todo capítulo, esses dois poemas são os únicos exemplares do gênero lírico, tidos como representantes da diversidade de escritas da literatura brasileira da contemporaneidade. Essa exclusividade alude às ponderações de Pinheiro (2006), abordadas na secção teórica, quando trata da presença do gênero lírico no livro didático como elemento escasso, apresentado com diversidade mínima. O capítulo está estruturado em três partes: a primeira trata dos poetas contemporâneos, com os autores citados; a segunda, dos contistas, tendo como representantes, Dalton Trevisan e Marçal Aquino; e a terceira, dos romancistas, sendo os nomes citados, Milton Hatoum e Rubem Fonseca.

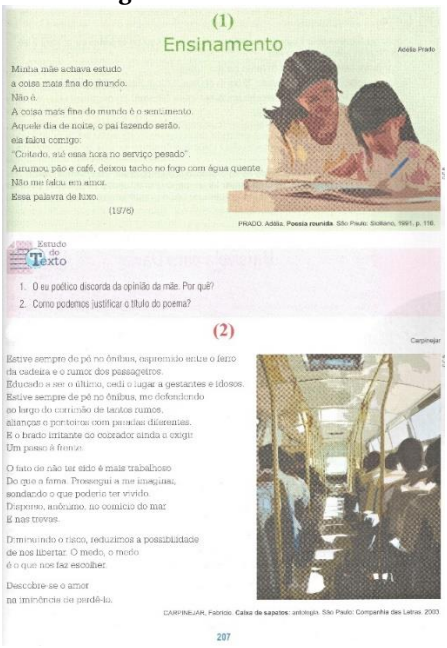
Os nomes escolhidos para a representação da literatura contemporânea do Brasil, neste livro, situam-se numa instância canônica, visto que as obras produzidas por tais autores possuem

notoriedade nos círculos de produção de leitura, principalmente na academia, inclusive, também, nos livros didáticos, pois parte dos autores citados também estão citados na outra obra didática a ser analisada posteriormente. Os tratamentos de suas escritas seguem, na contemporaneidade, criticados em muitas pesquisas, principalmente por teóricos que trabalham com o gênero narrativo. A respeito disso, citamos os estudos de Dalcastagnè (2012) e Resende (2008) que centram seus discursos analíticos acerca da diversidade de produções estéticas na literatura brasileira contemporânea, prioritariamente a produzida em narrativas. Essa tese da "diversidade" também é algo incorporado no discurso do livro didático quando o autor afirma:

> Essa diversidade é sinal inequívoco de que a sociedade brasileira atingiu, desde meados do século 20, um nível crescente de complexidade que só pode encontrar expressão artística na simultaneidade de múltiplos projetos estéticos. (FARACO, 2013, p. 206).

Para balizar essa diversidade, chama a atenção na escolha dos autores citados. Por exemplo, os poetas têm dicção diferenciada na composição de suas escritas. A lírica de Adélia Prado, cujo foco centra no cotidiano, na experiência intimista, muitas vezes referendando a experiência de vida a partir da voz feminina, difere de Fabrício Carpinejar, o qual tem formulado seu projeto estético também com elementos que aludem à experiência no contemporâneo, mas através de uma ótica peculiar. Mesmo os autores se expressando sob dicções poéticas distintas, no livro didático em análise, a escolha dos poemas desses autores não foi aleatória. A presença de poemas que tratam do cotidiano e do intimismo sugere uma aproximação entre os textos, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Figura 1: Livro didático


(1)

Ensinamento

Adélia Prado

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

(1976)

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991, p. 116.

Estudo do Texto

1. O eu poético discorda da opinião da mãe. Por quê?
2. Como podemos justificar o título do poema?

(2)

Carpinejar

Estive sempre de pé no ônibus, espremido entre o ferro
da cadeira e o rumor dos passageiros.
Educado a ser o último, cedi o lugar a gestantes e idosos.
Estive sempre de pé no ônibus, me defendendo
ao largo do caminhão de todos rumos,
alianças e portoiras com paradas diferentes.
E o brado irritante do cobrador ainda a exigir
Um passo à frente.

O fato de não ter sido é mais trabalhoso
Do que a fama. Prossegui a me imaginar,
sondando o que poderia ter vivido.
Disposto, anônimo, no comício do mar
E nas trevas.

Diminuindo o risco, reduzimos a possibilidade
de nos libertar. O medo, o medo
é o que nos faz escolher.

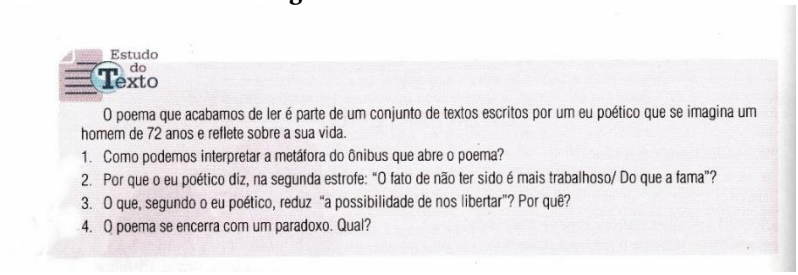
Descobre-se o amor
na iminência de perdê-lo.

CARPINEJAR, Fabrício. **Caixa de sapatos**: antologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

207

Fonte: Livro Português, língua e cultura

Figura 2: Livro Didático


Estudo do Texto

O poema que acabamos de ler é parte de um conjunto de textos escritos por um eu poético que se imagina um homem de 72 anos e reflete sobre a sua vida.

1. Como podemos interpretar a metáfora do ônibus que abre o poema?
2. Por que o eu poético diz, na segunda estrofe: "O fato de não ter sido é mais trabalhoso/ Do que a fama"?
3. O que, segundo o eu poético, reduz "a possibilidade de nos libertar"? Por quê?
4. O poema se encerra com um paradoxo. Qual?

Fonte: livro Português: língua e cultura - questões de compreensão do poema 2

O poema de Adélia Prado, intitulado "Ensinamento", apresenta uma reflexão sobre o ensino num paradoxo entre a formalidade da escolarização e as práticas sentimentais, tidas como conteúdo para a vivência. O eu lírico na comparação entre essas duas perspectivas de ensino chega à conclusão, pela observação do cotidiano familiar, que o ensinamento do "amor" possui qualificação

densa por traduzir, com a importância de valor, o "luxo" na experiência humana. As questões de compreensão dirigidas ao texto figuram a recuperação dos sentidos gerais que podem ser respondidas com uma leitura preliminar do poema. Apenas duas questões estão incluídas no trabalho com o poema citado: na *primeira questão*, inicialmente, afirma-se que o eu lírico discorda do sujeito que com ele dialoga no texto, a mãe. A partir da identificação dos períodos que expõem a negação, fica evidenciada essa discordância entre os pares em diálogo no poema. A confirmação do discurso do eu lírico pode ser avaliada a partir de suas colocações ao contemplar a atitude da mãe frente os trabalhos realizados pelo pai. O ato concreto, não ensinado pela fala, como no ensino formal, coloca em foco a discussão principal do texto, que o amor pode ser ensinado com as ações realizáveis; a *segunda questão* busca a justificativa do título do poema. O "ensinamento", nesse sentido requerido, se dá pelos atos de ação pedagógica pelo exemplo. A experiência cotidiana que demonstra o ensino do sentimento na ação do dia a dia. Ambas as questões tratam, de modo global, a compreensão do poema. Muito embora o *Manual do professor* indique as "supostas" respostas corretas, as questões analisadas podem abrir para diferentes compreensões sobre o texto. Por exemplo, quando na *primeira questão*, o autor pergunta o "porquê" da discordância do eu poético em relação ao discurso da mãe, motiva o leitor a buscar compreensões que, estando ligadas ao texto, podem ampliar o escopo significativo próprio da leitura poética. Da mesma maneira, o requerimento de uma justificativa para o título no poema, na *segunda questão*, pode abrir precedente para diferentes visões sobre o "ensinamento", do qual o poema aborda, não exclusivo de uma prática que alude a escolarização de algo, na transmissão de um saber.

O segundo poema, de Fabrício Carpinejar, cujo título não lhe é atribuído, utiliza-se da metáfora do ônibus para refletir sobre a passagem do tempo na experiência humana. Na primeira estrofe, as ações afirmadas pelo eu lírico aludem à labuta do ser na sua busca

por sobrevivência, como em: "Estive sempre de pé no ônibus, me defendendo / ao largo do corrimão de tantos rumos, / alianças e ponteiros com paradas diferentes". A dinâmica da vida é expressa nesses versos pelo fluxo de ações que impulsionam o eu lírico na defesa, na sua busca pela continuidade de sua existência. No decorrer do poema, a voz poética do texto, também, fará menção aos sentimentos humanos, tais como o medo, o amor, bem como a memória. De um ponto de vista comparativo com o texto anterior, o "amor" toma tópica nesse poema, sobretudo, a partir da última estrofe: "Descobre-se o amor / na imanência de perdê-lo". No entanto, a abordagem apresentada no poema de Carpinejar demonstra a casualidade fatídica em que ao se experienciar o amor, no seu ínterim existe a dinâmica para sua finitude. Enquanto em Adélia Prado, o amor é a máxima de sabedoria, a fonte da riqueza, o "luxo", em Carpinejar o amor é a fonte para a finitude. É interessante apontar, inclusive, a partir das observações das *questões de leitura* de ambos os textos que, em nenhum momento elas apresentam pontos para que os textos dialoguem.

Quanto às *questões de compreensão* do poema de Carpinejar, tratam, em sua maioria, da especificidade estética e temática do texto, sem fazer uma ponte com o poema anterior. Inclusive, no manual do professor também não está indicado essa possível atividade comparatista. De modo geral, as questões requerem do leitor as possíveis motivações para o estabelecimento das significações dos elementos constitutivos do poema. A *primeira questão* explora a interpretação do recurso retórico, a metáfora do ônibus, utilizada no texto. De maneira que o leitor poderá encontrar no texto índices textuais que apontem para sua interpretação, o autor do livro didático deixa aberta a possibilidade de mais de uma leitura do recurso citado, quando na questão coloca "como podemos interpretar". O verbo flexionado em terceira pessoa e no plural sugere a multiplicidade de respostas. A *segunda* e a *terceira questão* requerem a intepretação de versos específicos do poema. Nessas duas questões, a associação dos trechos com o sentido global do

poema é importante para a formulação de uma resposta que expresse os sentidos nos quais o poema pode estar vinculado. A última questão explora o recurso retórico do paradoxo, como elemento para compreensão do texto. Tal ação didática, também presente na *questão primeira*, vincula-se ao que Pinheiro (2006) destacou sobre os livros didáticos de literatura, em que as questões presentes subvertem o ensino de literatura para focalizar o ensino de figuras de linguagem desassociados da compreensão global do texto. Ambas as questões, a que trata da metáfora e a do paradoxo, figuram a abertura e o conclusão do poema. O índice de vislumbre de sentido dos períodos citados só poderá ser vinculado à globalidade do poema, pela orientação de leitura do professor, extrapolando o escopo documental do livro. É interessante ainda afirmar, sobre essas questões, a indicação dada no início de sua apresentação acerca do texto a ser analisado por elas: trata-se de um poema que "[...] faz parte de um conjunto de textos escritos por um eu poético que se imagina um homem de 72 anos e reflete sobre sua vida" (FARACO, 2010, p. 208).

O conjunto de textos abordados figura parte da antologia *Caixa de sapatos* que contém outros poemas já publicados por Carpinejar[7]. No que tange o aparecimento do poema no livro didático, percebemos um índice importante para análise, tendo em vista a formação de leitores. Quando Pinheiro (2006) e Pietri (2007) tratam da fragmentação do texto literário, deixam evidente, principalmente o segundo autor, de que quando essa espécie de texto tem sua leitura presentificada na sala de aula, os modos de abordá-los são diferentes se a leitura fosse realizada fora dela. Um poema quando apresentado no seu livro de publicação original contribui para a formulação de uma estrutura expressiva com a qual ele dialoga de maneira imediata. Fora do seu livro de origem, as

7 Mais informações sobre o livro em "Carpinejar arrisca a poesia em carne viva", de Rogério Eduardo Alves. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2807200316.htm>, acessado em 01 dez 2016.

peculiaridades estéticas figuram outras abordagens de leitura. Mais precisamente, o poema de Carpinejar, ao adentrar na ação didática, toma outro rumo além do projeto estético do autor com sua antologia, na sequenciação de textos de teor parecido – o eu lírico que se imagina idoso, etc. Esse dado não é evidenciado para o leitor que tem acesso ao poema pelo livro didático. Logo, as considerações de Pietri (2007) elencadas acima na secção teórica, mostram, para essa situação relatada, que o livro didático estudado tece uma modelização de leitura que difere da obra original. De modo amplo, os outros textos analisados aqui seguem parâmetro similar por, fora de suas obras originais, vincularem outros modos de realização de suas leituras.

Ademais, de modo geral, se o livro didático propõe, no capítulo, apresentar a diversidade poética da contemporaneidade, os poemas estão como exemplos disso, e ainda podem tecer interdiscursivamente um diálogo. No entanto, a exploração dos sentidos dos textos, para um planejamento que explore seus horizontes de sentidos, seria possível a partir da construção dialógica da leitura entre eles. Fato não evidenciado no escopo do livro.

Ser protagonista: língua portuguesa

O segundo livro analisado é uma produção coletiva, coordenada pelo editor Rogério de Araújo Ramos. O capítulo dezenove trata da poesia contemporânea, conforme sinaliza: "A literatura brasileira atual – multiplicidade de recursos". Por sua vez, o capítulo é o único inserido na unidade 6, "Tendências da literatura brasileira contemporânea". Através da abordagem historicista do livro para a literatura no Brasil, a presente unidade encerra o trabalho didático realizado na obra para o percurso empreendido durante os anos anteriores do ensino médio, no estudo das estéticas marcadas historicamente. A estrutura composicional para apresentação da diversidade das escritas contemporâneas no

capítulo em análise, dá-se, inicialmente, pelo estudo de um poema de Mário Faustino, intitulado "Soneto" em diálogo com uma fotografia de Robert Mapplethorpe, chamada "Autorretrato". Após uma breve explicação sobre a diversidade estética da contemporaneidade, segue a exposição da fotografia, depois a leitura do poema, seguido das questões de compreensões contidas para desenvolver os sentidos, possivelmente, presentes nos textos.

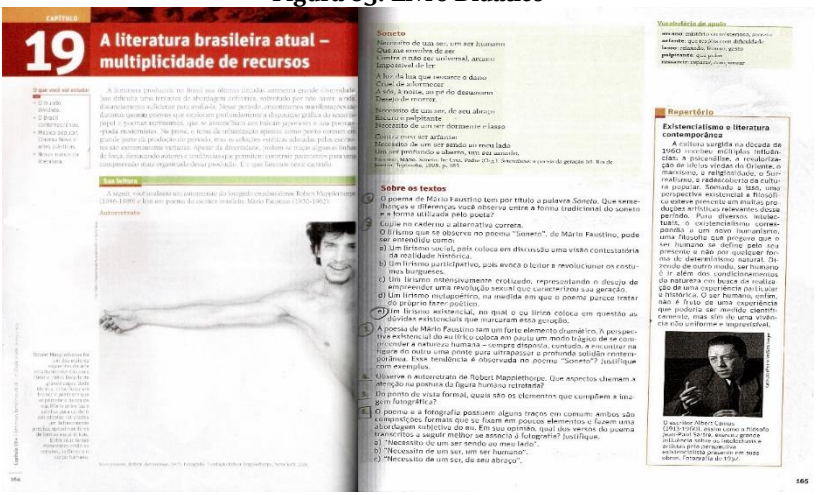
O capítulo segue com explicações históricas acerca dos fenômenos humanos que incidiram para a formulação do tempo presente, do ponto de vista político, principalmente, relatando fatos da história mundial, como as grandes guerras do século XX, bem como sobre o período militar na história brasileira. Ao passo que a história é rememorada, são apresentados textos diversos que coadunam com a exposição realizada pelos autores do livro didático. É importante frisar o uso de imagens, bastante utilizado durante todo capítulo. Tais ilustrações, em sua maioria, tecem diálogo com o discurso histórico elencado. Acerca dos textos literários presentes, encontramos, durante o percurso completo do capítulo, 7 poemas. Cada um vinculado ao escopo do capítulo de maneira distinta. O primeiro, de Mário Faustino, por ser o único com questões de compressões estruturadas amplamente, foi o nosso selecionado para análise. No entanto, outros poemas/canções são utilizados pelos autores para ilustrar o desenvolvimento literário dessa qualidade de texto na contemporaneidade. Quando os autores tratam da relação geopolítica entre o Brasil e outros países, tal como os Estados Unidos da América, citam como exemplo a canção de José Gomes e Gordurinha, interpretada por Jackson do Pandeiro, "Chiclete com banana". Após, ao tratarem do contexto cultural sobre a repressão política durante o Regime militar, exemplificam com um poema de Oswaldo Barroso, intitulado "A casa": "Toda casa de burguês / é um lar / ou melhor, um patrimônio / que se nutre do trabalho / daquele que não lhe habita" (BARROSO *apud* RAMOS, 2013, p. 168). O outro poema citado, ao longo do capítulo, como exemplo da poesia concreta é o texto "Ovonovelo", de Augusto de Campos, no qual a

estrutura visual do poema qualifica um modo de expressão divergente da maneira convencional de disposição dos versos. Os outros poemas citados serão parte do conteúdo complementar do capítulo: “Os cegos”, de Charles Baudelaire, no qual se contempla a transitoriedade e a provisoriedade do mundo, pela ótica do poeta; “Muitas vozes”, de Ferreira Gullar, que apresenta a vertente metapoética da literatura atual; e um poema breve de Paulo Leminski - “a estrela cadente / me caiu ainda quente / na palma da mão” – um dos exemplos da expressividade minimalista da literatura contemporânea.

Esses dois últimos poemas estão vinculados às questões de vestibular contidas no final do capítulo; o texto de Baudelaire, mesmo sendo do século XIX foi apresentado como exemplo de discussão temática de outra época que dialoga com o tempo atual. Para um capítulo de encerramento do estudo da literatura brasileira, dada limitações de espaço, a antologia de textos figura uma sumarização das tendências da poesia no contemporâneo, mesmo que essa diversidade seja ainda maior, em relação aos textos apresentados. Sintetizando as outras partes do capítulo, ainda são vinculados textos em prosa de contistas e romancistas, tais como Luiz Ruffato, Raduan Nassar, Milton Hatoum e Marçal Aquino, cada um deles comentados de analisados demonstrando suas particularidades literárias.

A proposta para análise selecionada compreende o modo como os autores distribuíram as questões de compreensão de abertura do capítulo, como referendado acima. É importante frisar, desde o início, o objetivo dos autores em trabalhar de maneira intermidial – texto literário e fotografia:

Figura 03: Livro Didático


CAPÍTULO 19

A literatura brasileira atual – multiplicidade de recursos

Soneto

Repertório

Existencialismo e literatura contemporânea

Sobre os textos

Fonte: páginas 164 e 165, do livro *Ser protagonista: língua portuguesa, 3º ano.*

O soneto de Mário Faustino trata, de modo lírico, do ser, cuja qualificação é atribuída pela voz poética como um alguém que possa lhe estar próximo e que lhe prive do absoluto: “Necessito de um ser, um ser humano / Que me envolva de ser / Contra o não ser universal, arcano / Impossível de se ler [...] Um profundo e aberto, um ser amado” (FAUSTINO *apud* RAMOS, 2013, p. 165). O verbo necessitar flexionado em primeira pessoa do singular, no modo presente do indicativo, qualifica que o texto sugere um pedido que se faz a alguém de maneira descritiva. As três primeiras questões selecionadas para o trabalho com esse texto figuram dois enfoques, formal e temático. A *primeira*, diz respeito ao aspecto da estrutura das estrofes que simulam um soneto. É requerido ao leitor distinguir o poema de Mário Faustino, em relação ao modo tradicional da forma poética do soneto. A resposta é relativamente simples, pois a estruturação da versificação não segue o padrão decassilábico, próprio do soneto. A *segunda questão* requer que o leitor identifique, a partir da leitura global do poema, qual aspecto centrante pode ser formulado quanto à sua temática. Para tanto, em vias de facilitação da leitura, uma caixa de informações é colocada ao lado das questões

tratando da relação entre o Existencialismo e a literatura contemporânea, cujo tópico central desenvolvido nesse excerto focaliza a primícias de que o homem se define pelo presente vivenciado e não pelo determinismo social. A *terceira questão*, com uma longa afirmação acerca da perspectiva existencial do eu lírico – o que facilitaria a resposta da questão anterior, uma vez que se confirma que existe essa tópica no poema – busca a justificação do leitor com exemplos o modo como essa perspectiva é trabalhada no texto. Vislumbra-se que a busca pelo outro é o fator pelo qual a dramaticidade poética se instaura no poema, sob a ótica da existência. A *quarta* e a *quinta questão* tratam da fotografia apresentada na página anterior: aquela, requerendo o apontamento do leitor acerca dos aspectos relacionados a postura da figura humana, de braços abertos, com semblante sorridente; esta, perguntando quais os elementos formais presentes na imagem. Como os autores não deixam claro, amplamente, que elementos são esses durante o capítulo, o leitor irá recorrer, para essa questão, ao comentário sobre a obra do fotógrafo na legenda da imagem. A *questão seis*, cujo *Manual do professor* indica que é "pessoal", formula um diálogo intermodal entre a fotografia e o poema. De início, no enunciado, os autores indicam que existem pontos em comum entre as duas mídias: "ambos são composições formais que se fixam em poucos elementos e fazem uma abordagem subjetiva do eu" (RAMOS, 2013, p. 165). A partir dessa afirmação, se requer do leitor qual trecho do poema se associa melhor à imagem: se o primeiro, o nono ou o décimo terceiro verso do poema.

A perspectiva dos autores, na produção dessas essas questões, segue um modelo cuja ação é afirmar algo – características estéticas do texto analisado no projeto do escritor/artista - antes de requerer a resposta do leitor. É o que aconteceu, principalmente, nas questões 01, 03 e 06. Tal recurso figura uma facilitação da compreensão do leitor e também direciona o olhar analítico do mesmo para uma dada leitura. O aspecto da intermidialidade, mediado na leitura cruzada entre palavra e imagem, no capítulo, é um aspecto

importante, pois demonstra para o leitor o diálogo interartes, possível quando subsistem ecos de similitude entre as obras, pelo amparo discursivo ou estético.

Considerações finais

As obras, ambas do último ano de Ensino médio, tratando da literatura contemporânea do Brasil, expressam-se com pontos de diálogo e de divergência nas abordagens de leitura. A primeira obra analisada, o livro *Português: língua e cultura*, apresenta uma diversidade de textos poéticos muito limitada, apenas dois poemas para trabalhar amplamente os aspectos concernentes da literatura brasileira contemporânea. A ressalva dada pelo autor, antes de apresentar os textos, aponta para o leitor a consulta de uma antologia intitulada *Os melhores poemas do século*, uma organização de Ítalo Moriconi, com vias de ampliar os horizontes de leitura acerca da produção poética da contemporaneidade no Brasil. Além disso, nas questões de compreensão, são apresentados direcionamentos de leitura simples, indicativos de pontualidades textuais e as possíveis motivações temáticas dos poemas.

No livro *Ser protagonista: língua portuguesa*, diferentemente, existe uma preocupação em apresentar um direcionamento mais específico nas questões conceituais da estética do poeta selecionado no trabalho didático. Tais direcionamentos podem ser importantes para a informação do leitor acerca da estética estudada, mas particularizam, inicialmente, os sentidos atribuídos para a leitura dos textos. Além disso, a paridade foi um fator preponderante nas obras: na primeira, dois poemas estão justapostos na composição do trabalho didático; na segunda, duas semioses se prestam a leitura conjunta. A diferença básica entre as duas abordagens é que na primeira, embora havendo um liame temático que poderia ser abordado – ambos os textos tratam dos sentimentos humanos, inclusive do "amor" – esse fator não foi explorado na indicação pedagógica do livro. Já na segunda abordagem, através da

intermidialidade, os autores didáticos projetaram a atividade de maneira a explorar os sentidos que podem estar vinculados na aproximação entre as obras. De modo geral, as abordagens de leitura, nas obras analisadas poderiam ser ampliadas, seguindo o parâmetro de similitude com outros textos poéticos, cujo objetivo centrante das atividades seria a ampliação do repertório cultural do aluno, mediante a exploração da subjetividade imbuída nos textos lidos.

De maneira geral, os livros didáticos seguem a tendência historicista da literatura formulando a hipótese de que a literatura contemporânea se vincula, no percurso empreendido, a uma resposta às estéticas anteriores: antes manifestadas na especificidade, hoje na multiplicidade de recursos de expressão. Do ponto de vista pedagógico, a diversidade de expressões literárias é valorizada nos manuais do professor, dos dois livros, pois ambos defendem a perspectiva de que o professor, prioritariamente, é o responsável direto pela formação de leitores, e não o livro didático. Portanto, o educador deve propiciar o contado do educando com essa diversidade de escritas, a partir da modulação de atividades que extrapolem o escopo do livro didático. Como ferramenta cujo objetivo é subsidiar o ensino de literatura, para a formação cidadã e o desenvolvimento da competência leitora do educando, o livro didático cumpre um papel propedêutico na apresentação de textos e propostas de leitura. A obra didática, assim, tem um papel importante na construção de sequências de ensino-aprendizagem e ações pedagógicas que envolvam a leitura literária: nortear um planejamento de ensino, no qual ele pode servir de apontamento temático ou de autores a serem trabalhados em sala de aula.

Referências

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Metodologia de Ensino da Literatura.** Curitiba: Ibpex, 2009.

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

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FARACO, C. A. **Português**: língua e cultura, língua portuguesa, 3º ano: ensino médio: manual do professor. 3ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.

FILIPOUSKI, A. M. Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano. In: **Ciênc. let**., Porto Alegre, n.39, p.332-338, jan./jun. 2006.

JOUVE, V. **Porque estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREIA, D. A. (Org.). **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escritas e discurso. São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários**: uma proposta de trabalho. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraí-ba, João Pessoa, 2010.

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

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RAMOS, R. A. (editor). **Ser protagonista**: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio: manual do professor. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

RESENDE, B. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. A escola e a litura leitura de literatura. In: _____; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

8

O uso da poesia nas aulas de inglês como incentivo à produção escrita

Leonardo Jovelino Almeida de Lima[1]

1 Considerações iniciais: literatura e poesia nas aulas de língua inglesa.

Usar a literatura dentro da sala de aula de língua estrangeira é fornecer aos alunos uma poderosa ferramenta para a apropriação da língua, uma vez que ela pode ser trabalhada de diversas formas em diferentes contextos, assim como, estimular importantes habilidades e estratégias para uma eficiente aprendizagem. Conforme as palavras de Holden (2009, p. 159), ao anunciar que "uma das vantagens da literatura é que os alunos são estimulados a usar uma variedade de estratégias de leitura ou audição".

Entretanto, mesmo frente aos benefícios proporcionados pela literatura para o ensino e a aprendizagem, nota-se que o seu uso não é efetivamente presente nas escolas (públicas ou privadas) do país, seja no nível fundamental ou médio.

Pilati (2017) explica que, apesar da poesia, por exemplo, apresentar uma função vital que celebra a aptidão humana de criar e investigar o mundo através das palavras, da fantasia e da ficção, este gênero é usado nas escolas apenas de modo "meramente protocolar, recorrendo a instrumentalizações técnicas, a

[1] Universidade Federal do Pará (UFPA)

nomenclaturas teóricas complicadas e esquematizações históricas vulgares" (2017, p.17).

O autor continua explanando que, no ensino médio, a poesia busca atender aos modelos preparatórios para o vestibular e, em geral, aparece como suporte às perguntas sobre tópicos gramaticais ou mera decoração em momentos de festividades (PILATI, 2017).

Não se pode desconsiderar que o autor citado levanta o gênero poesia no ambiente de ensino da língua materna nas escolas do país, todavia, esta situação também representa a realidade das aulas de língua estrangeira, especialmente, nas escolas públicas, onde os professores dispõem de poucas horas para trabalhar metodologias eficazes de ensino. Schimtz (2009) argumenta que o número de horas para o ensino da língua estrangeira nas instituições públicas não é suficiente e não permite que o professor dê atenção a todas as habilidades: *Listening* (escuta), *Writing* (escrita), *Reading* (leitura), e *Speaking* (conversação).

Isto posto, este trabalho busca contribuir para diminuir essa lacuna e demonstrar como a poesia pode ser trabalhada nas aulas de língua estrangeira (especificamente a língua inglesa); além de incentivar o estudo da língua e a produção da escrita. Esta contribuição consiste na elaboração de uma proposta de Sequência Didática, na qual, a cada aula, o aluno entrará em contato com poesias escritas em língua inglesa e será estimulado a escrever sua própria poesia.

Este objetivo poderá levantar pontos relevantes quanto ao uso da literatura nas aulas de língua estrangeira em instituições públicas de ensino, uma vez que pretende: a) permitir que os alunos de língua estrangeira de escola pública tenham contato com produções literárias escritas na língua alvo; b) utilizar a poesia nas aulas de língua inglesa, na intenção de proporcionar aos alunos novos vocabulários, novas práticas comunicativas e o pensamento crítico; e c) incentivar os alunos para a produção escrita na língua alvo.

Este trabalho se justifica pela atual situação do uso dos textos literários nas aulas de língua estrangeira em escolas públicas do país e partiu da premissa de que a literatura representa uma importante ferramenta para o aprendizado. Entretanto, cabe questionar: *Por que ela é importante? Quais os benefícios do seu uso nas aulas de língua estrangeira? Ela realmente contribui para o aprendizado da língua alvo?*

As recentes concepções sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassam os limites estabelecidos pelas quatro competências necessárias: falar, escrever, escrever e ouvir; acredita-se que saber, efetivamente, uma nova língua significa ir além, e percorrer caminhos que serpenteiam aspectos culturais e extralinguísticos. Neste sentindo, o professor de língua estrangeira deve proporcionar aos alunos diferentes formas de se trabalhar a língua alvo, que os permitam aprender e utilizar a língua de maneira dinâmica e autônoma.

O uso da literatura nas aulas de língua estrangeira pode contribuir para o alcance dessas normas formas, visto que, oferece um leque de possíveis atividades ao professor e contribui para o aprendizado dos alunos. McCloskey e Stack (1996) argumentam que a literatura fornece motivação para aprender e modelos de linguagem de alta qualidade, enquanto que aumenta a imaginação, interação e colaboração dos alunos.

De acordo com Dionísio (2010, apud FONTANA, 2015), como os textos literários devem ser interpretados, eles se tornam uma ferramenta importante para a sala de aula de língua inglesa, uma vez que os alunos podem aprender a controlar a língua alvo, compreender os propósitos de escrita, entender conteúdos e compreender contextos.

Pode-se perceber que o uso da literatura nas aulas de língua estrangeira é uma prática que pode contribuir eficazmente para a realização e aprendizagem da língua, pois permite o aluno trabalhar várias habilidades linguísticas e estimular a sua imaginação e o seu pensamento crítico. Portanto, cabe ao professor a decisão de

estipular atividades que envolvam esta ferramenta e que estejam em consonância com as características e necessidades da turma.

O professor de língua estrangeira deve estimular a leitura de todos os tipos de textos na sala de aula e analisar o que eles podem oferecer para ele e/ou para seus alunos. No caso das poesias, elas se tornam instrumentos poderosos para a aprendizagem da língua, já que, segundo Lazar (1990, apud Panavelil, 2011), propiciam aos alunos a oportunidade de enriquecer o vocabulário de uma maneira nova, através de um contexto significativo.

Robertson (2017) expõe três importantes razões para se trabalhar a poesia no ensino da língua inglesa: versatilidade, língua e cultura. Para a autora, existe uma quantidade considerável de diferentes tipos de textos poéticos (seja no conteúdo ou na forma), levantando assim, incontáveis formas de usá-los em sala de aula. Quanto a língua, as poesias podem ser usadas para introduzir ou praticar novos vocabulários, estruturas linguísticas, rimas, repetições, etc. Além disso, estes textos carregam um peso cultural significativo que pode cooperar eficientemente para a aprendizagem da língua. Em outras palavras:

> From the epic poems of ancient civilizations to more modern political poems written during the 20th century, poetry opens an interesting historical and cultural window, and students may already be quite knowledgeable about the poets and poems that are an important part of their heritage (ROBERTSON, 2017).[2]

Lazar (1996, apud Panavelil, 2011) também explica a importância cultural do uso da poesia nas aulas de inglês. Conforme o autor, os textos poéticos proporcionam aos alunos uma visão sobre o desenvolvimento da consciência intercultural e isso, por sua vez, os ajudarão a adquirir fluência na língua-alvo.

[2] "Desde os poemas épicos das civilizações antigas até os poemas políticos mais modernos escritos durante o século XX, a poesia abre uma interessante janela histórica e cultural e os estudantes podem ser bastante informados sobre poetas e poemas que são uma importante parte de suas heranças" (ROBERTSON, 2017).

Já Mittal (2014) levanta vantages que os alunos de línguas podem adquirir ao entrar em contato com a poesia, entre elas: a) eles podem se deparar com o correto uso do vocabulário; b) língua gramaticalmente correta pode ser aprendida; c) eles podem aprender o uso de frases, estruturas e tempos verbais; d) as poesias podem nutrí-los de imaginação e criatividade; e) as poesias podem contribuir com a pronúncia e fluência; entre outras.

Assim, nota-se como a poesia pode enriquecer as aulas de língua estrangeira (especificamente, a língua inglesa), dotando o professor de uma valiosa ferramenta para a prática de ensino e ajudando os alunos quanto a aprendizagem da língua, através de novos vocabulários, novas estruturas, fluência e pronúcia; além de provê-los de criatividade e imaginação.

Holden (2009) acredita que a poesia é um dos gêneros da literatura mais fáceis de controlar e trabalhar nas aulas de inglês, posto que, as poesias (principalmente as mais modernas), geralmente, por serem produções curtas (se comparadas ao gênero romance, por exemplo) e relacionadas a aspectos da vida cotidiana, apresentam-se menos 'ameaçadoras'. A autora exemplifica como essas poesias podem ser utilizadas: "poemas curtos podem ser ideais para ler em voz alta e praticar padrões de ênfase e entonação em inglês" (HOLDEN, 2009, p. 158).

As poesias modernas tendem a ser produções mais curtas e objetivas e, deste modo, mais práticas para serem usadas dentro de sala de aula. Dependendo do tema abordado, o professor poderá incitar discussões, trabalhar aspectos culturais e até alguns tópicos gramáticais na língua alvo, como veremos a seguir.

2 Como usar a poesia nas aulas de inglês: uma prospota didática

Este tópico apresenta de forma detalhada a proposta didática elaborada para o uso da literatura em sala de aula de língua estrangeira, especificamente, língua inglesa. Neste sentido, ele está dividido em cinco partes, importantes e suficientes para o

entendimento do funcionamento da proposta: A sequência Didática, Os Módulos (Aulas), Características da Turma e Os Módulos (Aulas) e Atividades, e Avaliação.

2.1 A sequência didática

Para o alcance dos objetivos aqui estipulados, este tópico se baseia na elaboração de uma sequência didática. Essas sequências correspondem ao "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ e BERNARD, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 213); e para a proposta aqui apresentada, este gênero textual corresponderá ao gênero "Poesia".

A sequência será composta por três módulos – *aulas* - nas quais, a cada módulo, os alunos entrarão em contato com produções literárias do gênero poesia, escritas em língua inglesa; na intenção de: (a) permitir o contato com novos vocabulários; (b) estimular o pensamento reflexivo e a criatividade; e (c) incentivar as práticas de leitura e escrita.

No primeiro módulo (*Aula 01*) o gênero "poesia" deve ser apresentado aos alunos. O professor deve trabalhar as características do gênero, demonstrando exemplos de poesias para melhor fixação pelos alunos. Nesta aula, preferencialmente, as poesias utilizadas devem ser em língua inglesa e devem representar os objetivos propostos para as aulas. Outra característica presente nas poesias escolhidas corresponde ao fato de que são produções mais contemporâneas, o que poderá contribuir para uma maior familiarização dos alunos com os temas trazidos (HOLDEN, 2009).

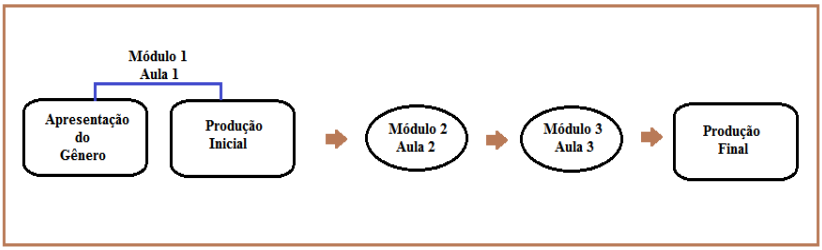
Ainda neste módulo, o professor deve solicitar que os alunos comecem a elaborar suas próprias poesias na língua inglesa (*Produção Inicial*), considerando as exemplificações e explicações do gênero anteriormente trabalhadas. É importante que o professor conscientize os alunos de que os mesmos não se preocupem com possíveis erros ou dúvidas de língua, uma vez que estas produções

iniciais deverão ser revisadas e, provavelmente, serão modificadas para a apresentação final (*Produção Final*).

Ao final do último módulo (*Aula 03*), os alunos apresentarão como Produção Final suas próprias escritas poéticas em língua inglesa. Como complemento, o professor poderá motivar os alunos a divulgarem para a turma suas criações e, se possível e de interesse de todos, consentir debates e discussões sobre o conteúdo das poesias criadas, permitindo que a turma expresse suas opiniões e intepretações.

Para uma melhor ilustração do funcionamento do processo sugerido para a sequência didática, expõe-se, a seguir, uma esquematização, adaptada da proposta trazida por Dolz, Noverraz e Bernard, 2004.

Esquema da sequência didática



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Bernard, 2004, apud Marcuschi, 2008.

2.2 Os módulos (aulas)

Os módulos (aulas) da sequência didática proposta devem ser elaborados considerando quatro fases: *"Pré", "Durante", "Pós" e "Produção Final*[3]*"*. O esclarecimento sobre cada fase será tratado abaixo:

[3] A fase de Produção Final não estará presente em todos os módulos (aulas). Considerando seu objetivo, ela representará a atividade final do último módulo da sequência didática, aula 3.

I. **FASE 1 - "*PRÉ*"** - Nesta fase, os alunos devem ser apresentados ao assunto que será tratado na aula pelo professor. As atividades trabalhadas precisam contribuir para que os alunos completem/modifiquem suas produções iniciais.

II. **FASE 2 – "*DURANTE*"** – Momento da aula no qual os alunos poderão exercitar as informações trabalhadas na fase 1. Esta fase deve contribuir para que os alunos pratiquem a língua inglesa, neste sentido, o professor poderá desenvolver atividades que envolvam noções gramaticais, assim como, atividades que possam estimular o pensamento crítico do aluno.

III. **FASE 3 – "*PÓS*"** – Momento da aula no qual os alunos deverão produzir na língua inglesa as informações/lições aprendidas nas fases 1 e 2. Trata-se da revisão da produção escrita inicial. Nesta fase, os alunos poderão praticar a competência escrita, através de alterações ou inclusões em suas poesias (*Produção Inicial*), baseando-se nas lições aprendidas nas fases anteriores.

IV. **FASE 4 – "*PRODUÇÃO FINAL*"** – Nesta fase, os alunos já estarão com suas produções literárias finalizadas.

Para a proposta de sequência didática aqui oferecida, a competência escrita é praticada somente na fase 3, o que não impede o professor de incluí-la nas demais fase (1 e 2), caso veja necessidade. É importante destacar que esta sequência é uma proposta, e como toda proposta, pode sofrer modificações, dependendo do contexto e/ou dos objetivos propostos pelo professor.

2.3 Características da turma

As aulas deverão ser aplicadas em uma classe de língua inglesa do ensino médio da rede pública de ensino. A turma tem em média 25 alunos com idade entre 14 e 19 anos. Uma vez que os alunos estão na classe acima mencionada, eles já tiveram contato (mesmo que pequeno) com a língua alvo, tanto dentro da sala de aula como fora dela. Possivelmente, o contato principal com o idioma ocorreu através de música, programas de televisão, *sitcons*, videogames ou desenhos animados; que, com base nas idades dos alunos, essas atividades correspondem aos seus principais interesses.

Para a realização desta sequência, as salas devem ser equipadas com quadro, computador, *Datashow*, dicionários (inglês – português, português – inglês) e canetas para quadro branco (ou, se for o caso, giz). O uso do Datashow poderá ser opcional, considerando as condições e necessidades da escola onde a aulas serão ministradas. Assim, caso o professor não consiga esta ferramenta, o mesmo deverá dispor material impresso aos alunos. Todas as demais ferramentas são consideradas importantes e suficientes para alcançar os objetivos apresentados neste plano de aula.

2.4 Módulos (aulas) e atividades

Este tópico demostra as três aulas que compõem a sequência didática e seus respectivos detalhamentos e atividades.

2.4.1 Módulo 01 – Aula 01

- ***Tema:*** O que é poesia?
- ***Público-alvo:*** Alunos do ensino médio - aula de língua inglesa.
- ***Gênero:*** Poesia
- ***Material*:** Quadro, Caneta para quadro (ou giz), dicionários e Datashow (opcional).
- ***Duração****:* 90 minutos

Pré	O professor inicia a aula apresentando o gênero '*poesia*' para os alunos. Para isso, ele deverá dispor de exemplos do gênero, escritos, preferencialmente, em língua inglesa. Estes exemplos devem espelhar as características e condições da turma, ou seja, se o professor entender que os alunos dispõem de um nível básico da língua alvo, o mesmo deverá apresentar poemas com poucas palavras e de fácil compreensão. Conforme exemplos a seguir: Ex.1.: **Tiny**

	Poems are *Tiny Philosophies* *And the tinier* *The Philosophy* *The better* **(Laurence Musgrove)** Ex.2.: *You said you were* *Afraid to lose me* *And then you* *Faced your fears* *And left* **(m.t.)** Após a demonstração dos exemplos, o professor deverá incitar discussões para uma melhor compreensão sobre o gênero. Para isso, questões sobre as poesias apresentadas deverão ser levantadas: **a)** Vocês conhecem essas poesias? **b)** Vocês conhecem outras produções literárias como essas? Em inglês ou em português? **c)** Quais são as principais características dessas produções literárias? **d)** Vocês já escreveram alguma poesia? **e)** (Se sim) Gostariam de compartilhar sobre o que escreveram? Se o professor julgar necessário, outras questões poderão ser trabalhadas. Essas perguntas poderão ser feitas tanto em português como em inglês (uma vez que o importante neste momento é fazer com que os alunos compreendam as características do gênero), cabendo ao professor a tarefa de avaliar o nível comunicativo da turma.
Durante	Neste momento, o professor deverá trabalhar questões que estimulem o conhecimento dos alunos sobre o gênero poesia e associá-lo aos interesses pessoais. Assim, as questões a seguir poderão ser levantadas:

	a) *Do you like to read?* ***b)*** *What do you like to read?* • *Drama* • *Fiction* • *Horror* • *Humor* • *Poetry* • *Romance* • *Mystery* • *Science fiction* • *Others* ***c)*** *What is your favorite book?* ***d)*** *Do you like poetry? What is your favorite one?* ***e)*** *In your opinion, what are the main themes in poems?* E outras questões que o professor julgar necessárias. É imprescindível que as perguntas e as respostas sejam trabalhadas na língua inglesa, considerando o nível comunicativo da turma. Conforme se pode notar, novos vocabulários da língua inglesa serão apresentados aos alunos, podendo o professor estimular o aprendizado autônomo, através de estratégias de aprendizagem; inferência de significados ou o próprio uso de dicionários, são um bom exemplo.
Pós	Nesta fase, o professor anunciará aos alunos que, ao final das aulas, eles deverão produzir uma poesia em língua inglesa. Conforme os objetivos aqui propostos, esta poesia deverá ser intitulada como "*Today and Tomorrow*". A escolha deste título ocorre em virtude dos assuntos que serão trabalhados nas próximas aulas, nos quais, permitirão que os alunos expressem desejos sobre o futuro, interesses, preferências, etc. (Assim sendo, caberá ao professor estipular um título para a produção poética inicial dos alunos, levando em consideração as aulas subsequentes). Após esta exposição, o professor deverá pedir para que, em uma folha de papel, os alunos produzam uma pequena poesia

	em inglês (2 - 5 linhas), na qual, possam expressar seus sentimentos, interesses e/ou pontos de vistas sobre suas vidas nos dias atuais. O professor deve conscientizar os alunos de que eles não precisam se preocupar com os possíveis erros de gramática ou dúvidas que possam aparecer, uma vez que a poesia poderá ser corrigida ou modificada nas aulas futuras. O importante é que os alunos possam praticar o que aprenderam sobre o gênero 'poesia' e se expressarem na língua inglesa. O uso de dicionários também é relevante para o andamento da atividade.
Produção Inicial	Para uma melhor compreensão e exemplificação da proposta acima apresentada, demonstro a seguir uma pequena produção poética, que poderia ser escrita por um aluno nesta aula. Produção – Aluno 1. **Today and Tomorrow** *Wake up and run* *Life is a road* *When I see* *Everything is gone* *Gone like us*

2.4.2 Módulo 2 – Aula 2

- ***Tema:*** *Simple Future with 'WILL'*
- ***Público-alvo****:* Alunos do ensino médio - aula de língua inglesa.
- ***Gênero:*** Poesia
- ***Material*****:** Quadro, Caneta para quadro (ou giz), dicionários e Datashow (opcional).
- ***Duração:*** 90 minutos
-

Pré	Para a primeira parte da aula, o professor deverá apresentar para a turma o poema "*I Promise That I Will Always Be Your Friend*" escrito por Aldo Kraas.

