MESESCLAR

Matizes na
Educação
Superior:
conhecimentos,
leituras,
aplicações &
reflexões -
vol. 1

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

MESCLAR
Matizes na Educação Superior:
conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões

1ª edição

2019

ORGANIZADORES

Lídia Spaziani

Patrícia Gimenez Camargo/UNINOVE

Roger Henrique Pozza/UNINOVE

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista/UNINOVE

Prof. Dr. Glauco Correa da Cruz Bacic Fratric/UNINOVE

Profa. Dra. Grasiela Kieling Bublitz/UNIVATES

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck/UNIVATES

Profa. Dra. Lídia Spaziani

Profa. Dra. Márcia do Carmo Felismino Fusaro/UNINOVE

Profa. Ma. Patrícia Gimenez Camargo/UNINOVE

EDIÇÃO

Bárbara Bento Lobo de Oliveira/UNINOVE

Bárbara Pereira de Azevedo/UNINOVE

Ingrid de Andrade Queiroz/UNINOVE

Rafaela Lima de Mendonça/UNINOVE

Roger Henrique Pozza/UNINOVE

COLABORAÇÃO

Profa. Ma. Elenice Alves da Costa/UNINOVE

Profa. Ma. Rita de Cássia Couto Oliverio

REVISÃO TEXTUAL

Isabela Gomes do Nascimento/UNINOVE

Jéssica Cristina de Lima Pinto/UNINOVE

Maria Luana Batista Alves/UNINOVE

Yále Cristina Lima/UNINOVE

REVISÃO FINAL

Profa. Dra. Lídia Spaziani (*em Língua Portuguesa e Língua Inglesa*)

Prof. Dr. Glauco Correa da Cruz Bacic Fratric (*em Língua Inglesa*)

Profa. Ma. Patrícia Gimenez Camargo/UNINOVE (*em Língua Portuguesa e Língua Inglesa*)

CAPA

Roger Henrique Pozza/UNINOVE

Fonte: Getty Images/Canva, reformulada por Roger Henrique Pozza

Proibida a reprodução da imagem para qualquer outro fim.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Prof. Dr. André Ozawa/SESI

Profa. Ma. Patrícia Gimenez Camargo/UNINOVE

Os conceitos emitidos nos textos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não refletindo obrigatoriamente a opinião dos Organizadores e/ou do Conselho Editorial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

ME578 MESCLAR – Matizes na Educação Superior: conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões. / organizadores: Lídia Spaziani, Patrícia Gimenez Camargo e Roger Henrique Pozza. – 1. ed. – Recife: Even3 Publicações, 2019.
1 livro digital ; 229 p.

Modo de acesso: Internet.
DOI: 10.29327/54940
ISBN: 978-85-5722-383-7

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. SPAZIANI, Lídia. II. CAMARGO, Patrícia Gimenez. III. POZZA, Roger Henrique. IV. Título.

CDD 410
CDU 81`1

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ARTIGO ACADÊMICO	8
ENTRE O LIDO E O INTERPRETADO: O IDEOLÓGICO NAS ENTRELINHAS DA REPORTAGEM	9
O PAPEL LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO DE CORRELAÇÕES ADVERSATIVAS EM REDAÇÃO DE VESTIBULARES: UM EXERCÍCIO COGNITIVO?	21
A INFLUÊNCIA DO ENSINO DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	40
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DE FERRAMENTAS LÚDICAS	54
ANÁLISE DO LIVRO <i>CIRCLES I</i> COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO	67
O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	78
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	91
BILINGUISMO E <i>CODE-SWITCHING</i> : UMA VISÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS TERMINOLÓGICOS	103
DESAFIOS DA DOCÊNCIA BILÍNGUE NO ENSINO REGULAR PRIVADO	117
AS BARREIRAS SOCIOCULTURAIS QUE SEPARAM O BRASIL E OS IMIGRANTES AFRICANOS	133
BRUXAS E SEUS RITUAIS MÁGICOS: A PRÁTICA DA MAGIA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO À REPRESSÃO PATRIARCAL NA SÉRIE “SALÉM”	140
A <i>CIDADE MULTIFACETADA</i> DE SÉRGIO SANT’ANNA: SEXUALIDADE, ARTE E CAOS EM “O TEXTO TATUADO” E “A PIANISTA”	156
ENSAIO	163
COMO TRABALHAR O GÊNERO POESIA NO ENSINO MÉDIO USANDO O POEMA “CAIS” DE ALBERTO MARTINS	164
RELATO DE EXPERIÊNCIA	181
O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM	182

LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NO ENSINO MÉDIO	189
ESCRITA CRIATIVA.....	200
A POESIA	201
BRILHO DA NOITE.....	202
ESCREVO.....	204
ITINERÁRIO	205
NÔMADE AMALDIÇOADO	207
SEXTILHA	214
SONETO	216
PARAGUAÇU	217
TRADUÇÃO	226
VI.....	227
MY LIFE IS AN ABANDONED BOAT.....	228

APRESENTAÇÃO

Nesta primeira edição, o *e-book* MESCLAR, Matizes na Educação Superior: conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões – volume 1, propõe apresentar diversos escritos, produzidos por estudantes e professores da graduação, cujo conteúdo venha a desabrochar no campo da Educação, Línguas e/ou Literaturas.

Diversos olhares sobre a linguagem promovem mais inquietações, mais perguntas e, consequentemente, mais pesquisas, sejam elas de iniciantes (de graduandos) ou de experientes (de professores). De qualquer forma, todas elas são de grande valia e contribuem de forma positiva para o desenvolvimento acadêmico e social.

Nesse sentido, a série de *e-books*, inaugurada com a publicação deste primeiro, nasce com objetivo de ser um meio pelo qual os discentes e docentes possam publicar seus textos, sejam eles de viés científico (artigos, relatos de experiências e ensaios), sejam eles de viés artístico (escritas criativas).

Por fim, agradecemos imensamente a todos que possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho, em especial aos estudantes e professores que confiaram na MESCLAR como um canal mediador para que seus textos ultrapassem os muros da universidade e cheguem até às mãos e aos olhos do leitor.

(Os organizadores)

ARTIGO ACADÊMICO

ENTRE O LIDO E O INTERPRETADO: O IDEOLÓGICO NAS ENTRELINHAS DA REPORTAGEM

Roger Henrique Pozza

Profa. Dra. Lídia Spaziani

Resumo: Este artigo tende a analisar a reportagem *Entidades Civis veem ameaça em discurso de Bolsonaro* (A Folha de São Paulo, 22/10/2018) à luz da Análise do Discurso, de tradição francesa, alicerçada pelos postulados de Maingueneau (2000, 2013 e 2015). Elencamos algumas categorias de análise para o desenvolvimento deste escrito, a saber: condições sócio-históricas de produção, cena de enunciação, interdiscurso e *ethos* discursivo. Essas categorias são elementos discursivos abrangentes que possibilitam diversos efeitos de sentido a partir da leitura do co-enunciador. Em suma, ao finalizarmos a análise ratificamos que as categorias nos mostraram a intenção ideológica, embora mascarada, do enunciador, também o objetivo do discurso de agir sobre o outro é alcançado, visto que o enunciador enlaça o seu respectivo co-enunciador em uma tentativa persuasiva de fazê-lo concordar e aderir ao seu posicionamento, legitimando a imagem projetada, o *ethos* discursivo.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Maingueneau; Reportagem; Ethos; Efeitos de sentido.

Abstract: This article analyzes the report *Entidades Civis veem ameaça em discurso de Bolsonaro* (Civil Entities see threat in Bolsonaro's speech - A Folha de São Paulo, 10/22/2018) in the light of Discourse Analysis, from French tradition, based on the postulates of Maingueneau (2000, 2013 and 2015). We list some categories of analysis for the development of this writing, namely: socio-historical production conditions, enunciation scene, interdiscourse and discursive ethos. These categories are broad discursive elements that enable various meaning effects from the reading of the co-enunciator. In short, by concluding the analysis we ratify that the categories have shown us the ideological, albeit masked, intention of the enunciator, and also the aim of the discourse to act on the other is achieved, since the enunciator entails his respective co-enunciator in an attempt persuasive to make him agree and adhere to his position, legitimizing the projected image, the discursive ethos.

Keywords: Discourse Analysis; Maingueneau; Report; Ethos; Sense effects.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os primórdios até a sociedade midiático-globalizada contemporânea em que vivemos, a difusão de informações, sejam elas efêmeras ou duradouras, são construídas a partir de um prisma ideológico. Assim, torna-se essencial que nós, co-enunciadores, realizemos a análise dos discursos diversos expostos em nosso dia a dia, sendo de extrema relevância que tenhamos uma visão crítico-reflexiva frente aos discursos sociais para melhor desenvoltura como cidadãos.