	Ex.1.: *I promise* *That I will* *Always be your friend* *I promise* *That I will never leave you* *Alone* *Because I will always be here for you* *I will promise* *That we will spend this life together* *Growing old each day* Depois de alguns minutos de leitura silenciosa pelos alunos, o professor levantará questões sobre o poema, incitando assim, as opiniões e interpretações da turma, conforme abaixo: a) *Who is the author of the poem*? b) *Which themes can you see in this poem*? c) *In your opinion, is this a sad or happy poem*? *Why?* d) *What does the "WILL" express in this poem*? E outras questões que o professor julgar necessárias.
Durante	Neste momento, o professor discutirá noções de gramática com os alunos, explicando o *Simple Future* (afirmativa, interrogativa e negativa) e as situações nas quais o auxiliar "WILL" é empregado. Para isso, o professor poderá se utilizar de apresentação (Datashow), do livro didático (caso a escola forneça), de cópias ou do próprio quadro negro. A elaboração de exercícios sobre o assunto também é importante para prática do que foi trabalhado, permitindo que os alunos fixem melhor o conteúdo. Esta parte da aula é significativamente relevante, uma vez que contribuirá para a aprendizagem da língua alvo pelos alunos,

	assim como para a produção e correção da poesia escrita (*Produção Inicial*).
Pós	Baseando-se no assunto que foi trabalhado na presente aula, o professor deverá solicitar que os alunos façam revisões e implementações em suas poesias. Assim, caso o aluno sinta a necessidade, escreverá mais versos em sua produção, acrescentando sentenças com o auxiliar "WILL" para expressar o que deseja sobre o futuro.
Produção Inicial - Revisada	Para uma melhor compreensão e exemplificação da proposta acima apresentada, demonstro a seguir a produção poética com as devidas modificações, que poderia ser escrita por um aluno nesta aula. Produção – Aluno 1. **Today and Tomorrow** *Wake up and run* *Life is a road* *When we see* *Everything is gone* *Gone like* ***we will be*** ***Someday, somewhere*** ***Can we change anything?*** ***Feelings will last forever*** ***We won't*** ***Miracle of the life*** Note que as palavras em destaque (negrito) correspondem as modificações ou aos acréscimos de novas informações à produção inicial. O uso de dicionários é relevante para a conclusão desta atividade, assim como a ajuda do professor.

2.4.3 Módulo 3 – Aula 3

- ***Tema****: Past Tense of "will"- WOULD*
- ***Público-alvo****:* Alunos do ensino médio - aula de língua inglesa.
- ***Gênero:*** Poesia

- ***Material*:** Quadro, Caneta para quadro (ou giz), dicionários e Datashow (opcional).
- ***Duração:*** 90 minutos

Pré	Para a primeira parte da aula, o professor deverá apresentar para a turma duas poesias; a primeira escrita por Charles Bukowski e a segunda intitulada "*Variations on the Word Sleep*", escrita por Margaret Atwood. Ex.1.: *When the phone rings* *I too would like to hear words* *That might ease* *Some of this.* **(Charles Bukowski)** Ex.2.: *I would like to be the air* *That inhabits you for a moment* *Only. I would like to be that unnoticed* *& that necessary.* **(Margaret Atwood)** Depois de alguns minutos de leitura silenciosa, o professor deverá incitar uma discussão em sala de aula, permitindo que os alunos possam anunciar suas opiniões sobre as poesias e divulgar suas compreensões sobre o que os autores queriam expressar quando as escreveram. Esta discussão pode ocorrer na língua materna, uma vez que os alunos precisam entender, principalmente, a função do verbo auxiliar "WOULD" nas poesias. Neste sentido, caso seja necessário, o professor poderá estimular a discussão através de questões diretas, como: **a)** O que vocês pensam que os autores querem expressar ao utilizar o "WOULD" em suas poesias?

	b) Vocês já conheciam esta palavra? E outras questões que o professor julgar necessárias.
Durante	Neste momento, o professor discutirá noções de gramática com os alunos; explicando a função do verbo auxiliar "WOULD" (afirmativa, interrogativa e negativa) e as situações nas quais o mesmo é empregado. Para isso, o professor poderá se utilizar de apresentação (Datashow), o livro didático (caso a escola forneça), cópias ou o próprio quadro negro. A elaboração de exercícios sobre o assunto também é importante para prática do que foi trabalhado, permitindo que os alunos fixem melhor o conteúdo. Esta parte da aula é significativamente relevante, uma vez que contribuirá para a aprendizagem da língua alvo pelos alunos, assim como para a produção e correção da poesia escrita (*Produção Inicial).*
Pós	Baseando-se no assunto que foi trabalhado na presente aula, o professor deverá solicitar que os alunos façam revisões e implementações em suas poesias. Assim, caso o aluno sinta a necessidade, escreverá mais versos em sua produção, acrescentando sentenças com o verbo auxiliar "WOULD" para expressar o que deseja.
Produção Inicial - Revisão	Para uma melhor compreensão e exemplificação da proposta acima apresentada, demonstro a seguir a produção poética com as devidas modificações, que poderia ser escrita por um aluno nesta aula. Produção – Aluno 1. **Today and Tomorrow** *Wake up and run* *Life is a road* *When we see* *Everything is gone* *Gone like we will be* *Someday, somewhere* *Can we change anything?* *Feelings will last forever*

	We won't ***Until it happens*** ***I would like to live*** ***Keeping alive*** ***To do everything I want*** ***I wouldn't like to go*** ***without saying:*** ***I came, I breathed, I lived*** Note que as palavras em destaque (negrito) correspondem as modificações ou aos acréscimos de novas informações à produção inicial. O uso de dicionários é relevante para a conclusão desta atividade, assim como a ajuda do professor. É importante salientar que a exemplificação acima corresponde a uma situação fictícia, meramente escrita para demonstração e melhor compreensão da proposta aqui estipulada. Em outras palavras, as poesias produzidas pelos alunos refletirão o nível de conhecimento da língua inglesa que os mesmos apresentam; o que poderá resultar em produções poéticas mais simples, com poucos versos, com palavras em inglês mais fáceis e mais usuais, etc.
Produção Final	Os alunos já estão com suas poesias revisadas e finalizadas. Assim, o professor poderá incentivar os alunos a divulgarem para a turma suas criações e, se possível e de interesse de todos, consentir debates e discussões sobre o conteúdo das poesias criadas, permitindo que a turma expresse suas opiniões e intepretações.

2.5 Avaliação

O professor poderá efetuar a avaliação levando em consideração o desempenho do aluno durante o processo da escrita da poesia (da produção inicial até a entrega da produção final). Neste sentido, é importante que, para isso, o professor observe:

a) Se o aluno conseguiu produzir a poesia (produção final);
b) Se a poesia produzida pelo aluno apresenta erros de gramática;
c) Quais foram os erros corrigidos durante o processo de escrita;
d) Se o aluno utilizou na poesia os conteúdos aprendidos nas aulas;

Entretanto, é relevante que o professor compreenda que a proposta das aulas não é avaliar a capacidade de produzir poesia (conteúdo poético) dos alunos, mas sim, permitir que os mesmos trabalhem a competência escrita na língua inglesa.

Diante da importância da poesia (literatura) no ambiente escolar, o professor poderá também considerar em suas avaliações as reflexões e interpretações levantadas pelos alunos durante as discussões dos poemas contemporâneos trabalhados nas aulas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo proporcionar uma sequência didática, para o uso, reflexão, interpretação e produção do gênero poesia nas aulas de língua inglesa. Esta sequência foi elaborada para utilização em um ambiente público de ensino, entretanto, dependendo dos objetivos da aula e do contexto apresentando, poderá ser adaptada, assim como está aberta à inclusão de mais aulas ou mais textos do gênero trabalhado.

As aulas tiveram o gênero poesia como ponto central e foram organizadas na intenção de contribuir para que os alunos pudessem entrar em contato com a literatura, praticar a habilidade escrita, a criatividade e o pensamento reflexivo; além de serem incentivados a leitura de poesia.

Uma vez que este trabalho apresenta uma proposta, evidencia-se que a literatura pode sim, ser pensada dentro de sala de aula e trabalhada de forma eficiente, ou seja, através de seus reais benefícios. Basta o professor ter a iniciativa de usar a literatura em suas aulas e pensar nas melhores formas de contribuir com sua prática de ensino e na aprendizagem dos alunos.

Referências

FONTANA, N. I. Utilização da poesia para o ensino de língua inglesa: relato de experiência. **E-escrita**, revista do curso de letras da UNIABEU, Nilópolis, v.6, n.1, jan-abril, 2015. Disponível em: < http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1444 >. Acesso em: 14.Mai.2017.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MCCLOSKEY, M. L.; STACK, L. **Voices in Literature**. Boston: Thompson Place, 1996.

MITTAL, R. Teaching English through poetry: a powerful medium for learning Second language. **IOSR Journal of Humanities And Social Science**, Volume 19, Issue 5, Ver. III (May. 2014), pp. 21-23. Disponível em: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue5/Version-3/D019532123.pdf>. Acesso em 14.Mai.2017.

PANAVELIL, A. Teaching Poetry in an EFL/ESL Class: An Integrative and Communicative Approach. **ELT Voices**, International Journal for the Teachers of English, India, v.1, n.3, jun, 2011. Disponível em: <http://eltvoices.in/Volume1/Issue3/EVI13.2.pdf>. Acesso em: 30.Jun.2017.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

ROBERTSON, K. **Reading Poetry with English Language Learners**. Disponível em: < http://www.readingrockets.org/article/reading-poetry-english-language-learners>. Acesso em: 30.Jun.2017.

SCHMITZ, J. R. Ensino/Aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?. In: LIMA, D. C. (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa***:* conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editoria, 2009. p.13.

9

Quando brasileiros provam o estrangeiro

Rúbia de Nazaré Duarte Santiago[1]

Tradutores brasileiros e o Suplemento *Arte-literatura*:

Arte-literatura foi o nome dado a um suplemento dominical integrante do jornal *Folha do Norte*. Este periódico foi produzido e publicado na cidade de Belém do Pará a partir de meados da década de 1940 até o início do decênio seguinte, momento este de intensas transformações e reafirmação da literatura paraense. Nele, os poetas e escritores locais se utilizaram de textos – artigos sobre filosofia, poemas e contos – que consideravam importantes no contexto do modernismo europeu, para com eles (re)formarem a literatura moderna local. Estes textos eram publicados no periódico em forma de traduções, algumas vezes feitas pelos próprios produtores do suplementos, entre eles Paulo Plínio Abreu e Mário Faustino; outras por escritores brasileiros de outras partes do Brasil, como é o caso de Manuel Bandeira e Cecília Meireles; e, também, por tradutores portugueses como Paulo Quintela.

Utilizando-se destes textos estrangeiros citados anteriormente – que eram originalmente de língua inglesa, espanhola, alemã ou francesa –, os organizadores do suplemento praticavam um ritual de "Antropofagia", tal como explica Haroldo de Campos (2006) em "Da razão antropofágica: diálogo e diferença

[1] Universidade Federal do Pará (UFPA)

na cultura brasileira", alimentando-se do que era forte e significativo na literatura internacional para integrar e dar força à literatura local.

> A "Antropofagia" Oswaldiana [...] é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal, elaborado não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do "bom selvagem" [...], mas segundo o ponto de vista desabusado do "mau selvagem", devorador de brancos, antropófago. Ela não envolve uma submissão [...], mas uma transculturação; melhor ainda, uma "transvaloração" [...]. [...] o canibal [...] só devorava os inimigos que considerava bravos, para deles tirar proteína e tutano para o robustecimento e a renovação de suas próprias forças naturais. (CAMPOS, 2006, p. 234-5).

Pode-se dizer, com isso, também que esta apropriação, ou este contato, com autores e textos de outros países, proporcionou à literatura e aos literatos paraenses a *Bildung* (formação) – conceito trabalhado por Antoine Berman (2008) em um capítulo de seu livro *Aprova do Estrangeiro,* intitulado "A *Bildung* e a exigência da tradução" – de um momento de experimentação de novas formas estéticas e técnicas para a literatura do Pará. E sobre a questão da *Bildung,* Berman explica:

> O que é então a *Bildung*? Ao mesmo tempo um processo e seu resultado. Pela *Bildung*, um indivíduo, um povo, uma nação, mas também uma língua, uma literatura, uma obra de arte em geral se formam e adquirem assim uma forma, uma *Bild*. A *Bildung* é sempre um movimento em direção a uma forma que é uma forma própria. É porque, no início, todo ser é privado de sua forma (BERMAN, 2008, p. 80).

Ao compreendermos a importância que o suplemento da *Folha do Norte* teve para a formação da literatura, e em especial da poética de escritores atuantes em Belém, é relevante ressaltar qual era o principal foco dos organizadores do jornal ao escolherem determinados poemas para serem traduzidos e publicados no

periódico. Pois eles não eram escolhidos aleatoriamente. Cada um continha algo singular que correspondia a alguns interesses dos que participavam da produção deste periódico. Discutiremos essas questões mais detalhadamente nas próximas sessões.

Primeiramente deve-se levar em consideração que neste artigo nosso foco é trabalhar apenas com poemas e somente com os que foram vertidos da língua alemã para o português. É importante lembrar também que aqui falamos apenas das traduções feitas por autores brasileiros. Tendo isso em vista, podemos assinalar que dentre as traduções publicadas no suplemento em estudo, pode-se perceber um interesse especial por poemas de Friedrich Hölderlin e Rainer Maria Rilke. E os tradutores que realizaram essas traduções são: Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Paulo Plínio Abreu e Mário Faustino. Neste grupo o que mais traduziu poemas de língua alemã publicados no periódico foi o primeiro.

Neste suplemento é possível encontrar um total de oito poemas de língua alemã traduzidos por autores brasileiros. Destes, quatro foram traduzidos por Manuel Bandeira (“Torso arcaico de Apolo”; “Sombras da violência”; “Aplauso dos homens”; “Outrora e hoje”), dois por Paulo Plínio Abreu (“Que farás tu meu Deus se eu perecer?”; “Tudo o que procuras constitui uma tentação”), um por Cecília Meireles (“Acalanto”) e um por Mário Faustino (“Grande Noite”), sendo que seis destes poemas são originalmente de Rainer Maria Rilke e dois de Friedrich Hölderlin.

O nacional e o estrangeiro em Mário Faustino:

É curioso notar a presença de Hölderlin e Rilke no suplemento e perceber que eles não foram escolhidos por acaso para serem incluídos no jornal. Vemos que ambos os poetas apresentam uma temática específica em seus poemas: as inquietações decorrentes de um processo de estranhamento do sujeito em relação a si mesmo e

ao mundo. O primeiro exemplo disso está no poema "A pátria" [2] (*Die Heimat*) de Hölderlin – poema publicado originalmente no livro *Die Gedichte 1784-1800* traduzido para o *Arte-literatura* por A. Herculano de Carvalho – e o outro é um poema de Rilke que foi originalmente publicado no livro *Die Gedichte 1910-1922,* e se intitula "*Die große Nacht*". Este último foi traduzido por Mário Faustino com o título "A grande noite" e mostra nitidamente a relação de estranhamento entre o sujeito e o mundo, que pode se desdobrar numa relação de estranhamento entre o próprio e o alheio ou até entre o nacional e o estrangeiro.

Esta relação foi desenvolvida por Hölderlin em um momento de sua obra literária, no qual ele fez as famosas traduções dos textos de Sófocles. Falemos aqui brevemente como ele procedeu neste trabalho: Para traduzir, ele procurava a palavra correspondente no alemão usado na época de Lutero quando este traduziu a bíblia. Desta forma o poeta se utilizava das palavras que faziam parte da "língua comum" na época do Lutero, e as usava para traduzir o texto grego, indo assim em direção à forma dialetal da língua alemã. Antoine Berman (2002) comenta sobre este procedimento em "Hölderlin: o nacional e o estrangeiro":

> o recurso ao velho falar luterano, frequente na época, encontra-se situado em um movimento poético que vai bem além da busca das origens nacionalistas [...]. Esse movimento visa a reencontrar a *Sprachlichkeit*, a força falante da língua comum, força falante que vem de seu enraizamento pluri-dialetal. (BERMAN, 2002, p. 286).

Neste processo, o poeta fazia a passagem de uma língua arcaica, o grego, para outra que era o alemão em sua forma originária. Ele fazia o possível para traduzir a palavra de acordo com

2 Um estudo mais aprofundado sobre este poema já foi publicado em outro artigo. Cf: LEAL, I. SANTIAGO, R. Imagens da modernidade nas traduções de poemas alemães na Folha do Norte. Miscelânea, São Paulo, jul. – dez. 2013. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/artigo-02---imagens-da-modernidade-nas-traducoes-de-poemas-alemaes-na-folha-do-norte---izabela-guimaraes-guerra-leal.pdf>> Acesso em: 29 set. 2015.

sua origem etimológica. Esse contato com o estrangeiro lhe possibilitava o aprendizado e a aproximação do que era próprio, sua língua natal e sua cultura. Segundo Hölderlin, é difícil ter o conhecimento completo do que é próprio sem nunca entrar em contato com o estrangeiro. O poeta escreve em uma carta que não há nada mais difícil do que o conhecimento/apreensão do que é próprio, isso porque o próprio é comum, natural, por isso é às vezes imperceptível:

> Não aprendemos nada que seja mais difícil que o livre uso do nacional. E, acredito, é justamente a clareza da apresentação que é, para nós, originalmente tão natural quanto o é para os gregos o fogo do céu. [...]. Mas o que é próprio deve ser aprendido tanto quanto o que é estrangeiro. É por isso que os gregos nos são indispensáveis. Só que não poderemos alcança-los precisamente no que nos é próprio, nacional, porque, mais uma vez, o *livre* uso do que nos é *próprio* é o que há de mais difícil. (HÖLDERLIN, 1967. *Apud*: BERMAN, 2002, p. 288)

Tendo estas considerações em mente, pode-se compreender ainda melhor a importância que o contado com a literatura estrangeira, e a publicação de textos em forma de tradução vindos de outros países em um jornal de Belém, proporcionou para os leitores e escritores desta época no Pará. Através deste contato com o outro, com o estrangeiro, os poetas locais puderam conhecer melhor sua própria literatura e assim aprimorá-la, dando-lhe novas formas e inovando sua estética (é o que veremos com clareza na sessão "Paulo Plínio Abreu e as ressonâncias rilkeanas"). O que não seria possível sem esta ligação com outras literaturas proporcionada pela tradução.

A apreensão do próprio através do contato com o estrangeiro é perfeitamente perceptível no poema já citado anteriormente, "A grande noite". Vejamos a seguir a tradução deste poema, para que os comentários seguintes sejam mais bem compreendidos.

A GRANDE NOITE[3]
Tradução de Mário Faustino

Muitas vezes, surpreendido, de pé à minha nova
janela, eu te admirava. A cidade desconhecida
era-me ainda como proibida, e a paisagem,
surda às palavras, pouco a pouco escurecia,
como se eu não estivesse lá. As coisas perto
não procuravam ser compreendidas. O candeeiro
levantava uma ponta de rua. Ela era estrangeira.
Um quarto, de repente, lá embaixo, claro, sensível
mas os postigos se fechavam rejeitando-me.
Depois uma criança chorava. Nas casas, por toda a parte,
eu sabia o poder das mães, mas também
sabia as causas das lágrimas inesgotáveis.
Ou era uma voz, um canto: um pedaço de espera,
ou um velho que tossia embaixo, tal uma censura
querendo ter razão contra um mundo mais doce.
Depois uma hora soava, mas eu cantava tarde demais,
e a perdia. Um menino estrangeiro,
que enfim deixavam entrar no jogo, deixa escapar
a bola e, incapaz para todos os brinquedos dos outros,
fica lá, de pé, olhando: o que? Assim estava eu
de pé e compreendia que comigo, grande noite,
tú brincavas, tú também, e me maravilhavas.
Onde o destino estranho e as tôrres enfurecidas
e todos os montes impenetráveis de uma cidade
se levantavam contra mim, enquanto que, mais perto
fomes desconhecidas cercavam a resplandescência
ousada de meu coração tú não tinhas, ó alta
noite, vergonha de me reconhecer.
Teu hálito passava sobre mim, e teu sorriso,
de tantas gravidades longínquas familiar,
entrava em mim.
(FAUSTINO, 1949, s.p.)

O poema começa originalmente com o seguinte verso: "*Oft anstaunt ich dich, stand an gestern begonnenem Fenster*,"

3 O poema original "Die große Nacht" pode ser encontrado no anexo I.

(HÖLDERLIN, 2014, s.p.) que pode ser traduzido por "Muitas vezes te fitei, eu estava de pé diante da janela iniciada ontem". Este verso é um marco no poema, pois mostra um sujeito em um lugar estrangeiro já de início. Mário Faustino traduz o verso de maneira muito eficaz, conseguindo transformar a palavra "*begonnenem*" em algo compreensível para um leitor do português. O termo *"begonnenem"*, que pode significar "começado", "iniciado", transformou-se pela tradução em "nova". No original temos "*gestern begonnenem*", que pode ser traduzido por: ontem iniciada, seguido de *Fenster*, que significa janela. O termo usado por Faustino se adapta perfeitamente a este caso, porque novo pode significar para nós algo que recentemente começou a ser. O sujeito está, neste poema, diante de uma "nova janela", uma janela que antes não era usada por ele, que não era dele. Isso já nos traz uma ideia de que ele não se encontrava em seu lugar de costume, era um lugar estrangeiro, estranho.

Em seguida o poema vai reforçando ainda mais esta ideia quando encontramos termos como *"die neue stadt"* (a nova cidade) – "a cidade desconhecida"*;* "*verwehrt"* (negada) – "proibida"; *"die Gasse [...]sie Fremd war"* (a viela [...] ela era estrangeira) – "da rua [...] ela era estrangeira"; *"Wie ein Knabe, ein Fremder"* (como um rapaz, um estrangeiro) – "Um menino estrangeiro"; *"hungernde Fremdheit"* (jejuando estranheza) – "fomes desconhecidas". [4]

Mas o interessante aqui é perceber que apesar de estar neste lugar onde tudo parecia estranho, por fim ele percebe algo que era familiar, conhecido, que é a noite. A noite, que existe em qualquer lugar do mundo, foi percebida por ele justamente neste lugar estrangeiro e, é neste momento que nos damos conta da volta ao próprio do sujeito. Os últimos versos do original e da tradução conseguem transmitir isto com perfeição: "[...] tú não tinhas, ó alta/

4 Compreenda-se que: entre aspas e em itálico temos os trechos do poema original *Die Grosse Nacht*; entre parênteses temos uma tradução literal desses trechos; entre aspas e sem itálico temos a tradução de Mário Faustino.

noite, vergonha de me reconhecer./ Teu hálito passava sobre mim, e teu sorriso,/ de tantas gravidades longínquas familiar,/ entrava em mim." (FAUSTINO, 1949, s.p.) – *"[...] da war es, du Hohe,/ keine Schande für dich, dass du mich kanntest. Dein Atem/ ging über mich. Dein auf weite Ernste verteiltes/ Lächeln trat in mich ein."*(HÖLDERLIN, 2014, s.p.).

Assim como em "*Die Heimat*" ("A Pátria"), de Hölderlin, temos a ideia de que esse reconhecimento de algo familiar causa um sentimento de paz e alegria: *"Froh kehrt der Schiffer heim an den stillen Strom/ Von fernen Inseln, wo er geerntet hat;[...]/ ach! gebt ihr mir, Ihr Wälder meiner Kindheit, wann ich/ Komme, die Ruhe noch Einmal wieder?"*(HÖLDERLIN, 2013, s.p.) – "Volve ao tranquilo rio, alegre, o marinheiro,/ das ilhas onde fêz, distantes, a colheita/ [...] ó se me désseis, vós,/ bosques da minha infância,/ um dia, quando a pátria;/ eu volte, esse repouso antigo, uma vez mais!" (CARVALHO, 1949, s.p.); desta mesma maneira, encontramos em "A grande noite" estes mesmos sentimentos de conforto e alegria: "*Dein Atem/ ging über mich. Dein auf weite Ernste verteiltes/ Lächeln trat in mich ein."* (HÖLDERLIN, 2014, s.p.) - Teu hálito passava sobre mim, e teu sorriso,/ de tantas gravidades longínquas familiar,/ entrava em mim." (FAUSTINO, 1949, s.p.). Partindo desta análise, vemos que além de Hölderlin, Rilke também escreveu sobre um *Heimat*, a noite, que foi reconhecida como um retorno ao que era familiar. Mas esta familiaridade recai em um paradoxo, pois a noite traz também a imagem da indistinção, o momento do não reconhecimento. Ou seja, reconhecer a noite como algo familiar é, ao mesmo tempo, reconhecer que há um irreconhecível, é perceber que o próprio nunca será em seu todo apreensível.

O poema é uma representação clara da relação entre o próprio e o estrangeiro. Isso porque o movimento do próprio em direção ao estrangeiro, e vice versa, se dá de forma cíclica, não visando encontrar um fim, mas sim a dinâmica constante deste movimento, pois, como afirma Berman (2002) "o movimento em direção ao próprio e aquele em direção ao estrangeiro não são movimentos que

se sucederiam linearmente, no sentido de que o segundo seria como simples condição do primeiro" (BERMAN, 2002, p. 291) e ainda complementa: "Trata-se muito mais de um duplo movimento *simultâneo* [...] que liga 'a prova do estrangeiro' e o aprendizado do próprio'" (ibidem, p. 290). Com tudo isso, podemos dizer que "A grande noite" é um poema dignamente moderno, traduzido para o periódico da *Folha do Norte,* não por um simples acaso, mas sim por apresentar esta temática singular deste "duplo movimento simultâneo" que faz parte da prova do estrangeiro.

Mário Faustino tinha também como objetivo apresentar ao leitor brasileiro, a poesia de língua estrangeira de autores de grande porte, mas pouco conhecidos no Brasil, sempre acompanhado da publicação de poemas inteiros, ladeado com os originais e as respectivas traduções. No entanto, nenhuma tradução feitado alemão foi publicada ao lado de sua versão original no *Arte-literatura*, apenas algumas de língua inglesa.

Este desejo de trazer para o jornal autores internacionais de grande porte e pouco conhecidos pelos paraenses era compartilhado por todos os escritores que atuaram no suplemento *Arte-literatura,* o que proporcionou uma extensa apreciação entre eles de textos de Rilke. Apreciação, esta, que se deu em especial em função destes poemas conterem temas relacionados à Filosofia Existencialista. É o que veremos a seguir.

Rilke e o Grupo dos Novos

Em 1947, foi publicada no suplemento literário da *Folha do Norte* uma enquete, dirigida por Peri Augusto, intitulada "Posição e destino da literatura paraense", que se propunha a fazer um balanço das letras modernas no Pará a partir 1922 (após a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo). Nessa enquete, escritores da antiga e da nova geração moderna paraense deveriam responder às seguintes perguntas: "Que pensa da chamada 'geração moderna' do nosso estado?", "Existe, na atual geração literária paraense,

alguma ligação e respeito às tradições da nossa cultura?" e "Como vê o futuro das letras no Pará, no Brasil e no Mundo?".

Os escritores, ao responder a estas perguntas, demonstraram algum desconforto em relação ao governo da época e a toda a situação degradante vivida no mundo durante e após a Guerra. Isso é visível na fala de Max Martins em reposta a uma das perguntas da enquete:

> Iludida com a mentira política de 1930, atônita diante do morticínio de 39-45 e do babelismo que dele adveio, desconfiada com as conferências de paz, a nova geração, antes de tudo, não crê em ninguém, senão em si mesma. Cansados das velhas lições moralistas, revoltados com o cinismo demagógico dos politiqueiros anacrônicos, esses jovens poetas-deputados, escritores-congressistas, artistas-lideres populares, traçaram as suas próprias diretrizes. (MARTINS, 1947, p. 3)

Os jovens que se uniram para criar inicialmente a Academia dos Novos e em seguida o Grupo dos Novos e agora eram os idealizadores e fundadores do suplemento *Arte-literatura*, de fato não participaram da revolução modernista iniciada na década de 20 no Sudeste, pois ainda eram jovens demais para isso. E na época da publicação do periódico da *Folha do Norte*, esses mesmos jovens acreditavam que sua literatura era de certa forma marginalizada, deixada de lado, pois até os próprios intelectuais paraenses preferiam sair do Pará para fazer fama fora, ao invés de ficar e contribuir com o crescimento cultural do Estado. Isso é visível na fala de Fernandes (1947):

> Nosso estado mental e cultural podia ser mais intenso e mais brilhante se boa parte dos paraenses intelectuais vivesse em Belém, não emigrando para o sul, levando a outros centros o fruto opíscuo de seu talento. Cito, entre outros, a Pimenta Bueno, o médico sábio, Alcides Gentil, Mecenas Dourado, Abguar Bastos, Dalcídio Jurandir, Felinto Maia, Océlio de Medeiros, Osvaldo Orico e muitos mais, que dão lá fora os frutos de sua lúcida inteligência. (FERNANDES, 1947, p.4).

Havia um sentimento muito pessoal deste grupo do *Arte-literatura*, uma sensação de se estar fazendo algo realmente novo e revolucionário na literatura do Pará, eles acreditavam estar trazendo o modernismo para as páginas do jornal do qual participavam, e isto não é espantoso, já que estes jovens até pouco tempo, quando começaram seu contato mais fervoroso com a literatura, ainda eram adolescentes e tinham pouca vivência e conhecimento de mundo. Deste modo, o Grupo dos Novos utilizou o suplemento literário da *Folha do Norte* como um meio de comunicação que servia trazer ao públicos seus poemas, que antes circulavam apenas pelas mãos de seus companheiros poetas em reuniões particulares. E algo inovador que este suplemento proporcionou foi justamente a publicação de traduções de poemas estrangeiros em suas páginas, isso nunca antes havia sido feito em um jornal de Belém. Essa novidade torna-se algo ainda mais especial para as letras do Pará, pois grande parte dessas traduções era feita por poetas paraenses. E isso foi um modo de autoafirmação dos próprios literatos locais, porque através deste suplemento eles se sentiam verdadeiramente fazendo literatura em seu Estado. Esse sentimento pode ser notado na fala de Peri Augusto (1947):

> O Pará atravessa, presentemente, um momento de fecunda atividade literária. Não é preciso ser conhecedor profundo dos fenômenos ligados à literatura, para perceber esse grande movimento, que constitui animador sintoma de vitalidade. Baste que se passe a vista sobre os suplementos inseridos nos jornais da cidade, para se ter a idéia exata do que realizam, no momento, os nossos homens de letras. Por isso mesmo, achamos oportuno realizar a presente "enquette" através da qual os escritores paraenses definirão as suas posições em face do estado atual das nossas letras. (AUGUSTO, 1947, p. 4)

Tendo em vista essa busca de uma identidade para a literatura paraense, não se pode deixar de comentar que um dos temas mais

importantes discutidos no suplemento era o Existencialismo. Em relação ao Existencialismo, Vansiler (2013) comenta:

> Essa filosofia colocará o ser humano no centro de um movimento radical de ruptura com a metafísica. Uma vez que "a existência precede a essência" não haveria o que temer, em termos de uma teogonia religiosa ou uma ideologia essencialista. Nesse sentido o homem primeiro existe e depois faz as suas ações, ou seja, ele não escolhe a sua origem, mas pode escolher o seu futuro. Ele é responsável pelo que é, não podendo culpar a Natureza nem a Deus pelo seu infortúnio ou fortuna. (VANSILER, 2013, p. 53)

Benedito Nunes (2009) em "A gnose de Rilke" comenta a presença do existencialismo em Rilke na oitava elegia das *Duiniser Elegien*:

> Não podemos deixar de pensar que Rilke antecipou conceitos existenciais – assim, o mundo, como o antinatural por excelência. Mas queremos pensar que o "Aberto" não é uma antecipação mas uma contribuição rilkiana a uma das matrizes filosóficas do pensamento existencial [...]." (NUNES, 2009, p. 407).

Este Aberto, do qual fala Nunes (2009), é um dos temas da oitava "Elegia de Duíno", escrita por Rainer Maria Rilke. O crítico também comenta que, além deste tema, esta Elegia fala do mundo, do espaço e do destino, mas o tema mais importante aqui é este "Aberto". A questão do "Aberto" aparece inicialmente em Rilke, mas ela é desenvolvida por Heidegger em *Sein und Zeit* e acaba ganhando outro rumo, outra conotação que, como veremos, também não se distancia tanto da obra de Rilke.

O Aberto, em Rilke, aparece na oitava "Elegia de Duíno" – que foi traduzida por Paulo Plínio Abreu e publicada postumamente em seu único livro, *Poesia* – da seguinte forma: inicialmente há uma criatura, e ela é capaz de ver o "Aberto". Esta criatura é o "animal". Os "nossos" olhos, os olhos dos seres humanos, estão voltado para a criatura, ou seja, para o animal. Sendo assim, o animal olha para a frente, mas nós olhamos em direção contrária ao olhar dele.

Conhecemos, então, o que está fora (no Aberto) quando vislumbramos a fisionomia do animal. Ou seja, nós só conseguimos vislumbrar o Aberto quando olhamos para o animal.

No texto de Rilke as crianças também aparecem como nascidas com a propensão de ver para a frente, de ver o Aberto, mas nós as viramos de costas, pois os seres humanos são acostumados também a estar virados. Nós obrigamos as crianças a olharem para trás, assim como nós estamos olhando. O animal é liberto da morte. No decorrer do poema, pode-se compreender que os seres humanos pensam na morte, eles têm certeza dela, mas o animal não, então ele vê para frente, o animal não se importa com a morte, pois ele não está ligado às coisas do mundo, como os humanos, ele simplesmente vive. Se as crianças nascem propensas a ver para frente, elas nascem semelhantes aos animais, mas nós as ensinamos a olhar para trás, a se importarem com o "mundo", assim como nós o fazemos.

Benedito Nunes, em a "gnose de Rilke", comenta a infeliz realidade do homem que não é capaz de libertar-se da morte: "Talvez esta seja a principal diferença que nos separa do animal: a libertação da morte. [...]. Nós estamos presos ao mundo e nunca passamos para o iluminado" (NUNES, 2009, p. 406). Para Rilke, atrás do animal está a morte e na frente dele está Deus. O animal, "ao caminhar", ao viver, caminha para a eternidade. Já os seres humanos, por preocuparem-se com as coisas do "mundo", não conseguem enxergar o "iluminado, o "puro", o "não controlado", não são capazes de ver o infinito. E Rilke desenvolve toda a oitava elegia em torno disso, e finaliza com a pergunta "Quem nos virou de tal maneira que nós, o que quer que façamos, conservamos a atitude de quem parte?". Com isso se pode concluir que os seres humanos vivem com a consciência da morte, pensando que um dia irão partir.

No poema "A Grande Noite", analisado anteriormente, podemos perceber muito claramente esta temática do homem comparado ao animal. Pois vemos um homem diante de uma janela, que pode ser entendida como o símbolo de uma abertura. Mas este homem está diante de uma paisagem que escurece a cada minuto, e

de uma cidade que lhe parecia "proibida'. Era como se aquela paisagem fosse se tornando um pouco menos visível. Ele via uma "rua estrangeira", um "menino estrangeiro", o "destino estranho", os "montes impenetráveis", "fomes desconhecidas", tudo lhe era velado, tudo desconhecido, ou talvez irreconhecível. Então ele se sente maravilhado pela noite. Ele está atraído pelo anoitecer, e se vê, assim, próximo do animal, aberto a um atordoamento. Mas no mesmo momento em que ele se aproxima do animal, quando ele percebe a noite como familiar, nesse momento ele também volta a distanciar-se do animal, pois a noite é a escuridão, é o símbolo do velamento. Deste modo, no poema, o homem está no Aberto, mas não é capaz de ver o Aberto. Com isso Rilke nos traz a mensagem de que os homens estão sempre presos às representações da vida. E assim nunca conseguem chegar à plenitude.

Tudo isto nos faz compreender que a grande apreciação que os jovens que escreviam para o periódico da *Folha do Norte* tinham pelos poemas de Rilke advinha do fato destes textos serem os que melhor representavam seus sentimentos e ideias na época. Em um momento de desolação para todo o mundo como era o período Pós-guerra, textos que falavam sobre a verdade e sobre a capacidade do homem de decidir sobre o seu próprio futuro, talvez trouxesse a todos algum sentimento de consolação e identificação.

Paulo Plínio Abreu talvez tenha sido o poeta deste período que mais sentiu esta identificação com os poemas rilkeanos, pelo menos é o que percebe-se representado em grande parte de seus próprios textos:

Paulo Plínio Abreu e as ressonâncias rilkeanas

Paulo Plínio Abreu foi o poeta paraense que mais traduziu poemas alemães para o suplemento da *Folha do Norte* e, como grande leitor dos clássicos da literatura e da filosofia europeia, ele incorporou em sua obra traços de autores como Baudelaire, Mallarmé e, em especial, Rainer Maria Rilke. Com relação a este

último, é muito interessante percebermos a linha tênue que liga a poética desses dois escritores e também que a produção de traduções feitas de poemas de Rilke por Paulo Plínio – algumas dessas publicadas no periódico da *Folha do Norte* – foram tão determinantes no desenvolvimento de sua poética.

Paulo Plínio, apesar de possuir uma obra muito densa, teve apenas um único livro publicado, o qual se intitula *Poesias*. Sobre sua vida e obra há poucos estudos. Entre eles está a dissertação *Paulo Plínio Abreu e o enigma da* palavra, de Ângela Sampaio (2003) e, *A universalidade poética de Rilke na formação do Grupo dos Novos: Tradução e Confluências na Amazônia brasileira*, de Jairo Vansiler (2014). Este poeta traz em seus poemas várias imagens como a noite, a infância, o anjo, que diversas vezes se aproximam também de imagens da poesia rilkeana. Para Plínio, as imagens poéticas serviam para o poeta aproximar-se do sentido da existência humana e da poesia. No entanto, percebe-se que ele acreditava que nunca poderia chegar a escrever a verdade, posto que apenas poderia aproximar-se dela. Para ele, por meio da poesia, era possível somente aproximar-se do verdadeiro sentido do *ser*, era uma eterna busca. Ângela Sampaio comenta isso em sua dissertação: "Paulo Plínio [proporcionou] a nós outros [a oportunidade] de, pelo menos, conhecer a dor de ter a palavra e, ainda assim, não conseguir dizer com ela o ser." (SAMPAIO, 2003, p.11). Ela ainda acrescenta:

> O poeta é, para Plínio, lírico e eternamente apaixonado pela busca. Muito mais apaixonado pela busca do que pela possibilidade de encontrar respostas. A *verdade* da poesia, que seria a verdade da existência humana, para ele só poderia se realizar enquanto busca. (SAMPAIO, 2003, p. 15).

Segundo Sampaio (2003), a poesia de Plínio é dividida em dois tipos: a metapoesia-vidente, e a metapoesia-artística, sendo que algumas vezes esses dois tipos estavam presentes em um mesmo poema. A metapoesia-vidente seria uma forma de traduzir em palavras as imagens que Plínio considerava singulares, muitas vezes

essas imagens faziam parte de coisas próximas ao poeta, como a noite que ele via de sua janela, entre outras. Já a metapoesia-artística acontecia quando Plínio utilizava a poesia para falar sobre o processo de escrever poesia.

a. A Morte:

Os poemas de Plínio trazem uma imagem muito preponderante, talvez a mais frequente de todos os seus poemas, que é a imagem da morte. Sempre é possível encontrar em seus poemas referências à morte: "A morte vem das ilhas"[5]; "Um pássaro morto caía de súbito entre plantas"[6]; "Tu que vestes os mortos com o que cai do coração dos vivos[7]. A frequência tão constante deste tema em poemas de Plínio nos faz pensar na morte talvez como algo esperado pelo poeta ou, até mesmo, como ele mesmo diz em "Poema sobre a morte", algo "irresistível:

> Ela virá dos mares.
> Sentiremos o mistério dessa atração irresistível.
> Sentiremos o frio em que desabrocha essa flor maravilhosa
> Que perdida no inverno era o destino informe e desconhecido.
> Ela virá dos mares como as perdidas aventuras
> E será o convite fatal.
> (ABREU, 2008, p. 47).

Segundo Sampaio, para Paulo Plínio o poeta não é capaz de, em vida, escrever a *verdade* em seus poemas, mas só pela morte poderá haver o desprendimento do *ser* do mundo simbólico e com isso finalmente ele estará diante da verdade. Esse pensamento também está presente em poemas de Rainer Maria Rilke. E algumas

5 Poema: Ode na Praia do Leme, de Paulo Plínio Abreu, em *Poesias*, p. 38.

6 Poema: Madrugadas de um estranho encanto, de Paulo Plínio Abreu, em *Poesias*, p. 40.

7 Poema: Elegia, de Paulo Plínio Abreu, em *Poesias*, p. 41.

vezes percebemos até mesmo uma correlação entre poemas dos dois poetas.

Os Mortos

Sabem mais do que nós os mortos
E iluminam um caminho diferente
Daquele que é o nosso.
Mais cedo do que a morte
Conheceram o silêncio que a trouxe
E no fundo das mágoas onde no começo da terra,
Viram a morte nos olhos e a tristeza
Dos homens que completamente a esqueceram.
[...]
(ABREU, 2008, p. 192).

Primeira Elegia[8]

[...]
Certo, é estranho não habitar mais a terra,
Não mais praticar hábitos ainda mal adquiridos,
[...]
Não dar mais sentido do futuro humano;
O que se era, entre mãos infinitamente cheias de medo
Não ser mais, e até o próprio nome
Deixar de lado como um brinquedo quebrado.
(ABREU, 2008, p. 129).

Com isso, podemos compreender que a morte se escreve (ou se inscreve) nos poemas de Plínio, assim como nos de Rilke, como um meio para alcançar a verdade da existência humana, e, tal como comenta Sampaio: "[...] não como o fim de tudo, mas como o anúncio de um porvir procurado pelo homem em tudo o que [*sic*] tenta dar significado". (SAMPAIO, 2003, p.60).