O foco deste artigo recai sobre o discurso como interação e, mais especificamente, como “forma de ação sobre o outro” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25), já que, ele, o discurso, não é neutro, portanto, é o lugar em que a ideologia se manifesta, ou seja, deve ser estudado dentro da sociedade, em seu contexto sócio-histórico de produção, por ser um lugar de confrontos e de conflitos, de travestimento, de mascaramento, na intenção de persuadir co-enunciador.

Nessa perspectiva, buscamos nos pautar nos estudos e postulados do professor e analista de discurso Dominique Maingueneau (1997, 2013 e 2015), docente da Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne, para asseverar as informações, conceitos e ferramentas de análise utilizados neste escrito.

Ademais, analisar-se-á, neste trabalho, à luz da Análise do Discurso, de tradição francesa, numa linha discursiva maingueneana, a reportagem *Entidades civis veem ameaça em discurso de Bolsonaro*, veiculada no jornal virtual *A Folha de São Paulo*, em 22 de outubro de 2018. Este é um processo de análise do discurso que visa reflexão sobre o contexto, ideologia e efeitos de sentido, pois esses elementos são mais relevantes para a compreensão das intenções do enunciador, não consideramos, prioritariamente, o estudo gramatical ou o dicionarizado, como relevância etimológica dos vocábulos, mas marcas linguísticas cuja orientação ideológica permita notar nuances que possibilitam verificar a posição do enunciador e seu objetivo persuasivo.

Para que a análise cumpra sua função, utilizamos algumas categorias propostas por Maingueneau (2013) como: condições sócio-históricas de produção, cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia), *ethos* discursivo e interdiscurso. Essas categorias nos permitem verificar os recortes feitos para desenvolvermos uma análise coerente à corrente discursiva abraçada.

ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Dentro da Comunicação, a AD é uma área de análise teórico-metodológica e, por essa razão, podemos considerá-la como uma ferramenta de análise voltada para os discursos. Essa área propõe uma perspectiva crítico-reflexiva e tem por premissa desnudar a ideologia e os efeitos de sentido possíveis a partir do respectivo discurso à luz da corrente de tradição francesa.

Dessa área, duas são as principais correntes discursivas: AD: Análise do Discurso (tradição francesa) e ACD: Análise Crítica do Discurso (tradição anglo-saxônica). No que tange às diferenças, segundo Pozza et al (2018, p. 197), podemos citar que as diferenças, especificamente, são:

“[...] seus olhares sobre o discurso: a primeira objetiva analisar os efeitos de sentido possíveis a partir de um discurso; a segunda propõe investigar a relação discurso-sociedade numa perspectiva envolvendo linguagem e poder”.

Assevera-se aqui, que o presente escrito trabalhará com a primeira corrente apresentada, ou seja, Análise do Discurso de tradição francesa, a partir dos postulados firmados pelo teórico francês Dominique Maingueneau.

Essa ferramenta possibilita uma leitura profunda do discurso, seu objeto de estudo, entretanto, a análise só é possível no entremeio do linguístico e do social, ou seja, a AD estuda a linguagem no casamento entre sua expressividade (discurso) e contexto sócio-histórico de produção.

Assim, podemos afirmar que a AD é uma metodologia interdisciplinar utilizada por vários campos do saber, entre eles, filosofia, história, linguística, educação, antropologia, psicologia, etc., embora seus estudos na atualidade sejam analisados na Linguística, primordialmente.

A AD nasce em 1960, numa interdisciplinaridade entre Filosofia (Karl Marx), Psicologia (Sigmund Freud e Jacques Lacan) e Linguística (Jean Dubois), tendo como personalidade fundamental para sua disseminação o filósofo da linguagem Michel Pêcheux.

Em suma, para realizar uma análise discursiva é necessário escolher alguma(s) categoria(s) de investigação para o desenvolvimento do trabalho.

CATEGORIAS DE ANÁLISE APLICADAS AO *CORPUS*

As condições sócio-históricas de produção do discurso

O discurso é interação, e essa interação, atrelada ao contexto ao qual o enunciador encontra-se para produzir o seu discurso. Nessa dinâmica, assevera-se que no processo de construção do discurso o enunciador desenvolve de forma mascarada e complexa seus enunciados, ele entrelaça sua ideologia com o objetivo de provocar um determinado efeito de sentido em seu co-enunciador.