8 Esta é uma tradução feita por Paulo Plínio Abreu da Primeira Elegia do livro *Das Duineser Elegien* de Rainer Maria Rilke. A tradução e o original deste poema estão contidos no livro *Poesias* de Paulo Plínio Abreu.

b. A Noite:

Outra imagem também muito frequente nos textos de Paulo Plínio e que certamente é mais uma herança adquirida a partir de suas leituras de Rilke é a imagem da *noite*. Depois do tema da *morte*, a noite talvez seja o segundo elemento que mais aparece em textos de Plínio. A noite aparece nos poemas de Plínio como o lugar do silêncio, da solidão, do escuro, do sonho. A noite não revela a verdade, pelo contrário, ela vem representar a indefinição do ser e de todas as coisas. Em Rilke, a noite é também muitas vezes exaltada com conotação semelhante a esta percebida nos poemas de Plínio. Sobre as imagens noturnas na obra rilkeana, Benedito Nunes comenta: "Distingue-as a tonalidade do desconhecido, do estranho, do inóspito, já filtrada pelos versos de 'A Grande Noite'". (NUNES, 2009, p. 403) E assim como Rilke escreveu "A grande noite", Plínio, em vários de seus poemas, nos apresenta a noite, mas em um deles, intitulado "Noite", ele nos oferece a imagem de sua própria noite:

A noite

A noite sacudia as árvores dormidas
E afagava a plumagem dos pássaros nos galhos.
Lembro que o vento espetava o silêncio no ar
E na quilha dos barcos afogados.
Noite que chamava os mortos
E fazia chegar a mim o seu chamado
Do ermo em que jazia.
Noite em que do céu caiu o fruto da vida e não colhemos.
Noite despojada de todos os artifícios.
Despregada da grande árvore do nada
E carregada de tudo
Em viagem para um tempo sem fim.
(ABREU, 2008, p. 56)

c. O anjo:

A imagem do anjo é outro ponto no qual a poética de Paulo Plínio se aproxima da de Rilke. Em Rilke os Anjos eram frequentes, principalmente em suas elegias. E, segundo Benilton Cruz em "Difícil é dizer-te o que amamos", isso acontece porque:

> A elegia seria, nesse caso, a melhor forma [de] expressão, não necessariamente um "canto", e nem necessariamente uma "oratória" do espírito ou da condição espiritual do homem. Daí o inevitável tom de lamento. (CRUZ, 2014, s.p.).

É possível perceber esta assimilação em Plínio, pois encontramos o tema do Anjo também em suas elegias:

> **Elegia**
>
> Por que de estranhas terras eu te acompanho lua solitária
> E durmo ouvindo os teus passos de anjo pela noite
> Quando os velhos desejos desaparecidos voltam à flor das ondas
> E a noite do exílio levanta as suas árvores de sonho,
> [...].
> (ABREU, 2008, p. 41).
>
> **Elegia do anjo desaparecido**
>
> Ó grande anjo azul das noites tenebrosas,
> Como poderei esquecer-te se tu eras numa só pessoa as sete maravilhas?
> Por que país estranho te perdeste
> Ou por que mares estranhos naufragaste, se conhecias todos os caminhos?
> [...]
> (ABREU, 2008, p. 78).

O Anjo em Paulo é representante de elementos em transição, como bem representam os passos do anjo em "Elegia" acompanhado da ideia de desejos desaparecidos que volta à tona, e assim podem

novamente desaparecer. Também vemos um anjo que possivelmente perdeu-se ou naufragou em algum lugar ou mar desconhecido, estranho em "Elegia do anjo desaparecido". Essas imagens presentes nos poemas deste autor sempre trazem esta ideia de algo que passa ou que já se foi, algo em transição.

Em Rilke também podemos encontrar o Anjo nas *Elegias de Duíno*:

> **A primeira elegia**[9]
>
> QUEM, se eu gritasse, me ouviria pois entre as ordens
> dos anjos? E dado mesmo que me tomasse
> um deles de repente em seu coração, eu sucumbiria
> ante sua existência mais forte. [...]
> (ABREU, 2009, p. 125)
>
> **A segunda elegia**[10]
>
> TODO anjo é terrível. E no entanto, ai de mim,
> Eu vos canto, pássaros da alma quase mortais,
> Sabendo quem sois. [...]
> (ABREU, 2009, 131)

Ângela Sampaio chama de "saudade do anjo" o desejo de poder dizer o *ser* nas poesias de Paulo Plínio. Segundo ela, os homens quando adultos possuem o anjo em si, mas não conseguem mais comunicar-se com a *verdade* por meio dele. Deste modo, a poesia seria uma tentativa de aproximar-se deste anjo. Na poesia rilkeana, assim como na de Plínio, deve-se compreender o anjo como a eterna busca do poeta pela verdade:

> Plínio [...], tanto quando Rilke, acredita muito mais na busca da poesia do que na possibilidade de encontrá-la. O anjo que aparece

9 Esta é uma tradução feita por Paulo Plínio Abreu da Primeira Elegia do livro *Das Duineser Elegien* de Rainer Maria Rilke. A tradução e o original deste poema estão presentes no livro *Poesias* de Paulo Plínio Abreu.

10 Idem.

> nos poemas de Rilke e Plínio é tão inacessível, que só lhes resta crer que o homem necessita dele porque já teve a ilusão de tê-lo muito próximo. (SAMPAIO, 2003, p. 109).

E sobre isso ela ainda complementa:

> [...] o anjo é a beleza do incomensurável que o poeta passará a vida inteira tentando alcançar. O anjo do qual nos fala Plínio não é o mesmo anjo concebido pelo ideário clássico e cristão como um intermediário entre os homens e a verdade. É um anjo incomunicável que justifica toda a compensação trazida pela metapoesia ao poeta. (SAMPAIO, 2003, p.110).

Deste modo podemos compreender que a poesia aqui serve como uma forma de amenizar esta distância entre o homem e a *verdade*. Existem, além desses, vários outros pontos nos quais a poética de Plínio se aproxima da de Rilke, aqui, no entanto, apresentamos somente os temas mais recorrentes em poemas de ambos os autores apenas para fazer um pequeno estudo sobre a presença rilkeana em textos deste que foi um de seus tradutores na Amazônia, Paulo Plínio Abreu.

Conclusão

Constata-se a partir deste artigo que os poemas traduzidos, escolhidos para serem publicados no suplemento *Arte-literatura* da *Folha do Norte*, não foram escolhidos ao acaso. Sua temática influenciou bastante na seleção feita pelos organizadores do periódico. Como afirma Susan Bassnet (2003) "a tradução está intimamente ligada ao contexto em que é produzida" (BASSNETT, 2003, p. 32). Além disso, pode-se dizer também que ela está intimamente ligada ao contexto em que é publicada, pois os organizadores do suplemento estavam preocupados trazer para as páginas do seu jornal o que havia de importante e de peso em outras literaturas e ainda era desconhecido pelos leitores e até por muitos escritores paraenses. Isso foi importante para lhes proporcionar um

contato com um outro, com algo estrangeiro (ou estranho) a eles e com isso conhecer melhor sua própria literatura e dar mais força e certa revitalização às suas antigas definições estécias e artísticas.

Pôde-se compreender também que Rainer Maria Rilke foi o poeta mais traduzido para o suplemento em função, em especial, dos temas existencialistas presentes em seus poemas. E que através da leitura e tradução de textos de Rilke, Paulo Plínio Abreu integrou em seus poemas também algumas das imagens presentes nos textos do poeta de língua alemã. Entre essas imagens percebe-se uma grande frequência das imagens do Anjo, da Morte e da Noite.

Referências

ABREU, P. P. **Poesia**. 2.ed. Belém: EDUFPA, 2008.

AUGUSTO, P. Resposta à enquete "Posição e destino da literatura paraense". **Arte-Literatura**, Belém, v. 1. n. 12. 1947.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução**. Tradução de Viviana de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

BERMAN, A. A Bildung e a exigência da tradução. In: ___**A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. 2. ed.São Paulo: EDUSC, 2002. p. 79-95.

_____. Hölderlin: o nacional e o estrangeiro. In: ___**A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.** Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. 2. ed.São Paulo: EDUSC, 2002. p. 281-312.

CAMPOS, H. de. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. In: ___**Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 231-255.

CARVALHO, A. H. de. A pátria. **Arte-Literatura,** Belém, v. 1. n. 17. 1949.

CRUZ, B. **Difícil é dizer-te o que amamos**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/do0006.htm>. Acesso em: 03/07/2014.

FAUSTINO, M. A grande noite. **Arte-Literatura**, Belém, v.1. n.15. 1949.

FERNANDES, R. Resposta à enquete "Posição e destino da literatura paraense". **Arte-Literatura**, Belém, v. 1. n. 12. 1947.

HÖLDERLIN, F. **Die Heimat**. Disponível em: <http://www.textlog.de/17836.html>. Acesso em: 31/07/213.

LEAL, I. SANTIAGO, R. **Imagens da modernidade nas traduções de poemas alemães na Folha do Norte**. Miscelânea, São Paulo, jul. – dez. 2013. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/artigo-02---imagens-da-modernidade-nas-traducoes-de-poemas-alemaes-na-folha-do-norte---izabela-guimaraes-guerra-leal.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

MARTINS, M. Resposta à enquete "Posição e destino da literatura paraense". **Arte-Literatura**, Belém, v. 1. n. 12. 1947.

NUNES, B. A poesia do meu amigo Mário. In: **A clave do poético**. 1.ed. São Paulo: Schwarcz, 2009. p. 397-408.

RILKE, R. M. **Die grosse Nacht**. Disponível em: <http://rainer-maria-rilke.de/100122diegrossenacht.html>. Acesso em: 12/01/2014

SAMPAIO, A. M. V. **Paulo Plínio Abreu e o enigma da palavra:** uma introdução ao estudo da metapoesia. 2003. 126f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

VANSILER, J. J. M. Literatura universal: uma reflexão comparatista. In: ___ **A universalidade poética de Rilke na formação do Grupo dos Novos:** Tradução e Confluências na Amazônia brasileira. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. p. 17-59, Belém, 2014.

Anexo I

Die große Nacht
Rainer Maria Rilke

Oft anstaunt ich dich, stand an gestern begonnenem Fenster,
stand und staunte dich an. Noch war mir die neue
Stadt wie verwehrt, und die unüberredete Landschaft
finsterte hin, als wäre ich nicht. Nicht gaben die nächsten
Dinge sich Müh, mir verständlich zu sein. An der Laterne
drängte die Gasse herauf: ich sah, dass sie fremd war.
Drüben - ein Zimmer, mitfühlbar, geklärt in der Lampe -,
schon nahm ich teil; sie empfandens, schlossen die Läden.
Stand. Und dann weinte ein Kind. Ich wusste die Mütter
rings in den Häusern, was sie vermögen -, und wusste
alles Weinens zugleich die untröstlichen Gründe.
Oder es sang eine Stimme und reichte ein Stück weit
aus der Erwartung heraus, oder es hustete unten
voller Vorwurf ein Alter, als ob sein Körper im Recht sei
wilder die mildere Welt. Dann schlug eine Stunde -,
aber ich zählte zu spät, sie fiel mir vorüber. -
Wie ein Knabe, ein fremder, wenn man endlich ihn zulässt,
doch den Ball nicht fängt und keines der Spiele
kann, die die andern so leicht an einander betreiben,
dasteht und wegschaut, - wohin -?: stand ich plötzlich,
dass du umgehst mit mir, spielest, begriff ich, erwachsene
Nacht, und staunte dich an. Wo die Türme
zürnten, wo abgewendeten Schicksals
eine Stadt mich umstand und nicht zu erratende Berge
wider mich lagen, und im genäherten Umkreis
hungernde Fremdheit umzog das zufällige Flackern
meiner Gefühle -: da war es, du Hohe,
keine Schande für dich, dass du mich kanntest. Dein Atem
ging über mich. Dein auf weite Ernste verteiltes
Lächeln trat in mich ein.

(RILKE, 2014, s.p.)

10

Fraseologismos em revistas de palavras cruzadas

Davi Pereira de Souza[1]

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre fraseologismos em revistas de palavras cruzadas. Seu objetivo consiste em descrever, analisar e classificar as unidades fraseológicas presentes nessas revistas, a fim de se refletir sobre a importância da competência fraseológica para o reconhecimento dos fraseologismos e consequentemente do preenchimento adequado das cruzadinhas. Ressalta, também, o uso lúdico e comunicativo que essas unidades desempenham nas interações verbais da vida cotidiana e como podem enriquecer o ensino de língua portuguesa.

A pesquisa, de natureza descritiva e de cunho reflexivo, foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, procedeu-se à composição do *corpus*. Na segunda, realizou-se, de forma manual, o levantamento dos candidatos a fraseologismos, considerando os critérios propostos pelos autores que embasam o estudo. Já a terceira etapa consistiu na classificação tipológica das unidades selecionadas.

1 Mestrando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará e bolsista de mestrado do CNPq. E-mail: davips312@gmail.com

O *corpus* utilizado é composto por 15 revistas distribuídas pela editora Coquetel, todas publicadas em 2016. As revistas estão divididas equitativamente de acordo com os três níveis de dificuldade classificados pela própria editora: são 5 (cinco) de nível fácil, 5 (cinco) de nível médio e 5 (cinco) de nível difícil. Juntas, totalizam cerca de 580 páginas.

Como fundamentação teórica, o presente estudo ancora-se principalmente na vertente francesa da Fraseologia, a partir dos estudos de Gaston Gross (1996) e Mejri (1997, 2012), o qual a trata como fenômeno que se concretiza por meio das associações sintagmáticas recorrentes. Além deste autor, utilizam-se as contribuições de Ortiz-Alvarez (2011a, 2011b, 2012), Biderman (2005) e Xatara (1994).

Após a consulta às revistas, verificou-se a presença de 233 fraseologismos. Os resultados indicam que a maioria dos fraseologismos estão presentes nas revistas de nível médio, demonstrando, também, a predominância de provérbios e ditos populares. Acredita-se que a inserção dessas unidades pré-fabricadas nos jogos de palavras cruzadas ratifica que o falante/leitor só consegue recuperar parte da estrutura sintagmática ou oracional dessas sentenças porque pressupõe-se que possui competência comunicativa e fraseológica para reconhecê-las.

Quanto à organização textual, este artigo possui quatro seções. A primeira, de caráter mais teórico, apresenta alguns conceitos basilares da Fraseologia, bem como discute a problemática terminológica que tem caracterizado a área. A segunda seção trata brevemente da competência linguística e fraseológica e também aborda um breve histórico das palavras cruzadas. A terceira seção expõe a metodologia adotada, seguindo-se a quarta e última seção, com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos.

Fraseologia e fraseologismos

O léxico de uma língua não se limita às unidades simples, monovocabulares. Ao lado destas, e complementarmente, atuam, com muita vitalidade e expressividade, as sequências cristalizadas que integram as unidades complexas do léxico. Por esse motivo, em português, são muito comuns combinatórias como *bater as botas*, *pagar mico*, *dor de cotovelo*, *perder a cabeça*, *dar murros em pontas de faca*, entre tantas outras, cujos significados não resultam da soma dos significados dos elementos componentes, mas são de natureza global, não composicional[2]. Todavia, não há total consenso entre os estudiosos da área no que tange à terminologia a ser usada para fazer referência a essas unidades.

Devido a isso, Biderman (2005) salienta que o primeiro problema na análise das unidades complexas é o terminológico, pois há inúmeras denominações, como unidade fraseológica, fraseologia, fraseologismo, frase feita, frasema, expressão cristalizada, expressão idiomática, idiomatismo, colocações, expressões pluriverbais etc. Sua delimitação denominativa e conceitual depende, em geral, da vertente teórica e do autor que se esteja considerando.

De caráter polissêmico, o termo fraseologia pode ainda se referir tanto à disciplina ou área de investigação quanto ao conjunto de unidades fraseológicas (cf. MONTEIRO-PLANTIN, 2017). Ortiz Alvarez (2012) identifica, no rol de hiperônimos existentes nos estudos, os termos mais largamente utilizados: *unidade fraseológica* e *fraseologismo*.

De acordo com a autora, a Fraseologia, grafada com inicial maiúscula, diz respeito à "ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados

[2] O caráter da opacidade semântica não constitui, na abordagem francesa, um critério exclusivo para se delimitar as sequências cristalizadas, inscrevendo-se, na verdade, na noção de *continuum* semântico, no âmbito do qual as unidades apresentam variados graus de opacidade.

semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica" (ORTIZ-ALVAREZ, 2011, p. 9).

Salah Mejri, por sua vez, reconhecendo a profusão terminológica da área, decorrente da diversidade de pontos de vista adotados, propõe uma separação didática entre o fenômeno fraseológico propriamente dito, o processo pelo qual o fenômeno ocorre e os produtos dele resultantes. Assim, para o autor, a fraseologia (*phraséologie)* expressa o fenômeno linguístico, comum às línguas vivas, que se manifesta por meio das associações sintagmáticas recorrentes. A combinação dessas unidades deve-se ao processo de fixação (*figemen*t), de que resultam os fraseologismos, com diferentes graus de fixidez entre seus elementos. Gaston Gross (1996) considera a cristalização ou congelamento (*le figement*) uma das propriedades mais importantes das línguas naturais, pois é o mecanismo linguístico que transforma sintagmas livres em combinações fixas em que os componentes não podem ser dissociados, sob pena de desfazer a expressão.

Mejri (1997) aborda o *figement* como um fato do léxico, considerando as sequências cristalizadas como unidades lexicais, em função justamente de sua polilexicalidade. O autor adota, portanto, uma perspectiva ampla e dinâmica de fraseologia, na qual se incluem distintas tipologias, como locuções, verbos suporte, pragmatemas, colocações, expressões cristalizadas (idiomáticas), ditos, provérbios etc.

Tratar de todos os tipos e classificações de fraseologismos não seria possível neste trabalho, porque também fugiria ao seu propósito. Todavia, convém esclarecer algumas dessas estruturas, especialmente as que constam na seção de resultados. Assim, dentre os fraseologismos que apresentam formato oracional, como os enunciados fraseológicos[3], estão as parêmias, termo genérico que

[3] Corpas Pastor (1996) categoriza as unidades fraseológicas em três tipos principais: colocações, locuções e enunciados fraseológicos.

inclui os provérbios, ditos populares, máximas, adágios, frase feitas, entre outros.

Em relação ao provérbio, protótipo das parêmias, Zavaglia, Xatara e Silva (2010) o definem como unidade fraseológica fixa, consagrada pelo uso coletivo, que traduz as experiências compartilhadas sob a forma de "um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar" (ZAVAGLIA, XATARA & SILVA, 2010, p. 37-38). Assim, para incentivar alguém a lutar pelas suas próprias conquistas, pode-se usar, por exemplo, o provérbio popular: *Deus ajuda a quem cedo madruga*.

De acordo com Monteiro-Plantin (2017), a sentença proverbial possui, além das características já enumeradas anteriormente, o fato de sua lição de moral, ensinamento ou conselho ocorrer sem o comprometimento do enunciador, que reproduz o provérbio de forma independente, impessoal e atemporal, constituindo um saber universalmente válido dentro da cultura à qual se vincula.

A expressão idiomática, por sua vez, definida por Xatara e Parreira (2011) como um bloco de significação global, de natureza geralmente opaca, representa, ao lado das parêmias, os fraseologismos que mais têm recebido a atenção dos estudiosos. Segundo Xatara (1998, p. 170), a "expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural". Por esse motivo, não é simples para um estrangeiro, por exemplo, entender determinadas expressões idiomáticas como *bater as botas* ou *esticar as canelas*, se não estiver familiarizado com os traços culturais da comunidade linguística que consagrou o uso dessas unidades. Nesse sentido, Monteiro-Plantin (2017) adverte que um tratamento adequado dessas expressões poderia ser útil no desenvolvimento da competência discursiva, por meio da ampliação do vocabulário.

Já as gírias, frequentemente associadas aos jargões, são fraseologismos que caracterizam a linguagem de um determinado grupo social, especialmente dos jovens. Para Ortiz Alvarez (2000, p. 123), a gíria é "uma manifestação da língua viva, expressiva", tendo geralmente utilização efêmera, como *pegar leve* ou *cair na real*.

Por fim, as colocações são formadas comumente por duas ou mais palavras que coocorrem, sendo uma a base e a(s) outra(s) o colocado. Tais palavras que compõem as colocações aparecem frequentemente juntas, e seu sentido é composicional, em geral transparente. Monteiro-Plantin (2017) cita como exemplos: p*rato principal, bala perdida, pegar um táxi, prestar atenção, correr perigo, perdidamente apaixonado*. Em *prato principal*, por exemplo, a base seria a palavra "prato" e o colocado seria "principal".

As palavras cruzadas e a competência fraseológica

As palavras cruzadas são um passatempo muito popular no Brasil e no mundo. Contudo, sua origem remete ao antigo Egito, tendo sido criado, desde o século XVIII, o esquema de organização tal como se conhece atualmente. Entretanto, foi o jornalista inglês Arthur Wynne o responsável pela primeira publicação das palavras cruzadas no jornal *New York World*, em 1913. Anos depois, principalmente na década de 1920, esse tipo de passatempo popularizou-se primeiramente nos Estados Unidos, alcançando depois a Europa e várias partes do mundo. No Brasil, a primeira publicação desse passatempo também ocorreu nessa década, sendo a revista Recreativa a pioneira no país a publicar revistas de palavras cruzadas e outros jogos de passatempo.[4]

Também conhecidas como cruzadas ou cruzadinhas, as palavras cruzadas constituem um jogo "cujo objetivo é adivinhar palavras que se cruzam em sentido vertical e horizontal baseando-se em dicas escritas e

[4] Essas informações gerais sobre o surgimento das palavras cruzadas foram retiradas da *web*, dos respectivos sites:
<http://www.recreativa.com.br/palavras-cruzadas/>
e <http://www2.uol.com.br/cruzadas/historia.htm>.

por associação com as letras de palavras já preenchidas" (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2016, p. 03). Referem-se, portanto, primeiramente a uma atividade de entretenimento, embora possam ser adaptadas para outros fins, como o pedagógico, por exemplo. São consideradas por muitos como um excelente jogo para estimular a memória e o raciocínio. Sobre este aspecto, Ribeiro e Ortigoza (2012, p. 184) reconhecem que "A disposição física e visual dos esquemas cruzadísticos é importante para a memória. Ajuda a recordar palavras já aprendidas e aprender novas palavras que poderão ser utilizadas num contexto global atualizando [sic]".

Essas revistas podem ser encontradas, a preço popular, na maioria das livrarias e bancas de todo o Brasil. Podem ser diversificadas quanto ao tamanho, temáticas, tipos de usuários, formato (impresso ou online) etc. De acordo com Cintra (1994), o responsável pela elaboração das palavras cruzadas idealiza uma determinada classe de potenciais leitores/decifradores dos enigmas, a qual se caracteriza por possuir um dado conhecimento esperado e ser naturalmente formada por pessoas que se interessam por passatempos.

A esse conhecimento esperado, mencionado por Cintra (1994), pode-se incluir o conhecimento linguístico, por meio do qual o falante/leitor poderá reconhecer as palavras simples e as unidades complexas, como os fraseologismos, para então poder preencher adequadamente os quadrinhos e assim completar a cruzada.

Ao definir as unidades fraseológicas, Monteiro-Plantin (2014, 2017) inclui os fraseologismos no âmbito do que ela denomina competência discursiva, visto que são "combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes [...]" (MONTEIRO-PLANTIN, 2007, p. 1). Em outras palavras, tal competência refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que o falante deve mobilizar para saber reconhecer e empregar os fraseologismos nos contextos em que são usados.

Embora o termo *competência* não seja livre de controvérsias na Linguística e áreas afins, Ortiz Alvarez (2014) define competência fraseológica da seguinte maneira:

> capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experenciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto; é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-las em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem. (ORTIZ ALVAREZ, 2014, p. 280 *apud* SILVA, 2016, p. 45).

Portanto, as revistas de palavras cruzadas, ao apresentarem numerosos enigmas contendo fraseologismos, exigem do leitor que consiga mobilizar essa capacidade referida pela autora, a fim de preencher adequadamente os espaços das cruzadinhas. Apesar de nessas revistinhas as unidades fraseológicas não estarem inseridas efetivamente em contextos reais em que costumam aparecer, o princípio de base que permitirá ao leitor "adivinhar" parte da combinatória é certamente sua competência fraseológica, sobretudo no caso de expressões idiomáticas. Para Corpas Pastor (2017), a competência fraseológica está situada no nível mais alto da competência do falante.

Metodologia

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa. De natureza descritiva, o presente trabalho foi dividido em três etapas principais, conforme se vê a seguir.

CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

O *corpus* utilizado neste trabalho compõe-se de 15 revistas (impressas) de palavras cruzadas, do grupo *Coquetel,* publicadas em 2016. As revistas foram selecionadas equitativamente de acordo com os três níveis de dificuldade: fácil, médio e difícil. O quadro abaixo contém as 15 revistas consultadas, devidamente identificadas para fins de análise.

Quadro 1 – Distribuição das revistas que compuseram o corpus.

NÍVEL DE DIFICULDADE	Nº E TÍTULO DA REVISTA
FÁCIL	Fácil suave (**Rev. 1/nº 250**)
	Fácil é sopa (**Rev.2/nº 263**)
	Fácil rápido (**Rev.3/nº334**)
	Fácil rápido (**Rev.4/nº335**)
	Fácil moleza (**Rev.5/nº281**)
MÉDIO	Letrão médio (**Rev.6/nº104**)
	Midas Grande (**Rev.7/nº194**)
	Júpiter Grande (**Rev.8/nº 260**)
	Hércules Grande (**Rev.9/nº334)**
	Titã Grande **(Rev.10/nº 334)**
DIFÍCIL	Letrão master (**Rev.11/nº201**)
	Desafio super (**Rev.12/nº256)**,
	Desafio cobrão (**Rev.13/nº304**)
	Desafio cobrão (**Rev.14/nº 306**)
	Desafio cérebro (**Rev.15/nº335)**

Fonte: elaborado pelo autor.

SELEÇÃO DOS FRASEOLOGISMOS

A consulta às revistas, para seleção dos candidatos a fraseologismos, foi feita manualmente. Para tanto, foram utilizados critérios como a polilexicalidade, frequência de uso, fixação, congruência e idiomaticidade, propostos para identificação das associações combinatórias recorrentes (MEJRI, 1997, 2012).

DESCRIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS FRASEOLOGISMOS IDENTIFICADOS

Após organizados em tabelas, procedeu-se à descrição da estrutura sintagmática dos fraseologismos e à sua classificação, conforme tipologia apresentada por Mejri (1997, 2012) e outros autores mencionados

Resultados

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa. Contudo, foram analisados neste artigo apenas os casos mais recorrentes e/ou mais pertinentes ao objetivo deste trabalho.

Para dar uma visão geral dos resultados alcançados, expõe-se, no quadro 2, a frequência total de fraseologismos encontrados nas revistas.

Quadro 2 – número absoluto de fraseologismos encontrados no corpus.

Revistas	**Quant. de fraseologismos**		**Revistas**	**Quant. de fraseologismos**
Rev. 1	16		Rev. 9	33
Rev. 2	11		Rev. 10	28
Rev. 3	11		Rev. 11	06
Rev. 4	12		Rev. 12	08
Rev. 5	12		Rev. 13	07
Rev. 6	23		Rev. 14	08
Rev. 7	15		Rev. 15	10
Rev. 8	22			
Total geral			**233**	

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se vê, foram identificados no *corpus* 233 fraseologismos no total. As cinco primeiras revistas, de nível fácil, somam 62 unidades encontradas. Da revista de nº 6 à de nº 10, estão as de nível médio, que juntas, representam 121 fraseologismos, ou seja, a maioria das unidades fraseológicas foram encontradas nas revistinhas de nível médio. Já as revistas de nº 11 até à de nº 15, que são classificadas pela editora como sendo de nível difícil, totalizam 39 unidades encontradas.

Uma possível explicação para essa diferença entre a quantidade de fraseologismos encontrados poderia ser o número de páginas de cada revista, em função do nível de dificuldade pelo qual são classificadas. As revistas de nível fácil, por exemplo, possuem apenas 29 páginas, enquanto as de nível médio e difícil apresentam

43 páginas cada uma. No entanto, isso não explicaria por que, mesmo tendo a mesma quantidade de páginas, houve diferença significativa em relação à presença de fraseologismos entre estes dois tipos de revistas. Certamente, tem a ver com o perfil linguístico e sociocultural imaginado pela editora para o público-alvo de cada tipo de revista. Percebe-se, portanto, maior presença de fraseologismos nas revistas que apresentam nível de dificuldade mediano.

Em termos de frequência, estabeleceu-se como critério para os mais frequentes os fraseologismos que ocorreram, pelo menos, três vezes no *corpus*. Obteve-se, então, o seguinte resultado em que as unidades encontradas estão organizadas em ordem decrescente: *na hora h*; *ao léu*; *era uma vez*; *sem eira, nem beira*; *na marra*; *à toa*; *pão de Ló*; *vir à tona*; *nem pensar*; *aos montes*; *já era*; *pagar mico*; *nas nuvens*; *dar à luz*; *a justiça tarda, mas não falha*.

Quanto à estrutura sintagmática dos fraseologismos mais frequentes, observaram-se os seguintes padrões: PREPOSIÇÃO + ARTIGO + SUBSTANTIVO (ao léu); VERBO + PREPOSIÇÃO + ARTIGO + SUBSTANTIVO (vir à tona); VERBO + SUBSTANTIVO (pagar mico); SUBSTANTIVO + PREPOSIÇÃO + SUBSTANTIVO (pão de Ló); VERBO + ARTIGO + SUBSTANTIVO (era uma vez); ADVÉRBIO + VERBO (já era); PREPOSIÇÃO + SUBSTANTIVO (sem eira); CONJUNÇÃO + SUBSTANTIVO (nem beira); ADVÉRBIO + VERBO (nem pensar). Dentre as estruturas, a combinatória formada por PREPOSIÇÃO + ARTIGO + SUBSTANTIVO foi a mais recorrente.

Em relação à tipologia de fraseologismos, verificou-se a predominância de sequências frásticas, como as parêmias (provérbios, ditos populares), seguidas de expressões idiomáticas, colocações e gírias. A seguir, demonstram-se alguns exemplos dos fraseologismos identificados.

Quadro 3 – tipos de fraseologismos mais recorrentes.

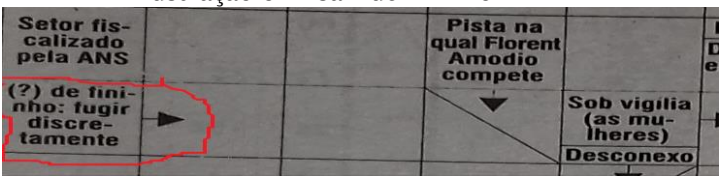
TIPO DE FRASEOLOGISMO	EXEMPLOS	EXEMPLOS
PARÊMIAS	a carne é fraca (Rev.1, p.14)	Quem tem boca vai a Roma (Rev.1, p.18)
	O apressado come cru (Rev.1, p.21)	Diga com quem tu andas e direi quem tu é**s** (Rev.15, p.43)
	O barato sai caro (dito) (Rev. 1**,** p.18)	um dia a casa cai (Rev. 9, p.17)
	aqui se faz, aqui se paga (Rev.13, p.26)	cada qual com seu igual (Rev.9, p.28)
EXPRESSÃO IDIOMÁTICA	esticar as canelas (Rev. 1, p.12)	[estar] com a corda no pescoço (Rev.6, p.41)
	sem eira, nem beira (Rev.6, p.26)	com unhas e dentes (Rev.6, p.42)
	engolir sapo (Rev.5, p.18)	remar contra a maré **(**Rev. 1, p.12)
COLOCAÇÕES	criar caso (Rev.3, p.29)	vir à tona (Rev. 1, p.10)
	era uma vez (Rev. 1, p.16)	por hora (Rev.4, p.25)
GÍRIAS	abrir o bico (Rev. 2, p.21)	já era (Rev. 3/p.14):
	cai na real (Rev. 6, p.39)	pagar mico (Rev. 8, p.23)

Fonte: elaborado pelo autor.

A estrutura dessas combinatórias é diversificada, compreendendo sintagmas fixos e semifixos e enunciados fraseológicos, como os provérbios e os ditos populares. Apesar dessa heterogeneidade estrutural, duas características básicas justificam a inclusão dessas unidades no rol dos fraseologismos, quais sejam: a polilexicalidade e a (semi)fixidez.

Outro aspecto relevante na análise diz respeito à maneira como são explorados os fraseologismos nos jogos de palavras cruzadas. Nas revistas consultadas, observou-se que, para completar a unidade cristalizada, o leitor deveria preencher a cruzadinha com um ou dois dos componentes da unidade, como demonstram as ilustrações abaixo:

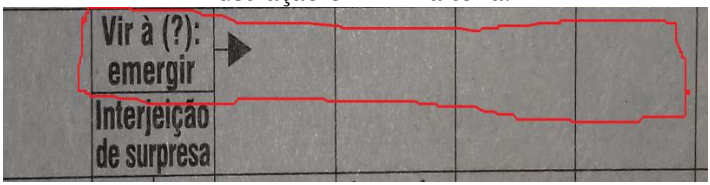
Ilustração 01 – sair de fininho



Fonte: adaptada de Coquetel, 2016, p. 17.

Para a expressão idiomática *sair de fininho*, omitiu-se o verbo sair, supondo que o leitor, conhecendo a referida expressão, completasse a cruzadinha com o verbo em foco.

Ilustração 02 – vir à tona.



Fonte: adaptada de Coquetel, 2016, p. 4.

Em se tratando da colocação *vir à tona*, o substantivo da unidade sofreu elipse, para que o leitor também pudesse reconhecê-lo como parte integrante dessa unidade. Tanto em um caso quanto

em outro, o falante só poderá recuperar os elementos ausentes porque sua competência linguística e fraseológica o permitem. Segundo Mejri (2012), as sequências cristalizadas são facilmente previsíveis do ponto de vista sintagmático em função de sua tripla característica: polilexicais, bem formadas e fixas.

Esses poucos exemplos são suficientes para demonstrar a presença significativa de fraseologismos, de diferentes tipos, nas palavras cruzadas, o que demonstra a estreita relação dessas unidades com o cotidiano. Ao refletir sobre o papel da linguagem na vida social e cultural, Ortiz-Alvarez (2011, p. 123) refere que "o léxico de uma língua não só está composto de palavras de acesso fácil, ele também se nutre de frases que formam parte da sabedoria popular e que expressam emoções, sentimentos, sutilezas do pensamento do falante nativo de uma determinada língua-alvo". Na comunicação verbal, portanto, os fraseologismos atuam como elementos expressivos e fundamentais, favorecendo aos falantes inúmeros recursos linguísticos que ultrapassam as lexias simples e o plano denotativo da linguagem.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo descrever e classificar os fraseologismos presentes em revistas de palavras cruzadas, a fim de se refletir sobre a importância da competência fraseológica para o reconhecimento dos fraseologismos e consequentemente do preenchimento adequado das cruzadinhas.

Verificou-se, nas 15 revistas consultadas, a presença de 233 fraseologismos, sendo a maioria representada pelas parêmias, como provérbios e ditos populares. Constatou-se, ainda, maior concentração dessas unidades nas revistas de nível médio.

As unidades identificadas exibem diferentes padrões sintagmáticos, indo do sintagma nominal simples, formado por dois elementos, à frase, nos casos dos enunciados fraseológicos. Da mesma maneira, essa diversidade de estruturas espelha as distintas

classificações propostas para os fraseologismos, das quais, neste artigo, apresentaram-se resultados de apenas quatro tipo: parêmias, expressão idiomática, colocações e gírias.

A presença dessas estruturas pré-fabricadas nos jogos de passatempo demonstra a íntima relação entre essas unidades e o cotidiano das pessoas, de onde emergem as inúmeras formas de expressão da língua com finalidades as mais diversas possíveis. Além do caráter lúdico das revistas, pode-se explorá-la como fonte para o trabalho com os fraseologismos em sala de aula, por exemplo. Logo, é de suma importância não ignorar o potencial e riqueza das unidades fraseológicas.

Igualmente, a inserção de fraseologismos nas cruzadinhas, considerando a omissão de partes da estrutura para serem "adivinhadas", confirma a importância da competência fraseológica. Sem essa capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para saber lidar com o uso das unidades fraseológicas, seria praticamente impossível "acertar" qual elemento ou componente de determinada unidade estaria faltando em se tratando, por exemplo, de uma expressão idiomática, cujo valor cultural e significado opaco exigiriam do leitor/cruzadista competências para além do código estritamente linguístico, apelando para a memória coletiva e simbólica na qual as referidas combinatórias encontram-se estocadas, prontas para serem atualizadas no discurso a depender do contexto.

Referências

ARAÚJO, Lidiane G. de.; SILVA, Maiane C. da.; SILVA, Thiago P. da. Produções acadêmicas sobre a utilização de palavras cruzadas no ensino de química no contexto nacional: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 1. **Anais eletrônicos**... Campina Grande, SP: Realize, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD1_SA87_ID427_17052016233131.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O. M.; SILVA, F. (Org.) **Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela**. 1ª ed. Porto: Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. II, p.747-757, 2005.

COQUETEL. **Desafio Cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 335, mai. 2016.

COQUETEL. **Desafio Cobrão**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 304, jun. 2016.

COQUETEL. **Desafio Cobrão**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 306, ago. 2016.

COQUETEL. **Fácil é Sopa**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 263, jan. 2016.

COQUETEL. **Fácil Moleza**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 281, jan. 2016.

COQUETEL. **Fácil Rápido**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 334, mai. 2016.

COQUETEL. **Fácil Rápido**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 335, jun. 2016.

COQUETEL. **Fácil Suave**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 250, ago. 2016.

COQUETEL. **Grande Hércules**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 334, mai. 2016.

COQUETEL. **Grande Midas**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 194, set. 2016.

COQUETEL. **Grande Titã**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 334, mai. 2016.

COQUETEL. **Júpiter Grande**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 260, jan. 2016.

COQUETEL. **Letrão Master**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 205, mai. 2016.

COQUETEL. **Letrão Médio**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 104, jan. 2016.

COQUETEL. **Super Desafio**. Rio de Janeiro: Ediouro, n. 256, mar. 2016.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

_____. ; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Fraseologia e Paremiologia: uma entrevista com Gloria Corpas Pastor. **ReVEL,** vol. 15, n. 29, 2017. Tradução de Ana

Carolina Spinelli. Revisão técnica de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 25 out. 2017.

CINTRA, Geraldo. Muito além das palavras (cruzadas). In: SEMINÁRIO DO GEL – Estudos Linguísticos, 23., 1994, São Paulo. **Anais eletrônicos**... São Paulo, 1994. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1308232107_86.cintra_geraldo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

GROSS, Gaston. **Les expressions figées en français**: noms composés et autres locutions. Paris: OPHRYS, 1996.

MEJRI, Salah. **Le figement lexical**: descriptions linguistiques et structuration sémantique. Tunis: Publications de la faculté des lettres de la Manouba, 1997.

_____. Délimitation des unités phraséologiques. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia:** era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

_____. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, vol. 15, n. 29, 2017. Disponível em: <http: //www.revel.inf.br>. Acesso em: 25 out. 2017.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. 334f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

_____.; UNTERNBÄUMEN, Enrique H. (orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

RIBEIRO, Andréa; ORTIGOZA, A. F. As palavras cruzadas e os dicionários calepinos como aliados no ensino e aprendizagem da língua espanhola. In: IV ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ESTADO DO PARANÁ (IV EnPLEE) 25 años de la APEEPR: por la enseñanza de lengua española, literaturas y culturas hispánicas, 2010, cascavel. **Actas...** Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/as_palavras_cruzadas_e_os_dicionarios_calepinos_como_aliados_no_ensino_e_aprendizagem_da_lingua_espanhola.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVA, Antônio H. da. **O desenvolvimento da competência fraseológica nos livros didáticos de português do ensino fundamental II**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Letras, Fortaleza, 2016.

XATARA, C. Tipologia das expressões idiomáticas. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 42, p. 169-176, 1998.

_____. ; PARREIRA, M. C. A elaboração de um dicionário fraseológico. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; UNTERNBÄUMEN, Enrique H. (orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ZAVAGLIA, Adriana ; XATARA, C. ; SILVA, Maria C. P. da. **Xeretando a linguagem em francês**. Barueri, SP : DISAL, 2010.

11

Introdução aos multiletramentos e formação docente

Dhionata Sabino da Silva[1]
Wellinton Rafael de Araújo Guida[2]
Marcos dos Reis Batista[3]

Introdução

Como pensar no século XXI sem relacioná-lo ao advento das novas tecnologias? A sociedade atual assimilou em sua estrutura mudanças significativas que colaboraram na construção de uma nova realidade em sua dimensão econômica, social, política, tecnológica, ideológica e cultural. Essas mudanças estão intrinsicamente ligadas ao uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) que propiciam e dão abertura a relações e interações antes não previstas, pautadas em um novo aglomerado de linguagens, semioses e culturas, no qual as fronteiras entre produção e recepção de novos gêneros são quebradas, dando espaço a interação e ao compartilhamento de diferentes informações.

1 Graduando do Curso de Letras – Língua portuguesa do Instituto de Estudos do Xingu da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: dhionatas.sabino@gmail.com

2 Graduando do Curso de Letras – Língua portuguesa do Instituto de Estudos do Xingu da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: wragwellinton@gmail.com

3 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Vivemos em mundo cada vez mais globalizado onde convivemos diariamente com uma variedade de linguagens que surgiram juntamente com as novas tecnologias. Essas novas linguagens se misturam com a diversidade cultural já existente, fazendo assim surgir vários novos gêneros discursivos criados em ambientes digitais, gêneros esses, em suma, utilizados principalmente pelos mais jovens. Considerando as desigualdades sociais do nosso país, não se pode deixar de salientar a necessidade de discursão quanto as práticas educacionais e suas discrepâncias no que tange a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar, uma vez que a má distribuição de renda e a falta de investimento na área da educação minam e tornam praticamente inviável o uso pleno de uma pedagogia pautada nos novos letramentos, o que exige caminhos alternativos e acentua a necessidade de reflexão quanto a situação do sistema e metodologias de ensino. As práticas de letramentos utilizadas por docentes de escolas de ensino básico, em sua maioria, não utilizam esses novos gêneros em suas metodologias de ensino.

Os multiletramentos ou pedagogia dos multiletramentos, também chamados de novos letramentos ou letramentos digitais, levam em conta, não somente, todos esses gêneros que surgem a todo instante e as novas tecnologias, mas também as culturas do alunado, suas experiências e vivencias. O objetivo deste trabalho é colocar em pauta a reflexão quanto ao tratamento dos multiletramentos na formação docente, pois a multiplicidade de linguagens se mostra como fenômeno a ser reconhecido nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas e, isso se faz necessário como suporte.

A presente pesquisa tem como base os trabalhos de Chartier (1998), Santaella (2003), Lemke (2010), Rojo, Moura (2012), Santaella (2012), Rojo (2013), Coscarelli (2016) e utiliza metodologicamente um trabalho qualitativo (Sampieri, Collado e Lucio, 2015) através de uma pesquisa bibliográfica que aponta, através de investigações *in loco* (entrevistas com professores de

ensino médio acerca de novas linguagens), a importância de se colocar em pauta nos cursos de formação de professores de português brasileiro a necessidade de abordagem quanto às novas linguagens (relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação) que permeiam o âmbito social e escolar.

Entre os resultados da presente investigação, considera-se necessário um tratamento sistemático para a formação, tanto de docentes em formação quanto para aqueles que já se encontram em sala de aula, no que tange a utilização dos multiletramentos. Por conseguinte, a referida pesquisa aponta para ações de qualificação de professores de português brasileiro que reconheça, considere e trabalhe recursos da linguagem que são de fato utilizados no dia-a-dia dos usuários da língua.

Multiletramentos: uma nova pedagogia e novas perspectivas

> [...] o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

A discursão acerca de trabalhar a multiplicidade de linguagens e pluralidade/diversidade cultural que estão presentes nas sociedades contemporâneas em práticas escolares, foi articulada a princípio, segundo Rojo (2013), pelo Grupo de Nova Londres (pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Inglaterra) na década de 1990, que percebendo a necessidade e as crescentes transformações na sociedade, apontaram para uma nova pedagogia: a pedagogia dos multiletramentos. Os multiletramentos como enfatiza Rojo, Moura (2012) e Rojo (2013) sugiram da necessidade de inserir nas práticas educacionais escolares as múltiplas linguagens que fazem parte da sociedade contemporânea (a escola

não pode mais ignorar as diversas práticas sociais, culturais e as ferramentas digitais disponíveis).

Nota-se, desta maneira, que na atualidade não podemos mais desconsiderar a diversidade de ações linguageiras, a rápida troca de informações e a considerável ação humana por meio dos mais diversos meios tecnológicos. Faz-se necessário considerar uma educação linguística que reconheça o alunado como sendo seres multiculturais dos quais estão envolvidos sujeitos pluralizados que constroem e desconstroem mitos, fatos e ideias em uma sociedade cada vez mais desenvolvida. Essa multiplicidade de linguagens pode ser pensada e refletida por meio de ações didáticas que reconheçam a subjetividade dos discentes. Com isso, Rojo (2012, p. 14), observa que

> Uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segunda a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designer*) de futuro que considerem três dimensões: *a diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), *o pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e *as identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (Kalantzis e Cope 2006a). Um âmbito relativamente abandonado nessa elaboração teórica é justamente o campo da (re)produção cultural.

O conceito de multiletramentos desenvolvido no âmbito do Grupo de Nova Londres logo de início por meio do prefixo 'multi' caminha para o reconhecimento da multiplicidade de ações linguageiras, reconhecendo, assim, as culturas híbridas, as diversidades culturais e de gênero, entre aspectos consistentes que fazem parte da atual sociedade. Tal realidade nos mostra a urgência de reconhecer a complexidade diante do tratamento quanto à linguagem na contemporaneidade aonde a produção de novos meios de interação e informação é corrente, fazendo com que docentes e instituições não fiquem aquém de ações metodológicas que colaborem com a formação de um cidadão crítico e consciente de seu papel na atualidade. Nesse contexto, dentro do processo de ensino-

aprendizagem é necessário considerar os quatro âmbitos destacados acima por Rojo. Assim, podemos pensar:

Diversidade produtiva: pensa-se nesse âmbito no que concerne ao bom uso da linguagem através da adequação da produção de gêneros textuais e digitais condizentes com a contemporaneidade, dessa forma, o estudante de hoje precisa ser motivado a observar novos aspectos diante da diversidade linguística que temos e quais as estratégias que podem ser usadas para o seu sucesso como cidadão ético e crítico. Um trabalho que reconheça essa diversidade faz com que o usuário da língua possa se perceber como agente crítico e criativo a partir do momento que o mesmo é levado a pensar e agir por meios interacionais contemporâneos e realizar atos cotidianos de modo satisfatório;

Pluralismo cívico: busca-se nesse âmbito o tratamento de uma visão crítica, cidadã e posicional do sujeito diante das demandas sociais, principalmente quando se pensa em uma sociedade multifacetada e pluralizada como a brasileira que precisa urgentemente reconhecer-se como nação rica em diversidade ideológica e racial. Além disso, é de se reconhecer, também, que nossas divisas geográficas são desconsideradas quando levamos em consideração o universo midiático no qual estamos inseridos; assim, o reconhecer-se como brasileiro, as interações e ações com sujeitos e âmbitos nacionais e/ou estrangeiros têm se tornado fatores ignorados por muitos usuários da grande rede *web* na qual se faz uso diário; servindo muitas vezes de ambiente propício às trocas de informações quase que instantâneas;

Identidades multifacetadas: já faz certo tempo que os estudantes da linguagem começaram a entender o sujeito como um ser composto de papeis sociais. Desse modo, verifica-se que determinado cidadão ou cidadã possui vários papeis sociais dentro de uma sociedade como trabalhador(a), amigo(a), pai, mãe, religioso(a) etc.

(Re)produção cultural: este âmbito, conforme Rojo (2012), é relativamente abandonado nas discussões do Grupo de Nova

Londres, julgamos, no entanto, necessário colocá-lo em pauta em nossa reflexão. Essa (re)produção cultural pode ser entendida como a ação que a escola deveria ter em motivar seus estudantes na construção de diversas expressões culturais/conceituais. Essa reflexão e ação no processo de ensino linguístico deve ser pensada, e evidentemente, planejada ao decorrer do referido âmbito de modo que o alunado possa levar para sua vida profissional e/ou pessoal de modo satisfatório esse conhecimento para uso cidadão nos mais diferentes ambientes no qual ele esteja inserido.

Os âmbitos especificados acima indicam que não há mais motivo para se pensar em uma sociedade estratificada, pois se percebe que tantos os discentes de escolas de periferia quanto das regiões centrais das capitais brasileiras, assim como nas pequenas cidades estão munidos de tecnologias que podem ser usadas para o desenvolvimento de atos linguísticos consistentes. Não se pode mais pensar em espaços delimitados pelas fronteiras nacionais ou regionais, o estudante interage dentro e fora do país sem se dá conta das trocas culturais, da dimensão híbrida na qual o mundo se tornou. Desse modo, Canclini (apud ROJO e MOURA, 2012, p. 16) mostra que

> [...] esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal/de massa – já não se sustentam mais faz muito tempo, nem aqui nem acolá.... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.
> Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite cada pessoa possa fazer "sua própria coleção", sobretudo a partir das novas tecnologias.
> Para García Canclini, "essa aproximação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores" (García Canclini, 2008 [1989]:308). Nessa perspectiva, trata-se de descolecionar os "monumentos" patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – ditos por Canclini "impuros"-, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.

É imprescindível perceber essa pluralidade cultural que está diante das ações quotidianas, situações essas que escola não pode ignorar em uma sociedade cada vez mais multifacetada. De acordo com Lemke (2010) o texto pode ou não constituir a estrutura fundamental de um ambiente midiático. Com isso, é necessário que possamos propiciar ao alunado e entender esse processo a combinação ou mesclagem entre os mais diferentes letramentos (literário, midiático, discursivo, etc.) e as tradições culturais (ou talvez pluriculturais) que ajudam a construir os significados sociais que fazem parte de modo consistente do dia a dia do estudante. Esses significados sociais defendidos pelo autor são múltiplos, dado que cada sentindo ou aspecto semiótico multiplica-se através das mais diversas expressões artísticas, midiáticas, semióticas em nossa sociedade.

A pedagogia dos multiletramentos valoriza as novas práticas de letramentos, exercidas em ambiente digitais ou não, dado que leva em consideração que o ato de ler e escrever articula inúmeras linguagens, pois diante dos diversos gêneros discursivos em ambientes digitais que surgem a quase todo momento, exige-se que os sujeitos sejam capazes de ler, entender e produzir textos multimodais, envolvendo além do texto propriamente escrito, imagens, sons, movimentos e variadas semioses. Santaella (2012), nos aponta que a leitura ampliou suas fronteiras de compreensão e significação, uma vez que

> [...] não há por que manter uma visão purista da leitura restrita a decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão. (SANTAELLA, 2012, p.11)

Como já observado, os multiletramentos também levam em conta a multimodalidade, a multiplicidade de significações e os contextos culturais na complexidade da sociedade ocidental contemporânea. Dessa maneira, podemos destacar, de acordo com Cope e Kalantzis (2006 apud ROJO e MOURA, 2012), que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. Ainda nesse contexto, há de se considerar que a hipermodalidade amplia o sentido de modalidade, ao reconhecer que existem outros tantos recursos que estão além dos textos lineares.

Com o avanço das novas tecnologias, a noção do que é ser "letrado" na atualidade estende-se, já que os gêneros digitais e os novos *designs* que estão disponíveis no ciberespaço mostram a complexidade e diversidade de circulação de informações, quer dizer, não há uma linearidade, mas sim uma hibridização de linguagens e culturas que se fundem, ocasionando assim novas possibilidades de interação, criação e produção de novas hipermídias, multimídias e gêneros multimodais, que se articulam para criar um novo espaço, novos tipos de relações e toda uma cultura midiática que estabelece novas relações e formas de se comunicar.

Outro aspecto importante a ser levado em conta com o trabalho de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua primeira é a maleabilidade, abertura e não-linearidade destacada por Chatier (1998). Assim, o leitor tem a liberdade em produzir seu texto ou outra expressividade discursiva podendo deslocar, recortar, estender e/ou recompor as unidades textuais das quais se apodera. Outro aspecto levantado pelo autor diz respeito à autoria do material, pois a atribuição dos textos aos nomes de seu autor desaparece, já que são constantemente modificados por uma escrita coletiva, múltipla,

polifônica em um ambiente no qual muitas vezes a origem não é conhecida dos usuários[4].

A multiplicidade de linguagens e culturas precisa ser inserida no ambiente escolar segundo Rojo, Moura (2012), pois os educandos, em sua maioria, possuem ou tem acesso a celulares, tabletes, computadores, etc., eles são "nativos digitais", ou seja, são usuários assíduos da internet e das redes sociais, criam textos multimodais e estão imersos em ambientes digitais em seu cotidiano, a integração e o compartilhamento de informações nunca foi tão simples e intuitivo. Rojo (2013: 8), observa que:

> Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking,* ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de 'criações conjugadas'. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Valorizar a cultura do alunado abre espaço, não somente, para melhoria das relações entre professor-aluno, mas, também desperta o maior interesse dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as inúmeras hipermídias baseadas na escrita digital, por meio de hipertextos, áudios, jogos, fotos, vídeos e redes sociais, apontam para novas interações entre as múltiplas linguagens e culturas "dando margem ao surgimento de receptores mais seletivos, individualizados [...] atuantes, caçadores em busca de presas informacionais de sua própria escolha" (SANTAELLA, 2003, p.69). Para Santaella (2012), a multiplicidade de mídias, tecnologias, linguagens e culturas causam impactos sobre a recepção e produção de textos, visto que

4 Um bom exemplo que mostra quanto a autoria em meios virtuais é ignorada é o post de Facebook, do qual não se sabe muitas vezes a origem desse gênero textual na internet.

> Não são poucas as implicações culturais, comunicacionais e cognitivas que a hipermídia, entendida em seu sentido mais amplo traz para os novos modos de se produzir, transmitir e receber informação, conhecimento e arte. As estruturas digitais de produção hibrida de textos, imagens, áudios, vídeos e programações estão criando uma lógica nunca antes explorada. (SANTAELLA, 2012, p.178)

Verifica-se que não é possível se trabalhar com os multiletramentos de maneira transmissiva, mas sim por meio da interdisciplinaridade, pois em textos multimodais, por exemplo, há a utilização de imagens, mapas, gráficos etc., podendo envolver, dessa forma, disciplinas, além da língua portuguesa brasileira (disciplina para qual é voltada nossa pesquisa), como geografia, história, matemática entre outras. Com a utilização dessas ferramentas os discentes terão que ler mapas, interpretar imagens, consultar gráficos, e claro, criar seus próprios textos multimodais. Músicas, design, vídeo, imagem são algumas das categorias que os multiletramentos abrangem.

As principais dificuldades encontradas pelos docentes de português brasileiro, pelo o que notamos a partir das entrevistas com professores de ensino médio acerca de novas linguagens[5], para incorporação dos multiletramentos nos processos de ensino-aprendizagem se justificam pela falta de estrutura nos ambientes escolares, o despreparo e a ausência de subsídios teóricos no processo de formação do professorado. Nesse sentido, acredita-se que os novos gêneros disponíveis no universo midiático seriam uma boa oportunidade de aproximar ainda mais o aluno do que é ensinado e vice-versa, no entanto isso exige tanto dos estudantes quanto dos docentes uma série de competências, como por exemplo, a leitura de imagens e infográficos, navegação em rede, identificação

5 Entrevistamos quatro docentes de ensino médio que trabalham na Escola Estadual de Ensino Médio Carmina Gomes, única escola pública de ensino médio do município de São Félix do Xingu – PA, no mês de dezembro do ano de 2016.

e criação de textos multimodais e hipertextos, etc., entretanto, Coscarelli (2016: 12), nota que

> Algumas pessoas ainda acreditam que não precisamos ensinar nossos alunos a lidar com imagens, como se elas fossem autoexplicativas. Mas as pesquisas têm mostrado que os textos que exploram elementos gráficos podem ser muito complexos e sua leitura nem sempre é intuitiva e fácil. Resultados de avaliações como o PISA (OECD, 2014) e as pesquisas realizadas por Paiva (2013), por exemplo, nos mostram que nossos alunos têm muita dificuldade para interpretar textos com imagens, como infográficos, por exemplo. (grifos da autora)

Ora, se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de (multi)letramentos atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia. As aulas de português brasileiro se tornaram âmbitos comparados a um amontoado de atos, dinâmicas e contextualizações que dão suporte pluralizador no desenvolvimento linguístico do alunado.

Considerações finais

As reflexões passíveis de serem enquadradas como suficientes para englobar todos os processos que envolvem os multiletramentos estão longe de uma idealização concreta, já que se trata de uma pedagogia pensada para o futuro, que talvez não venha a ser usualmente posta em prática do modo como se faz idealizada. Nesse sentido, o presente trabalho busca um ponto de equilíbrio entre as necessidades impostas pela realidade do sistema de ensino e os recursos disponíveis, para encontrar a melhor forma de incluir na grade curricular do professorado, tanto dos docentes que já estão formados quanto os que estão em formação, disciplinas que

abordem sistematicamente as metodologias e tratamentos no que se refere aos multiletramentos.

Logo, observamos que lidar com os novos gêneros digitais pode se tornar uma tarefa difícil para alguns docentes pois, as dimensões (diversidade produtiva, pluralismo cívico, identidades multifacetadas e (re)produção cultural) que norteiam a pedagogia dos multiletramentos buscam desenvolver habilidades e competências no alunado levando em conta suas práticas sociais e culturais, entretanto, nota-se que a maioria dos educadores não dispõe de preparo técnico/prático e teórico para que essas questões sejam postas em funcionamento. Nesse contexto é de suma importância que a escola trabalhe as diversidades, de forma que o senso crítico do educando possa ser desenvolvido e para que esses sejam criadores de sentidos. Os multiletramentos não podem ser entendidos apenas como o avanço e a inserção das novas tecnologias em sala de aula, visto que é uma pedagogia trabalha com um novo "ethos"[6] (ROJO, 2012) de forma produtiva, interativa e colaborativa.

Para que a pedagogia dos multiletramentos seja efetivamente incorporada no ambiente escolar é necessário, segundo Rojo (2012), que primeiramente haja uma reforma na grade curricular do ensino no Brasil, pois a prática docente ainda é "ancorada" a um sistema de ensino tradicional, mecanicista, onde o estudante é visto apenas como um "objeto manipulável", em que unicamente se "deposita" o conhecimento, sem se levar em consideração a bagagem intelectual, social, cultural que este possui, é o chamado ensino bancário (FREIRE, 1996). As mudanças também devem ocorrer na estrutura das escolas, o Estado tem que investir em equipamentos tecnológicos, materiais didáticos que auxiliem o professor em sua prática, e o mais importante, é imprescindível que haja formações continuadas com ênfase nos multiletramentos para os docentes da educação básica, pois o que se nota em algumas escolas no Brasil é

6 A autora utiliza esse termo para se referir a uma nova mentalidade que surgiu com o advento das novas tecnologias e a pluralidade cultural existente na sociedade contemporânea.

que quando há a disponibilidade de ferramentas tecnológicas, como computador ou tablete, por exemplo, a maioria dos educadores fazem uso de maneira falha, com os mesmos princípios da pedagogia tradicional, mudando apenas o suporte.

Referências

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Letramento digital:** desafios e possibilidades para o ensino**.** Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMKE, J. L. Tradução de C. Dorneles. **Letramento metamidiático:** transformando significados em mídia. Revista trabalhos em Linguística aplicada, N. 29, Vol. 2, p. 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010318132010000020009&Ing=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 agosto de 2017.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectad@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Rojo; MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pillar Baptista. **Metodología de la investigacíon**. 5. ed. México: McGraw-Hill, 2015.

12

Letramento, literatura e motivação: o uso de videoclipes musicais no contexto da sala de aula

Lília Batista da Conceição[1]

Considerações iniciais

Os discentes do ensino médio das escolas públicas não se sentem motivados com relação às aulas de Literatura, uma vez que estas estão mais relacionadas à utilização do livro didático na sala de aula. Logo, é preciso apresentar aos alunos a Literatura viva e dinâmica do dia-a-dia, a qual estimula ao aprendizado literário.

A experiência do uso de videoclipes musicais na sala de aula ocorreu em 06 turmas de 2ª série de uma escola estadual de ensino médio, durante as aulas de Literatura nos anos de 2014 e 2015. Vale Ressaltar, que essa estratégia se deu por meio do Programa PROEMI Jovem de Futuro, o qual financia projetos de intervenção pedagógica e cursos de formação continuada aos docentes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a utilização da tecnologia multimídia no âmbito escolar é de suma importância para o avanço da aprendizagem na educação básica, uma vez que atrai a atenção do jovem pelo contato com o universo tecnológico.

1 Mestranda em Leitura e Tradução Cultural do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes da Amazônia – PPLSA pela Universidade Federal do Pará

e-mail: lilia_._batista@hotmail.com

Os educandos apresentavam dificuldades com relação à compreensão de textos literários devido a dois principais fatores: desinteresse e falta do hábito de ler. Diante disso, lançou-se a proposta de trabalho sobre a identificação da linguagem dos textos árcades nas letras de música sertaneja atual, com o propósito de despertar o gosto pela prática da leitura, bem como conhecer melhor o movimento literário, devido ao valor de proximidade do lirismo neoclássico e o estilo musical.

Foram implantados na escola outros projetos criados pelos professores que fazem uso da linguagem audiovisual, como o "Cinema na escola" e "Aprendendo com a música" com o propósito de superar os desafios do fracasso escolar, pois apenas aulas expositivas não estavam sendo suficientes para garantir uma boa aprendizagem aos estudantes. Sendo que tais projetos pedagógicos influenciaram nas habilidades de leitura dos discentes. Eis uma demonstração de que renderam bons resultados no contexto escolar.

Partindo dessa experiência, foi lançada a proposta do uso de videoclipes na escola durante as aulas de literatura onde foi revisada a linguagem árcade com o auxílio de um videoclipe musical que enfatizasse o bucolismo. Nestas turmas foram organizadas equipes de trabalho para realizar pesquisas em livros didáticos e internet tanto para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto em evidência quanto para a escolha de um videoclipe por equipe que ressaltasse a valorização da vida no campo.

Essa proposta pedagógica apresenta como objetivo geral identificar a linguagem árcade ou neoclássica nos videoclipes musicais para proporcionar ao discente uma aprendizagem significativa com os seguintes objetivos específicos: desenvolver habilidades de leitura de textos literários, relacionar o lirismo dos poemas árcade com os videoclipes musicais, aprender a manusear os recursos tecnológicos e multimídias, propor pesquisa nos livros e na Internet e reconhecer as mudanças provocadas na sala de aula.

Com os avanços da contemporaneidade, as práticas pedagógicas sofreram influência no ensino tanto da leitura quanto

da escrita, uma vez que as pessoas sentem a necessidade de estabelecer comunicações por meio das mídias atuais.

Acredita-se, portanto, que a implementação de práticas de leitura literária por meio dos recursos escola contribuiu de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, já que foram oportunizadas aos alunos ações que desenvolveram o gosto pela busca incessante do conhecimento por meio de pesquisas nos livros didáticos e na Internet numa perspectiva tanto interdisciplinar quanto multicultural. Além do mais, a sala de aula torna-se um ambiente mais estimulante para o aprendizado.

O ensino da literatura no ensino médio

O processo de ensino-aprendizagem da Literatura no século XXI, nas escolas de ensino médio enfrenta grandes desafios, como por exemplo o desinteresse pelo universo literário. Por isso, o relacionamento entre texto e leitor está cada vez mais em "crise".

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Literatura reforçam a importância da leitura do texto literário ao afirmar:

> A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. E é dessa troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra. (RESENDE, 2006, p. 67)

Tal fator remete à interação comunicativa fundamental entre texto e leitor, a qual está além das palavras escritas no papel, uma vez que se pode adquirir uma nova descoberta a cada leitura de um mesmo texto. Isso enfatiza a importância do contexto em que o educando está inserido desde os aspectos culturais aos socioeconômicos influenciam na aprendizagem do mesmo. Por isso,

é importante levar em consideração a realidade social do mesmo, as experiências vivenciadas e, inclusive, a parte cultural para associá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Todo esse aparato influencia intensamente nas possibilidades de interpretações de uma mesma obra literária sob ângulos diferentes.

É imprescindível o estudo de textos literários no contexto escolar, já que proporciona uma visão diferenciada à clientela da própria sociedade em que se vive, ou seja, a Literatura também faz uma análise da realidade, do comportamento humano, dos fatos, do meio social, etc. Para tanto, é preciso criar estratégias favoráveis ao aprendizado para quebrar aquele paradigma de que as aulas de literatura são inúteis e monótonas.

Vale ressaltar que as aulas tradicionais de Literatura no Ensino Médio aproximam-se muito mais de uma historiografia literária onde o professor utiliza apenas textos fragmentados dos livros didáticos sem relacioná-los com a realidade exterior, isto é, sem levar em consideração a dimensão analítica de um texto literário, uma vez que esses trechos servem muito mais de pretexto para outros estudos. Isso é prejudicial à aprendizagem, visto que é preciso privilegiar nas aulas de literatura a experiência com o texto, não com recortes, para uma experiência completa junto a obra literária. Neste sentido:

> Entre nós, o que é geral é o método expositivo, são exposições panorâmicas, em ordem cronológica, o mais dos casos reduzidos a um catálogo de nomes e títulos de obras, acompanhadas às vezes de dados bibliográficos, resumos de enredos ou classificação dos autores por escolas. Não será mal dizer que nada disso é Literatura. (COUTINHO, 1975, p.118)

Cabe ressaltar que o ensino da Literatura não deve ser exclusivamente canônico, porque é elitista e excludente, o que causa o silenciamento das vozes periféricas nas práticas educativas. Qual lugar as vozes da Amazônia, por exemplo, ocupam no Ensino da Literatura? É relevante fazer tais questionamentos para saber qual rumo o

educador deve seguir. Pois, ensinar Literatura é mais que realizar estudos biográficos ou seguir conteúdos de exames vestibulares.

De acordo com a concepção de Zilberman, a escola, a crítica literária, a academia e a imprensa podem legitimar algumas produções artísticas em detrimento de outras. A autora ressalta que:

> Essas entidades estabeleceram e fixaram a concepção de literatura enquanto "belas letras", operada a partir da consolidação da sociedade burguesa e do capitalismo, garantindo sua permanência. A seguir, passaram a colocar normas e exigências aos criadores, que eles devem adotar ou não para serem reconhecidos pelo meio e aceitos enquanto artistas. (ZILBERMAN, 2001, p.82)

Ademais é notório que o alunado apresenta dificuldades em analisar textos literários, e um dos fatores é que a literatura explora a plurissignificação das palavras. Nesse contexto, o professor carece de buscar novas práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão desse universo com o intuito de proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, uma vez que o ensino tradicional se vincula às aulas expositivas fundamentadas exclusivamente em livros didáticos, assim como obras de autores consagrados da literatura clássica. Neste sentido, o educador pode ser mais ousado e levar outros gêneros textuais, como por exemplo, letras de música para que a clientela estudantil desperte para a experiência de leitura com materiais diversificados e do interesse deles.

Segundo Lajolo, o "leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida" (1991, p.53). Assim, entende-se que as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura inviabilizam a aprendizagem significativa nas aulas de literatura bem como nas demais disciplinas que integram o currículo do Ensino Médio a partir dos descritores que orientam o fazer pedagógico na escola.

Neste sentido, essa experiência em sala de aula evidencia-se na medida em que é preciso fazer uso de outros recursos

pedagógicos com o propósito de apresentar, de maneira dinâmica, a importância da leitura de obras literárias. Sendo que, é possível a realização de metodologias que destaquem os estudos comparativos entre a Literatura e a linguagem audiovisual a fim de tornar estas aulas mais atrativas ao educando, posto que o mesmo aprende com maior facilidade aquilo que lhe interessa.

Videoclipes musicais como ferramenta pedagógica

Os videoclipes musicais são formas de entretenimento que atraem os olhares dos jovens, porque é um fenômeno moderno com estímulo visual e sonoro. Logo, a utilização dos mesmos na sala de aula de modo adequado, isto é, com fim pedagógico, apresenta resultados bem satisfatórios na aprendizagem.

De acordo com Móran, "As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão" (2000, p.39). Isso significa que este recurso pedagógico é uma motivação na escola. Daí a importância de explorar o lirismo do gênero poema nessa linguagem audiovisual. O autor ainda destaca que:

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MÓRAN, 1995, p.28)

Com base nisso, considera-se que a analogia entre os poemas escolhidos e a linguagem audiovisual pode ser um resgate do homem árcade para a contemporaneidade. Sendo que, essa interação abrange tanto a informação quanto o prazer por estudos de cunho literário.

Móran enfatiza a persuasão desta proposta pedagógica no contexto escolar:

> Aulas-pesquisas, nas quais professores e alunos procuram novas informações, cercar um problema, desenvolver uma experiência, avançar em um campo desconhecido. O professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor do que vai ser feito, para a importância da participação do aluno nesse processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho do professor. (MÓRAN, 2000, p.47)

Percebe-se que é fundamental integrar o universo tecnológico em um ensino inovador. Entretanto, é preciso que o educador esteja conectado com a vida do aluno, ou seja, haja uma interação on-line e off-line entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem por meio, inclusive, de redes sociais, como Whatsapp e facebook, os quais foram utilizados com frequência para o desenvolvimento da atividade proposta. Por conseguinte, uma outra sugestão relevante seria a criação de uma página na internet para os encontros virtuais com a finalidade de um maior desenvolvimento do discente durante as aulas-pesquisas. Nessa perspectiva, observa-se que o processo ensino-aprendizagem ultrapassa os muros da escola onde o empenho não depende exclusivamente do educando, mas também do educador.

A importância do uso das tecnologias e multimídias na escola

Com os avanços tecnológicos, as ferramentas multimídias têm invadido o âmbito escolar nas últimas décadas. No entanto, ainda existem professores que insistem em deixar fora da sala de aula tais recursos pedagógicos que tanto seduzem a clientela juvenil e até mesmo adulta. Partindo desta premissa, é preciso garantir ao docente formação continuada para o processo de inclusão do mesmo na era digital, uma vez que não basta a escola dispor de tecnologia, se o professor não está alfabetizado tecnologicamente.

À medida que o educador se familiariza com o uso das tecnologias e multimídias, ele percebe a real importância dos mesmos no processo ensino-aprendizagem, visto que as aulas se tornam mais atraentes. Além disso, há o estímulo à busca prazerosa do saber por meio de navegações na internet, assim como a aprendizagem ganha um novo sentido, porque apresenta uma harmonia nítida entre professor, aluno e conhecimento - eis aqui uma tríade indispensável para um estudo bem-sucedido.

Segundo as autoras Fiorentini (2001, p.25), "somos tocados pela comunicação televisiva sensorial, emocional e racionalmente". Isso eleva o grau de importância que a aplicação da tecnologia reflete no âmbito educacional. Portanto, tal prática pedagógica pode fazer uma grande diferença na educação e apresenta resultados que conseguem superar muitos desafios do fracasso escolar, como por exemplo, o desinteresse no conteúdo da disciplina.

Móran (2000) afirma que o exemplo do uso da internet facilita a motivação dos alunos e esta aumenta em um ambiente de abertura e cordialidade com os alunos. Segundo Móran (2000, p.53), "o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem". Isso salienta a relevância do uso das tecnologias e multimídias no processo ensino-aprendizagem. Por esse prisma, pode-se afirmar que a comunicação entre os estudantes possibilita uma nova forma de interagir dentro de um espaço de aprendizagem diferente do habitual onde as redes de aprendizagem são facilitadas pelo próprio ambiente virtual. Sendo assim, quem ganha é a comunidade escolar com a inclusão da era digital na instituição escolar, porque de nada adianta a escola possuir equipamentos tecnológicos, se não faz uso dos mesmos nas ações de cunho pedagógico.

Em síntese, pode-se afirmar que o uso do videoclipe musical na sala de aula é uma motivação para o aluno no processo ensino-aprendizagem, pois é um meio que faz parte das experiências vivenciadas por ele no dia-a-dia. Logo, tecnologia e conhecimento refletem no aprendizado de modo satisfatório onde a escola pode

sim ofertar a qualificação pedagógica ao docente para que haja o redimensionamento de determinadas ações durante as aulas, porém é necessário que o professor participe de formações continuadas sem depender exclusivamente da escola, pois não basta usar a tecnologia, é preciso usá-la de forma pedagógica.

Processos metodológicos

Essa proposta pedagógica tem como objetivo geral identificar a linguagem árcade ou neoclássica nos videoclipes musicais do estilo sertanejo afim de proporcionar uma aprendizagem significativa. Assim, a metodologia utilizada durante esta pesquisa foi o estudo de caso. Sobre este método, argumenta-se que o estudo de caso:

> [...]é sempre bem delimitado, devendo ter seus pontos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, consiste naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE1986, p.17)

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado em 06 turmas de 2ª série em uma escola estadual de ensino médio durante as aulas de L.P.II (Literatura) no período de fevereiro/2014 a março/2015.

O processo metodológico seguiu as etapas abaixo:

- Revisão sobre o estilo literário Arcadismo por meio de apresentação em slide;
- Comparação entre o soneto XIV do poeta árcade Cláudio Manuel da Costa e o videoclipe da música "Sem trânsito, sem avião" da dupla de música sertaneja Víctor e Leo;

- Organização dos alunos em equipes de 03 componentes para realização das pesquisas sobre a linguagem do arcadismo e videoclipes musicais em livros didáticos e internet;
- Apresentação dos videoclipes em sala de aula e explicação a respeito da presença da linguagem árcade nos videoclipes pelos alunos.

Vale ressaltar que este estudo se deu em uma abordagem qualitativa, uma vez que estimula os participantes a pensar, falar algum tema, objeto ou conceito. Ela faz emergir aspectos subjetivos, atinge motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes de forma espontânea.

Lakatos e Marconi (2007) acrescentam a essas ferramentas o uso dos formulários e testes de situação que exijam uma tomada de atitude por parte do participante, assim como a experimentação, observação e as técnicas mercadológicas. Logo, a estratégia aplicada na sala de aula passou por esses processos que demonstraram um desenvolvimento do sujeito aprendente mais aprimorado ao final de cada etapa.

Resultados e discussões

Durante o processo de pesquisa, observou-se que alguns discentes apresentaram dificuldades em trabalhar em equipe assim como realizar pesquisas na internet, principalmente no 3º turno (clientela oriunda da zona rural) e 4º turno (jovens e adultos trabalhadores). Entretanto, tais obstáculos foram contornados, pois se comunicavam através da própria mídia para solucionar dúvidas e realização do trabalho. Graças ao esforço de cada membro, as turmas começaram a compreender a concepção árcade através desta proposta pedagógica que envolve o gênero musical, a tecnologia, e os recursos multimídia no âmbito escolar.

Percebe-se que é possível proporcionar outras práticas pedagógicas que estimulem o alunado a buscar incessantemente o

conhecimento por meio de pesquisas na *Web*, mas se faz necessário o acompanhamento constante, visto que a orientação faz toda diferença para um trabalho de qualidade, ou seja, essa estratégia apresentou resultados satisfatórios, porque foram ensinados passo a passo como deveriam realizar as pesquisas na Web. Quando as equipes apresentavam alguma dúvida, eram feitas orientações via celular, e-mail ou redes sociais.

É válido afirmar que o desenvolvimento desta estratégia teve reflexo no desempenho dos alunos nas demais atividades dentro de sala de aula, uma vez que foram desenvolvidos outros trabalhos similares com cenas de capítulos de novelas ou minisséries, trailer de filmes e outros com ênfase nas escolas literárias Romantismo e Realismo.

A estratégia foi propícia ao aprendizado e aplicada dois anos consecutivos (2014 e 2015) apresentando resultados positivos, não alcançados nos anos anteriores, uma vez que as outras aulas eram limitadas aos livros didáticos e às obras literárias. Em virtude disso, o público alvo obteve um melhor desenvolvimento em relação às aulas tradicionais de Literatura onde a abstração do conteúdo foi substituída por um conhecimento real e concreto.

Considerações finais

Os resultados alcançados ao longo desta metodologia de ensino foram positivos, pois o interesse e o desempenho das turmas venceram as dificuldades a curto prazo, especificamente em um período de um mês. Isso comprova que utilizar novas ferramentas pedagógicas é válido para a aquisição do conhecimento.

Outro fator importante dessa experiência é a constatação do poder de persuasão dos recursos tecnológicos e da multimídia, que desperta um determinado fascínio pelo conhecimento. Pois, os educandos se tornam sujeitos ativos e participantes do processo ensino-aprendizagem nas aulas-pesquisas.

Vale ressaltar que essa prática pedagógica é aplicável nas demais áreas do conhecimento, podendo, ainda, usar outras linguagens audiovisuais com o intuito de garantir, de fato, um melhor aprendizado. Além disso, é uma técnica interdisciplinar, isto é, perpassa por outras disciplinas, já que o estudo do arcadismo por meio da informática despertou também no discente o interesse por ações de sustentabilidade, as quais foram bastante discutidas no decorrer das aulas. Essa sensibilização foi decorrente dos videoclipes musicais passados nas apresentações de cada equipe onde se valoriza a simplicidade da vida em contato com a natureza, que é própria da concepção árcade.

Em síntese, pode-se afirmar que essa estratégia foi bastante positiva. O fato do poema ter uma proximidade com a música contribuiu de forma esplêndida com o processo ensino-aprendizagem dos educandos, os quais apresentaram maior interesse devido ao uso da tecnologia. Apesar de ser um grande desafio, inovar a prática pedagógica e buscar outros métodos, essa experiência viu-se positiva uma vez que o aluno adquiriu não apenas conhecimento, mas também passou por um processo de letramento literário.

Referências

COUTINHO, Afrânio. **O Ensino da literatura**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

FIORENTINI, L.M.R.; CARNEIRO, V.L.Q. (org.). **TV na escola e os desafios de hoje: Curso de extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública**. Unirede e Seed/ Mec. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. V1, 2 e 3.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina et al (Orgs.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÓRAN, Manuel José. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação. São Paulo, (2): 27 a 35, jan. / abr. 1995. Disponívelem:<http://www.revistas.univerciencia.org/índex.php/comeduc/articlevewFile/39273685.>Acesso em: 26 maio 2016.

_____.et al. **Novas Tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

REZENDE, N. et al. **Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de Literatura**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

ZILBERMAN, R.**A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora do SENAC, 2001.

_____. (Org.) **O ensino da literatura no 2º grau**. Porto Alegre: Mercado Aberto, s/d.

13

O texto midiático na didática do português brasileiro para falantes de outras línguas[1]

Marcos dos Reis Batista[2]

Introdução

No Brasil, o termo português língua estrangeira é uma das muitas tipologias usadas para designar o ensino e a aprendizagem do português para falantes de outras línguas. No entanto, ainda é confuso o uso de terminologias dentro do campo do EAL para designar o processo – como língua segunda, como língua estrangeira, etc. – do ensino-aprendizagem da língua. Em uma determinada publicação, temos uma obra para o ensino do português do Brasil como segunda língua, em outro momento como língua estrangeira e entre outras nomenclaturas. Para esta contribuição utiliza-se o termo português para falantes de outras línguas que é justamente o foco do presente trabalho; porém, não é de todo adequado[3].

1 Este trabalho é um dos desdobramentos da pesquisa "A abordagem (inter)cultural em manuais para o ensino do português língua estrangeira" que vem sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Letras (Linguística) na linha de pesquisa de Ensino-aprendizagem de Línguas da Universidade Federal do Pará (UFPA) e tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA).

2 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

3 O termo português para estrangeiros também se aplica ao propósito desta contribuição, mas por questões textuais optou-se utilizar um único termo e esta discussão não terminar por aqui, serão necessários outros espaços para tal discussão.

O texto midiático é entendido nesta contribuição como o documento produzido em páginas escritas e/ou em vídeos na web com a finalidade de informar, forma opinião ou discutir sobre tópicos do dia-a-dia. Considera-se também como material, tanto didático quanto autêntico, tal dicotomia didático/autêntico é bastante discutível no campo do ensino-aprendizagem de línguas; pois, há muita discussão quanto o que vem a ser cada um desses. Neste texto entende-se material didático como aquele produzido com finalidade de ensino, material autêntico como aquele que foi constituído no seio da sociedade em que a língua é meio de trocas comunicativas. Nesse âmbito inclui-se ainda um terceiro item, o material didático autêntico, que se entende como aquele que foi elabora em um primeiro momento da sociedade da língua-alvo e é levado para a sala de aula como insumo no conteúdo no processo de ensino do idioma.

Esta contribuição está organizada do seguinte modo: em primeiro plano tratar-se-á da noção de texto midiático, em seguida quanto ao código escrito do texto midiático, a compreensão dos textos em vídeo, a leitura de um texto midiático e, por fim, as considerações quanto ao uso do texto midiático no ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

A noção de texto midiático

Um dos conceitos bastante estudados no campo do ensino-aprendizagem de línguas é a noção de texto, sendo esse a unidade mínima de ensino e de aprendizagem. Sem levar em consideração as características textuais que tem notável relevância na didática das línguas, apresenta-se uma definição simplória de texto conforme o quadro europeu comum para o ensino de línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que o considera como uma sequência de discurso oral e/ou escrito. Portanto, qualquer elemento linguístico ou qualquer enunciado oral e escrito que o usuário da língua ou o aprendente recebe, troca ou produz pode ser considerado um texto.

O campo do ensino-aprendizagem de línguas verifica-se necessariamente por meio de pesquisas e observações no processo de ensino-aprendizagem as unidades textuais e tem abandonado a ideia de fraseologismo no ensino, pois, não existe ato comunicativo sem texto.

Diante dessa importante situação nesse campo e questionamentos na linguística textual em entender o texto em uma dimensão ainda maior que estrutura, por exemplo. Algumas reflexões teóricas sobre os tipos e os gêneros textuais foram tratadas quanto à prática em sala de aula de línguas estrangeiras. Mas, o texto também tem sua natureza muitas vezes quanto à alfabetização do indivíduo e em uma unidade mais pontual da língua.

Junto ao texto escrito em jornais, revista ou até mesmo produzido pelos estudantes tem-se as novas tecnologias como a internet e o *E-Book*. Nesse âmbito encontra-se o conceito de texto midiático. Mas, qual a diferença entre este tipo de texto e o texto escrito?

O texto midiático – ou texto da multimídia ou multimidiático – é resultado de uma integração de diversos códigos e sistemas simbólicos descritos a seguir conforme Maggini (2006):

a) O texto escrito tem muitas vezes sua dimensão na página impressa, enquanto que esta nova realidade – das novas tecnologias – deve conviver com a nova arquitetura multimidiática com outros códigos;
b) As imagens estáticas constituídas por desenhos e fotografias resultam de modo funcional nos processos de comunicação;
c) As imagens representadas por breves filmes, publicidades e animações que não ocupam o espaço central dos produtos audiovisuais clássicos colaboram com a dinâmica dos textos midiáticos e a linguagem desses produtos interage com outros sistemas de comunicação para produzir sentido na sociedade onde está presente. Em geral as imagens aparecem em uma janela ao lado de

porções de textos caracterizadas pelo texto escrito e pela linguagem em ícones;

d) Quanto ao código sonoro-verbal e ao sonoro-musical, a língua falada poderá ser ativada mediante alguns arquivos de áudio em determinados percursos de leitura;
e) O sentido global do texto midiático é então determinado pela organização de todos os aspectos seguidos pelo autor, como a melhor forma de apresentar as imagens e os textos.

Cada código utilizado em uma aplicação ou em diferentes atividades da multimídia adquire uma valência e uma configuração diferente da comumente utilizada no texto impresso. Portanto, a interação de diferentes códigos é o mecanismo de produção de um texto midiático.

A dosagem de cada código é decidida pelo autor do texto e é diretamente funcional quanto ao tipo de destinatário. No caso de um texto produzido para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, o autor deverá dar particular atenção ao código escrito e ao sonoro-verbal quanto componentes fundamentais de uma obra com objetivos didáticos.

O código escrito do texto midiático

As reflexões que seguem são dedicadas, sobretudo ao código escrito do texto midiático e com base em algumas considerações acerca de reflexões diante do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

As investigações quanto aos estudos acerca do texto midiático se mostram cada vez mais crescentes nos diversos campos que estudam a linguagem[4] e essas devem tratar de as observações quanto às características dos textos didáticos midiáticos destinados a estudantes estrangeiros.

4 Principalmente nos estudos da Análise do Discurso e no ensino-aprendizagem de línguas.

A escrita midiática deve obedecer algumas regras de legibilidade. Para o autor desses textos é necessário considerar a dicotomia forma e conteúdo. Não se apegar ao fraseologismo e, sim, ao discurso. Ou seja, os autores devem possuir um papel duplo, ser tanto escritor quanto editor. Portanto, não separar os aspectos de conteúdo e de *layout* ou de forma gráfica.

Tudo se traduz em um aumento das possibilidades de expressão que requerem uma notável capacidade de projeção dos textos que devem levar em conta muitos aspectos da escrita tradicional, mas sem esquecer as características que fazem parte das atuais tecnologias disponíveis nas sociedades modernas.

A escrita midiática é considerada tópica, ou seja, ela é feita primeiramente considerando os espaços e depois as palavras. Ela possui um duplo registro retórico: de um lado o gráfico legado ao visual e o linguístico legado ao código escrito e falado. Com isso, a organização lógica e espacial dos conteúdos apresentados é básica. Na estruturação, isto é, na organização dos argumentos, é necessária uma impostação tipográfica de um texto que determine a ordem das seções e dos níveis onde serão divididos na estrutura gráfica do texto.

Na escrita eletrônica a esquematização no ambiente virtual é a unidade de base para projetar e escrever os textos. Cada esquema considera os aspectos do gênero virtual de maneira coerente, considerando também formas, conteúdos e recursos adequados ao uso dos textos midiáticos em um processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, é importante considerar o fracionamento do texto em organismos conceituais autônomos. Deve-se prover uma adequada fragmentação e iconicidade textual com a finalidade de assegurar uma boa organização conceitual. É necessário que o produtor componha o texto levando em consideração os espaços reduzidos pela arquitetura virtual. Com isso, é aconselhável não superar vinte páginas e utilizar caracteres que não dificulte a leitura e a acessibilidade aos textos virtuais.

Deve-se compor, neste âmbito, alguns textos em vídeos caracterizados pela concisão e manter a autonomia de cada esquema,

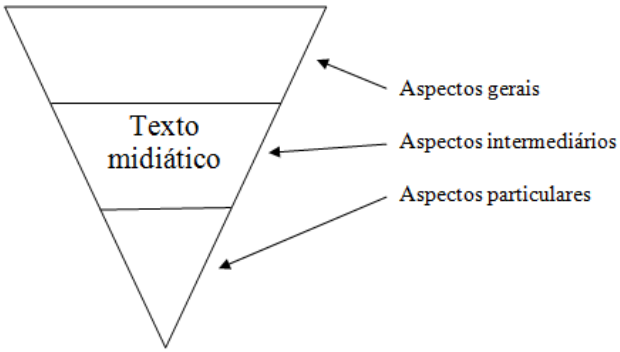
seja por meio de atividades livres ou direcionadas de leitura. A repetição é admitida entre os esquemas virtuais, unidos pela afinidade dos conteúdos e os aspectos gráficos, os quadros, os caracteres e as cores colaboram com a coesão entre as partes do texto.

Em um texto em vídeo não é adequado conter cortes e repetições de trechos. O sujeito deve ser sempre expresso, sendo necessário também dar considerável destaque às aberturas e às palavras-chave.

O título de cada parte do texto deve ser direto e caracterizado pela simplicidade dos conteúdos. Com isso, é necessária a utilização de períodos curtos, linguagem direta, eliminar os incisos e reduzir o uso de adjetivos e de advérbios. Deve-se de modo transparente informar a autoria do texto, quais são os conteúdos, o lugar e o tempo de realização e porque determinado vídeo foi escolhido para a atividade em sala de aula.

Por fim, ao usar textos midiáticos em vídeo extraído da internet, pode-se observar, conforme Maggini (1999, 2006), como foi desenvolvida a técnica da pirâmide invertida: primeiro são apresentados aspectos gerais da notícia ou o argumento tratado, sucessivamente chega-se aos aspectos particulares. Assim, podem-se visualizar tais considerações conforme a figura a seguir:

Figura 3- técnica da pirâmide dos aspectos concernentes ao texto midiático (MAGGINI, 2006)



Ao observar a pirâmide como símbolo do foco em um texto midiático, é perceptível que os aspectos mais pontuais de um texto podem ser classificados como particulares, onde estão informações específicas do que se deseja passar pelo texto ou o sentido que se deseja construir com tais informações. A leitura do texto em vídeo ou escrito parte de um ambiente mais amplo e busca-se certa pontualidade. Em outras palavras, parte-se do geral para as ideias mais específicas da mensagem.