Para que a análise de um discurso seja satisfatória, tem-se de especificar o tempo e o espaço aos quais ele faz parte. Nesse viés, é importante lembrar que os discursos são interdiscursivos, ou seja, um discurso é atravessado por vários discursos outros, não está fechado a uma área do conhecimento, mas está atrelado a várias. Segundo Maingueneau, a AD “relaciona-se com textos produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação e nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais etc.” (1997, p. 13).

Apreende-se, então, que as relações sociais, históricas e linguísticas são pertinentes à formação do discurso, dessa forma, pode ser observado pela AD, área teórico-metodológica cuja formação subjaz uma interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo trocas de conhecimentos de suas áreas específicas para a sua formação da AD, pois assiste aos discursos sociais e analisa suas ideologias e efeitos de sentido possíveis a partir de suas leituras. Afirma-se aqui que a AD é uma possibilidade de leitura em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Por essa razão, os discursos não produzem o mesmo efeito de sentido em seus co-enunciadores, pois esse processo depende mais do co-enunciador do que do próprio enunciador, visando a memó-

ria discursiva de quem lê, escuta ou visualiza o discurso. Assim sendo, o enunciado não possui um sentido fixo ou sedimentado, sua compreensão envolve o contexto, a temporalidade e a perspectiva. Desse modo:

“não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

No processo de análise do discurso deparamo-nos com a cena de enunciação cuja finalidade é expor a interação de três cenas outras de um determinado gênero do discurso, nesse caso, a reportagem.

Em suma, verifica-se a necessidade da contextualização, pois a linguagem permeia a sociedade e dela não pode ser desatrelada. O discurso é a linguagem em movimento, em funcionamento, assim, entender o mundo é entender os diversos discursos nele entranhados, conhecer o mundo só é possível ao conhecer os diversos discursos que são expostos nas sociedades.

Cena de Enunciação

Maingueneau apresenta uma “tripla interpelação”, ou seja, a cena de enunciação “é composta por três cenas que podem ser encontradas em qualquer discurso analisado, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia”; ainda Pozza et al (2018, p. 201), explica que a cena de enunciação pode ser mensurada pela seguinte divisão:

“A **cena englobante** ‘corresponde ao tipo de discurso (idem, 2005, p. 86)’, ao observar o discurso [...], pode-se classificá-lo como: discurso político.

A **cena genérica**, por sua vez, refere-se ao gênero de discurso em que se enquadra o discurso [...].

A **cena englobante** e a **cena genérica** formam o que Maingueneau conceitua de ‘quadro cênico (2008, p. 87)’, visto que ‘define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e gênero do discurso (Maingueneau, 2005, p. 87)’.

Por sua vez, não é com o quadro cênico com que o co-enunciador confronta-se, mas com a cenografia, ou seja, ao longo da leitura do discurso, o co-enunciador vai, aos poucos, criando uma cena, essa cena é denominada **cenografia**, pois é a **cenografia** que enlaça paradoxalmente (Maingueneau, 2005, p. 87) o leitor do discurso. A **cenografia** é o discurso em movimento.”

A partir do confrontamento do co-enunciador e da cenografia do discurso, abre-se espaço para analisarmos outras duas categorias de extrema relevância na AD, são elas: interdiscurso e *ethos* discursivo.

Interdiscurso

O interdiscurso é uma das categorias de análise da AD, é o primado que abrange universo, campo e espaço discursivos. Essa categoria tem por pressuposto a ideia de que um discurso não é fechado em si, ou seja, ele se alimenta de outros discursos e da própria condição discursiva em que é formado, mediado pelo espaço discursivo, que é um espaço mental em que as ideologias co-ocorrem e ao mesmo tempo são conflitantes resultando em novos discursos que só serão legitimados socialmente por produzirem efeitos de sentido.

Universo discursivo trata-se dos inúmeros discursos existentes, uma espécie de cosmos discursivo em que todos os gêneros possíveis estão aglutinados. No que tange a **campo discursivo**, trata-se do campo ao qual aquele discurso faz parte, ou seja, discurso político, discurso literário, discurso religioso etc., já o **espaço discursivo** tem relação direta com o gênero do discurso selecionado, a saber, reportagem, crônica, romance entre outros.

Assim, diante de diversos discursos possíveis (universo discursivo) selecionamos um discurso político (campo discursivo), que se apresenta através do gênero reportagem (espaço discursivo).

Ethos discursivo

A AD tem viés prático que sugere uma aplicação de suas categorias de análise em um dado discurso, especificamente em nossa proposta observamos o *ethos* discursivo, conforme Maingueneau (2005, p. 95):

“toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz. Esse enunciador encarnado, essa voz, essa imagem que se apresenta num discurso é conceituada como *ethos* discursivo. Essa imagem (caráter) é construída aos poucos no processo de leitura do discurso e, ao final, cabe ao co-enunciador legitimar essa imagem, validar esse caráter ou não”.

Após a leitura do discurso o co-enunciador se posiciona (in)conscientemente, pois está envolto em suas memórias discursivas que o formaram ideologicamente. A partir dessa condição, o co-enunciador legitima o discurso que recebeu e se rende à persuasão do enunciador, ou, ao não o legitimar, gera um simulacro.

ANÁLISE DA REPORTAGEM

É visível na sociedade brasileira a complexidade política vigente: discursos diversos com teores positivos ou negativos, ou com opiniões positivas ou negativas, posições diferentes em relação aos mesmos assuntos e, conseqüentemente, as mídias sociais apresentam discursos relacionados a essa realidade.

Nesse viés, a AD torna-se necessária, visto que os inúmeros discursos apresentados são produzidos a partir de um prisma ideológico do enunciador e, dessa forma, englobam-se em efeitos de sentido diversos, embora dependa unicamente do co-enunciador a legitimação ou não do discurso proferido.

Com vistas às produções do discurso permeadas pelas incidências sócio-históricas, optamos por uma reportagem cujo teor discursivo encontra-se no âmbito político. Este gênero discursivo foi produzido por um veículo dito “apartidário” em relação à política interna do Brasil, o jornal *A Folha de São Paulo* que veiculou a posição de ONGs sobre o então candidato à Presidência do Brasil, em 2018, Jair Messias Bolsonaro.

Mais além, o campo discursivo desvela um espaço de interação, sendo que a interpretação de um enunciado se pauta em relacioná-lo a todos os demais tipos de discursos (interdiscurso) e analisar a imagem/caráter (*ethos*) construída pelo enunciador, tendo a dimensão verbal e/ou não-verbal abarcada no espaço discursivo. Então, “organizar um texto em um gênero (a conferência, o jornal televisivo [...]) implica que o relacionemos com outros textos do mesmo gênero [...] os discursos concorrentes, os discursos anteriores” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28), formando a memória discursiva.

Essas são as categorias que utilizaremos para analisar a reportagem de acordo com a AD, tendo como *corpus* a reportagem *Entidades civis veem ameaça em discurso de Bolsonaro*. Sigamos para a análise.

Para ONGs, candidato desrespeita lei ao incitar violência e prisão de rivais
--

RECORTE 1

Do início ao fim da reportagem o enunciador esforça-se para se manter neutro, ou seja, para não expor sua opinião e não demonstrar a sua posição em relação ao fato. Assim, o subtítulo (destacado acima) indica que o discurso que irá ser veiculado será desenvolvido de forma neutra: *Para ONGs*, é uma marca linguística utilizada como recurso para a tentativa de distanciamento entre as

ideologias do enunciador e as ideologias subjacentes no discurso das ONGs. Esse jogo linguístico serve para mascarar a posição ideológica do enunciador frente ao discurso analisado pelo co-enunciador.

O discurso do candidato à Presidência Jair Bolsonaro (PSL) no domingo (21) a apoiadores fere os princípios da Constituição de 1988, **afirmam organizações não governamentais ouvidas pela Folha.**

RECORTE 2

O recorte apresenta uma tentativa do enunciador em persuadir de uma forma sutil o seu respectivo co-enunciador, visto que argumenta sobre o discurso do presidencial em contraponto com a Constituição Federal de 1988, isso está marcado na escolha do termo *fere*. Avante, o enunciador se protege de possíveis julgamentos ao relatar que esta posição, contrária ao candidato, é feita por ONGs. Entretanto, a posição sintática do sujeito ao final da sentença aponta a posição ideológica do enunciador, ou seja, *afirmam organizações não governamentais ouvidas pela Folha*, foi sintaticamente estruturada dessa forma para que o co-enunciador desse mais atenção às informações que foram apresentadas primeiro, desta forma, esse sintagma ficaria com menos ênfase no processo de leitura.