Compreensão dos textos em vídeo

Algumas considerações são necessárias para assegurar uma melhor compreensão de textos em vídeo. Os textos justificados não são tão populares na rede mundial de computadores, assim, é preferível utilizar textos que tragam legendas centralizadas, porque os espaços entre as palavras são uniformes e as distinções entre as colunas são marcadas de modo que ajude na leitura do documento. A escolha dos caracteres não é de fundamental importância na produção dos textos.

Para os textos em vídeo é preferível o uso de fontes como *Verdana* e *Georgia*, quanto ao texto impresso – respeitando também a ABNT – é recomendável o uso de fontes como *Times New Roman* e *Arial*. O uso de outros recursos no texto como o negrito, as cores e as partes sublinhadas não são escolhidas casualmente, e sim, passam por considerações do produtor textual. Essas características revelam recursos necessários à mensagem que se pretende passar por meio do material produzido.

Na composição do texto, todos os aspectos paratextuais[5] assumem particular relevância, com destaque para os títulos e os subtítulos. Pode-se considerar tais aspectos como as notáveis características presentes nos textos jornalísticos. Os títulos e os subtítulos são mais diretos e utilizam uma linguagem às vezes

5 Aspectos paratextuais são entendidos como os ícones ou as ilustrações, tabelas, gráficos, diagramas, etc.

extremamente coloquial se comparada a algumas publicações, como por exemplo, revistas científicas. A principal característica de muitos textos midiáticos é de tipo enunciativo. Sendo esses de graus explicativos sinteticamente apresentados em uma seção ou em um esquema de determinado assunto.

Os títulos organizados em ordem alfabética são muitas vezes os preferidos em *blogs* que são criados com o intuito de disponibilizar para os alunos de português como língua estrangeira textos didáticos adequados conforme o nível de conhecimento linguístico. Mas atenção, é importante considerar o público-alvo que o material é destinado. Por exemplo, um texto midiático destinado a crianças deverá seguir os títulos levando em consideração a iconicidade. Nesse caso, os títulos – diferentes muitas vezes dos textos de imprensa – devem se referir a um tema já conhecido e fazer uso de recursos visuais que colabore com o interesse por parte dos pequenos leitores.

Em um ambiente virtual, por fim, os títulos têm um grau de representatividade considerável e de síntese consideravelmente superior aos textos publicados em jornais e em revistas impressos.

A leitura de um texto midiático

Considera-se importante abordar neste trabalho alguns aspectos referentes à leitura do texto midiático no ensino e na aprendizagem de outra língua, nesse caso, na apropriação do português por parte de alunos estrangeiros.

Pode-se destacar, em primeiro lugar, como boa parte das ações automáticas dos leitores de jornais impressos, o apego aos detalhes e a cada palavra do texto apresentado em vídeo – ou mesmo em material impresso – e buscam gravar na memória o maior número possível de termos apresentados.

O leitor procura o título do assunto tratado, ficando atento aos diversos discursos que podem guiá-lo na compreensão do texto, é sensível às transformações dos cenários, a presença de âncoras que

ativem as chamadas de um determinado tema. Ele [o leitor multimidiático] é chamado a fotografar na sua memória todos esses aspectos paratextuais[6] que conotam o texto em vídeo e/ou escrito, em seguida todos os sinais gráficos que acompanham a leitura. No texto existe uma leitura dupla: uma leitura chamada univalente e linear, essa é típica do cinema e da língua escrita e outra leitura chamada polivalente e reticular que é considerada quanto à pintura e à publicidade. A primeira se consiste em manter a atenção aos símbolos escritos e a segunda aos aspectos vinculados aos ícones.

Um olhar sintético – e às vezes detalhistas – é uma das principais características da leitura do texto midiático. Portanto, segundo Danesi (1998), os processos de leitura inicialmente ativam o hemisfério direito do cérebro, onde se tem uma percepção mais global. A leitura é finalizada com a colaboração do hemisfério esquerdo que sintetiza e analisa o que foi lido.

Considerações quanto ao uso do texto midiático no ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas

O uso das novas tecnologias, principalmente da internet, impulsionou o acesso a publicações como livros, revistas e jornais. O suporte e, principalmente, o *layout* ou a forma gráfica como essas publicações são disponibilizadas mudou. Além de informar, diversos gêneros em suporte midiático como propagandas, informes publicitários e até a organização dos artigos científicos e de opinião tornaram-se ambiente em que criatividade do *designer* colaborar com o interesse do leitor.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem do português por falantes de outras línguas ou estrangeiros. É necessário considerar que a oferta de materiais – classificados muitas vezes por autênticos e que podem ser utilizados como insumo – é ampla e requer por parte dos produtores de materiais didáticos e dos

6 Imagens, frases, dizeres populares, referências do dia-a-dia, por exemplos.

professores determinados cuidados ao utilizarem em sala de aula. Como já foi exposto nesta contribuição, é importante considerar o nível de conhecimento linguístico e cultural do aprendente. No mesmo âmbito é necessário considerar a formação do docente, esse deve passar por uma formação sólida e construir uma visão crítica quanto aos textos midiáticos escritos e em vídeos desenvolvidos e buscados na internet para um ensino-aprendizagem consistente livre de enganos e falsificações quanto à língua que está sendo aprendida, neste caso, o português do Brasil.

Tratar os documentos que trazem uma língua real ajuda na inserção do aprendente estrangeiro na cultura que envolve o país onde a língua-alvo é usada. Não se deve observar somente o fator linguístico, é importante considerar as necessidades da classe e/ou os objetivos do curso. Por exemplo, em uma turma de médicos que já possuem um conhecimento da língua, não faz sentido tratarmos de moda ou da infraestrutura de uma cidade, pois, esses profissionais muitas vezes pretendem atuar em sua área de trabalho, ou seja, na área de saúde no Brasil. Além disso, o cuidado com fatores culturais, a exposição de regras socioculturais e a desconstrução de estereótipos colaboram com uma visão mais adequada de mundo que o aprendente pode ter construído do povo brasileiro.

O uso dos textos midiáticos não substitui o antigo jornal impresso, mas é um recurso a mais na oferta de materiais. É válido lembrar que em país distante como os asiáticos e os africanos, notícias e tantos outros aspectos concernentes à cultura brasileira são facilitados por meio da grande rede de computadores – a internet – e sem contar que os custos caem bruscamente. A importação de livros, revistas ou jornais impressos requer um valor que muitas vezes o aprendente não tem disponível, cabendo aos materiais midiáticos o preenchimento dessa lacuna.

Por fim, apesar da autonomia do aluno, é válido considerar a orientação docente. Ter uma visão crítica do texto é fundamental para um ensino adequado e não fazer uso de qualquer modo do

material deve ser a preocupação primeira por parte de quem cuida do ensino de línguas. Por outro lado, a autonomia do aluno diante da colaboração do professor pode constituir uma agradável cooperação, tendo muitas vezes como produto desse trabalho um portfólio que pode ser utilizado em outras classes, colaborando com a produção de materiais nessa área de ensino.

Considerações finais

Foram apresentadas considerações quanto à constituição de material textual midiático de modo a colaborar com a produção de trabalhos que possam ajudar docentes e discentes que cuidam do português língua estrangeira.

Ao considerar o texto midiático como um moderno recurso didático no ensino de português para estrangeiros é necessário enfatizar que uma boa formação do professor, uma visão crítica diante dos materiais disponíveis em *blogs* e em *sites*, onde se podem encontrar insumo para o desenvolvimento da leitura do aprendente, que por parte dos produtores de páginas na *WEB* com intuito didático o cuidado com a união entre imagem e texto escrito de maneira adequada e que por parte dos aprendentes em fazer uso de materiais confiáveis levando em conta a orientação docente, são características consistentes para um bom uso do texto midiático.

Com esses e outros tantos aspectos e características, que por falta de espaço ou por falta de percepção, pretendeu-se apresentar nesta contribuição de modo a abrir mais um ambiente onde as novas tecnologias sejam pensadas e repensadas quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso no ensino do português do Brasil para estrangeiros. Por isso, foram descritas algumas orientações quanto à construção de materiais multimidiáticos – neste caso o texto multimidiático – e seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

CELENTIN, P.; TRIOLO, R. Audiovisivi, intercultura e italiano LS. In: **FILIM - Formazione Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo**. Disponível em: http://venus.unive.it/filim. Acesso 15 jan. 2018.

DANESI, M. **Il cervello in aula!** Perugia (Itália), Guerra Edizioni, 1998.

DELL'ISOLA. R. L. P. A multimídia aplicada ao ensino de português-língua estrangeira. In: JÚDICER, N. (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas para quem ensina**. Niterói, Intertexto, 2002.

MAGGINI, M. Il testo multimediale nella didattica dell'italiano L2. **Rivista Ilsa/ italiano per stranieri - Rivista quadrimestrale perl'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda**, Roma, n. 3, p. 11-14.

_____. Multimedialità e didattica. In: MICHELI, P. (Org.). **Audivisi e didattica dell'italiano L2**: Bibliografia ragionata. Florença (Itália), Edizioni Aida, 1999.

MARIN, T. 2005. Il multimedia nell'apprendimento/ insegnamento dell'italiano. Pro, contro ... ed errori da evitare. **Rivista Ilsa/ italiano per stranieri - Rivista quadrimestrale perl'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda**. n. 1, p. 10-17.

TORRESAN, P. Tecnologie per l'apprendimento dell'italiano. In: **FILIM - Formazione Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo**. Disponível em: 15 jan. 2018.

14

Reflexões docentes sobre as abordagens textuais no ensino médio: entre o tradicional e o interacional[1]

Fernando Lago Soares[2]
Juci Meres Alves de Abrêl[3]
Marcos dos Reis Batista[4]

Considerações iniciais

A prática da leitura é um hábito recorrente em sociedades gráficas modernas como a brasileira. Tal prática vem sendo objeto de estudo nos diversos campos do saber como a psicologia, a sociologia e, sobretudo, nos estudos das ciências da linguagem. Não é de hoje que se busca entender os mecanismos do processo de leitura, do mesmo modo quanto ao ensino de leitura. Tais aspectos são tratados, sobretudo, em cursos de Pedagogia e de Letras em muitas universidades brasileiras.

1 A presente investigação teve apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) por meio de Bolsa de iniciação científica (Edital 07/2015 – Propit – Programa institucional de bolsas de iniciação científica e de desenvolvimento tecnológico e inovação – PIBIC 2015 – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará)

2 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

3 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

4 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

O objetivo da presente contribuição é apresentar de modo sucinto características norteadoras quando tratamos do processo de ensino da leitura no campo dos estudos das ciências da linguagem, principalmente quando estamos no âmbito da disciplina língua portuguesa. Para isso, faremos uso de teóricos especialistas no assunto e de nossas observações como acadêmicos do curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (IEX-UNIFESSPA) na cidade de São Félix do Xingu.

O trabalho está estruturado em três partes. Além das considerações iniciais, ainda são tratados dois tópicos, a saber: *Textos, produção e recepção* e *Leitura, um processo além das aulas de português*. E por fim, apresentamos nossas considerações finais, nas quais apontamos nosso entendimento diante do exposto ao decorrer da presenta contribuição.

Textos, produção e recepção

Ante de adentrar ao assunto propriamente dito é necessário pensar que concepção de língua será aqui tratada. Para isso consideramos

> Como elemento fundamental do sistema verbal, temos a **língua** a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, vez não pode nem criá-la, nem modifica-la e que existe em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. A língua é, portanto, um sistema simbólico que possibilita ao sujeito a participação social.
> Ao efetivar essa participação o homem produz a **fala**. Nela, o sujeito utiliza, além das convenções do seu idioma e do seu repertório vocabular, uma série de recursos não-verbais, como expressões, tons e ritmos de voz, sotaques e regionalismos que tornam a fala um fenômeno individual e único (BRASILEIRO, 2016, p.2, grifos da autora).

Apresentamos a partir da contribuição extraída do trabalho de Brasileiro (2016) a concepção de língua e fala a ser adotada neste texto. Com isso, a leitura é um processo de recepção de textos em um determinado tempo, espaço e cultura. Sendo assim, torna-se importante destacar o contexto ao qual está inserida determinada produção textual na qual muitas vezes é corrente entre os usuários de determinado idioma.

Ao se produzir um texto, é válido de antemão não esquecer que o mesmo é um produto e ao mesmo tempo um processo. Produto por ser disponibilizado ao público para compartilhamento de ações e ideias que fazem parte do uso linguageiro e, processo por se tratar de um construto sociocultural na qual serve de suporte para outras reflexões – o ato de ler propriamente dito – e ações – por se tratar de um elemento textual que leva à reflexão e à discussão topicalizada.

A leitura é uma prática social, histórica e cultural que influencia consubstancialmente à ação e ao pensamento humano. Desse modo, é importante considerar que tanto os níveis, quanto os assuntos dos quais o sujeito consome formam de maneira significativa o seu modo de agir e participar na sociedade a qual ele está inserido. Não é muito distante da nossa realidade perceber em jornais, revistas e, em tantos outros meios midiáticos casos de sujeitos que seguem determinada ideologia baseados muitas vezes em leituras superficiais ou não de textos que incitam o racismo, a violência, a homofobia, entre outros aspectos.

Brasileiro (2016) em seu recente trabalho lista uma gama de concepções redutoras de leitura que ainda estão presentes ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de língua portuguesa. Listamos algumas citadas pela autora:

> Ler é traduzir escrita em fala: é leitura em voz alta.
> Ler é decodificar mensagens: nesse tipo de leitura, não se considera o conhecimento prévio do leitor, a quem cabe à tarefa de receber as mensagens e não o esforço de produzir sentido com elas.

> Ler é dar respostas a sinais gráficos: sendo o texto um estímulo para o leitor, a quem cabe dar uma resposta pré-determinada pelo autor, descartando a possibilidade de múltiplos sentidos de um mesmo texto.
> Ler é extrair a ideia central: ao leitor cabe o papel de extrair o que há de mais importante no texto, sua essência.
> Ler é apreciar os clássicos: o leitor fica restrito aos clássicos, sem a oportunidade de apreciação dos inúmeros gêneros textuais disponíveis no mundo moderno.

A própria expressão "ato de ler" já é por si só reducionista por tratar todo um processo cognitivo – que é a leitura – como a simples ação de codificar ou sistematizar ideias. Oliveira (2010) afirma que a leitura não é uma atividade única e exclusivamente linguística. O autor aponta outros aspectos ou conhecimentos relacionados a essa atividade, dos quais ele afirma "a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. E isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais" (p. 60).

A contribuição de Oliveira acima nos leva para uma visão ampliada quando tratamos da leitura no processo de apropriação da língua portuguesa brasileira. A referida contribuição nos ajudar a perceber a rede de conhecimentos existentes em um processo que não pode ser simplificado pelo simples fato de codificação de textos escritos. O autor afirma:

> CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS são os semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos.
> CONHECIMENTOS ENCICLOPÉDICOS são aqueles que possuímos a respeito do mundo, os quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos.
> CONHECIMENTOS TEXTUAIS, que não se confundem com os linguísticos, embora estejam estreitamente relacionados a eles, são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais. (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

A ausência dos primeiros conhecimentos – os linguísticos – é a causa da falta de letramento por pessoas que não são alfabetizadas. Porém, há casos nos quais pessoas alfabetizadas não conseguem entender determinado texto. Um bom exemplo desta situação são as linguagens setoriais como o chamado *juridiquês*, ou seja, a linguagem utilizada no âmbito das instâncias jurídicas no país dos quais muitas vezes são incompreensíveis para pessoas que não atuam nesse campo laborial ou outros termos como utilizados em campos de saber como medicina, engenharias e outras áreas.

Oliveira (2010, p. 62) destaca que "Embora a linguagem seja um fenômeno que se insere no âmbito de nossos conhecimentos linguísticos, ela está estreitamente articulada com os outros conhecimentos, influenciando-os e sendo influenciada por eles". O autor em sua obra *Coisas que todo professor de português – a teoria na prática* afirma que a junção dos variados conhecimentos indicados aqui colabora significativamente com uma leitura consistente por parte do usuário da língua. Não basta apenas saber um determinado idioma, sem os conhecimentos outros destacados aqui. Por exemplo, um estrangeiro que não conhece a atual conjuntura da política brasileira não entenderá de modo significativo o processo de *impeachment*, pois necessitará de um conhecimento acerca do que é esse como a sociedade se organiza politicamente e quais as possíveis causas desse fato na contemporaneidade do país.

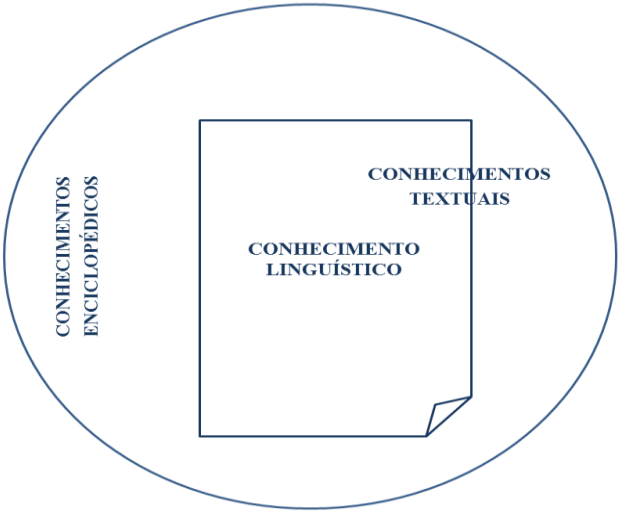
Conforme já citado acima, não basta apenas o conhecimento linguístico. É necessário um conhecimento de mundo. Na obra *Aulas de português: encontro e interação* de autoria de Irandé Antunes (2003), a autora nos brinda com um interessante exemplo. Vejamos:

Carnaval de Pernambuco: o melhor do Brasil. Do Galo ao Bacalhau.

Observando rapidamente o anúncio, uma pessoa desavisada pode pensar que se trata de pratos típicos do estado nordestino ou mesmo nem conhecer a geografia do Brasil. Desse modo não saberia que Pernambuco é uma das unidades da federação brasileira que fica na região nordeste do país. Porém, tendo uma visão mais apurada se pode chegar – por meio do conhecimento enciclopédico – que se trata de dois blocos de carnaval, um chamado Galo da madrugada[5] e outro intitulado Bacalhau do Batata[6]. Ou seja, trata-se de um bom exemplo que não basta apenas ter o conhecimento linguístico, outros conhecimentos são necessários para o bom entendimento de um texto.

Com base nos aspectos destacados acima, podemos criar o seguinte esquema para entender os conhecimentos necessários ao processo de leitura:

Figura 1 – Conhecimentos necessários no processo de leitura[7]



5 Bloco carnavalesco criado em 1978 na cidade de Recife (Pernambuco). Fonte: http://www.galodamadrugada.org.br/index.php/o-galo/historia. Acesso em 06 mai 2016.

6 Bloco carnavalesco que sai pelas ladeiras da cidade de Olinda (Pernambuco) na quarta-feira de cinzas. Fonte: www.olinda.pe.gov.br. Acesso em 06 mai 2016.

7 Ícone desenvolvido pelas autoras.

Antunes (2009) em seu livro *Língua, texto e ensino – outra escola é possível* afirma que devido ao excessivo trabalho com a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa brasileira, pouco se tem feito para com aulas de leitura nas escolas brasileiras. A autora afirma que "esse ensino descontextualizado tem *transformado em privilégio de* ***poucos*** *o que é um direito de* ***todos****: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos* [...]". (p. 186, grifos da autora). Desse modo, a figura mostra a dimensão do conhecimento enciclopédico e sua ampliação diante do conhecimento linguístico e uma forte relação desse com o conhecimento textual. Relembrando que ambos – linguístico e textual – não são sinônimos.

Leitura, um processo além das aulas de português

Para adentrar a necessidade de aulas significativas de línguas, a autora citada acima enfatiza que a leitura é fundamental nas aulas de português do Brasil. No entanto, é válido notar que as competências das quais a autora trata em seu texto não são de exclusividade da disciplina língua portuguesa; mas, considera a competência leitora como aspecto a ser tratado em todos os campos dos saberes; haja visto que é por meio da linguagem que os aprendentes se apropriam de conhecimentos dos mais variados campos do conhecimento. Assim, a autora esclarece:

> O professor de qualquer disciplina apóia suas aulas em textos escritos (embora alguns sejam explicados oralmente), o que é facilitado até mesmo pela indicação de um livro didático específico. Lições de história, geografia, biologia, matemática etc., para citar apenas esses, são apresentadas em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento dos sentidos. (ANTUNES, 2009, p. 187).

E a autora ainda afirma "*todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos*" (ANTUNES, 2009, p. 187, grifos da autora).

Consideramos, então, que o processo de ensino-aprendizagem da leitura não pode ser entendido como uma simples decodificação de ideias, como visto anteriormente acerca de concepções reducionistas. A visão interacionista defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo nos oferece a busca de elementos que apontam para a abrangência da atividade leitora. De acordo com Brasileiro (2016) podemos considerar:

> Ler é interagir: o leitor, por meio do seu repertório de conhecimentos prévios, articula ideias relacionadas ao texto e com ele interage. A leitura proporciona, portanto, um encontro entre professor, autor e leitor.
> Ler é produzir sentido: a riqueza de um texto é evocar múltiplos sentidos entre os leitores.
> Ler é compreender e interpretar: envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação.

Nesses três tópicos apresentados pela autora inferimos que o processo de leitura cria uma atmosfera interacional entre os diversos atores, tanto o leitor quanto o autor. Desse modo, a sala de aula, deve ser um espaço privilegiado que propicie ações formativas por meio de aulas que coloquem em relevo o processo ora em questão.

É oportuno ressaltar que o aprimoramento da leitura passa por um filtro sócio-histórico e cultural na qual estão inseridas as atividades empregadas em sala de aula, no caso da disciplina língua portuguesa, pois é por meio da experiência e do aprofundamento na leitura que o aprendente/usuário desenvolve diversos aspectos da habilidade leitora, como precisão e velocidade, por exemplo. A autora, ainda, nos oferecer aspectos comparativos entre as visões tradicional e moderna (BRASILEIRO, 2016, p. 33-34):

> **Visão tradicional (a leitura tem visão mais limitada)**
> O leitor é o recebedor, o alvo de intenções do autor.
> A interação entre texto e leitor ocorre na medida em que este último entende a intenção do autor.
> Leitura é, portanto, a capacidade de decodificação de um sentido único do texto.
>
> **Visão moderna (comprometida com a visão interacionista)**
> O leitor é o coautor do texto.
> Ao leitor cabe construir sentidos, acionando inúmeros outros textos e promovendo uma inter-relação entre eles.
> Quando o leitor trava contato com um texto, ele traz para o objeto de leitura suas ideologias, experiências pessoais e leitura de mundo.
> Leitura é, portanto, o processo de interação entre texto, autor e leitor.

Com a apresentação de ambas concepções (tradicional e moderna) fica claro para o desenvolvimento de um trabalho ainda mais apurado acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura, nos mostrando o quanto é necessária uma visão cada vez crítica acerca das diferenças ressaltadas ao decorrer do presente texto sobre o tratamento do processo de leitura.

Tratamento textual em escolas do ensino médio

Para procurar entender a problemática dos estudos de interpretação textual no âmbito formativo, procuramos ouvir os docentes das disciplinas língua portuguesa e redação de escolas do ensino médio em três cidades paraenses, a saber: Belém, Marabá e São Félix do Xingu. Foram entrevistados oito professores desses elementos curriculares, sendo dois do sexo masculino e os demais docentes do sexo feminino.

Buscamos por meio de entrevistas saber o tratamento dado à interpretação/tratamento do texto no processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro língua materna por estudantes do ensino médio. A entrevista se deu de modo qualitativo

e, sem fazer uso de roteiro ou questionamentos fechados e teve duração de dez minutos cada interação com os docentes. Ao serem questionados quanto à questão central: entre duas distintas abordagens quanto ao tratamento textual, de que modo ou quais as maneiras você [como docente da disciplina em questão] percebe a abordagem de trabalho nas suas aulas, tanto na sua prática docente quanto ao comportamento linguageiro do aprendente?

Segundo os entrevistados, resumidamente, a maioria afirmou que ambas abordagens – tanto a tradicional, quanto a moderna – são tratadas no âmbito formativo. As opiniões se dividem quando o assunto é o comportamento dos alunos. Alguns docentes afirmam que a maioria dos estudantes estão abertos a tratar de um modo mais interacional a interpretação textual; outros, afirmam que os alunos se sentem mais à vontade quando o tratamento é tradicional; pois, percebem certa segurança dos discentes em sala de aula. Percebemos, também, que os alunos acabam construindo o texto como um terreno normativo, desconsiderando – muitas vezes – a elaboração discursiva de modo crítico.

Após cada entrevista, solicitamos para cada docente um nível quantitativo para cada abordagem respeitando uma escala de 0 a 100 levando em consideração as atividades em sala de aula no que tange o comportamento dos alunos em sua produção textual. O resultado se caracterizou do seguinte modo:

ABORDAGENS	**DOCENTES**							
	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**
Visão tradicional (visão mais limitada)	100	50	75	45	51	20	85	70
Visão moderna (visão interacionista)	–	50	25	55	49	80	15	30

De acordo com o quadro demonstrativo acima, percebemos que ainda há forte presença da visão tradicional quanto ao tratamento textual no ensino médio nas escolas investigadas e, por parte dos docentes, percebemos considerável preocupação quanto à

esta realidade. Alguns apontaram maneiras de como mudar essa visão normatizadora do texto. Uma delas diz respeito à visão do alunado quanto ao texto, pois, em sua grande maioria se entende o texto apenas como algo escrito, desprezando toda e qualquer expressividade oral. Transcrevemos a seguir parte de duas entrevistas que mostra bem a atual situação destacada pelos docentes:

[Docente 6] *Olha... é muito complicado colocar um trabalho com textos em sala de aula sem começar a desconstruir a ideia de gramática normatizadora... penso que numa sociedade em que se escreve muito. Por exemplo, as crianças vivem no whatsapp e no facebook, mas não tem uma escrita e uma leitura com muita qualidade, onde se usa mais internetês do que português mesmo.. é preciso que nós como educadoras tenhamos a sensibilidade de convencer as crianças, e os pais também, de que o texto não são palavras escritas em uma folha em branco e, sim, intenções, ajuda, espaço de ideias e sentimentos... é necessário sensibilizar as crianças de que língua é vida e como vida deve ser trabalhado de modo salutar e não mecânico [...]*

[Docente 2] *Não basta termos formação pra tratar de gêneros textuais, de texto interacional ou tradicional se não tivermos consciência do que é linguagem de fato... assim como pra formar alunos leitores temos de ser leitores, pra trabalhar com a língua portuguesa devemos entender e viver criticamente o que é essa língua. Muitas vezes tem pais que ficam cobrando exercícios de gramatica, de regra x ou y e não pergunta, por exemplo, se o filho ou a filha aprendeu a fazer um currículo ou um relatório de trabalho da escola... se cobra algo que tá lá no século passado... fiz uma experiência usando o whatsapp e teve pais que não gostaram porque acham que os livros só pode usar caderno papel, nada desses "troços" de celular que só atrapalham a escola. E fiquei pensando, "poxa, fiz um experimento em sala de aula bastante positivo e esse pai nem ao*

menos perguntou como foi, apenas criticou só porque usei o whatsapp" ou seja, vemos coisas que nos causam lamentação no ensino, pessoas que não acompanham o processo e insiste em fazer ideias sobre o trabalho do professor... pra mudar uma realidade dessa de texto mais gramatica temos muita a fazer e eu sozinho não poderei fazer, mas vou fazendo minha parte [...]

Considerações finais

Muito mais do que ensinar línguas em uma perspectiva tradicional, o trabalho com um processo de ensino da leitura que se faça verdadeiramente interacional leva a uma educação linguística significativa considerando a reflexão e a criticidade tanto por parte do aluno quanto do professor que busca uma prática docente inovadora.

Com base nos pontos tratados nesta contribuição, ainda que superficialmente, percebemos a necessidade de uma reflexão moderna acerca do processo de ensino-aprendizagem de leitura não como uma atividade linear de decodificação de signos e significantes. Mas, acima de tudo, de uma forma interacional de ideias, construindo uma rede de saberes acerca de diferentes assuntos, colaborando para um ensino significativo da leitura nas aulas de português do Brasil.

Percebemos com base nas entrevistas que os docentes conhecem de modo significativo ambas abordagens tratadas neste trabalho, porém, relatam a resistência por parte das instituições de ensino em uma abordagem moderna de tratamento da interpretação e produção textuais. Com isso, pensa-se na urgência de um trabalho conjunto entre universidade e instituições de educação básica fazendo uso das mais modernas abordagens de ensino, assim, como de documentos oficiais que já no século passado orientavam os professores a um trabalho significativo da escrita e da leitura (BRASIL, 1996).

Por fim, as características norteadoras quanto ao processo de ensino da leitura no campo dos estudos das ciências da linguagem foram tratadas, ainda que sucintamente, buscando de modo didático, apresentá-las de maneira que podem ser estudadas *a posteriori* em uma pesquisa ainda maior visando, entre outros aspectos, uma ação docente consistente tendo como elemento provocador uma leitura crítica que colabore com a formação do aprendente-cidadão de português do Brasil.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Leitura e produção textual**. Penso: Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

Estudos linguísticos

15

Variação do fonema /λ/ na fala urbana de Itupiranga/PA

Carlene Ferreira Nunes Salvador[1]

Considerações iniciais

Este trabalho constitui-se como um estudo do fonema /λ/ em contexto intervocálico, na fala urbana dos nativos do município de Itupiranga, localizado na região Sudeste do Estado do Pará. A amostra utilizada, composta por 12 (doze) informantes, estratificados por idade, sexo e escolaridade, faz parte do corpus que integra o Projeto Atlas Geossociolinguístico do Pará – ALIPA (RAZKY, 1998).

Procurou-se, na medida do possível, estabelecer interação entre a abordagem sociolinguística e o método geográfico da dialetologia: a geografia linguística (ou simplesmente, geolinguística). Entende-se que a Dialetologia está voltada para a heterogeneidade linguística que acontece na dimensão horizontal (espacial, geográfica), isto é, na heterogeneidade distribuída no espaço territorial de uma nação ou região; ao passo que a Sociolinguística preocupa-se com a variação linguística entre os estratos sociais em determinada (s) comunidade (s), adotando assim, uma dimensão vertical (HINSKENS et al.,2000, p. 21). A

1 Doutora pela Universidade Federal do Pará-UFPA, Professora colaboradora-UFRA e professora efetiva Classe III SEDUC-PA. Email: carlene.salvador77@gmail.com

adoção, neste trabalho, da metodologia sociolinguística e o aproveitamento da abordagem geolinguística possibilitaram, por um lado, descrever a variação do fonema /λ/ na fala dessa localidade e, por outro lado, permitiu inserir essa descrição no contexto da variação do /λ/ no Brasil. Essa interação, contudo, só foi possível devido ao grande número de trabalhos sobre /λ/ realizados no Brasil, os quais serviram de direcionadores.

Concernente ao estado do Pará, apesar do número crescente de pesquisas sobre essa temática, ainda são poucos os estudos acerca da descrição linguística foco desta investigação, principalmente quando comparados a estudos realizados em estados do Nordeste e Sul do Brasil. Neste sentido, o fenômeno linguístico na cidade pesquisada mostra-se como um campo aberto a pesquisas desta natureza.

O fonema /λ/

De acordo com Camara Jr. (1975) no latim clássico, as laterais são descritas como anteriores simples / l/ e geminadas /ll/, para o caso do /λ/. Desta forma, o fonema /λ/ não fazia parte dos sistemas fonológicos do latim clássico e vulgar.

Coutinho (1976, p.74) observa que no português arcaico era comum a ocorrência de geminada no meio e no fim da palavra, como por exemplo: *ella* ou *ela*, *castello* ou *castelo*, *mall*, *tall*. A duplicação no fim visava provavelmente a distinguir o /l/ velar do alveolar; no meio, decorria da influência do latim, que assim as ortografava a fim de representar o prolongamento da fase de intensão das consoantes longas como ocorria na pronúncia. Ainda de acordo com o autor, à maneira do castelhano, empregava-se o –ll- geminado entre vogais, para indicar som palatal molhado: *vallam* = *valham*. A princípio, era este som representado por li: filia = filha. O pronome *lhe* aparece sob a forma *li*, que ainda hoje é usada dialetalmente. O *lh* é de origem provençal.

Ainda para Câmara Jr. (1980) os segmentos fônicos latinos –lia, -lie, -lio passaram para o português, como –lha, -lhe, -lho, devido a mudanças articulatórias graduais condicionadas pela vogal - i-, dando origem a um novo fonema /ly/ molhado. Na primeira fase, deu-se a mudança de silabação em que –i- vocálico passou a assilábico, ou *iod* (y), ditongando-se com a vogal seguinte. Ainda nesta fase, o –l- deve ter-se realizado levemente palatalizado, mas tendo valor dental. Tratava-se de uma variação sincrônica, sem valor fonológico, pois esse - l-, levemente palatalizado diante de *iod*, não passava ainda de uma variante posicional. A mudança -com valor fonológico - teve lugar numa terceira etapa, quando a articulação do *iod* fundiu-se na articulação do - l-, estabelecendo a articulação "molhada" da consoante. A partir desse momento [λ] deixou de ser variante posicional e ganhou status de fonema.

> Com isso, desapareceu a posição especial que era determinada pela presença de –i silábico. Passou-se a ter um –ly diante de qualquer vogal, exatamente como em contraste se tinha l dental: filha ao lado de fila, palha ao lado de pala, molha ao lado de mola, velha ao lado de vela, bulha ao lado de bula e assim por diante". (CÂMARA JR, 1980: 225).

As mudanças sofridas por este fonema na passagem do latim ao português são sintetizadas por Silveira (1988) quando o autor mostra que a consoante simples –l, em posição intervocálica, mantém-se em início de vocábulo (l>l, *lacu* > lago); em posição medial cai (*malu*>mau); ou se mantém e a vogal seguinte cai, (*male*>mal). Mostra ainda que os grupos de consoantes intervocálicos do tipo –pl-, -cl-, -bl-, -gl-, -ly-, -gl-, -ly- passam a –lh- como em: (*scop(u)lu*>escolho; *espec(u)lu*>espelho; *trib(u)lu*>trilho; *teg(u)la*>telha; *cing(u)la*>cilha e *filiu*>*filyu*>filho).

No que concerne ao aspecto ortográfico, a realização da consoante palatal já é admitida desde o século XIII, conforme atesta sua representação tomada de empréstimo junto ao idioma francês. Porém (MICHAELLIS, 1994, p.35) assegura que *"a grafia do som*

palatal lh, oscilava entre ll, ly e l simples" assim permanecendo até o século XIV, sendo que a distinção entre esses fonemas só veio a ocorrer na escrita a partir do século VIX.

O estudo do fonema /λ/ no estado do Pará

O fonema /λ/ já fora estudado no Atlas Linguístico do Pará e no ALISPA, Atlas Linguístico Sonoro do Pará.

Com um trabalho resguardado pela metodologia do ALIPA (RAZKY, 1998), Soares (2002) dedicou-se ao estudo da variação do fonema palatal na cidade de Marabá-PA. A amostra da autora foi obtida a partir de entrevistas e questionários aplicados junto a 42 informantes nascidos naquela localidade. Teoricamente fundamentada nos princípios da Sociolinguística Quantitativa, a autora estratificou socialmente os informantes de acordo com os seguintes critérios: sexo, escolaridade, faixa etária e renda. Além desses, levou em consideração critérios linguísticos que supunha condicionar a variação de /λ/.

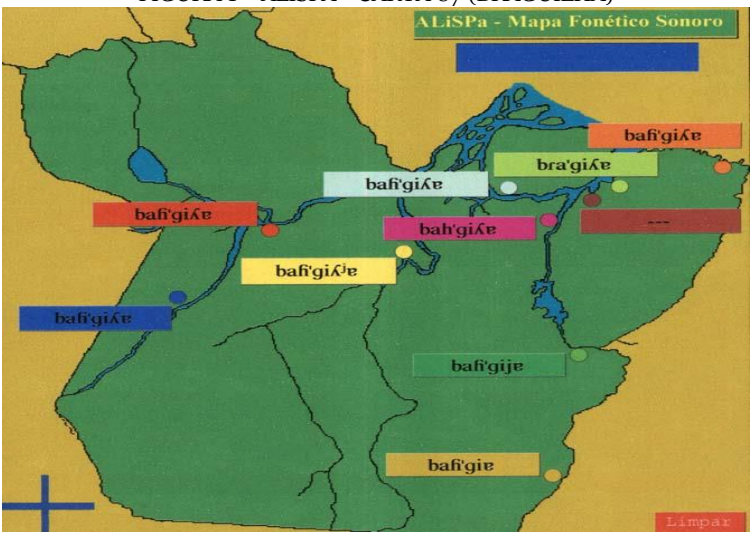
A análise dos dados de Soares (2002) mostra que o comportamento da variável do fonema palatal lateral demonstrou que as variantes dessa variável são determinadas, em termos probabilísticos, tanto por condicionamentos estruturais quanto por condicionamentos sociais que concorrem, simultaneamente, para a variação desse fonema no falar de Marabá. Sempre que se fizer necessário, devido à proximidade dos dois municípios e a natureza das investigações, retornar-se-á aos dados de Soares (2002) para efeito de comparação entre os dados obtidos na amostra dessa autora e os nossos.

A variação de /λ/ foi contemplada também no Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALISPA). O resultado obtido foi apresentado em 11 cartas fonéticas, a partir de vocábulos[2], tais

2 34 – o*lh*o / 36 – ore*lh*a / 42 – joe*lh*o /52 – mu*lh*er / 53 – famí*lh*a / 66 – ve*lh*o / 87 – bragui*lh*a/ 96 – traba*lh*ar/ 114 – baru*lh*o/ 134 – co*lh*er e 154 – abe*lh*a.

como: mu*lh*er, abe*lh*a, *olho, joelho, família, velho,* entre outros. Onde foram encontradas as seguintes variantes: [λ], [λ𝑒ɾ], [𝑒ɾ] e [ⓘ]. Um exemplo dessa variação é mostrado na carta referente ao vocábulo "braguilha", na **Figura 1**, logo abaixo:

FIGURA 1 – ALISPA - CARTA 87 (BRAGUILHA)



Fonte: www.alipa.com/alispa acesso em 12 de outubro de 2017.

Sobre a comunidade pesquisada

Para descrever e analisar as características de uma língua é necessário levar em consideração também alguns fatos relativos a comunidade da qual esta língua faz parte. Como explica Antonio Houaiss (1992, p. 36):

> Os dois tipos ou face da história ligada à natureza dos fatos da língua são as vicissitudes territoriais, são os contatos, influências, mesclas, lutas, guerras, influências culturais sofridas ou exercidas pelos povos que falem (e escrevem) a língua em causa. Assim essa história externa de uma língua se identifica com a língua de seus usuários, dos seus utentes, dos que a falam (...) do destino que vão tendo e construindo ao longo dos tempos que vivam e do espaço que ocupem: é relevante essa história, não porque ela, por si,

> explique ou elucide as mudanças da língua mesma, mas porque descreva ou esclareça como uma língua ou as línguas aumentam (ou diminuem) de espaço e falantes, florescendo ou desaparecendo. (HOUAISS, 1992, p. 36)

Considerando a premissa aplicada pelo autor, antes de descrevermos a variante aqui estudada e de traçarmos um perfil social dos falantes, convém esboçarmos, ainda que de forma sucinta, alguns comentários acerca da comunidade de Itupiranga considerando aspectos como: localização, história e população - de onde as amostras foram extraídas.

Itupiranga

O município de Itupiranga[2] está localizado a 356 km de distância da capital, Belém. Pertence a Mesorregião Sudeste do Pará e a Microrregião de Tucuruí. Sua dimensão territorial é de 7.914,60 km². Situado à margem esquerda do rio Tocantins ao lado direito da Rodovia Transamazônica (BR-320). Limita-se ao Norte com Novo Repartimento, a Sul com Marabá, ao Leste Jacundá e Nova Ipixuna e a Oeste com os municípios de Senador Porfírio e Pacajá.

O nome Itupiranga é de origem tupi e significa Lago Vermelho ou Cachoeira Vermelha. A origem do Município de Itupiranga está ligada à povoação de Lago Vermelho fundado por volta de 1896, por extratores de caucho, vindos dos Estados de Goiás, de Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Inicialmente, Itupiranga pertencia ao Município de Marabá como distrito. Porém, em 31 de dezembro de 1947, por meio da Lei n.º 62, o distrito de Itupiranga foi desanexado de Marabá para formar o Município de Itupiranga, o qual foi instalado em 14 de julho de 1948. Gentil Bittencourt Cohen foi eleito e empossado como primeiro prefeito do Município. Atualmente, Itupiranga é constituído somente do distrito - sede.

2 Vide lei de criação do município nas referências.

Dados do IBGE mostram que cerca de 60 mil habitantes compõem a população do município. Desse total, 16.662 são mulheres, 18.936 são homens e 14.067 são crianças com idade inferior a dez anos. Os habitantes da Zona Rural estão em maior número, 61,5%, enquanto os da Zona Urbana significam apenas 38,5%.

O grande fluxo migratório sofrido pela cidade, a partir da década de 80, quando da abertura da Rodovia Transamazônica, o qual triplicou a população, teve como principal consequência, a constituição heterogênea da sua população, que atualmente, é composta por nordestinos: cearenses, piauienses, paraibanos e paraenses vindos de outras partes do estado, principalmente do município de Tucuruí, devido à proximidade entre os dois municípios. Observe-se o **Quadro 1**, a seguir:

QUADRO 01 – REGIÃO SUDESTE DO PARÁ (*): POPULAÇÃO NAS DATAS DOS RECENSEAMENTOS GERAIS 1980/1991/96/00/04/05

Cidade / População (1000) Hab.)	
Anos	**Itupiranga**
1980	15.641
1991	37.011
1996	29.171
2000	49.655
2004	60.814
2005	62.856

Fonte: Elaboração e Cálculo: SEPOF/DIEPI/GEDE

Os dados demográficos de Itupiranga mostrados no **Quadro 01** evidenciam o início de sua colonização, assim como o intenso fluxo migratório a que o município foi exposto e em cima desse

inchaço populacional é que se pode observar a variedade linguística presente na fala de seus habitantes.

Procedimentos metodológicos

Para a realização desta investigação, baseada na Sociolinguística Quantitativa, amplamente utilizada para análise de fenômenos variáveis, elaborada e descrita inicialmente por Labov (1972) e presente em (SANKOFF & LABOV, 1979, SANKOFF, 1988) e, para o português brasileiro, em Tarallo (2003) e Mollica & Braga, 2004) entre outros - e da Geografia Linguística, também descrita por Amaral (1920), Nascentes (1922), Brandão (1991), coletou-se uma amostra com 12 (doze) informantes estratificados conforme o sexo, a idade e a escolaridade. Como instrumento para a análise quantitativa utilizou-se o pacote de programas VARBRUL, criado para análise de fenômenos variáveis[3], constituído basicamente dos programas Checktok, Readtok, Make3000 e Varb2000, foram feitas análises binárias, realizadas pelo programa Varb2000, o que significa dizer que o ponto de referência do programa para os pesos relativos é sempre de 0.50 (ler-se, ponto cinquenta).

A composição da amostra e a coleta de dados

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Atlas Linguístico do Pará – ALIPA (RAZKY, 1998), fundamenta-se na

3 Em 1988, Sankoff publicou um texto em que trata sobre o modelo matemático, apresentando detalhes interessantes a respeito de pontos diversos que envolvem as regras variáveis. Além disso, em 1992, Naro também publicou um texto sobre modelos matemáticos no livro Introdução à Sociolinguística Variacionista, organizado por Maria Cecília de Magalhães Mollica. As indicações bibliográficas completas destes dois textos encontram-se especificadas a seguir:

SANKOFF, David. Variable Rules. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert & MATTEIR, Klaus J. (eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 984-98.

NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M..C. (Org.). *Introdução à sociolingüística variacionista*. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro, FL/UFRJ, 1992, p. 18-25.

análise sociolinguística de comunidades de fala[4] do interior do Estado do Pará de características e composições diversas, com vista a estabelecer um panorama Geossociolinguístico atual da realidade linguística do interior do Pará.

Estabelecimento dos pontos de inquérito

Na primeira etapa da pesquisa, foi definida a localidade da zona urbana do Sudeste paraense onde seria recolhida a amostra de fala: Itupiranga. Na determinação do ponto, considerou-se tanto o fato de a localidade ser ponto de inquérito do Projeto ALIPA e ter sofrido um processo de colonização com intenso fluxo migratório, quanto os fatores geográficos e econômicos. Como procedimento anterior à coleta foram feitas 04 viagens de reconhecimento.

A coleta de dados aconteceu entre os meses de dezembro /2005 e março/2006 na área urbana e teve duração média de 01 mês. A seleção dos informantes se deu basicamente nos bairros mais antigos da cidade.

A seleção dos informantes

O contato com os informantes foi feito de forma direta, mediado por pessoas[5] locais que nos indicavam possíveis nativos que se encaixariam no perfil da pesquisa ou ainda com recurso a diversos órgãos públicos, tais como INSS, centros comunitários e, aquele que se mostrou como o meio mais eficiente, a escola.

4 Comunidade de fala para esse modelo teórico-metodológico não é entendida como um grupo de pessoas que fala exatamente igual, mas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem (LABOV, 1972)

5 A respeito dos procedimentos em campo, principalmente em localidades em que o pesquisador iniciante não possua vínculos pessoais ou institucionais diretos, há uma série de dificuldades que lhes devem ser avisadas. Dentre elas a necessidade de encontrar mediadores membros da própria comunidade que facilitem a tarefa, porque atuam como moderadores da reação de estranhamento ou rejeição que o contato direto pesquisador-informante pode produzir. Em se tratando de pesquisa que exija amostra extensa e seleção criteriosa, essas dificuldades somadas ao limite de tempo podem tornar-se grandes obstáculos.

Os informantes selecionados são representantes fiéis no tipo de falar do local investigado, por este motivo apresentam as seguintes características: são nativos da localidade ou chegaram à mesma com no máximo dez anos de idade, são falantes bem comunicativos e não apresentam problemas de fonação.

A amostra coletada é constituída de 12 informantes, assim distribuídos: 1 mulher e 1 homem com idade entre 18-30 anos que tenha cursado nível superior, 2 mulheres e 2 homens também entre 18-30 anos que tenham cursado o ensino fundamental, 1 mulher e 1 homem entre 55-65 anos que tenha cursado o ensino superior e 2 mulheres e 2 homens com idade entre 55-65 anos que tenham cursado até o ensino fundamental.

Coleta de dados

Os dados da amostra foram obtidos a partir de duas técnicas de coleta: a narrativa e a aplicação de questionário, com o objetivo de verificar o grau de monitoração da fala dos informantes. Apresenta-se no **Quadro 2** a constituição final da amostra:

QUADRO 2 – CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

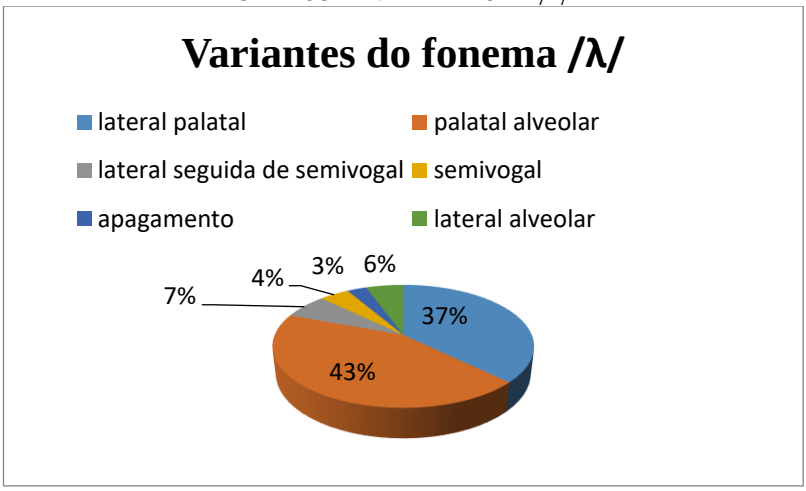
CIDADE	FAIX	SEX	ESCOLARIDA
ITUPIRANGA	18-30 (06)	MASC. (03)	E. F. (02)
			E. S. (01)
		FEM. (03)	E. F. (02)
			E. S. (01)
	55-65 (06)	MASC. (03)	E. F. (02)
			E. S. (01)
		FEM. (03)	E. F. (02)
			E. S. (01)

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Resultados

Apresenta-se, nesta seção, a discussão dos resultados gerados como valores absolutos e índices probabilísticos para as 1189 ocorrências de /λ/, organizados em tabelas e gráficos. No **Gráfico 1** apresentam-se os percentuais para as seis variantes encontradas:

GRÁFICO 1 – VARIANTES DE /λ/



Elaboração: Da autora, 2017.

Extrai-se do gráfico que a variante mais produtiva foi a palatal alveolar com (43%) das ocorrências, o que em números absolutos corresponde a 516 produções. A segunda (37%) com 443 vezes. A variante lateral seguida de semivogal (7%) tendo ocorrida em 78 ocasiões. A lateral alveolar (6%) com 66 vezes. A semivogal (4%) com 52 vezes e, por fim, a variante apagamento (3%), produzida 34 vezes.

Desta forma, ao se estudar a língua em uso em uma determinada comunidade, defrontamo-nos com a realidade da variação. Os membros de uma comunidade são falantes homens e mulheres, de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é

natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um se expressar e estabelecem pressões de ordem externa ao sistema linguístico.

Desses possíveis fatores[6] externos ao sistema linguístico, os que mais têm sido descritos são o sexo, a faixa etária, a escolaridade, a renda, a classe social, a região ou zona de residência e a origem do falante, entre outros. Para o presente estudo elegemos os fatores sexo, faixa etária, escolaridade e localidade em que o falante se encontra. No que apresentamos os seguintes resultados:

Escolaridade

A partir da observação diária, percebe-se que a escola opera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam. Por outro lado, esta mesma escola atua como preservadora de formas de prestígio, em face de tendências de mudança em curso nestas mesmas comunidades. Principal veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever.

Assim, um cenário em que os falantes das classes mais altas e de maior nível de escolaridade exibem proporcionalmente uma maior frequência de uso de formas de prestígio do que os falantes da classe média (e estes, por sua vez, uma maior frequência do que os da classe baixa) apontaria para uma situação de variação estável; enquanto que os processos de mudança tendem a ser liderados pelos indivíduos mais integrados da classe média baixa e/ou das seções mais elevadas da classe operária (LABOV, 1982, pp. 77-78). Compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de

6 Os grupos de fatores são apresentados no texto seguindo o critério de seleção do VARBRUL. Para cada grupo de fatores utilizou-se dois exemplos nos quais se registram as variantes em determinado contexto, transcritos fonética e grafematicamente. A numeração antes de cada item indica a entrada deste no *corpus*, conforme a sequência de fala do informante. Nas tabelas, os números em azul significam que a (s) variante (s) foram descartados para a análise do fator que está sendo analisado e os números em negrito mostram o maior e o menor peso relativo alcançado em cada fator.

escolarização, como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança. Veja-se, por exemplo,

Exemplos:

(47) é a [mara'vi3❶] também 'é a maravilha também' (ITFA1N)

(25) ô [mu'j☜] impussivi 'oh mulher impossível' (ITFB1N)

TABELA 1 - ESCOLARIDADE

	[λ]		[λɛɾ]		[●ɛɾ]		[ɛɾ]		[ⓘ]		[l]	
	Freq. / %	Peso Rel.	Freq. / %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.
Fundamental	1049 /31	.43	1547/ 46	.54	258 /8	.56	194 /6	.66	135 /4	**.75**	154 /5	.46
Superior	724/ 51	.67	518/37	.41	54/ 4	.36	9/1	.17	3/0	**.07**	111/ 8	.59
-	**1773 /37**	-	**2065 /43**	-	**312 /7**		**203 /4**	-	**138 /3**	-	**265 /6**	-

Fonte: Elaboração da autora.

O nível de escolaridade dos informantes apresentado nos dados coletados aponta para a influência na produção das variantes encontradas, como se demonstra na **tabela 1**. A variante [λ] é favorecida na fala dos mais escolarizados (.67) em oposição às menos escolarizadas (.43) e inibida para as demais variantes, para as quais apresenta baixos índices.

Por outro lado, as demais variantes mostram-se mais significativas junto aos menos escolarizados com os seguintes pesos relativos (.54), (.56), (.66) e (.75) respectivamente. No caso da variante [ⓘ] fica mais clara a disparidade entre os pesos relativos. Das 138 ocorrências da variante apagamento, apenas 03 delas apareceram no discurso das pessoas com nível superior e

inversamente 135 na fala dos menos escolarizados. O programa descartou os dados da variante [l] à análise, nesta rodada.

Esta comparação entre os dados leva-nos a concluir que quanto maior a escolarização do falante, mais a ocorrência de [λ] tende a ser preferida, criando restrições ao uso das outras variantes, e inibindo mais fortemente a ocorrência de [j] e [Ø]. Os números apontam desse modo, uma polaridade entre a variante [λ] e a variantes [j] e [Ø], nos níveis mais baixos de escolaridade.

A estratificação social por escolaridade para os usos das variantes confirma a tendência, já observada por estudiosos do português, tais como Cagliari (1974), Penha (1972), Madureira (1987) e Pontes (1996), de que falantes mais escolarizados tendem a preferir o uso da variante [λ], enquanto os menos escolarizados tendem a preferir o uso das variantes [j] e apagamento [Ø].

Sexo

Homens e mulheres não falam da mesma maneira. Além das diferenças de ritmo e tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas, pelo emprego de determinados vocábulos ou por fórmulas de cortesia, bem como pela omissão de outros em função das conotações que possam apresentar. Há inclusive certas crenças populares de que as mulheres falam muito mais que os homens ou que falam muito mais rápido. Labov (1966) assinala a propósito que, no discurso cuidado, as mulheres empregam menos as variantes estigmatizadas do que os homens e, assim sendo, parecem mais sensíveis aos valores sociais que condicionam o uso da língua.

Dentre os muitos autores que se detiveram a estudar a diferença entre a fala dos homens e das mulheres e apresentaram resultados significativos a esta variante extralinguística, cabe citar: Romaine (1994), Kramer (1978), entre outros. Trudgill (1979) admite que a diferenciação linguística obedeça ao fato de que as formas femininas costumam ser mais antigas, ou seja, as mulheres

têm uma linguagem mais conservadora. Elas valorizam muito mais as formas de prestígio. Baseado nesses autores é relevante considerarmos o fator sexo como pertinentes ao estudo em questão, no que apresentamos os seguintes dados:

Exemplos:

(27) Pra [tra'3ja] di quinta... 'pra trabalhar de quinta' (ITMB2N)

(20) Pra algum ['v☜j] pur aí. 'pra algum velho por aí' (ITFB1N)

TABELA 2 – SEXO

	[λ]		[λ◞]		[●◞]		[◞]		[ⓛ]		[l]	
	Freq. / %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.
Feminino	1044 /36	.48	1197/ 41	.48	228 /8	**.58**	134 /5	.47	127 /4	**.59**	193 /7	**.56**
Masculino	729/ 40	**.54**	868/ 47	**.53**	84/ 5	.38	69/ 4	.54	11/1	.36	72/ 4	.40
TOTAL	**1773 /37**	-	**2065 /43**	-	**312 /7**	-	**203 /4**	-	**138 /3**	-	**265 /6**	-

Elaboração: Da autora, 2017

Os índices probabilísticos, para a variável **sexo,** não apresentam grande distância entre si, contudo, pode-se observar certas tendências de usos. Os falantes do sexo masculino atuam como mais favoráveis à conservação de [λ] e [λj] com pesos relativos (.54) e (.53), respectivamente, e sua menor preservação entre os falantes do sexo feminino (.48) em ambas as variantes. No caso da variante [lj] as mulheres atuam como preservadoras (.58). A variante semivocalizada foi considerada como irrelevante para esta rodada.

As mulheres por sua vez, tendem a preservação das variantes [ⓛ] e [l], no que apresentam os seguintes pesos relativos (.59) e

(.56), respectivamente. Para estas variantes os falantes do sexo masculino mostram-se menos favoráveis à conservação (.36) para [ⓛ] e (.40) para [l].

Por comparação, nosso trabalho diverge daquele feito por Madureira (1987) na fala de Belo Horizonte, onde as mulheres apresentam maior tendência ao uso da variante descrita como lateral palatal [λ], ao passo que os homens tendem ao seu menor uso.

Nossos resultados divergem também daqueles encontrados por Soares (2002), no qual as mulheres atuam como preservadoras das variantes de prestígio e os homens como preservadores das variantes ditas estigmatizadas.

Em contrapartida, os dados apresentam os mesmos resultados que aqueles encontrados no trabalho de Oliveira (1987) cujas análises apontam para a conclusão de que os homens apresentam maior preferência ao uso da variante semivocalizada, que mesmo sendo considerada como irrelevante pelo programa, no nosso caso, apresenta peso relativo (.54) para os homens.

Entende-se que os estudos variacionistas demonstram que o fator sexo atua de maneira significativa tanto para os processos de variação quanto de mudança linguística. A maioria desses estudos aponta que há entre as mulheres a tendência a preferir o uso das variantes consideradas de maior prestígio dentro do grupo social, ao contrário dos falantes masculinos, entretanto, os nossos resultados andam na corrente contrária. Neste caso, os homens tendem a preservar mais as variantes ditas de prestígio [λ] e [λj], ao passo que as mulheres mostram uma tendência de preservação das variantes de menor valorização social [lj], [ⓛ]e [l].

Faixa etária

Não é difícil perceber que existem diferenças linguísticas devidas à idade do falante. As mais evidentes são, com certeza, as que se observam no período de aquisição da linguagem, contudo, há

também diferenças marcantes entre a linguagem dos idosos e a dos adolescentes, bastando mencionar que aqueles mantêm certas construções lexicais ou sintáticas que podem parecer estranhas a esses.

Exemplos:

(65) ...cumeçô [m'ʒra] '...começou melhorar' (ITMB1N)
(136) pra [traba'ya] assim 'pra trabalhar assim' (ITMA1N)

.

TABELA 3 - FAIXA ETÁRIA

Idade	[λ]		[λɾ]		[ɾ]		[ɾ]		[ⓘ]		[l]	
	Freq. / %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.
18-30	1015/43	**.56**	954/40	.47	125/5	.45	69/3	.41	29/1	.39	177/7	**.62**
55-65	758/32	.44	1111/47	**.53**	187/8	**.55**	134/6	.59	109/5	**.61**	88/4	.39
TOTAL	**1773/37**	-	**2065/43**	-	**312/7**	-	**203/4**	-	**138/3**	-	**265/6**	-

A verificação dos dados para o fator faixa etária permite observar certas tendências de usos. Os falantes da faixa etária mais jovem atuam como fator mais favorável à conservação de [l] e [λ] com pesos relativos (.62) e (.56) respectivamente. E os da faixa etária mais alta com pesos relativos (.44) e (.39) demonstram menor favorecimento a esta variante.

Para as demais variantes [ⓘ], [lj] e [λɾ] verifica-se o fenômeno contrário, falantes mais velhos que tendem a preservação das mesmas, (.61), (.55) e (.53) enquanto os mais jovens tendem a não preservação, pesos relativos (.47), (.45) e (.39). Os dados da

variante semivocalizada foram considerados sem relevância pelo programa.

Estes resultados assemelham-se às análises desenvolvidas por Madureira (1987) e Silva & Moreira (1997), as quais confirmaram a tendência, entre os mais jovens ao uso da variante [λ] em contraste com os mais velhos que tendem a preferir a realização das variantes [λ𝑒ɾ] e [ⓛ]. Esta tendência, é observada em nossa amostra no sentido de estar relacionada a procedência dos falantes, uma vez que parte dos informantes da faixa etária mais alta viveram parte de suas infâncias em contato com a zona rural ou tiveram pais dela provenientes.

Os dados confirmam a tendência, amplamente demonstrada por estudos dialetológicos, de que o uso da semivocalizada apresenta-se relacionado aos falantes das áreas rurais, em comparação com falantes das áreas urbanas.

A síntese dos resultados relativa aos três fatores extralinguísticos aqui estudados pode ser observada no **Quadro 3** abaixo:

QUADRO 3 – SÍNTESE DOS RESULTADOS
Elaboração: Da autora.

Fator		**Variantes**											
		[λ]		**[λ𝑒ɾ]**		**[lj]**		**[j]**		**[ⓛ]**		**[l]**	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
SOCIAIS	Escolaridade	S	F	F	S	F	S	F	S	F	S	S	F
	F. Etária	18 - 30	55 - 65	55 - 65	18 - 30	55 - 65	18 - 30	18 - 30	55 - 65	55 - 65	18 - 30	18 - 30	55 - 65
	Sexo	M	F	M	F	F	M	M	F	F	M	F	M

Considerações finais

Dar como finalizado o presente estudo - que se constituiu numa tentativa de interação entre a sociolinguística e a geografia linguística - implica impor um limite que ainda não permitiu explorar todos os aspectos considerados importantes em relação aos resultados alcançados. Por isso, faz-se necessário nessas considerações finais elencarmos os principais achados, que não se pretendem definitivos.

Os índices probabilísticos indicam que no falar estudado a variante [λ] tem os maiores índices de conservação entre os homens, jovens, com nível superior. Enquanto as variantes ditas estigmatizadas [j] e [ⓘ] têm os maiores índices entre as mulheres, adultas, com baixa escolaridade e fazendo uso da narrativa. Apesar de esses dados igualarem os usos dessas variantes em termos de aceitação social, parece-nos que algumas ressalvas devem ser levadas em consideração, com fazemos a seguir.

Os resultados estatísticos demonstram que em termos de valorização social, a variante [λe_{τ}] apresenta-se como a mais produtiva (43%), com um total de 516 ocorrências e a variante [ⓘ] como a menos produtiva (3%), com apenas 34 ocorrências.

Esses dados nos sugerem que os usos das variantes podem estar relacionados à distinção padrão X não-padrão. Talvez o uso de testes de percepção e sensibilidade linguística poderia revelar quais são as variantes padrão, conservadoras e de prestígio, em oposição às não-padrão, inovadoras e estigmatizadas. A partir da análise de nossos dados, as variantes palatais e palatalizadas parecem gozar do status de variante padrão, conservadoras e de prestígio, levando em conta os fatores sociais, ao contrário da semivocalizada e do apagamento.

Desta forma, a partir dos resultados obtidos em nossa análise, comprovamos que o fenômeno da variação do fonema palatal lateral, no falar dessa comunidade, resulta de um complexo processo de condicionamento que envolve aspectos extralinguísticos. Boa parte de nossas constatações confirmam algumas tendências já

observadas por outros estudiosos quanto a realização desse fonema, o que possibilita investigações futuras.

Referências

AMARAL, Amadeu. **O Dialeto Caipira**. São Paulo: Editora Anhembi, 1920.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A Geografia Lingüística no Brasil.** Editora Ática. São Paulo, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A Palatalização em Português: Uma investigação Palatográfica.** Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas, São Paulo, 1974.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

COUTINHO. Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 7. Ed. Ver. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HOUAISS, Antonio. **O Português no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Dados Preliminares do Censo 2005. Disponível: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: abril de 2005.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MADUREIRA, Evelyne Dogliani. **Sobre as Condições da Vocalização da Lateral Palatal no Português.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

NASCENTES, A. **O Linguajar carioca.** Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1922.

OLIVEIRA, Marco Antonio. **Sobre os reflexos sociais da mudança em progresso.** Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. Belo Horizonte, v. IV, nº 7, 1987.

PARÁ. Lei Estadual nº 062, de 31 de dezembro de 1947. **Estabelece a criação do município de Itupiranga.** Diário Oficial do estado do Pará, Poder Executivo, Belém, Pa, 14 de julho de 1948.

PENHA, João Alves P. **Aspectos da Linguagem de São Domingos: Tentativa de Descrição da linguagem rural brasileira.** Franca, UNESP, 1972.

PONTES, Ismael. **Regra Variável e Estrutura Sociolingüística: um caminho para sistematização da variação lingüística.** Tese de Doutorado. UNESP: Araraquara, São Paulo, 1996.

RAZKY, Abdelhak.(1998). *O Atlas Geo-Sociolingüístico do Pará: Abordagem Metodológica*. In: **A Geolingüística no Brasil: caminhos e Perspectivas.** UEL, Londrina. p. 155-164.

ROMAINE, Suzane. **Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

SANKOFF, David (ed). **Linguistics Variation: models and methods**. New York, Academic Press, p. 119-126, 1988.

SANKOFF, D. & LABOV, W. **On the Uses of Variables Rules. Language Sociology,** 8, 189-222, 1979.

SILVA, Flávia R. Santoro & MOREIRA, Valéria Regina de O. **O Comportamento das Palatais Lateral e Nasal na Fala de Comunidades Pesqueiras Fluminense.** Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, XIX. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1997.

SILVEIRA, Sousa da. **Lições de Português.** 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Presença, 1988.

SOARES, Eliane P. Machado. **Variações dos Fonemas Palatais Lateral e Nasal no Falar de Marabá – PA**. Dissertação de Mestrado, p. 95, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

16

Teoria e objeto: aspectos epistemológicos da glossemática

Erick Moura Rodrigues[1]
Yvanowik Dantas Valério[2]

Introdução

Em nosso percurso como cientistas da linguagem nos deparamos com diversas possibilidades teóricas, estas que tentam por vários caminhos abordar este objeto tão arisco que é a língua. Como nós a entendemos, é apenas por um método artificial que poderemos tirá-la do âmbito puramente transcendental e considerá-la uma estrutura imanente. Segundo Hjelmslev (1961), é somente deste modo que a língua, enquanto uma estrutura *sui generis,* poderá ser submetida a um tratamento científico, buscando uma constância que não esteja enraizada numa "realidade" extralinguística.

Antes de mais nada podemos nos ater a um questionamento fundamental: o que é a linguagem? Há muito que pesquisadores de diversas áreas além da linguística tentam responder esta questão. Podemos citar desde os estudos da Antiguidade clássica, na qual os filósofos gregos se dividiam entre convencionalistas e naturalistas,

1 Graduando em Letras Português e Literaturas. Universidade Federal do Ceará. erickmoura@alu.ufc.br

2 Professor orientador vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. yvanowik@gmail.com

estes defendiam que as coisas mantinham uma estreita relação com as palavras que as nomeavam, enquanto que aqueles sustentavam que tudo não passava de uma convenção social. Então, a linguagem, sob essa perspectiva dicotômica, se resumiria em um desses dois polos, perfazendo-se, ou totalmente arbitrária, ou totalmente motivada em sua significação. Porém, o que sabemos atualmente não nos deixa tão seguros para afirmarmos pontualmente que a língua é isto ou aquilo. Se avançarmos um pouco mais na linha temporal chegaremos aos filólogos e seu estudo diacrônico da língua, tomando como base, primordialmente, o efeito que os objetos que circundam a língua têm sobre ela (superstrato linguístico, adstrato cultural e o substrato local); temos aqui Meyer-Lübke com o método neogramático, e Friedrich Christian Diez usando o método histórico-comparativo, para citar alguns exemplos. Segundo Hjelmslev (1961), um tal método alcança as contribuições física e fisiológicas, psicológicas e lógicas, sociológicas e histórias da língua, mas não a própria língua, porque tais coisas transcendem-na. Até agora, salvo as várias vertentes não citadas aqui, o que percebemos é a recorrência de um objeto exterior a própria língua como um meio para explicá-la. A língua, segundo o que entendemos dela, é um todo que se basta em si mesma, a linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento.

O estudo da língua, em si mesma, é uma realidade recente. O estruturalismo Saussuriano foi o primeiro a estender uma luz por entre a cortina de fumaça que se perpetrava nos estudos diacrônicos e transcendentes da linguagem. A compilação das anotações e aulas de Ferdinand Saussure, feita por seus discípulos, deu origem ao *Curso de Linguística Geral* (1916), precursor de várias vertentes linguísticas espraiadas no globo, dentre elas, a que teve início no Círculo Linguístico de Copenhague. Dessa maneira, o desenvolvimento de uma teoria linguística que deixasse de lado os fatos exteriores à língua (cultura, sociedade), e, se ativesse a suas funções internas era questão de tempo, e já podia ser sentido nas primeiras publicações de Louis

Trolle Hjelmslev, teórico dinamarquês que, inspirado nas ideias de Saussure, desenvolveu uma teoria com um alto rigor lógico, a glossemática. No terceiro capítulo da obra *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem,* Hjelmslev lança as premissas iniciais da teoria com o seu princípio do empirismo:

> A descrição deve ser não contraditória, exaustiva e tão simples quanto possível. A exigência de não contradição prevalece sobre a da descrição exaustiva, e a exigência da descrição exaustiva prevalece sobre a exigência de simplicidade. (p.21)

Já aqui temos um problema de definição terminológica, que segundo o próprio Hjelmslev, é problemática. Pois, como um método que se diz empírico, ou seja, dependente dos assim chamados dados da experiência, poderia, ainda assim, ser dedutivo? Sémir Badir no artigo traduzido para o espanhol, *Inmanencia y empirismo. Examen epistemológico de la teoría del lenguaje de Louis Hjelmslev,* nos diz que o princípio do empirismo em Hjelmslev não é algo definitivo, acabado (2014, p.73). Dele extraímos outros princípios fundamentais para a teoria.

> Del principio de empirismo se deduce fácilmente el principio de simplicidad (*Prolegómenos,* 1974: 33). De este principio derivarán dos nuevos principios, el principio de economía y el principio de reducción, y este último tendrá en sí mismo, una tras otra, dos formulaciones (*Prolegómenos,* 1974: 90). Un poco más tarde, se añade otro principio, el de la generalización, del que el *Résumé** precisa que él también se deduce del principio de simplicidad. Un último principio, finalmente llamado "principio de descripción exhaustiva", proviene a la vez del principio de empirismo y del principio de reducción (*Prolegómenos*, 1974: 138; *Résumé*, 2014: 65). (BADIR, 2014, p. 73)

Badir ainda ressalta outra problemática quanto ao princípio empírico. Desta vez não ao princípio em si mesmo, mas sim ao objeto a que ele se refere, questionando a proposição de Hjelmslev na qual uma simples questão de terminologia não afetaria a teoria em si.

Tais discussões serão retomadas com mais profundidade nos tópicos específicos a cada uma. Dessa maneira, exposto o nosso entendimento em relação a natureza da língua, podemos alcançar o questionamento basilar deste estudo: o funcionamento do método empírico dedutivo aplicado a análise de textos (processos) produzidos em determinada língua (sistema). Em um primeiro momento iremos expor as premissas de cada um dos métodos, para, logo em seguida, trabalharmos com suas dificuldades e particularidades. Enfim, teremos um levantamento dos pressupostos teóricos que norteiam o método empírico dedutivo e a questão fundamental da teoria: sua aplicabilidade.

Referencial teórico

Nosso estudo segue uma linha de pesquisa que está relacionada profundamente com três períodos no tempo: nossa base é Hjelmslev e sua obra teórica, entretanto, para estabelecermos uma ponte com as pesquisas mais atuais trabalharemos também com Sémir Badir. O presente estudo, conforme as colocações acima, pretende explorar os aspectos epistemológicos elaborados no *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem* (1961), buscar, também, nas formulações e definições do *Résumé of a Theory of Language* (1975), o conceito de teoria, e por fim, no recente estudo de Sémir Badir, *Inmanencia y Empirismo* (2014), perceber como esta problemática teórica é vista nos dias atuais. Assim, como é notável, começaremos em meados dos anos 60 até o início da segunda década de nosso século. Dessa maneira pretendemos estabelecer um percurso que não está preso às limitações do tempo, e, que na verdade, está em contínuo desenvolvimento e expansão.

Quanto aos aspectos epistemológicos da teoria, nosso estudo estará permeado sutilmente com o pensamento de dois teóricos fundamentais, Karl Popper e Ludwig Wittgenstein, cujas obras que mais tiveram influência sobre o presente estudo foram,

respectivamente, *A lógica da pesquisa científica* (1993) e *Tractatus Logico-Philosophicus* (1968).

Percurso científico

Devemos ter em mente que a questão do método científico não é um caso fechado, muitos debates ocorreram e ainda ocorrem em torno deste ponto. O que temos hoje como padrão é o método baseado em hipóteses que são expostas a testes e podem ser verificadas como verdadeiras ou não. Karl Popper (1993) nos diz que para compreendermos a realidade em si, sem nos deixarmos levar pela influência de nossas percepções, o pesquisador deve montar sua base de trabalho sobre a perspectiva do falseamento de hipóteses previamente postuladas e, que quando confrontadas com o objeto em questão, demonstrariam sua validade ou não. Ele ainda diz que a base da pesquisa científica não é a validação de uma dada teoria, mas sim a sua negação, dessa maneira a ciência seria uma espécie de conhecimento provisório, estando sempre sujeito a mudanças.

Nosso caso está lançado, primordialmente, no questionamento assumidamente ingênuo que Hjelmslev faz na introdução de sua teoria: é o objeto que determina e afeta a teoria ou é a teoria que determina e afeta seu objeto? De tal forma que, a partir dessa questão, discutiremos a importância de uma teoria que seja tanto adequada quanto arbitrária.

Indução

Quando Hjelmslev nos fala sobre o método da teoria da linguagem primeiramente traz até nós algumas perspectivas quanto ao que ocorre em outras vertentes que tentam abordar a língua. O primeiro deles é o método indutivo, que considera antes o objeto como ponto de partida para assim chegar a uma teoria adequada. Assim teremos um método que parte do particular para o geral, de um objeto limitado para outro que o seja menos.

É um método que após levantar um número considerável de casos particulares chega a uma conclusão. Alguns problemas podem ser identificados já aqui, Hjelmslev aponta que um tal método não tem valor geral e que os conceitos obtidos por meio dele só se aplicam a um determinado estágio de uma dada língua. A definição VI do Résumé nos diz que "INDUCTION is a continued Synthesis with determination between the syntheses that enter therein." (HJELMSLEV, 1975, p.7). Para entender melhor o que a passagem acima quer dizer devemos entender antes o conceito de determinação. Hjlemslev nos diz que "Determination is a function between a Constant and a Variable", ou seja, temos uma determinação quando existe uma função entre uma constante e uma variável, que por sua vez são, respectivamente, um functivo cuja presença é uma condição necessária para a presença do outro functivo com o qual mantém uma função, sendo assim uma relação de dependência. Já a variável é um functivo que não depende do outro functivo com o qual mantém uma função. Se continuarmos nos meandros do Résumé acabaremos em um ciclo sem fim de definições, portanto, a conclusão a que chegamos é a de que um tal método que parte do específico (componente) para o geral (classe) traz consigo algumas limitações que não seguem os princípios estabelecidos no empirismo, como a não contradição e por ser demasiadamente complicado. Segundo Popper (1993) e sua teoria da falseabilidade "uma teoria é chamada de *empírica* ou *falseável*, sempre que sem ambigüidade (sic) ", com ambiguidade podemos entender a unidirecionalidade da teoria, ou seja, o sentido generalizador, do componente a classe. Porém, para Hjelmslev, a questão a ser debatida em relação a teoria da linguagem não é a sua falseabilidade, mas sim a sua aplicabilidade.

> A teoria, em si mesma, não depende da experiência. Em si mesma, nada há que indica que terá ou não aplicações relacionadas com os dados da experiência. Em si mesma, ela não implica nenhum postulado de existência. (HJELMSLEV, 1961, p.16)

Com relação a problemática em torno dos conceitos indução *vs* empirismo, Hjelmslev a desconstrói nos lembrando que a indução não leva das flutuações à constância, mas apenas das flutuações ao acidental. Sendo assim, ela entraria em conflito com os princípios básicos do empirismo: não permitiria uma descrição coerente e simples. Portanto, não devemos confundir indutivismo com o princípio do empirismo postulado no Prolegômenos.

Dedução

Dedução é a passagem da classe ao componente, um movimento que analisa e especifica. Segundo Hjelmslev (1961) se se pretende partir dos supostos dados da experiência (indução) devemos adotar um método que consiga isolar o sistema que subjaz o texto (objeto ainda não analisado, bruto). Para isso, teríamos que utilizar como instrumental a dedução (análise), partindo assim de um ponto mais geral para um que o seja mais específico. Assim, assumiríamos que o texto é uma classe analisável em componentes, que, sucessivamente, se especificariam em outras classes que novamente se dividiriam em componentes até a exaustão analítica.

A definição 17 do Résumé nos diz que "A DEDUCTION is a continued Analysis or an Analysis Complex with Determination between the analyses that enter therein"(1975, p.7), sendo assim caracterizada como um *Complexo Analítico*, tal complexo, assim seria chamado, devido ao que já foi explicitado acima: o caráter exaustivo da análise. Seguiríamos o processo de especificação até a nulidade de novas possibilidades.

> O teórico sabe, por experiência, que certas premissas enunciadas na teoria preenchem as condições necessárias para que esta se aplique a certos dados da experiência. Estas premissas são tão gerais quanto possível e podem ser, assim, aplicáveis em um grande número de dados da experiência. (HJELMSLEV, 1961, p.16)

A dedução, como é suposta, é caracterizada por um número de premissas (verdadeiras) que são estabelecidas previamente. Elas devem ser tão gerais quanto for possível para que sirvam de instrumental de análise a um grande número de dados da experiência. A teoria, segundo Hjelmslev (1961), tende a ser vista e entendida como um amalgamado de hipóteses que ao serem confrontadas com o objeto em questão podem ser refutadas ou não, desta maneira, seria o objeto que determinaria a teoria. Tomando esse [falso][3] pressuposto como verdadeiro, temos então um estudo totalmente dependente da experiência, esta, por sua vez, levaria "inevitavelmente à extração de conceitos hipostasiados como sendo reais" (p.13).

Neste ponto nos encontramos a um passo de estabelecermos a ponte entre os métodos, esta que não é simplesmente uma ligação entre a indução e a análise, mas sim um complexo sistema *sintético analítico*.

Sistema Sintético Analítico

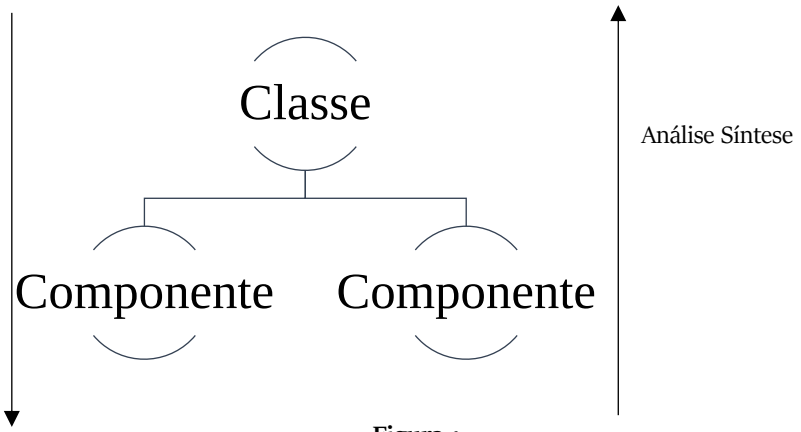


Figura 1

3 Aqui vemos a problemática em torno da falseabilidade de hipóteses, neste caso, totalmente dependente dos dados da experiência. A teoria depende exclusivamente de sua verificação.

Método empírico dedutivo

A teoria deve ser arbitrária (a-realista), mas também deve se adequar ao objeto (realista). A partir desta simples frase poderíamos resumir o que o método empírico dedutivo pretende. Teríamos um procedimento que parte dos dados da experiência, mas, que não depende de es para sua validação, pois o único critério sob o qual a teoria da linguagem pode ser julgada é o da aplicabilidade, "(...) os dados da experiência nunca podem confirmar ou contrariar a validade da própria teoria, mas sim, apenas, sua aplicabilidade." (HJELMSLEV, 1961, p.16)

> A teoria permite que se deduzam teoremas que devem ter todos a forma da implicação (no sentido lógico do termo) ou poder serem transpostos para uma forma condicional dessa relação. Um tal teorema enuncia simplesmente que, se uma condição for preenchida, pode-se concluir pela verdade da proposição. A aplicação da teoria mostrará se a condição é preenchida no caso considerado. (HJELMSLEV, 1961, p. 16)

Se um teorema matemático pressupõe o cálculo de determinado objeto, tal objeto não exerce influência sobre o cálculo. Por exemplo, se temos uma fórmula que prevê o cálculo do número de casos de uma língua hipotética e por meio daquele chega a uma conclusão, de, digamos, 400 casos como o número máximo para tal língua por meio da observação, chegaríamos, também, a conclusão de que nenhuma língua da realidade preenche tal resultado, porém, tal conclusão não exerce a mínima influência sobre a teoria, visto que o único ponto sob o qual ela pode ser julgada foi preenchido, o da aplicabilidade.

> Otros puntos de concordancia entre Hjelmslev y Popper podrían ser identificados: la necesidad de una base empírica, la presencia de pruebas, así como la distinción de lo “universal en el sentido estricto” y de lo “numéricamente universal” (Popper),

> correspondiente a la distinción hjelmsleviana de lo "universal" y de lo "general". (BADIR, 2014, p. 87)

A partir das afirmações acima, podemos concluir que a indução, puramente, não leva das flutuações à constância, mas sim das flutuações ao acidental. Quando se examina determinada categoria, partindo do particular rumo ao geral, dever-se-ia examinar todos os objetos de mesma natureza, o que é impossível para a realidade humana. Dessa forma, reforçamos a ideia de que o teórico da linguagem não deve confundir o empirismo de Hjelmslev com o indutivismo.

O que procuramos em uma análise de determinada categoria linguística é a *constância*, o teórico da linguagem deve usar o intrumental disposto pela teoria para levantar o corpus (reducionista, mas, em seu cerne, constante) e então buscá-la em meio às flutuações do objeto, tornando assim a descrição da linguagem aplicável a qualquer língua.

Constância

O que diferencia a teoria da linguagem de outra linha de estudo linguística é o conceito de *constância*. Nele encontramos o sentido de ser da teoria, pois, diferentemente de uma teoria totalmente dependente dos dados da experiência, a teoria da linguagem parte das flutuações para chegar a uma constante.[4]

4 "A indução, neste campo, não leva das flutuações à constância, mas apenas das flutuações ao acidental" (HJELMSLEV, 1961, p. 14).

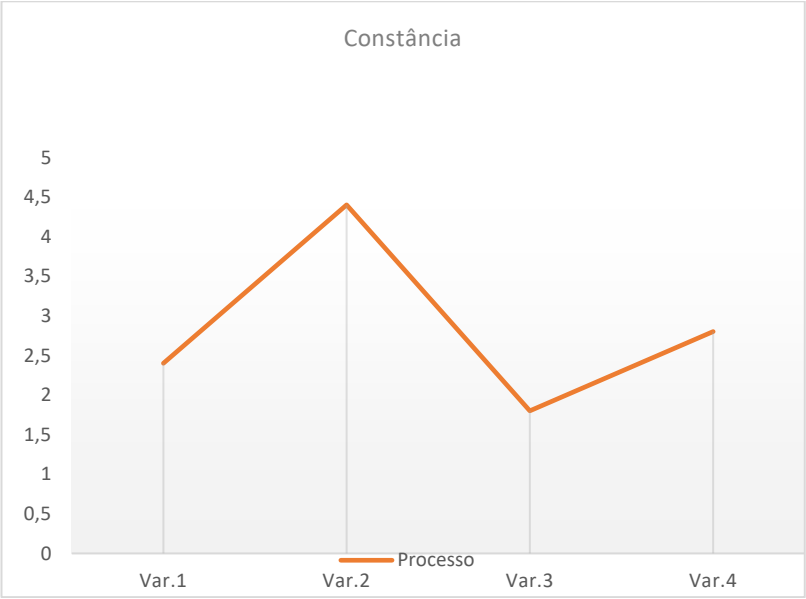


Figura 2

O gráfico acima pretende representar como entendemos tal conceito. Cada ponto numericamente representado é o que chamamos de *variável* (Var.1; Var.2; Var.3; Var.4) que segundo Hjelmslev "A CONSTANT (symbols: a, b, Q •••) is a Functive whose presence is a necessary condition for the presence of the functive to which it has Function." (1975, p. 6). Dessa definição depreendemos que para existir uma constante devemos ter mais de uma ocorrência desta. Do contrário teríamos apenas um resultado ao acaso. No gráfico temos dispostos quatro pontos, cada um com um valor diferente, ou seja, surgindo em escalas diferentes. Porém temos as mesmas características em todos, neste caso a forma (quadrado). Temos então quatro variáveis que se correspondem em espaços diferentes, sendo assim, uma *constante*. A linha que percorre todas as ocorrências é o que determinamos por *processo*, sendo nada mais que a reunião das variáveis em um plano contínuo.

A constante não é observável apenas no fim de uma análise, como poderíamos supor, mas sim ao longo de toda ela. Se

definirmos um corpus limitado de 8 (oito) ocorrências de determinado objeto, e, na análise dos dois primeiros, encontrarmos já equidade podemos considerar satisfeito o ponto da não contradição, porém não ainda a exaustividade[5]. Então, para definirmos algo como uma contante, devemos, com toda a certeza, satisfazer os três princípios básicos do empirismo.

Ainda com relação ao gráfico, poderíamos estabelecer um paralelo com a realidade, a partir do momento que considerarmos os pontos como variáveis de uma ocorrência real. Podemos exemplificar de modo ainda mais concreto, se pensarmos no modo como as pessoas caminham. Cada variável (1, 2, 3 e 4) representaria uma forma de caminhar, e, a linha que as perpassa, seria a constância. Assim, definimos a existência do que chamaremos aqui como *macroestrutura,* no que concerne ao conceito hierárquico hjelmsleviano. Destro dessa estrutura, teríamos uma classe geral que classificaremos como *andar*. Tal classe teria subdivisões que chamaremos de componentes, e tais componentes seriam também classes que se dividiriam em novos componentes. No topo, a classe *S1 andar* pode ser dividida em duas classes/componentes: *velocidade* e *ritmo*. Entre os dois componentes existiria uma função de interdependência, visto que os dois componentes são constantes. Tais classes/componentes, se subdividiriam, respectivamente, em *lento/rápido* e *descompassado/compassado*. Em ambas as subdivisões temos variáveis, portanto, uma função por constelação[6]. Por fim, entre a classe *velocidade* e os componentes *lento/rápido*, existiria uma função por determinação, assim como entre *ritmo* e *descompassado/compassado*. Algumas pessoas andam mais rápido outras mais lentamente, algumas mantém um ritmo regular com os pés, outras não, porém, todas executam o movimento de andar. Cada modo específico de se andar poderia ser caracterizado como uma variável dentro da macroestrutura *andar*.

5 Como a exaustividade prima sobre a simplicidade consideramos implícito a não satisfação desta.

6 “Df 126. CONSTELLATION is a Function between two variables” (HJELMSLEV, 1975, p.51)

> Será reconhecido, portanto, sem dificuldades, que no fundo o essencial não é dividir o objeto em partes, mas sim adaptar a análise de modo que ela seja conforme às dependências mútuas que existem entre essas partes, permitindo-nos prestar contas dessas dependências de modo satisfatório. (HJELMSLEV, 1961, p. 28)

Conforme a citação acima, o que interessa no movimento analítico não é a simples divisão do objeto em categorias cada vez mais específicas, mas sim as relações internas que tais categorias mantêm entre si. Assim não devemos considerar o processo sintético analítico como um fim, mas sim como um meio, como um mecanismo que auxiliará o teórico da linguagem na sua busca.

O que depreendemos da breve análise que constituímos é que: o processo de análise ocorre ao mesmo tempo que o de síntese, como consideramos acima, um processo sintético analítico, uma via de mão dupla que percorre o objeto nos dois sentidos.