Com larga vantagem na intenção de voto para o segundo turno, disputado neste domingo (28), **Bolsonaro afirmou** que se eleito "**vagabundo vai ter que trabalhar e deixar de fazer demagogia junto ao povo**" e disse que mandará para a cadeia seu opositor, **Fernando Haddad (PT)**.

"Vocês, **petralhada**, verão uma polícia civil e militar, com retaguarda jurídica pra fazer valer a lei no **lombo** de vocês", **afirmou, acrescentando que as "Forças Armadas serão altivas"** e que **ações do MST serão tipificadas como terrorismo.**

RECORTE 3

Ao utilizar o termo **Bolsonaro**, ao invés de utilizar outros sinônimos, como o presidencial ou o candidato, o enunciador expõe, mais uma vez, uma tentativa de fazer com que o co-enunciador legitime sua posição (*ethos*) no discurso. Outro indício é a escolha do fragmento do discurso do candidato em que este se opõe ao rival com termos pejorativos, tais como: vagabundo, demagogia e cadeia.

No parágrafo seguinte, percebe-se a continuidade de termos negativos em relação aos rivais: **petralhada, lombo, MST** como **terrorismo** em contraposição às **Forças Armadas** sendo **altivas**. Outro termo que nos chamou a atenção foi *tipificadas*, pois em seu cerne remonta à ideia do que é típico, característica de tornar típico, ou seja, um processo de anular as especificidades do grupo MST e torná-lo mais um entre tantos, porém alocando-o à categoria de terrorismo.

Os confrontos e os conflitos se mesclam ao discurso político:

“O interesse específico que rege a análise do discurso é relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que o tornam possíveis e que eles tornam possíveis [...]. O objeto da análise do discurso não é, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47)

Para o diretor-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Renato Sérgio de Lima, o teor remete a 1968.

"Ele faz **discurso desconectado** do que está previsto na nossa Constituição em termos de garantias de direitos, **usurpando** funções que são da Polícia, do Ministério Público e do Judiciário. Ele precisa **olhar** o debate político com **olhos de 2018 e não com olhos de 1968, ano do AI-5**", disse, em alusão ao decreto emitido na ditadura militar que endureceu a repressão.

RECORTE 4

Mais uma vez o enunciador se utiliza da sintaxe da língua para a persuasividade, pois apresenta a oração: *Para o diretor-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Renato Sérgio de Lima* I primeiro que a informação. Aqui, a intenção é deixar explícito quem fala e não a informação veiculada, ou seja, o diretor-presidente Renato Sérgio de Lima do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Neste fragmento o enunciador recorta o discurso de reavivamento do AI-5, fase mais severa da Ditadura civil-militar brasileira, na contraposição dos anos de 1968 e 2018. O enunciador, ainda, faz uso de eufemismo para apontar a falta de conhecimento do mais importante documento de um país: a Constituição, que regula eticamente os atos de um povo. Na sequência o vocábulo *usurpar*¹ é usado no modo contínuo, é uma escolha lexical que denuncia uma ameaça para a socie-

¹ A origem da palavra *usurpar* vem do latim *usurpare*: tomar para si; tomar alguma coisa para usar em proveito próprio (apropriar-se de alguma coisa ou aproveitar algo, como um direito ou uma oportunidade). *Usurpare* também pode significar roubar para si mesmo o lugar ou a posição que pertencia a outra pessoa. *Usurpare* vem da junção de duas palavras: *usus* e *rapere*. A palavra *usus* significa utilização, emprego ou uso e o verbo *rapere*, ou *rapio* que significa agarrar ou levar à força, tomar algo ou alguém com violência, roubar, saquear ou raptar. (Dicionário Etimológico Online).

dade. Mais adiante, também com tom eufêmico, o enunciador faz um recorte do discurso no qual a personificação é utilizada ao afirmar que ele precisa *olhar* com *olhos* de 2018; a intenção do enunciador é a de apresentar o presidenciável como falho em seus conhecimentos sociais, de mundo e de evolução comparando sua posição a de um político do século passado. Portanto, persuadindo, aos poucos, o co-enunciador a legitimar o *ethos* discursivo projetado no discurso.

Diretor-executivo do Instituto Sou da Paz, Ivan Marques diz que Bolsonaro **ignora** o funcionamento das instituições e faz **promessas vazias**.

"A Polícia Civil e a Política Militar trabalham no Brasil inteiro com retaguarda jurídica dada pela Constituição. **Não há nada que um presidente possa fazer a mais que a Constituição já prevê.** Há uma incitação e promoção de ideia de que **hoje nada funciona**". diz.

RECORTE 5

O enunciador relata que o discurso do Diretor-Executivo do Instituto Sou da Paz encontra no discurso do presidenciável dois momentos de falha de conhecimento no que tange ao funcionamento das instituições, são eles: **ignora** e **faz promessas vazias**. O enunciador abre espaço para que o representante do Instituto em questão possa colocar sua opinião: a de que o presidenciável reforça a ideia de que *hoje nada funciona*, há subentendido que se estivéssemos agora no governo do presidenciável, toda essa condição social estaria mais bem definida.

A estruturação básica do discurso se faz pelo sujeito (EU) interagindo com o seu destinatário (TU):

"O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz a seu destinatário". (Maingueneau, 2015, p. 26)

Segundo o diretor-adjunto da ONG de direitos humanos Conectas, Marcos Fuchs, o candidato do PSL "**desafia os princípios de associação e assembleia garantidos pela Constituição, à qual o próximo presidente da República deve obrigatoriamente se submeter**", afirmou, citando direitos que só são subtraídos em estados de exceção.

"**Uma democracia pressupõe o respeito às divergências políticas e partidárias, bem como uma sociedade civil forte, atuante e livre para denunciar abusos e cobrar melhorias do Estado.**"

RECORTE 6

Ao analisar o discurso do enunciador e recortar o discurso de Marcos Fuchs que acusa o presidencialiável a não conhecer os limites do cargo de presidente da nação, encontramos os vocábulos **desafia** e **submeter**, que têm seus sentidos antagônicos, isso aponta para a suposta incoerência do discurso do candidato. Outra nota é a da definição do que é **democracia**, sendo contrariada por todos os fragmentos de discursos proferidos pelos antagonistas do presidencialiável. Isso garante a influência que o teor dos recortes feitos tem sobre a formação política e ideológica do leitor.

Marques diz ainda que propor alterações no funcionamento das forças policiais e a tipificação da conduta de movimentos sociais como terrorismo mostra que **Bolsonaro** continua a **pensar com deputado**.

"A gente sabe que as organizações policiais têm problemas, mas cabe pouco ao presidente a possibilidade de alterações legislativas. A mesma coisa em relação aos movimentos sociais. **Os movimentos sociais que cometem ilegalidades têm que ser punidos de acordo com a lei, que já existe e já funciona.**"

RECORTE 7

O discurso de Ivan Marques indica que o pensamento do presidencialiável ainda é imberbe no que tange as hierarquias políticas; avança nesse discurso ao pontuar que *a lei, que já existe e já funciona*, portanto, a posição do presidencialiável de reformas indistintas não é cabível para a sociedade brasileira.

Até então, este artigo evidenciou a ideologia que subjaz ao discurso e que nos abarca ao o lermos. Nas palavras de Maingueneau (2015, p.15) “toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, perguntar [...]) que visa modificar uma situação (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). A tentativa de “modificar uma situação” aplica-se, aqui, ao presidencialiável que estava despontando no momento em que o artigo de opinião estava sendo desenvolvido. A colocação de outras vozes que participaram do processo da tessitura do texto tem por objetivo tornar-se argumentos tangíveis e persuadir o co-enunciador a legitimar o *ethos* discursivo construído objetivando assim a não possibilidade de Bolsonaro ser o presidente da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve análise dos fragmentos que compuseram o *corpus*, podemos nos balizar pelas explicações de Maingueneau (2005) para compreender a formação do discurso.

Podemos explicitar aqui o discurso político como a cena englobante e a reportagem como cena genérica, ou seja, gênero que o discurso se apresenta, sendo a cena englobante e a cena genérica categorias que permitem a formação da cenografia. Como num filme, a cena englobante e a cena genérica possibilitam o discurso em movimento (cenografia), que vai se formando e levando o co-enunciador a compactuar com as ideias contidas no discurso e fazê-las suas. Portanto, cumprimos nossa determinação inicial de analisar um discurso, nesse trabalho, reportagem, com as categorias de análise selecionadas.

Essa análise nos possibilitou a compreender, por meio da cenografia, a projeção que o enunciadador faz ao seu co-enunciador na busca de validar o *ethos* discursivo, ou seja, a imagem, o caráter do enunciadador. Cabe ao co-enunciador legitimar essa imagem ou não. A partir da legitimação é possível verificar se o co-enunciador concorda, compactua, persuade-se pelo discurso proferido.