Enquanto estabelecíamos as categorias de classes e componentes, realizávamos, também, o processo inverso, visto que generalizamos a variedade de possibilidades em uma categoria mais abstrata e abrangente, *andar*. Tal categoria (classe), devido a sua generalidade, estabeleceria, em si mesma, a constante e as variáveis do objeto.

Conclusões gerais

A teoria tem por objetivo indicar um método de reconhecimento ou de compreensão de um dado objeto, porém, não só dar um meio de reconhecer tal objeto, mas também fornecer um meio de identificação para todos os objetos de mesma natureza. Tal como Hjelmslev propôs, uma teoria com premissas tão gerais quanto possível, para, assim, ser também a mais simples possível.

Usamos a teoria para nos deparamos não só com todas as eventualidades conhecidas, mas também com qualquer eventualidade possível. Hjelmslev exige da teoria que ela não só seja

capaz de descrever todos os textos de determinada língua, mas também todos os textos possíveis de tal língua. A teoria da linguagem satisfaz essa exigência ao basear-se em textos existentes dessa língua. Assim constituiríamos um fundo de conhecimento capaz de prever todas as possibilidades futuras. Tais conhecimentos dizem respeito ao processo (texto), mas também a língua enquanto sistema paradigmático. Graças a esses conhecimentos podemos estabelecer teoricamente todos os textos possíveis. Porém, não basta que a teoria seja capaz de descrever todos os textos de uma dada língua, ela ainda tem que ser capaz de descrever qualquer texto de qualquer língua. Por meio de uma seleção restrita de textos, empreenderíamos um estudo abrangente. O teórico deve ter a precaução de prever todas as possibilidades concebíveis, dessa forma, a teoria não se deixa levar por acasos e monta para si um aparato teórico que embase a análise do objeto. O teórico baseia-se em certos fatos da experiência, empreendendo, num campo preciso, o cálculo de todas as possibilidades.

O teórico isola propriedades comuns a todos os objetos (constância), e em seguida generaliza essas propriedades e estabelece elas por definições. Em uma primeira instância, tal conceito parece sugerir que o que ocorre é um processo de análise seguido de uma síntese, porém, como visto no tópico anterior, tais ocorrências são *simultâneas*.

Dessa maneira o que concluímos é que a teoria, em seu cerne, é adequada e arbitrária. O que significa dizer que ela depende dos dados da experiência (textos) até certo ponto, e, que a partir de delimitações impostas pelo teórico, tais dados não exercem influência sobre a teoria. Sémir Badir em seu estudo, nos leva a compreender que o método ainda não está completo, cabe ao teórico dos dias hodiernos o trabalho de aprofundar e aperfeiçoar as ferramentas que temos para o estudo das línguas enquanto objetos imanentes. O método empírico dedutivo estaria, então, calcado em uma ideia de entrelaçamento entre uma realidade palpável e um plano abstrato artificial, no qual a língua poderia ser estudada

enquanto um fim em si mesma. Tal "realidade" estaria obscurecida por nossos sentidos, no âmbito de eles são limitados e, assim, não poderiam nos fornecer a verdadeira realidade. A ideia de realismo ingênuo[7] poderia ser tema de novas pesquisas que tenham interesse em desbravar tal problemática, esta que não envolve somente o campo linguístico.

Referências

BADIR, Sémir. Inmanencia y empirismo: Examen epistemológico de la teoría del lenguaje de Louis Hjelmslev. **Topicos del seminario**. Tradução Dora Artemiza Lougier Hernán D'Borneville. Lieja, n. 31 p. 71-93, jan./jun., 2014.

HJELMSLEV, Louis Trolle. **Prolegômenos a teoria da linguagem**. Tradução J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **Résumé of a theory of language**. Tradução Francis J. Whitfield. Madison: The University of Wisconsin Press, 1975.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1961.

7 "Esse realismo ingênuo (no sentido medieval do termo) não fornece uma base utilizável para a comparação, dado que os conceitos assim obtidos não têm valor geral e só se aplicam a um determinado estágio da língua" (HJELMSLEV, 1961, p.13).

17

Variação lexical de cambalhota, estilingue e papagaio de papel no atlas léxico sonoro do Pará

Diego Coimbra[1]

Considerações iniciais

Desde o lançamento, em 1996, do projeto *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB*, os trabalhos de caráter geolinguístico se encontram em constante ascensões nas diferentes regiões do país. Esses estudos têm como principal objeto a elaboração de microatlas e atlas regionais que evidenciem as particularidades do português falado em cada estado brasileiro ou em microrregiões específicas de uma cidade, mesorregião ou estado, sejam essas particularidades de caráter fonético, lexical, morfossintático ou semântico-discursivo.

Na região Norte do Brasil, no contexto de desenvolvimento da Dialetologia, Geografia Linguística, Terminologia e Socioterminologia no Brasil, o projeto *Atlas Geossociolinguístico do Pará – ALiPA* descreveu e documentou a variedade paraense do português brasileiro nos diversos níveis linguísticos, com o desenvolvimento de pesquisa *in loco*, e publicou os dados coletados por meio de trabalhos como, por exemplo, o *Atlas Linguístico Sonoro do Pará – ALiSPA* (RAZKY, 2004) e o dicionário *Os termos*

[1] Universidade Federal do Pará (UFPA)

da Meliponicultura: uma abordagem socioterminológica (BORGES, 2011).

No que tange o léxico, o trabalho com a descrição do português falado no estado do Pará vem sendo elaborado por meio do projeto *Atlas Léxico Sonoro do Pará – ALeSPA*, o qual constitui um dos produtos científicos do ALiPA que, por sua vez, configura um dos eixos de pesquisa do macroprojeto de pesquisa *Geossociolinguística e Socioterminologia – GeoLinTerm*, o qual vem demonstrando a riqueza da variação lexical dentro do espaço geográfico paraense. Desse modo, este estudo se insere como sendo um trabalho que analisa o comportamento das variáveis *cambalhota*, *estilingue* e *papagaio de papel* a partir do banco de dados do *Atlas Léxico Sonoro do Pará*, fundamentando-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da Dialetologia Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996; THUN, 2005), do método geossociolinguístico (RAZKY, 1998) e do método quantitativo da Sociolinguística Quantitativa (GUY; ZILLER, 2007), e tem por objetivo estabelecer um quadro variacionista geral acerca dos itens lexicais em estudo no território paraense.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa comporta oito itens metodológicos, a saber: *rede de pontos*, *informantes*, *questionário*, *triagem dos dados lexicais nos arquivos sonoros*, *organização dos dados lexicais em tabelas*, *quantificação dos dados*, *agrupamento das variantes lexicais* e *mapeamento linguístico*.

Rede de pontos

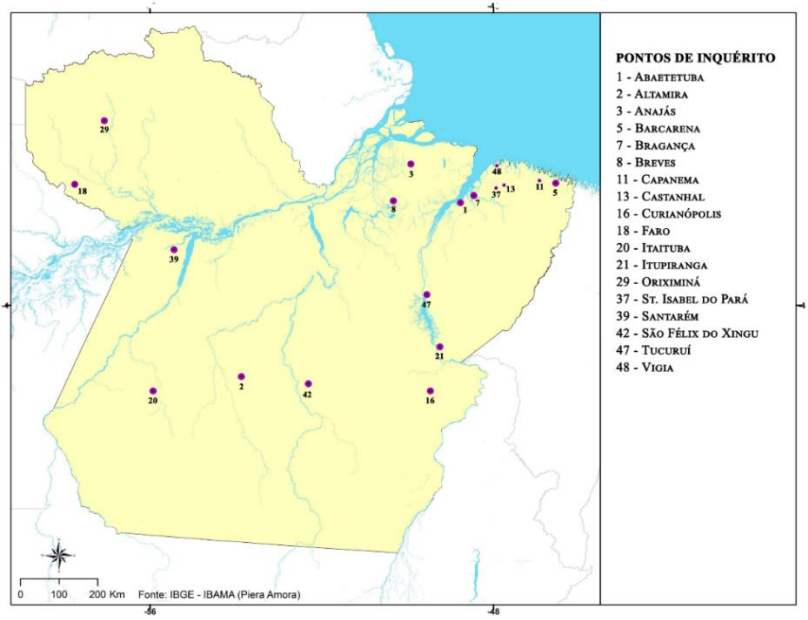
A rede de pontos do ALeSPA apresenta 38 pontos de inquérito. Em cada um deles, foram entrevistados 4 informantes. Para esta pesquisa, selecionou-se 18 localidades que constituem pontos representativos do território paraense, de acordo com o *Quadro 01*.

Quadro 01: Localidades investigadas

MESORREGIÃO	PONTOS DE INQUÉRITO
Baixo Amazonas	Oriximiná, Santarém, Faro
Marajó	Anajás, Breves
Metropolitana de Belém	Castanhal, Santa Izabel do Pará, Barcarena,
Nordeste Paraense	Abaetetuba, Bragança, Capanema, Vigia
Sudeste do Pará	Tucuruí, Curionópolis, São Felix do Xingu, Itupiranga
Sudoeste do Pará	Altamira, Itaituba

Esses pontos de inquérito estão distribuídos pelo território paraense como mostra a *Imagem 01*.

Imagem 01: Carta Base do ALiPA



Informantes

O *corpus* do ALeSPA é constituído de 152 informantes residentes da zona rural do estado do Pará, sendo distribuídos em 4 informantes em cada localidade, os quais estão estratificados da seguinte forma:

Quadro 02: Estratificação dos informantes da zona rural do estado do Pará

SEXO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
1 homem	18 a 30 anos	4ª série do ensino fundamental
1 mulher		
1 homem	40 a 70 anos	
1 mulher		

Questionário

O Questionário Semântico-lexical[2] (QSL) utilizado na coleta de dados para o ALeSPA apresenta 256 perguntas distribuídas em 14 campos semânticos: *Natureza e acidentes geográficos*; *Fenômenos atmosféricos*; *Astros e tempo*; *Flora*; *Atividades agropastoris*; *Fauna*; *Corpo humano*; *Cultura* e *convívio*; *Ciclos da vida*; *Religiões* e *crenças*; *Festas e divertimentos*; *Habitação*; *Alimentação* e *cozinha*; *Vestuário*. Para esta pesquisa, utilizou-se somente o campo semântico *Festas e Divertimentos*, composto de 17 perguntas, como evidencia o *Quadro 03*.

2 Além do QSL, outros questionários foram utilizados na recolha de dados do ALeSPA, sendo esses Questionário Fonético-Fonológico (QFF); questionário morfossintático (QMS) e outras questões a fim de coletar dados prosódicos, pragmáticos, metalinguísticos e dos que propõem discursos semidirigidos.

Quadro 03: Campo semântico *Festas e divertimentos* do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALiPA

CAMPO SEMÂNTICO *FESTAS E DIVERTIMENTOS*			
Nº	**ITEM**	**Nº**	**ITEM**
208	Cambalhota	217	Chicote queimado/ovo podre
209	Bolinha de gude	218	Balanço
210	Estilingue	219	Amarelinha/macaca
211	Papagaio de papel	220	Pessoa que age com desonestidade/ladrão
212	Balão	221	Pessoa que tem sorte no jogo
213	Esconde-esconde	222	Pessoa sem sorte no jogo/azarado
214	Cabra-cega	223	Bom jogador
215	Pega-pega	224	Mau jogador
216	Ferrolho/ferrinho	225	Pessoa que dança muito bem/pé-de-valsa

Triagem dos dados lexicais nos arquivos sonoros

Nesta etapa, realizou-se a seleção dos itens lexicais referentes ao campo semântico *Festas e Divertimentos* no Questionário Semântico-Lexical do ALiPA, bem como o recorte imediato da(s) resposta(s) dada(s) pelo informante. O recorte dessas respostas foi feito com auxílio do programa computacional *Cool Edit Pro 2.0*.

Organização dos dados lexicais em tabelas

Nesta etapa, escutou-se os recortes de áudio e preencheu-se as tabelas, organizando os dados triados. A(s) resposta(s) obtida(s) pelos informantes de cada item do questionário foi/foram transcritas individualmente para cada informante em uma planilhas

estruturadas segundo a estratificação do informante e o espaço geográfico; a(s) resposta(s) foi/foram organizada(s) separadamente entre as 17 questões selecionadas.

Quantificação dos dados

Nesta etapa, elaborou-se um levantamento das variantes encontrados nos dados transcritos para, posteriormente, quantificá-los, segundo o método da Sociolinguística Quantitativa (GUY; ZILLER, 2007) com o auxílio do programa estatístico-computacional *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) a fim de indicar quais estratificações estão influenciando no fenômeno da variação.

Agrupamento das variantes lexicais

Nesta etapa, agrupou-se as variantes que se distinguem fonética e morfologicamente, mas que apresentam o mesmo conteúdo semântico, a fim de averiguar, na dimensão geográfica, se essas variantes agrupadas se encontram nos mesmos espaços para, posteriormente, delimitar micro e/ou macroagrupamentos linguísticos (RAZKY; GUEDES, 2016) que abrangem o fenômeno variacionista em questão.

Mapeamento linguístico

Nesta etapa, foram elaborados, com o auxílio do programa computacional *Adobe Photoshop CS6*, cartas linguísticas a partir dos dados coletados, buscando demonstrar, como produto final, a distribuição geográfica no estado do Pará das variantes encontradas.

Apresentação e análise dos dados

Os resultados expostos neste estudo dizem respeito ao trabalho realizado com as mesorregiões Baixo Amazonas, Marajó,

Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudoeste do Pará e Sudeste do Pará a partir dos municípios selecionados de cada mesorregião. Entretanto, será exposto neste trabalho apenas os itens de maior produtividade da pesquisa, dedicando, posteriormente, uma sessão para os demais resultados encontrados. Desse modo, discutir-se-á, a seguir, os resultados acerca dos itens lexicais que se mostraram produtivos em termos de variação, quais sejam: *cambalhota*, *estilingue* e *papagaio de papel*.

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa, para cada variável, foi dividida da seguinte forma: *dimensão diatópica*, que será subdividida em *mesorregiões* e *municípios*; e *dimensão diastrática*, que será subdividida em *sexo* e *faixa etária*.

Dessa forma, notou-se que, neste estudo, quanto à variável *cambalhota*, o fator mesorregional e municipal demonstrou ser determinante quanto ao uso de suas variantes, pois predominou-se o uso da variante *carambela* nas mesorregiões Marajó e Nordeste Paraense, enquanto a variante *cambalhota* caracterizou o falar do Sudeste do Pará. As variantes *carambola* e *calambiota* foram, respectivamente, predominantes no Sudoeste do Pará e no Baixo Amazonas. A variante *cambalhota* obteve alta frequência entre os municípios Breves, Barcarena, Curionópolis e São Félix do Xingo, tendo, esse último, uso categórico. A variante *carambela* também obteve grande frequência entre as localidades Anajás (onde foi categórico), Santa Izabel do Pará, Abaetetuba e Vigia. Destaca-se aqui a variante *calambiota* que, apensar da baixa frequência total (8,4%), mostrou-se ser característica, na dimensão municipal, de Oriximiná, onde sua ocorrência foi categórica. Dentre as estratificações sociais, somente a variação diageracional pareceu ser influente em apenas duas variantes: *calambela*, que caracterizou mais o falar dos informantes da 1ª faixa etária, e *carambela*, que caracterizou mais o falar dos informantes da 2ª faixa etária.

Em relação a variável *estilingue*, o fator mesorregional demonstrou ser influente no comportamento da variável em questão. A variante *baladeira* exerceu predominância em todas as

mesorregiões do estado do Pará com frequência entre 63,6% e 87,5%, à exceção do Baixo Amazonas, onde o predomínio foi da variante *balador* com 53,8%. O fator municipal mostrou que a variante *baladeira* predominou em 14 municípios, apresentando frequência categórica em Faro, Anajás e Bragança; Oriximiná e Santarém apresentaram maior frequência da variante *balador*; e Vigia e Itaituba obtiveram frequência de 50% tanto para variante *baladeira* quanto para *balador*. Igualmente à variável *cambalhota*, a variação diassexual e diageracional não demonstrando oscilação significativa no uso das variantes do item lexical em questão.

Ao que tange a variável *papagaio de papel*, a distribuição diatópica também se mostrou significativa. O fator mesorregional evidenciou que a variante *papagaio* predominou em todas as mesorregiões (com frequência entre 50% e 77,8%), à exceção do Sudeste do Pará em que houve a predominância da variante *pipa* com 54,2%. O fator municipal mostrou que a variante *papagaio* predominou em 14 municípios, com ocorrências categóricas em Faro e Abaetetuba; Breves, Tucuruí e São Félix do Xingu apresentaram maior frequência da variante *pipa*, enquanto Curionópolis obtiveram 50% de ocorrências tanto para variante *papagaio* quanto para a variante *pipa*. Os fatores diassexual e diageracional, assim como nas demais variáveis estudadas nesta pesquisa, não apresentaram influência significativa na escolha das variantes, possuindo, dessa forma, pouca variabilidade na frequência entre as faixas etárias e entre os sexos.

Essa secessão em dimensão diatópica e dimensão diastrática no tratamento dos dados obtidos, bem como suas respectivas subdivisões, auxiliaram na compreensão da importância desses fatores no comportamento das variáveis *cambalhota*, *estilingue* e *papagaio de papel*.

A seguir, veremos as ocorrências dos dados dessas variáveis minunciosamente, levando-se em conta os fatores diatópicos e diastráticos supracitados, assim como o agrupamento linguístico

das variantes que demonstraram comportamento fonético ou morfológico semelhantes e que correspondem à mesma lexia.

Cambalhota

Agrupamento linguístico

Para a variável *cambalhota*, foram registradas 14 variantes: *carambela*, *caramela*, *carambola*, *calambiota*, *calambota*, *carambota*, *calhambota*, *calhambiota*, *cambalhota*, *pirueta*, *piruleta*, *salto* e *salto mortal*. Dentre essas variantes, houve a realização de variantes com comportamento singular, tendo em vista que apresentaram formas foneticamente distintas para uma mesma lexia. Desse modo, foi feito o agrupamento dessas variantes com base em critérios fonéticos, como mostra o *Quadro 04* abaixo:

Quadro 04: Agrupamento do item *cambalhota*

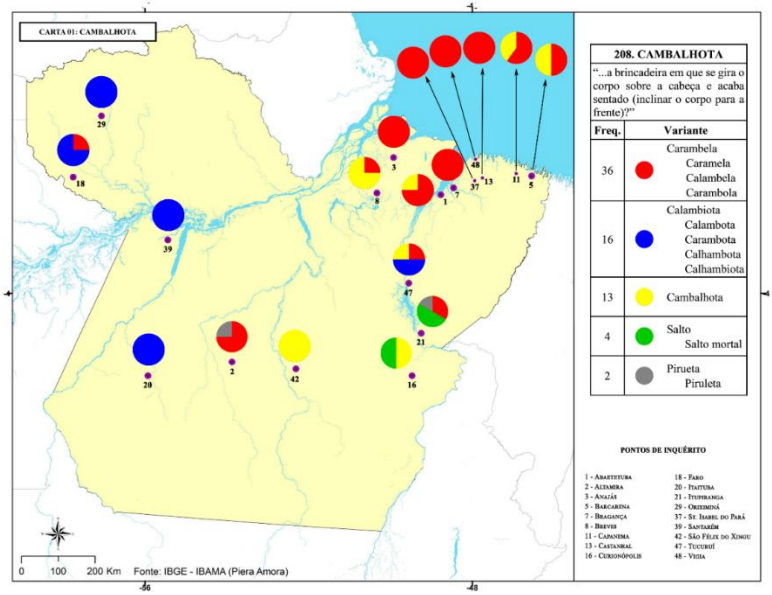
VARIANTE	FORMAS AGRUPADAS	DISTINÇÃO FONÉTICA
[kaɾãˈbɛlə]	[kaɾãˈbɛlə]	----------
	[kalãˈbɛlə]	Substituição: /ɾ/ → /l/
	[kaɾãˈmɛlə]	Aproximação articulatória de /b/ e /m/.
	[kaɾãˈbɔlə]	Arredondamento: /ɛ/ → /ɔ/
[kalãbiˈɔtə]	[kalãbiˈɔtə]	----------
	[kaʎãˈbɔtə]	Substituição: /l/ → /ʎ/ Apagamento: [kaʎãˈbøɔtə]
	[kaʎãbiˈɔtə]	Substituição: /l/ → /ʎ/
	[kaɾãˈbɔtə]	Substituição: /l/ → /ɾ/ Apagamento: [kaɾãˈbøɔtə]
	[kalãˈbɔtə]	Apagamento: [kalãˈbøɔtə]
[piɾuˈetə]	[piɾuˈetə]	----------
	[piɾuˈletə]	Inserção de /l/

A distinção fonética entre um determinado grupo de variantes demonstra, como evidencia o *Quadro 04*, semelhanças entre si e com a variante na qual foram agrupadas. Logo, *calhambota* não poderia, por exemplo, agrupar-se às formas de variável *carambela* por se afastar mais dessa variante do que de *calambiota*, a qual foi agrupada.

Dimensão diatópica

Dentre a incidência por município das variantes foneticamente agrupadas de *cambalhota*, a variante *carambela* também se destacou por apresentar realização categórica em cinco municípios paraenses, a saber: Anajás, Bragança, Castanhal, Santa Izabel do Pará e Vigia. A variante *calambiota* apresentou também realização categórica em três municípios paraenses: Itaituba, Oriximiná e Santarém. A variante *cambalhota* obteve ocorrência categórica somente em São Félix do Xingu.

Imagem 02 – Carta 01: Cambalhota



A *Imagem 02* explicita a predominância dessas variantes em todo o território paraense, havendo maior concentração da variante *carambela* nas mesorregiões Marajó, Nordeste Paraense e Metropolitana de Belém, enquanto a ocorrência da variante *calambiota* se concentrou no Baixo Amazonas e Sudoeste do Pará. A incidência da variante *cambalhota* se concentrou no Sudoeste do Pará e no Marajó.

Dimensão mesorregional

Na dimensão estadual paraense, percebe-se que, nas localidades selecionadas para este estudo, entre as variantes de *cambalhota* recolhidas, a que caracteriza o português falado no estado do Pará é *carambela* (23,9%), seguida imediatamente por *cambalhota* (18,3%) e *calambela* (18,3%). Contudo, ao observar-se a dimensão mesorregional, vê-se particularidades. Para tanto, apresentou-se na *Tabela 01* metade das variantes não-agrupadas do item em questão que tiveram maior frequência, a saber: *cambalhota*, *calambela*, *carambela*, *carambola*, *calhambota*, *calambiota* e *calambota*.

Tabela 01: Mesorregiões

	Cambalhota		**Calambela**		**Carambela**		**Carambola**		**Calhambota**		**Calambiota**		**Calambota**	
Localidade	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Baixo Amazonas	0/12	0	0/12	0	0/12	0	0/12	0	3/12	25	4/12	33,3	3/12	25
Marajó	3/8	37,5	1/8	12,5	4/8	50	0/8	0	0/8	0	0/8	0	0/8	0
Metropolitana de Belém	2/12	16,6	7/12	58,3	3/12	25	0/12	0	0/12	0	0/12	0	0/12	0
Nordeste Paraense	3/16	18,7	4/16	25	9/16	56,2	0/16	0	0/16	0	0/16	0	0/16	0

Sudeste do Pará	5/16	31,2	1/16	6,25	1/16	6,25	2/16	12,5	0/16	0	0/16	0	1/16	6,25
Sudoeste do Pará	0/7	0	0/7	0	0/7	0	3/7	42,8	0/7	0	2/7	28,5	0/7	0
Total	**13/71**	**18,3**	**13/71**	**18,3**	**17/71**	**23,9**	**5/71**	**7**	**3/71**	**4,5**	**6/71**	**8,4**	**4/71**	**5,4**

Apesar de *carambela* apresentar maior frequência no território paraense, a *Tabela 01* mostra que sua maior frequência se concentra na mesorregião do Nordeste Paraense (56,2%), seguida por Marajó (50%) e Metropolitana de Belém (25%), enquanto as mesorregiões do Baixo Amazonas e Sudoeste do Pará apresentaram nenhuma ocorrência dessa variante. Em relação a essas duas últimas, *calambiota* apresentou maior frequência no Baixo Amazonas (33,3%), ao passo que *carambola* foi a variante que mais ocorreu no Sudoeste do Pará (42,8%), logo a variante *calambiota* é característica do falar do Baixo Amazonas, enquanto *carambola* é a variante característica do falar do Sudoeste do Pará.

Outras duas variantes que se destacaram na dimensão mesorregional foram *cambalhota* e *calambela*, essas apresentando, respectivamente, 37,5% e 12,5% no Marajó, 16,6% e 58,3% na Metropolitana de Belém, 31,2% e 6,25% no Sudeste do Pará, e 18,7% e 25% no Nordeste Paraense. As variantes *carambela*, *cambalhota* e *calambela* não apresentaram ocorrências no Baixo Amazonas e Sudoeste do Pará.

Dimensão municipal

Do ponto de vista da dimensão municipal, percebemos que as variantes de *cambalhota* se distribuem de forma mais específica, como mostra a *Tabela 02*.

Tabela 02: Municípios

	Cambalhota		**Calambela**		**Carambela**		**Carambola**		**Calhambota**		**Calambiota**		**Calambota**	
Localidade	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Abaetetuba	1/4	25	0/4	0	3/4	75	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Altamira	0/4	0	0/4	0	0/4	0	3/4	75	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Anajás	0/4	0	0/4	0	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Barcarena	2/4	50	1/4	25	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Bragança	0/3	0	2/3	66,6	1/3	33,3	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0
Breves	3/4	75	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Capanema	2/5	40	1/5	20	2/5	40	0/5	0	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Castanhal	0/4	0	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Curionópolis	1/2	50	0/2	0	0/2	0	0/2	0	0/2	0	0/2	0	0/2	0
Faro	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	2/4	50
Itaituba	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0	2/3	66,6	0/3	0
Itupiranga	0/6	0	1/6	16,6	0/6	0	1/6	16,6	0/6	0	0/6	0	0/6	0
Oriximiná	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	4/4	100	0/4	0
Santarém	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	3/4	75	0/4	0	1/4	25
São Félix do Xingu	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
St. Izabel do Pará	0/4	0	2/4	50	2/4	50	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Tucuruí	1/4	25	0/4	0	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0	1/4	25
Vigia	0/4	0	1/4	25	3/4	75	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Total	**13/71**	**18,3**	**13/71**	**18,3**	**17/71**	**23,9**	**5/71**	**7**	**3/71**	**4,5**	**6/71**	**8,4**	**4/71**	**5,4**

Como foi visto na dimensão mesorregional, a ocorrência das variantes não se distribui homogeneamente. Desse modo, dentre os 18 municípios paraenses, destacam-se Oriximiná, Anajás, Castanhal e São Félix do Xingu pela ocorrência categóricas de *cambalhota*, *calambela*, *carambela* e *calambiota*, respectivamente. Breves, Santarém e Altamira apresentaram, nessa ordem, 75% das ocorrências de *cambalhota*, *calhambota* e *carambola*, enquanto Abaetetuba e Vigia apresentaram 75% cada de ocorrências de *carambela*. Faro, Bragança e Itaituba apresentaram, respectivamente, ≥ 50% e < 75% das ocorrências de *calambota*, *calambela* e *calambiota*, enquanto Barcarena e Curionópolis apresentaram 50% cada de ocorrências de *cambalhota*. Santa Izabel do Pará e Tucuruí se destacaram pela distribuição homogênea das variantes, ocorrendo *calambela* (50%) e *carambela* (50%) em Santa Izabel do Pará; e *cambalhota* (25%), *carambela* (25%), *calambota* (25%) e *carambota*[3] (25%) em Tucuruí. As variantes *cambalhota* e *carambela* foram as que obtiveram maior frequência (40% cada) em Capanema e, em Itupiranga, a variante que mais ocorreu, com 33,3%, foi *pirueta*[4].

Dimensão diastrática

Sexo

Viu-se que, do ponto de vista geográfico, a variante *carambela* é a variante de *cambalhota* que predomina no português falado no estado do Pará, sendo predominantemente falada nas mesorregiões

3 Essa variante apresentou apenas 1,4% da frequência total (1 ocorrência), ocorrendo somente em Tucuruí, ficando, dessa forma, abaixo das 7 variantes de *cambalhota* que apresentaram maior frequência.

4 Essa variante apresentou apenas 4,2% da frequência total (3 ocorrências), sendo 1 ocorrência em Curionópolis e 2 em Itupiranga, ficando, dessa forma, abaixo das 7 variantes de *cambalhota* que apresentaram maior frequência.

Marajó e Nordeste Paraense e categoricamente falada em Castanhal. Contudo, a análise da dimensão diastrática de sexo nos revela que a ocorrência dessa variante predominou com 27,7%, nos informantes do sexo feminino, enquanto os informantes do sexo masculino apresentaram 20% da frequência.

Tabela 03: Sexo

	Cambalhota		**Calambela**		**Carambela**		**Carambola**		**Calhambota**		**Calambiota**		**Calambota**	
Sexo	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Masculino	8/35	22,8	5/35	14,2	7/35	20	3/35	8,57	2/35	5,71	3/35	8,57	1/35	2,85
Feminino	5/36	13,8	8/36	22,2	10/36	27,7	2/36	5,55	1/36	2,77	3/36	8,33	3/36	8,33
Total	**13/71**	**18,3**	**13/71**	**18,3**	**17/71**	**23,9**	**5/71**	**7**	**3/71**	**4,5**	**6/71**	**8,4**	**4/71**	**5,4**

A *Tabela 03* revela ainda que – entre as variantes de *cambalhota* com maior frequência – as variantes mais faladas pelos informantes do sexo masculino são *cambalhota* (22,8%), *carambola* (8,57%), *calhambota* (5,71%) e *calambiota* (8,57%), enquanto que entre os informantes do sexo feminino prevaleceu as variantes *calambela* (22,2%) e *calambota* (8,33%).

Faixa etária

Em relação a faixa etária, a variante *carambela* predominou entre os falantes da 2ª faixa etária com 30,3%, enquanto essa variante ocorreu em 18,4% dos falantes da 1ª faixa etária. Outro fato que se destaca nessa estratificação social é que as ocorrências de *calambiota* foram categóricas na 2ª faixa etária com frequência de 12,1%.

Tabela 04: Faixa etária

	Cambalhota		**Calambela**		**Carambela**		**Carambola**		**Calhambota**		**Calambiota**		**Calambota**	
Faixa Etária	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
1ª	8/38	21	9/38	23,5	7/38	18,4	3/38	7,89	2/38	5,26	3/38	7,89	0/38	0
2ª	5/33	15,1	4/33	12,1	10/33	30,3	2/33	6,06	1/33	3,03	3/33	9,09	4/33	12,1
Total	**13/71**	**18,3**	**13/71**	**18,3**	**17/71**	**23,9**	**5/71**	**7**	**3/71**	**4,5**	**6/71**	**8,4**	**4/71**	**5,4**

Ademais, a *Tabela 04* evidencia a predominância de *cambalhota* (21%), *calambela* (23,5%), *carambola* (7,89%), *calhambota* (5,26%) nos informantes da 1ª faixa etária, ao passo que, na 2ª faixa etária, foi predominante o uso da variante *calambiota* com 9,09%.

Estilingue

Agrupamento linguístico

Para a variável *estilingue*, foram registradas 6 variantes: *baladeira*, *balador*, *estilingue*, *liga de soro*, *estilinga* e *flecha*. Dentre essas variantes, houve a realização das variantes *estilingue* e *estilinga* que se destacaram por apresentarem formas foneticamente distintas para um mesmo léxico, como mostra o *Quadro 05*:

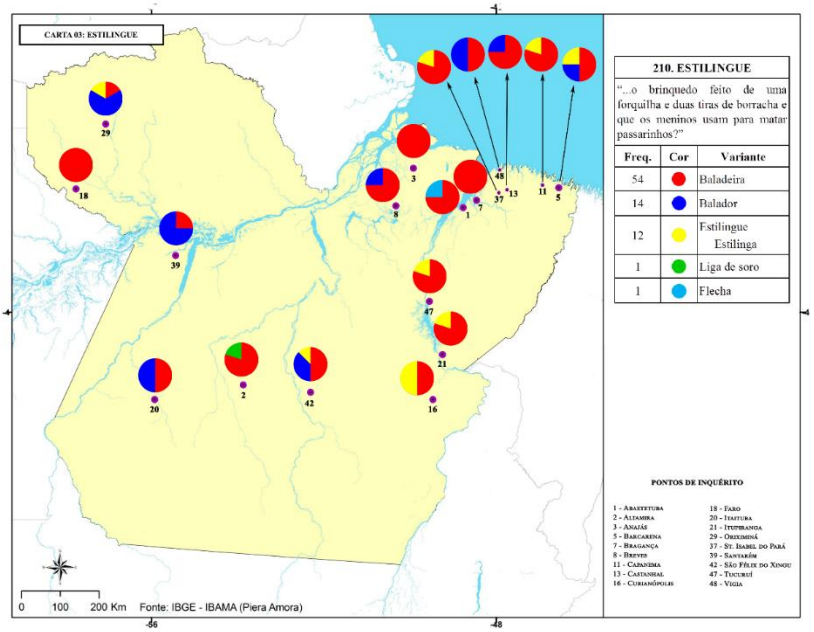
Quadro 05: Agrupamento do item *estilingue*

VARIÁVEL	**FORMAS AGRUPADAS**
estilingue	*estilingue, estilinga*

Dimensão diatópica

A partir desse agrupamento lexical, a *Imagem 03* revela o predomínio da variante *baladeira* que foi presente em todas as localidades estudadas nesta pesquisa, chegando a ser realizada categoricamente em Anajás, Bragança e Faro.

Imagem 03 – Carta 03: Estilingue



A *Imagem 03* demonstra ainda maior concentração dessa variante nas mesorregiões Marajó, Nordeste Paraense, Metropolitana de Belém e Sudeste do Pará, enquanto que no Baixo Amazonas e Sudoeste do Pará houve maior concentração da variante *balador*.

Dimensão mesorregional

Na dimensão estadual paraense, notou-se, neste estudo, entre as variantes de *estilingue* recolhidas, o predomínio da variante *baladeira* (65,9%), seguida imediatamente por *balador* (17,1%) e

estilingue (13,4%). Abaixo, a *Tabela 05* mostra a frequência de cada variante por mesorregião.

Tabela 05: Mesorregiões (Localidade)

	Baladeira		**Balador**		**Estilingue**		**Liga de soro**		**Estilinga**		**Flecha**	
Localidade	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**
Baixo Amazonas	5/13	38,5	7/13	53,8	1/13	7,7	0/13	0	0/13	0	0/13	0
Marajó	7/8	87,5	1/8	12,5	0/8	0	0/8	0	0/8	0	0/8	0
Metropolitana de Belém	9/13	69,2	2/13	15,4	2/13	15,4	0/13	0	0/13	0	0/13	0
Nordeste Paraense	13/17	76,5	2/17	11,8	1/17	5,9	0/17	0	0/17	0	1/17	5,9
Sudeste do Pará	14/22	63,6	0/22	0	7/22	31,8	0/22	0	1/22	4,5	0/22	0
Sudoeste do Pará	6/9	66,7	2/9	22,2	0/9	0	1/9	11,1	0/9	0	0/9	0
Total	**54/82**	**65,9**	**14/82**	**17,1**	**11/82**	**13,4**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**

Em todas as mesorregiões, exceto por Baixo Amazonas, o predomínio foi da variante *baladeira*, tendo frequência de 66,7% no Sudoeste do Pará, 87,5% no Marajó, 69,2% na Metropolitana de Belém, 63,6% no Sudeste do Pará e 76,5% no Nordeste Paraense. A variante com maior frequência no Baixo Amazonas foi *balador* com 53,8%. Logo, a variante *baladeira* mostra-se ser característica do falar de todas as mesorregiões paraense, com exceção do Baixo Amazonas, em que houve o predomínio da variante *balador*.

Dimensão municipal

Do ponto de vista municipal, a leitura da *Tabela 06* nos evidencia algumas particularidades.

Tabela 06: Municípios

	Baladeira		**Balador**		**Estilingue**		**Liga de soro**		**Estilinga**		**Flecha**	
Localidade	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**
Abaetetuba	¾	75	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	1/4	25
Altamira	4/5	80	0/5	0	0/5	0	1/5	20	0/5	0	0/5	0
Anajás	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Barcarena	2/4	50	1/4	25	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Bragança	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Breves	3/4	75	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Capanema	4/5	80	0/5	0	1/5	20	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Castanhal	3/4	75	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Curionópolis	2/4	50	0/4	0	2/4	50	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Faro	3/3	100	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0
Itaituba	2/4	50	2/4	50	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Itupiranga	4/5	80	0/5	0	1/5	20	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Oriximiná	1/6	16,7	4/6	66,7	1/6	16,7	0/6	0	0/6	0	0/6	0
Santarém	1/4	25	3/4	75	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
São Félix do Xingu	4/8	50	3/8	37,5	0/8	0	0/8	0	1/8	12,5	0/8	0
St. Izabel do Pará	4/5	80	0/5	0	1/5	20	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Tucuruí	4/5	80	0/5	0	1/5	20	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Vigia	2/4	50	2/4	50	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Total	**54/82**	**65,9**	**14/82**	**17,1**	**11/82**	**13,4**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**

Faro, Anajás e Bragança se destacaram por apresentar frequência categórica da variante *baladeira*. Breves, Castanhal, Santa Izabel do Pará, Abaetetuba, Capanema, Altamira, Tucurí e Itupiranga apresentaram frequência ≥ 75% e < 80% da variante *baladeira*. Barcarena e São Félix do Xingu apresentaram predominância da variante *baladeira* com 50% de frequência. Vigia

e Itaituba se destacaram pela distribuição uniforme das variantes *baladeira* e *balador*, apresentando 50% de frequência cada em ambas as localidades. O mesmo fenômeno ocorreu em Curionópolis com as variantes *baladeira* e *estilingue*, em que ambas apresentaram 50% das ocorrências. Em Oriximiná, *balador* predominou com 66,7% das ocorrências, a mesma variante também se destacou em Santarém com 75% de frequência.

Dimensão diastrática

Sexo

Como foi visto na dimensão diatópica, a variante *baladeira* se mostrou predominante em relação às demais variantes. Quanto à estratificação diassexual, essa não apresenta oscilação determinante da variante *baladeira*, apresentando maior frequência em informantes do sexo masculino com 71,1% e menor frequência nos informantes do sexo feminino com 61,4%.

Tabela 07: Sexo

	Baladeira		**Balador**		**Estilingue**		**Liga de soro**		**Estilinga**		**Flecha**	
Sexo	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**
Masculino	27/38	71,1	5/38	13,2	5/38	13,2	0/38	0	0/38	0	1/38	2,6
Feminino	27/44	61,4	9/44	20,5	6/44	13,6	1/44	2,3	1/44	2,3	0/44	0
Total	**54/82**	**65,9**	**14/82**	**17,1**	**11/82**	**13,4**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**

Ademais, como mostra a *Tabela 07*, as variantes *balador* e *estilingue* apresentam maior frequência em informantes do sexo feminino com, respectivamente, 20,5% e 13,6%. No entanto, na variante *estilingue*, a margem de diferença entre ambos os sexos é de 0,4%, portanto não se mostra determinante para caracterizar a fala de um ou outro sexo. As variantes *liga de soro* e *estilinga* foram

presentes somente no falar dos informantes do sexo feminino com 2,3% cada, enquanto a variante *flecha* foi presente somente no falar de um informante do sexo masculino com 2,6%.

Faixa etária

Assim como na variação diassexual, a variação diageracional não demonstrou ser determinante quanto à variação lexical de *estilingue*, pois, apesar das variantes *baladeira* e *balador* apresentarem maior frequência em informantes da 2ª faixa etária (67,5% e 17,5%, respectivamente), essas apresentam uma margem de apenas 3,2% e 0,8%, respectivamente, em relação à frequência dessas variantes em informantes da 1ª faixa etária. A *Tabela 08* mostra que o mesmo fenômeno ocorre com a variante *estilingue*, em que, apesar da frequência ser maior em informantes da 2ª faixa etária, a margem entre ambas as faixas etárias é de apenas 1,8%.

Tabela 08: Faixa etária

	Baladeira		**Balador**		**Estilingue**		**Liga de soro**		**Estilinga**		**Flecha**	
Faixa Etária	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**	**Ocor./ Total**	**%**
1ª	27/42	64,3	7/42	16,7	6/42	14,3	1/42	2,4	1/42	2,4	0/42	0
2ª	27/40	67,5	7/40	17,5	5/40	12,5	0/40	0	0/40	0	1/40	2,5
Total	**54/82**	**65,9**	**14/82**	**17,1**	**11/82**	**13,4**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**	**1/82**	**1,2**

Quanto às demais variantes, *liga de soro* e *estilinga* foram presente exclusivamente na fala de informantes da 1ª faixa etária com frequência de 2,4% cada, enquanto a variante *flecha* foi presente somente um informante da 2ª faixa etária com frequência de 2,5%.

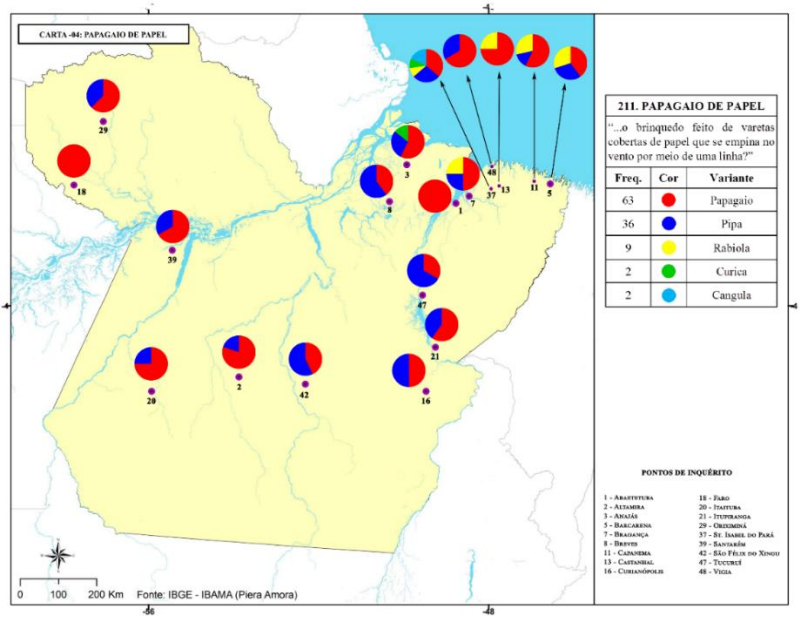
Papagaio de papel

Dimensão diatópica

Neste estudo, para a variável *papagaio de papel*, foram registradas 5 variantes: *papagaio*, *pipa*, *curica*, *rabiola e cangula*.

A *Imagem 04* evidencia a predominância da variante *papagaio*, apresentando mais de 50% de ocorrências no território paraense e apresentando-se frequentemente nas localidades verificadas nesta pesquisa, havendo inclusive incidência categórica nos municípios Abaetetuba e Faro.

Imagem 04 – Carta 04: Papagaio de papel



Essa variante não apresentou concentração específica em relação às mesorregiões paraenses, uma vez que sua realização foi frequente em todas, contudo a variante *pipa* apresentou maior concentração das ocorrências nas mesorregiões Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense e Sudeste do Pará.

Dimensão mesorregional

No território paraense, percebeu-se que, entre as variantes de *papagaio de papel* encontradas, houve predomínio da variante *papagaio* (56,2%), seguida pelas variantes *pipa* (32,1%) e *rabiola* (8%).

Tabela 09: Mesorregiões (Localidade)

	Papagaio		**Pipa**		**Rabiola**		**Curica**		**Cangula**	
Localidade	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Baixo Amazonas	13/18	72,2	5/18	27,8	0/18	0	0/18	0	0/18	0
Marajó	6/12	50	5/12	41,7	0/12	0	1/12	8,3	0/12	0
Metropolitana de Belém	11/25	44	6/25	24	5/25	20	1/25	4	2/25	8
Nordeste Paraense	15/24	62,5	5/24	20,8	4/24	16,7	0/24	0	0/24	0
Sudeste do Pará	11/24	45,8	13/24	54,2	0/24	0	0/24	0	0/24	0
Sudoeste do Pará	7/9	77,8	2,9	22,2	0/9	0	0/9	0	0/9	0
Total	**63/112**	**56,2**	**36/112**	**32,1**	**9/112**	**1,8**	**2/112**	**1,8**	**2/112**	**1,8**

Em todas as mesorregiões, à exceção do Sudeste do Pará, o predomínio foi da variante *papagaio*, tendo frequência de 72,2% no Baixo Amazonas, 77,8% no Sudoeste do Pará, 50% no Marajó, 44% na Metropolitana de Belém e 62,5% no Nordeste Paraense. A variante que apresentou maior frequência no Sudeste do Pará foi *pipa* com 54,2%. Desse modo, a variante *papagaio* se mostra característica do falar de todas as mesorregiões paraense, à exceção do Sudeste do Pará, em que houve o predomínio da variante *pipa*.

Dimensão municipal

A *Tabela 10* abaixo demonstra, assim como na dimensão mesorregional, que a predominância da variante *papagaio* persiste também na dimensão municipal, senão por Breves, Tucuruí, Curionópolis e São Félix do Xingu.

Tabela 10: Municípios

	Papagaio		**Pipa**		**Rabiola**		**Curica**		**Cangula**	
Localidade	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Abaetetuba	3/3	100	0/3	0	0/3	0	0/3	0	0/3	0
Altamira	4/5	80	1/5	20	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Anajás	4/7	57,1	2/7	28,6	0/7	0	1/7	14,3	0/7	0
Barcarena	4/10	40	3/10	30	3/10	30	0/10	0	0/10	0
Bragança	4/8	50	2/8	25	2/8	25	0/8	0	0/8	0
Breves	2/5	40	3/5	60	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Capanema	4/7	57,1	1/7	14,3	2/7	28,6	0/7	0	0/7	0
Castanhal	¾	75	0/4	0	1/4	25	0/4	0	0/4	0
Curionópolis	3/6	50	3/6	50	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Faro	4/4	100	0/4	0	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Itaituba	¾	75	1/4	25	0/4	0	0/4	0	0/4	0
Itupiranga	3/5	60	2/5	40	0/5	0	0/5	0	0/5	0
Oriximiná	5/8	62,5	3/8	37,5	0/8	0	0/8	0	0/8	0
Santarém	4/6	66,7	2/6	33,3	0/6	0	0/6	0	0/6	0
São Félix do Xingu	3/7	42,9	4/7	57,1	0/7	0	0/7	0	0/7	0
St. Izabel do Pará	4/11	36,4	3/11	27,3	1/11	9,1	1/11	9,1	2/11	18,2
Tucuruí	2/6	33,3	4/6	66,7	0/6	0	0/6	0	0/6	0
Vigia	4/6	66,7	2/6	33,3	0/6	0	0/6	0	0/6	0
Total	**63/112**	**56,2**	**36/112**	**32,1**	**9/112**	**8**	**2/112**	**1,8**	**2/112**	**1,8**

Faro e Abaetetuba se destacaram por apresentar frequência categórica da variante *papagaio*. Essa variante se apresentou predominantemente com frequência de 80% em Altamira e 75% em Breves e Itupiranga, enquanto que, em Oriximiná, Santarém, Vigia e Itupiranga, apresentou frequência ≥ 60% e < 68%. Anajás e Capanema apresentaram predominância da variante *papagaio* com 57,1% de frequência, ao passo que Barcarena apresentou 40% de frequência da mesma variante. Em Bragança e Santa Izabel do Pará, a variante *papagaio* também apresentou maior frequência, possuindo 50% e 36,4% respectivamente. Vigia e Itaituba se destacaram pela distribuição uniforme das variantes *papagaio* e *pipa*, apresentando 50% de frequência cada em ambas as localidades. Breves, Tucuruí e São Félix do Xingu foram as únicas localidades onde a frequência da variante *pipa* foi maior que a frequência da variante *papagaio*, possuindo, respectivamente, 60%, 66,7% e 57,1%.

Dimensão diastrática

Sexo

A variação diassexual do item lexical *papagaio de papel* não se apresenta como fator determinante entre suas variantes, como mostra a *Tabela 11*.

Tabela 11: Sexo

	Papagaio		**Pipa**		**Rabiola**		**Curica**		**Cangula**	
Sexo	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
Masculino	32/59	54,2	20/59	33,9	4/59	6,8	1/59	1,7	2/59	3,4
Feminino	31/53	58,5	16/53	30,2	5/53	9,4	1/53	1,9	0/53	0
Total	**63/112**	**56,2**	**36/112**	**32,1**	**9/112**	**8**	**2/112**	**1,8**	**2/112**	**1,8**

A variante *papagaio*, a qual predominou, como se viu, na dimensão diatópica, não apresentou grande oscilação entre ambos os sexos, apesar de apresentar maior frequência nos informantes do sexo feminino (58,5%), a margem entre a frequência de ambos os sexos é de apenas 4,3%. O mesmo fenômeno ocorre com as demais variantes, a exceção da variante *cangula* (a qual ocorreu apenas entre os informantes do sexo masculino): na variante *pipa*, predominou-se a frequência dos informantes do sexo masculino (33,9%), com uma margem de diferença de apenas 3,7% em relação à frequência dos informantes do sexo feminino; na variante *curica*, predominou-se a frequência do informante do sexo feminino (1,9%), com margem de diferença de apenas 0,2% em relação a frequência do informante do sexo masculino; e, por fim, na variante *rabiola*, predominou-se a frequência dos informantes do sexo feminino (9,4%), com margem de diferença de apenas 2,6% em relação à frequência dos informantes do sexo masculino.

Faixa etária

Igualmente o fator diassexual, o fator diageracional não apresentou grande variabilidade entre as variantes. Como pode-se notar na *Tabela 12*, a variante *papagaio* se mostrou predominante no falar dos informantes da 2ª faixa etária com 59,6%, contudo sua margem de diferença entre os informantes da 1ª faixa etária é de apenas 6,9%.

Tabela 12: Faixa etária

	Papagaio		**Pipa**		**Rabiola**		**Curica**		**Cangula**	
Faixa Etária	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**	**Ocor./Total**	**%**
1ª	29/55	52,7	20/55	36,4	4/55	7,3	1/55	1,8	1/55	1,8
2ª	34/57	59,6	16/57	28,1	5/57	8,8	1/57	1,8	1/57	1,8
Total	**63/112**	**56,2**	**36/112**	**32,1**	**9/112**	**8**	**2/112**	**1,8**	**2/112**	**1,8**

As demais variantes apresentaram comportamento semelhante: a variante *pipa* é predominantemente falada entre os informantes da 1ª faixa etária, contudo sua margem de diferença em relação à frequência dos informantes da 2ª faixa etária é de apenas 8,3%; e a variante *rabiola* tem sua maior frequência no falar dos informantes da 2ª faixa etária, todavia sua margem de diferença em relação à frequência dos informantes da 1ª faixa etária é de apenas 1,5%. As variantes *curica* e *cangula* apresentaram a mesma frequência em ambas as faixas etárias (1,8%).

Outros resultados

Notou-se, nesta pesquisa, que perguntas como as dos itens 221 (Pessoa que tem sorte no jogo), 222 (Pessoa sem sorte no jogo), 223 (Bom jogador) e 224 (Mau jogador), os informantes não respondiam com uma lexia, mas recorriam a estruturas frasais que pudessem descrevessem o objeto, pessoa ou característica que procuravam representar por meio da língua. Assim, os informantes, para representar o objeto do item 224 ("...a pessoa que joga mal?"), por exemplo, respondiam, de modo geral, *não sabe jogar* ou *não entende do jogo*. Martins (2004), ao perceber o mesmo fenômeno em sua pesquisa, explicou o fenômeno pela "inexistência do vocábulo [que], na maioria das vezes, dava-se pela ausência do objeto no mundo cultural do informante ou a comunidade não possuía um vocábulo para representá-lo" (MARTINS, 2004, p. 15). Acrescenta-se, dessa forma, à afirmação de Martins (2004) que, quando o falante não possui uma lexia única para representar não só objetos, mas também pessoas – com base em características físicas ou não – e situações, esse busca, nos demais recursos da língua, formas de designar esses objetos, pessoas ou situações, os quais, muitas vezes, não fazem parte do convívio do falante.

Considerações finais

Como pode se verificar neste estudo, o fator diageracional não apresentou influência sobre os itens lexicais *cambalhota*, *estilingue* e *papagaio de papel*, bem como o fator diassexual que confirmou que ambos os sexos não apresentam variabilidade significativa com relação ao uso das variantes registradas dos itens lexicais estudados. Em relação ao fator diatópico, esse apresentou influência quanto ao uso das variantes de cada léxico, demonstrando que os fatores mesorregional e municipal determinaram a escolha das variantes – de cada variável estudada – pelos informantes entrevistados.

Ademais, o item *cambalhota* se distinguiu das demais variantes por apresentar distintas formas fonéticas para uma mesma lexia e, após analisadas e agrupadas, essas variantes demonstraram uma distribuição geográfica peculiar: a variante *carambela* se concentrou em mesorregiões próximas da capital (Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, nordeste do Marajó e norte do Sudeste do Pará); a variante *calambiota* se concentrou nas mesorregiões do Baixo Amazonas e no Sudoeste do Pará; e a variante *cambalhota* se concentrou nas mesorregiões do Sudeste do Pará, Nordeste Paraense e sul do Marajó. Essas são evidências que levam a crer que, dentro do território paraense, há microagrupamentos em que cada variante, bem como suas formas agrupadas, concentra-se, o que pode levar, em estudos futuros, ao mapeamento do comportamento de distribuição diatópica desse item lexical.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; ROMANO, Valter Pereira Romano (orgs.). **A Geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados**. Londrina: Eduel, 2016.

ATLAS LINGUÍSTICO DO ESTADO DO PARÁ. **Questionário piloto de base semântico-lexical**, 1997.

BORGES, Luciane Chedid Melo. **Os termos da meliponicultura**: uma abordagem socioterminológica. Dissertação. Mestrado em Linguística. Belém: Universidade Federal do Pará, 2011.

BRANDÃO, Silva Figueiredo. **A Geografia Lingüística no Brasil**. Série Princípios: Editor Ática: São Paulo, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GUY, Gregory Riordan; ZILLER, Ana. **Sociolingüística Quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, Arlon Francisco Carvalho. **Variação lexical e fonética na Ilha do Marajó**. Revista Científica da UFPA, vol. 4, abril 2004.

RADTKE, E; THUN, H. Nuevos caminos de la geolinguística románica. Un balance. In: RADTKE, E.; THUN, H. **Neue Wege der Romanischen Geolinguistik**. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

RAZKY, Abdelhak (Org.). ***Atlas linguístico sonoro do Pará***. Belém: PA/CAPES/UTM, 2004.

_____; GUEDES, Regis. **Le continuum des regroupements lexicaux dans l'Atlas Geossociolinguístico do Pará (ALiPA)**. In: CONTINI Michel e LAI Jean-Pierre. *La géographie linguistique au Brésil*. Geolinguistique. Grenoble: ELLUG, 2015, p.149-162.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. **Goldvarb X**: A variable rule application for Macintosh and Windows**.** Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

THUN, Harald. A Dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. *In*: STAHLZIWS, Ana Maria. **Estudos de Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: UFGRS, 2005, p.63-92.

Linguística e psicologia

18

Contribuições linguísticas ao tratamento da afasia

Alexandre Morais Paulino[1]
Claudia Gazzola[2]

Introdução

Elegemos como preocupação central neste artigo dentre os distúrbios da fala a afasia que apresenta-se enquanto tema desse artigo. Delimitamos nosso foco em pessoas adultas que tenham sofrido um Acidente Vascular Cerebral Isquémico (AVCI) e estejam em tratamento clinico na região sul e sudeste, para tanto foram selecionamos dois estudos de caso um realizado por ANTONIO (2004) e outro por MANCOPES (2008), estamos em hipótese nos guiando que as teorias linguísticas possam contribuir no tratamento clínico da afasia.

Dessa forma buscaremos responder se a linguística pode ser utilizada no tratamento deste distúrbio da fala com resultados positivos. Nesse sentido conforme BAGNO (2002) a língua é uma atividade social, uma criação de todo agrupamento linguístico que dela utiliza-se, e assim, não seria possível desvincular a reconstrução da fala dos afásicos de seu componente sociolinguístico.

1 Alexandre Morais Paulino, possui Licenciatura em Letras pela FACEQ Faculdade Eça de Queirós, Bacharel em Ciências da Computação pela FASP Faculdades Associadas São Paulo. Contato: paulinosistemas@hotmail.com

2 Faculdade Eça de Queirós (FACEQ)

Para atingir nosso intento utilizaremos da pesquisa bibliográfica tomando como base o conhecimento existente em outros trabalhos que tenham seu foco na linguística aplicada ao tratamento da afasia, ou, o estudo linguístico em tratamentos de afásicos.

Fundamentação teórica

Na fundamentação teórica um breve histórico da afasia e as teorias linguísticas que acreditamos serem preponderantes para entendermos os distúrbios da fala e utilizadas como base para selecionar os textos no estudo de caso.

Afasia um breve histórico

Segundo SITTA (2015) podemos definir afasia como a deterioração da linguagem escrita e ou falada de um determinado falante com plena capacidade linguística e sem nenhuma dificuldade cognitiva anterior, ela ocorre após o cérebro sofrer lesão causada por um acidente vascular cerebral (AVC), segundo a Association Internationale Aphasie (AIA) a afasia pode também ser decorrente de um tumor cerebral ou outros traumas sofridos pelo cérebro em decorrência de acidentes como os automobilísticos.

Conforme nos relata SOUSA (2016) na Grécia antiga os hipocráticos apontavam uma relação entre o défice motor em um hemicorpo e os transtornos da linguagem. Na renascença levanta-se a possibilidade da afasia ser decorrente de "fragmentos da colote craniana que penetrariam no cérebro" (Sousa, 2016), somente com Franz Joseph Gall (1758-1828), um frenologista e anatomista, as lesões frontais são apontadas como causadoras dos transtornos afásicos, Segundo SOUSA (2016) Jean Baptiste Bouillaund (1796-1881) seguidor das teorias de Gall, utilizando-se de provas clínicas anatômicas do cérebro procura demonstrar que diferentes zonas cerebrais lesionadas desencadeariam diferentes transtornos afásicos.

> [...] em 1861, Pierre Paul Broca [...], mostrou a relação entre o lobo frontal esquerdo e a linguagem. Em 1865, Broca associou o hemisfério esquerdo à produção da fala e à ideia de dominância manual. Inicialmente Broca terá descrito o síndroma da afasia motora como resultante de lesões nas partes posteriores da terceira circunvolução frontal esquerdo. (Sousa, 2016, p. 6 e 7)

Na afasia motora (afasia de Broca) os falantes apresentam dificuldade de se expressarem apesar de apresentarem compreensão da fala. Em 1874 conforme SOUSA (2016) Carl Wernicke descreve a afasia sensorial (afasia de Wernicke), nela verificamos que a capacidade da fala se preserva, mas, há dificuldade de compreensão da linguagem dos outros falantes Wernicke aponta ainda a possibilidade da existência de um terceiro tipo, a afasia de condução em que o falante teria a capacidade de compreender, de expressar, no entanto, apresentaria de forma severa distúrbios de repetição, conforme apontado por SOUSA (2016). SITTA (2015) complementa que o afásico sensorial articula as palavras, mantém a entonação correta, mas sua construção frasal não é coerente, em decorrência disso não consegue fazer-se entender o que via de regra deixa frustrado o afásico.

ROSSI (2012) nos relata que em 1884, Ludwig Lichtheim (1845-1928), um estudioso de Wernicke, defende que além dos centros sensorial e motor, há um terceiro elemento preponderante no processo de produção espontânea da linguagem, este composto por inúmeras células corticais presentes no córtex cerebral, o qual foi nomeado de centro de conceitos, com base em seus estudos Lichtheim aponta a existência de sete tipos diferentes de afasias, cada uma delas provocada por lesões em áreas específicas do cérebro.

Por outro lado Sigmund Freud em seu "Sobre a concepção das afasias – um estudo crítico" de 1891, conforme nos indica ROSSI (2012) ao invés de centros distintos da linguagem no córtex, todo ele é ligado à função da linguagem, dessa forma, na ocorrência de uma lesão o córtex cerebral como um todo trabalharia de forma solidária.

Freud também defende que paralisias histéricas poderiam comprometer o funcionamento orgânico sem que qualquer órgão sofresse dano em sua estrutura, e assim, poderíamos explicar a afasia através de rupturas entre as associações normais de representações no psiquismo, por conseguinte Freud concebia o aparelho da linguagem associado ao universo simbólico, diferente do explicado pela neuropatologia.

No mesmo sentido MANCOPES (2008) ao analisar o mesmo artigo de Freud nos aponta que o autor, ao levantar a questão sobre os processos fisiológicos e o sistema nervoso não serem apenas de causa e efeito, mas também, fruto do processo psíquico ser um processo paralelo ao fisiológico em concomitante dependência, isto é, há relação de implicação entre os processos psíquicos e cerebrais, faz pensar que, as afasias em suas causas não poderiam ser reduzidas a questões orgânicas, e assim, pode haver a presença de sintomas sem que haja lesões cerebrais.

Em SAMPAIO (2015) podemos tomar a luz evidências novas em que Dronkers (1996) em seu *The neural architecture of language disorders* e com a colaboração do mesmo autor *The new cognitive neurosciences* de 2000, relata casos de que lesionados na área de Broca não desenvolveram a afasia motora e os com lesões na área de Wernicke não tiveram observada a afasia sensorial, isto em decorrência da cartografia cerebral não se estabelecer somente com a ligação disfunção lesão, hoje sabemos que estas áreas cerebrais são formadas não por um córtex unificado, mas por subáreas ligadas de forma paralela e serial.

Psicolinguística

SAMPAIO (2015) nos indica que para Chomsky (1981) em *Lectures on Government and Binding: the Pisa lectures* a linguagem se organiza através de um sistema composto de dois conjuntos, um que estaria presente em todas as línguas os "Princípios Universais" como verificado na existência quase universal implícita ou explícita

do sujeito, e em outro, que traria à luz as diferenças entre as línguas, nomeado de Parâmetros. SAMPAIO (2015) nos traz também que Kimball (1973) em *Seven principles of surface structure parsing in natural language*, advoga a existência de um "Processador" que seria responsável pela formulação do processo de montagem das sentenças, por conseguinte tem-se defendido que o processador seria responsável pela tomada de decisões no momento em que as sentenças são processadas, nesse sentido propõe que há dois estágios participantes no processamento, em um, os itens lexicais são ligados a marcadores frasais formando sintagmas, em outro, os sintagmas resultantes se associariam a outros sintagmas num processo de construção semântica. Bever e Garret (1974) em *The Psychology of Language* conforme demonstrado por SAMPAIO (2015) caminham na mesma direção ao proporem que o processo de construção de sentido se inicia com a identificação dos sintagmas, em seguida as propriedades lexicais são identificadas, fazendo ligação com informações estruturais, e consequentemente, o Processador realiza a construção semântica em função do conhecimento de mundo do falante.

Conforme FONTOURA (2012) podemos considerar a linguagem como ferramenta distinta de comunicação do homem em que são simbolizados pensamentos, Petter (2007) em "Linguagem, língua, linguística", appud FONTOURA (2012) aponta que a linguagem tem relativa autonomia em sua materialização (sons, palavras e frases do ponto de vista organizacional), entretanto, quando é expressa a singularidade do falante toma-se como base seu contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, sua visão de mundo, portanto há a inferência do falante.

ANTONIO (2004) com base em Benveniste (1966) indica que o homem se torna sujeito pela linguagem, sendo ela não um produto do homem, mas homem e linguagem se completando. Em outras palavras, não há um humano separado da linguagem ou inventando-a.

Nesse sentido verificamos em VYGOTSKY (1998) que durante o processo de evolução do pensamento e da aquisição da linguagem cria-se uma conexão entre ambos, dessa forma há um erro ao encarar o pensamento e a fala como processos sem relação ou mesmo como paralelos, ou que em momentos distintos se entrelassem numa inferência mútua de forma mecânica, dessa forma, a transformação do significante para o significado singulariza a relação existente entre pensamento e linguagem não sendo possível distinguir o processo como um fenômeno tão somente linguístico ou psicológico assim, podemos apontar que significantes sem quaisquer significados são apenas sons, sendo o significado pré-requisito básico para que haja a palavra.

Por conseguinte verificamos em MANCOPES (2008) que a psicolinguística nos traz uma abordagem cognitiva às questões afásicas ao relacionar a linguagem, pensamento e comportamento. Assim, a afasia é analisada do ponto de vista das funções mentais superiores e do processamento da linguagem, dessa forma, o foco dessa abordagem se dá nas relações cerebrais com a linguagem, da mesma forma que nas teorias inatistas, " vai enfocar as questões da faculdade da linguagem e seu funcionamento a partir de princípios e parâmetros estritamente linguísticos, relativos a gramática universal" (MANCOPES, p. 33, 2008).

Sociolinguística

Conforme TERRA (2001) a língua é a nossa principal forma de comunicação, sendo requisito indispensável para que haja sociedade. Em consequência, nossa fala não é apenas uma mera forma de comunicação ou uma continuação do pensamento, através dela somos capazes de realizar ações como nossa interação com os outros membros do grupo linguístico e dessa forma a língua é de uso comum, assim, podemos considerá-la como um bem público, por outro lado, a forma de utilização que cada falante tem dela é de caráter privado, único.

BAGNO (2002) defende que a língua não pode ser considerada uma abstração, ela é algo tão concreto quanto as pessoas que se utilizam dela e esta ligação é indivisível. Não é possível conceber a língua sem conceber os falantes que fazem uso dela, devemos olhar a língua como uma atividade social, uma criação de todo agrupamento linguístico que dela utiliza-se.

Para PRETI (2003) a língua não é apenas o elemento que dá suporte à interação social e que vai além das relações diárias dos membros da sociedade, mas também das atividades intelectuais, os meios de comunicação de massa e parte da produção artística. É por meio da língua que a realidade se transforma em signos através da relação significante-significado, podemos assim concluir a importância da linguagem como elemento de agregação social. No entanto, verificamos o caráter particularizado dado a ela quando notamos a existência do dialeto social, criado como uma subvariedade utilizada por um determinado agrupamento linguístico.

Para que possamos avaliar os parâmetros a serem seguidos pelos falantes nos deparamos com o "[...] conceito de gramática como um conjunto de regras a serem seguidas pelos falantes de uma língua é o mais conhecido das pessoas em geral [...]" (TERRA, 2009, p. 76), em decorrência desse conceito difundido esse autor nos aponta o pressuposto da gramática normativa como uma única via da utilização correta da língua, impondo à toda a sociedade esse modelo único. Assim, verificamos o controle daqueles que dominam os setores econômicos, impondo seu modelo de linguagem, a chamada norma culta. Verificamos preocupação semelhante ao nos deparar com a "transformação da doutrina gramatical tradicional num instrumento ideológico de controle, repressão e exclusão social" (BAGNO, 2002).

No entanto TERRA (2001) indica que além da gramática normativa podemos verificar a existência de outros tipos de gramáticas, entre elas a Gramática Internalizada que todo falante possui dentro de si, a construindo durante o processo de aquisição

da linguagem, sendo a existência da própria língua dependente de um contrato tácito estabelecido entre todos os falantes de uma língua desde a mais tenra idade.

> [...] a língua é nosso principal veículo de comunicação e não conseguimos viver em sociedade sem nos comunicar. E, como vivemos em sociedade, ela, além de útil e vantajosa, é necessárias a nossa existência.
> [...] Onde houver sociedade humana, haverá língua. [...] onde houver língua, haverá sociedade humana. (Terra, 2009, p. 15 e 16)

Estudo de Casos

MARCOPES (2008) em sua tese nos indica que normalmente a abordagem adotada na clínica fonoaudiológica é:

> Acerca da afasia é a linguagem e seu compromisso com a fala do paciente. Assim, originou-se um movimento no escopo dessa clínica no sentido de problematizar e buscar uma definição de linguagem e sujeito que não existia na área. Desse modo, uma primeira aproximação com a Linguística foi feita na busca de um conhecimento sobre a linguagem. Porém, esse primeiro encontra foi, nas palavras de De Vitto, um mau encontro, porque o que se incorporou da Linguística, inicialmente, foi mais os preconceitos da gramática normativa do que propriamente a um conhecimento linguístico. [...], porque se buscava a descrição do que a fala do paciente não tinha, do que lhe faltava. (MANCOPES, p. 31, 2008)

Dessa forma segundo MARCOPES (2008) ao se buscar esta fala que não era encontrada no paciente antes do trauma cerebral, esquecia-se da fala perdida, e assim, não se ouve o falar do ser humano afásico.

ANTONIO (2004) em sua dissertação de mestrado levanta indagações a respeito da reconstrução das habilidades linguísticas do afásico, em particular sobre, qual o campo do saber pode indicar caminhos na reconstituição da linguagem fragmentada? Quais

implicações causadas pela lesão cerebral na vida do lesionado? Quais os horizontes na vida desse indivíduo?

A pessoa que se encontra nesta situação passa a ter novos desafios linguísticos, familiares, sociais e cognitivos em função de seu novo estado, em especial a afasia que impõem ao indivíduo o estigma de incapacidade em ocupar seu lugar na sociedade em função de suas limitações linguísticas que o torna um ermitão solitário, conforme verificado em ANTONIO (2004).

Por conseguinte, ANTONIO (2004) aponta que a interação dialógica com o sujeito afásico é preponderante para reconstruir suas capacidades linguísticas, e assim deixa de lado a unilateralidade verificada nos testes-padrão de que se ocupa o examinador, na relação dialógica os "erros" antes descritos como síndrome passam a serem vistos como processos de reconstrução da linguagem.

Em relação aos desafios, MANCOPES (2008) nos traz o relato de Jean-Dominique Bauby, ex-editor chefe da revista *Elle*, na França, que após um AVC em 1995 escreveu *O Escafandro e a Borboleta*, no qual relata sua experiência de estar preso a um corpo sem nenhum movimento tendo como meio de comunicação apenas o movimento de seus olhos, "passou a viver uma 'existência inédita de inválido profundo, segundo uns', ou de mutante, segundo ele" (MANCOPES, p. 44, 2008).

Caso A (CA)

O presente caso nos é apresentado por ANTONIO (2004), dessa forma tudo relacionado a este caso em particular foi extraído de sua dissertação de mestrado, CA sofreu um acidente vascular cerebral (AVC), antes de sofrer a lesão cerebral exercia a profissão de juiz de direito, tinha pleno domínio de três línguas, o que indica que CA era altamente letrado "Escrevia petições e proferia sentenças diariamente, raramente deixava de ler os jornais e revistas, tinha conhecimento do que acontecia no Brasil e no mundo, e fazia uso dessas informações". (ANTONIO, 2004, p. 3).

Em relação à concepção de linguagem adotada para este caso concebemos a linguagem como uma atividade constitutiva conforme Franchi (1977) appud ANTONIO (2004) o que vai ao encontro à ideia da linguagem em sua dimensão contextual, social, a interação do homem com a linguagem e com outros homens, que por intermédio dela se faz sujeito, dessa relação cognitiva-linguagem os homens constroem suas realidades, conforme Coudry (1988) apud ANTONIO (2004), dessa forma afastamo-nos das práticas linguísticas clássicas (testes-padrão) e seguimos pela metalinguística, buscando a reconstrução da linguagem pessoal em situações interativas.

> O período de coleta dos dados estendeu-se de 29 de setembro de 1998 até o fim de dezembro de 1999. [...] O local das gravações sempre foi a sala de terapia fonoaudiológica, e cada sessão variava de 40 a 50 minutos. A terapeuta, seguindo a linha linguística-discursiva, além de posicionar-se como interlocutora nas situações dialógicas, assumia a posição mediadora, com vista em auxiliar o afásico a reconhecer seu papel na interlocução, diferenciando-se do interlocutor-investigador, e a operar sobre suas dificuldades linguísticas. (ANTONIO, p. 73, 2004)

Verifica-se no início dos trabalhos que por conta da consciência que CA tinha de suas dificuldades verbais, ele desenvolveu um tipo de bloqueio em tentar a comunicação verbal, no decorrer dos encontros dialógicos foi construindo-se um conhecimento mútuo o que proporcionou de forma gradativa a superação desse bloqueio. Os encontros se iniciaram tendo como bases fotos pessoais de CA, o diálogo se baseava nas histórias de vida dele, sua família, sua carreira como juiz, como resultado, o trabalho de reconstrução da linguagem foi facilitado tendo como base sua interação social anterior. Contar suas histórias dava-lhe prazer, verifica-se seu entusiasmo ao ouvir suas produções linguísticas.

Em todos os encontros foi utilizado o processo de produção oral e da escrita concomitantemente, em que um completava a outra no tratamento dialógico interacional, com efeito, conforme Ferreiro

(2004) apud ANTONIO (2004), a escrita é transformada em um instrumento de pensamento, supondo diferentes graus de objetivação e de fragmentação da fala, em CA suas representações linguísticas são sinais da reconstrução da sua fala que se encontra alterada, como podemos observar em: "as escritas historicamente constituídas são mais que modelos para análise da fala. São objetos em si, com funções e poderes sociais com maior força elocutiva que a fala" (Ferreiro apud ANTONIO, 2004, p. 76).

Observa-se também que no processo dialógico CA utilizava-se de signos não linguísticos em sua produção escrita - na tentativa de fazer-se entender - estes em conjunto dos fragmentes linguísticos produzidos se traduzem em fragmentos visíveis com certo grau de conceitualização conforme encontrado em Ferreiro (2004) apud ANTONIO, nesse processo, a escrita se torna uma ferramenta não de produção textual, mas, um estopim para a produção oral, conforme podemos observar em Santana (1999) apud ANTONIO: ao escrevermos criamos um elemento de deflagração do processo comunicativo em que somente a escrita não cumpre por si só o papel de transmitir a mensagem, sendo considerado como um incentivador da oralidade, por conseguinte, constatamos que os signos linguísticos (orais e escritos) e não linguísticos se fundem em um processo interno da produção da fala.

Nas visões clássicas de tratamento para a afasia, situações discursivas fragmentadas como as apresentadas no processo dialógico com CA seriam tratadas como déficits da linguagem, ao passo que do ponto de vista linguístico podemos enxergar a fragmentação discursiva como um processo de reconstrução da linguagem.

Podemos constatar que após algumas sessões a produção da escrita de forma mecânica foi abandonada, CA se apercebeu que deveria contextualizar os fatos para assim atuar por sobre suas dificuldades comunicativas, passando também a utilizar-se de um bloquinho que mantém no bolso, dessa forma, a escrita, a fala, são

utilizadas no processo comunicativo demonstrando haver uma interdependência entre elas na produção de sentidos.

> [...], ao comparar os processos dialógicos (propostos por De Lemos, 1981, 1982b) presentes na fala da criança, em fase de aquisição da linguagem, com os turnos conversacionais do sujeito afásico com seu interlocutor, conclui que se trata, em ambas as situações, do mesmo processo [...] (Coudry, 1988, apud ANTONIO, 2004, p. 97)

Verifica-se uma melhora na produção linguística de CA em relação à eficiência da utilização conjunta da oralidade e da escrita, de forma gradativa suas dificuldades linguísticas foram sendo contornadas o que permitiu-lhe estabelecer-se como sujeito, isto sendo verificado inclusive em sua vivência familiar, nas sessões dialógicas em que em algumas vezes CA toma a iniciativa discursiva. Os encontros com base na dialógica interacional, nos quais, os parâmetros sociais da comunicação linguística são baseados na própria linguagem - metalinguística - auxiliam CA em seu processo de reconstrução linguística fazendo dele um sujeito ativo no processo interlocutivo.

> [...] As sequelas sintáticas que CA apresentava no início quase não aparecem mais. O discurso direto surge em suas produções, [...] recuperou a segurança para manter uma situação dialógica interativa, [...] também com as outras pessoas; não tem mais medo de enfrentar suas dificuldades linguísticas, sempre ocupa seu lugar no diálogo, de forma a enfrentar sua maior barreira, a anomia. (ANTONIO, 2004, p. 110)

Caso B (Grupo)

A partir desse ponto estaremos nos baseando na tese de doutorado de MANCOPES (2008) abordando a visão que o afásico tem de si mesmo com base nos estudos linguísticos, isso devido ao fato de construir interlocuções de si, sendo portador de um distúrbio da fala que denota mudanças significativas no enunciado.

> Essa pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento das atividades do grupo de atendimento a sujeitos afásicos realizados no curso de Fonoaudiologia da Universidade do Vale do Itajaí [...]. Acompanhei as atividades desse grupo durante um ano, para os fins específicos dessa pesquisa, por meio da filmagem semanal das sessões de atendimento. Posteriormente à filmagem, as sessões foram assistidas e transcritas na íntegra. MANCOPES, 2008, p. 110.

No estudo do grupo com diferentes graus de afasia e acompanhados por um familiar, tem-se o intuito de incentivar as manifestações da linguagem e nas situações emergenciais oferecer ajuda de recursos expressivos, em que mesmos os afásicos com extrema dificuldade se situem como sujeitos do discurso no discurso, e também, a interação social para que dessa forma os elementos do Grupo possam sair do isolamento e reencontrar a satisfação e o desejo de comunicação.

No grupo, os afásicos são convidados a falar sobre si, seu trabalho, sua vida familiar, seu histórico, tendo como ponto de subjetividade a afasia. Cada pessoa, ao relatar sua história escuta-se, escuta o outro, encontra múltiplas possibilidades de reconhecimento e nesse sentido operam sobre o objeto, a afásia. Verifica-se que manifestações corporais (riso/rubor) compõem o corpo-linguagem no processo comunicativo.

No discurso dos afásicos podemos perceber o que é encontrado em Lacan em *O seminário, Livro 3*, conforme nos relata MANCOPES (2008), no sentido de que na fala afásica verificamos o sujeito ao lado do que se diz, como se de outro falasse, dessa forma, há um deslocamento de si em função da afasia.

Nas sessões pode-se notar um "não ouvir" o sujeito em estudo, seu sofrimento nas entrelinhas do discurso, mas sim a preocupação com a legitimação do discurso na busca de uma coerência de sentidos e na necessidade de ouvir o próximo elemento do Grupo, o seguir regras, dessa forma, os processos interacionais não se completam, ficam os enunciados inacabados e assim, aceita-

se esse rompimento da enunciação como característica do afásico. Nesse sentido, nos parece continuar em relação à posição-sujeito do afásico, a ser analisado a partir das falhas na linguagem e não se busca o seu dizer em sua fala, verificamos a ausência de alteridade no processo terapêutico. Em momentos, pode-se observar não uma dialogia entre terapeuta-Grupo, mas um completar, um empréstimo à fala dos afásicos no jogo discursivo e em consequência, nota-se um adivinhar, o completar discursivo por parte do terapeuta ao invés de participar da interlocução.

De tal forma observamos que o terapeuta ao manifestar sua compreensão do dizer do afásico, faz uma antecipação do seu pensamento que o reorienta numa forma de apropriação do falar e dessa forma aplaca-se a fala do afásico, conforme observamos em Lacan (1998) apud MANCOPE (2008), em que, quando um falante antevê a fala do outro, executa-se um acréscimo no sentido atribuído ao enunciado expresso pelo falante, assim, vislumbra-se uma compreensão imaginária, um saber originariamente do falante que extrapola o dito, em docorrência, o afásico se vê tolhido em imprimir sua marca pessoal em sua fala e perde-se no discurso alheio, ao invés de construir seu discurso.

"Por meio da análise do funcionamento das intervenções inacabadas, [...] a propósito da loucura, quando a diferença no dizer demarca certa ordem do discurso e situa o louco/afásico como tal." (Foucault, 2001a, apud MANCOPES, 2008, p. 122), por conseguinte, a fala não entendida se torna uma ameaça à ordem estabelecida quando se busca a normatização e um ideal da linguagem, verificamos uma postura de patrulhamento do dito, e mais, ao não estabelecer sentido em seu discurso o afásico é levado à constatação de não ter controle sobre sua fala, e dessa forma, coloca-se o portador da afasia na dependência do terapeuta. O contrário, segundo Foucault apud MANCOPES (2008), seria tentar compreender o processo de produção para atingir o falante, ao falar o afásico se faz sujeito, se define no próprio ato, mas, ao ver-se

tolhido de finalizar seu discurso, se torna cada vez mais sujeito afásico.

"[...] do modo de produção da subjetividade, aliado a uma modalidade de resistência [...], no afásico, dá-se a ver pelo silêncio." (Foucault, apud MANCOPES, 2008, p. 151). Notou-se que os membros do grupo esperavam sua vez de falar e somente participavam do diálogo quando estimuladas, nesse sentido, Surreaux em seu *A questão do silêncio na aquisição desviante de linguagem*, conforme nos relata MANCOPES (2008), aponta a dificuldade em se lidar com o silêncio por parte dos profissionais fonoaudiólogos como elemento integrante e constitutivo do processo de aquisição da linguagem, por consequência, o silêncio é encarado como um entrave da linguagem, um não ser capaz, ao passo que na construção de sentidos não apenas os enunciados verbais são a única ferramenta, ou por intermédio do que se pode ver ou ouvir, e por conseguinte nas "instâncias do silêncio envolvidas no funcionamento da linguagem de A1 [...] tem relação com algo que poderíamos chamar de funcional ou fisiológico" (MANCOPES, 2008, p. 157), dessa forma sua recusa em falar, pode consistir-se em uma inibição ou um protesto e não em uma impossibilidade de falar.

Em muitos momentos nas interlocuções com os afásicos já espera-se por parte deles uma não resposta, e dessa forma, antecipa-se seu diálogo calcado em sua impossibilidade fisiológica de resposta, nestes momentos podemos encontrar um silêncio imposto pelas condições fisiológicas, mas também, um silêncio de inibição, de protesto, em decorrência do contexto discursivo encontrado pelo afásico; assim, o silêncio se faz como resposta à exigência do discurso correto, coerente, de acordo com a normativa, conforme a sociedade na figura do terapeuta espera dos falantes, conforme relatado por Surreaux apud MANCOPES (2008), silêncio esse designado como de resistência que surge em resposta à exigência do não silêncio, este mesmo silêncio pode ser considerado como atividade do sujeito na linguagem.

A afasia, enquanto fato da linguagem, que se constitui através de uma ruptura na linguagem, deve ser observada no sujeito e em sua relação intrínseca com a língua.

> Como fato de linguagem, a afasia coloca-se como um acontecimento que constituído por uma ruptura na linguagem implica necessariamente o sujeito e sua relação com a língua. Longe de estar restrita ao que o discurso tradicional constitui na clínica médica e fonoaudiológica, como um transtorno de linguagem subsequente a um dano cerebral, ela afirma a relação sujeito-linguagem, e o abalo que advém disto quando o sujeito não se reconhece mais no que diz, não se reconhece mais em si mesmo. MANCOPES, 2008, p. 166.

Portanto faz-se necessário ouvir o afásico enquanto sujeito da sua fala, sendo que seus transtornos psíquicos somente se farão ouvir por intermédio do reconhecimento da sua fala, verificamos um modus existente em relação aos afásicos que deveria ser revisto, movimento este que assistimos nos falantes portadores da afasia ao resistirem ou se acomodarem em novas formas de viver. O cerne reside na "posição hegemônica no âmbito da clínica, que não percebe e não escuta esse movimento, assiste a saída dos sujeitos do 'tratamento' e conforma-se com a falta de resolutividade" (MANCOPES, 2008, p. 167).

Conclusão

Como questão inicial, as possibilidades colaborativas das teorias linguística ao tratamento da afasia, verificamos em nossos estudos que a interdisciplinaridade é de vital relevância para alavancar o trabalho com a linguagem dos afásicos, em particular a Linguística enquanto ciência vem trazendo reflexões sobre a linguagem, abandonando-se a visão da língua enquanto código e abordando suas diferentes facetas, em particular as teorias linguísticas que concebem a linguagem como elemento preponderante do ser humano em suas atividades sociais.

Tomando como base as teorias sociointeracionistas em conjunto com as abordagens fonoaudiológicas, utilizando-se da linguística discursiva e tratando as rupturas da fala do afásico em situações em que o diálogo interativo em conjunto com a escrita e outros signos produzidos pelo afásico, o auxiliando em sua construção semântica e progressão do processo de reaquisição da linguagem, distanciando dessa forma da visão tradicional em que as formas diferenciadas de representação da linguagem são vistas como ruptura no falar do afásico, acreditamos ser possível ao afásico adquirir condições para operar sobre sua linguagem, questionar e fazer inferências no discurso e ocupar seu lugar no processo comunicativo.

Levando em consideração o Caso A, apresentado por ANTONIO (2004) em que a linguística foi considerada como elemento preponderante durante o período da pesquisa, e levando em consideração os avanços alcançados pelo afásico em questão e, ao examinarmos as observações de MANCOPES (2008) em relação ao Grupo de estudo em sua pesquisa, em que, a linguística não foi preponderante no tratamento clínico e, ao passo que, não verificamos avanços conclusivos no processo de reaquisição da fala desse Grupo, assim, observa-se no Caso A avanços no processo de reaquisição da fala, enquanto que, os mesmos avanços não puderam ser constatados no Grupo.

Podemos dessa forma com base nos estudos apresentados concluir que a Linguística pode trazer contribuições efetivas ao tratamento clínico dos afásicos. Entretanto, nos conscientizamos que há um árduo caminho a ser trilhado no sentido de romper paradigmas estabelecidos e encontrar soluções que possam apontar ferramentas para o tratamento dos afásicos e indicar novos caminhos para todos os sujeitos envolvidos no processo de reaquisição da linguagem dos portadores da afasia.

Referências

ANTONIO, Betina Sguário Moreschi. **Relações de interdependência entre a oralidade e a escrita em um caso de Afasia.** 2004. 2 f. Dissertação (Mestrado em Letras / Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/4034/Relacoes_de_inter;jsessionid=4198C64459DA5E3BE0C4F780CED9D461?sequence=1>. Acessado em 22/03/2016.

Association Internationale Aphasie (AIA). **O que é afasia?** Disponível em: <http://www.afasie.nl/aphasia/pdf/9/brochure1.pdf>. Acessado em 23 mar 2016.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna letramento, variação & ensino.** São Paulo. Editora Parábola, 2002.

FONTOURA, Denise Ren da. **Afasia de expressão: avaliação neuropsicolinguística e intervenção com efoque na musicalidade.** 2012. Tese (Doutoramento em Ciências da Linguagem / Psicolinguística). FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. jun. 2012. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/7958>. Acessado em 02 jun. 2016.

MANCOPES, Renata. **A experiência de Si na Afasia: O sujeito nos limites da linguagem.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp138753.pdf>. Acessado em 31 maio 2016.

PRETI, Dino. **Sociolinguística os níveis da fala**: Um Estudo Sociolinguístico do Diálogo na Literatura Brasileira. 9 ed. 1. reimpressão. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2003.

ROSSI, Emiliano de Brito. **Tradução como sobre-vida: no exemplo de Sobre a concepção das afasias – um estudo crítico, de Sigmund Freud**. 2012. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemãs). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Out. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-14032013-125756/en.php>. Acessado em 30 maio 2016.

SAMPAIO, Thiago Oliveira da Motta; FRANÇA, Aniela Improta; MAIA, Marcus Antonio Rezende. **Linguística, psicologia e neurociência: a união inescapável dessas três disciplinas.** Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, número 1, jun. 2015, p. 230-251. Disponível em: <http://www.revistalinguistica.letras.ufrj.br/index.php/revistalinguistica/article/view/644>. Acessado em 22/03/2016.

SITTA, Erica. **Você sabe o que é fasia?** 23 mar 2015. Disponível em: <https://ericasitta.wordpress.com/2016/03/23/voce-sabe-o-que-e-afasia/>. Acessado em 09 mai 2017.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. **AFASIA – COMO INTERVIR?** Instituto Politécnico de Leiria. Portugal. maio 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Sousa10/publication/239538093_AFASIA_-_COMO_INTERVIR/links/54774752ocf2a961e4825856.pdf>. Acessado em 30/05/2016.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.