Todavia, embora o discurso seja político é possível identificar vários outros discursos imbricados no escrito, temos aqui o que Maingueneau (2013 e 2015) apresenta como interdiscurso. O *corpus* analisado é um discurso político apresentado por meio do gênero discursivo reportagem, porém esse discurso político é atravessado por outros discursos, como o discurso da cidadania, o discurso jurídico, o discurso de ódio, o discurso militar, etc. O discurso não é fechado em si, ele tem relação direta com outros discursos.

No processo de construção do discurso o enunciadador utiliza diversas estratégias para persuadir seu co-enunciador, fazendo com que, por meio dessas estratégias, o co-enunciador vá, aos poucos, cedendo à ideologia do discurso e, assim, concorde, seja persuadido e, por fim, termine por aderir a essa ideologia e passe a pensar como o enunciadador.

Ao finalizar a leitura do discurso o efeito de sentido produzido pode ser a legitimação do *ethos* discursivo ou o simulacro, que é a não legitimação da imagem projetada pelo enunciadador. O objetivo do enunciadador é sempre legitimar o *ethos*, visto que o discurso tem como propósito mudar o pensamento do outro, “o discurso age sobre o outro” (MAINGUENEAU, 2015).

Em suma, o discurso nunca é neutro, é sempre ideológico e o enunciadador pretende fazer com que o co-enunciador passe a pensar como ele e, através de estratégias linguísticas, argumentos, etc., legitime a imagem projetada, valide o *ethos* que o discurso apresenta. O discurso não é ingênuo, o discurso é persuasão.

REFERÊNCIAS

Dicionário Etimológico Online. Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br>>. Acesso em: 30 de março de 2019, às 16h00.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Decio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MAZIÈRE, F. **A Análise do discurso: histórias e práticas**. São Paulo: Parábola, 2006.

POZZA, R; SOUZA, R. S. **A legitimação do ethos discursivo em *Lula atrás das grades*, de *El País***. In: Anais do IV Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura – IV SNEL. Orgs. FORNECK, K. L.; HILGEMANN, C. M. et al. Lajeado: Editora Univates, 2018.

SOUZA, R. S. **A práxis política em cena no Brasil: ethos, carisma, e poder no discurso eleitoral midiático**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2018.

_____. **As redes sociais e a política: o discurso em movimento**. In: Cadernos de Linguística: pesquisa em movimento: texto e discurso – caminhos para análise Linguística. Orgs. ANDRADE, C. A. B. D.; NASCIMENTO, J.V. Volume 6. Unicsul; Terracota Editora. São Paulo: 2016.

_____. **Discurso Presidencial: a imagem da mulher em cena**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2013

_____. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Síro Possenti. São Paulo, Parábola, 2015.

_____. **Efeitos de verdade em enunciados destacados**. In: Verbum – Cadernos de pós-graduação: História das ideias linguísticas. Orgs. FÁVERO, L. L. & RODRIGUES, I. J. Volume 7. PUC-SP. São Paulo: 2018.

_____. **Novas tendências em Análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes & Unicamp, 2000.

_____. **Termos-chave em Análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

O PAPEL LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO DE CORRELAÇÕES ADVERSATIVAS EM REDAÇÃO DE VESTIBULARES: UM EXERCÍCIO COGNITIVO?

Prof. Dr. Marcello Ribeiro

Resumo: Este artigo dedica-se ao estudo do processo de correlação e, como consequência, descreve o comportamento linguístico-discursivo, por padrão, dos pares correlativos que integram o conjunto das porções correlatas empregadas em redações vestibulares, momento em que a pressão pela normatividade é grande, mas escritores habilidosos rompem com o processamento cognitivo esperado. Como questões relativas à escolarização, as etapas de desenvolvimento cognitivo e o processo de mudança gramatical estão neste artigo altamente imbricados, e por conta disso considerou-se constitutiva uma amostra com textos produzidos em situações de alta pressão pela normatividade. São redações do banco de dados elaboradas por candidatos da FUVEST (Fundação para o Vestibular de São Paulo), de sete vestibulares distintos, no período de 2004 a 2010. Fundamentamos teoricamente esta tese nos estudos sobre cognição, a partir de Tomasello (2003), sobre gramaticalização Bybee (2003), Traugott e Dasher (2005), sobre construções, Goldberg (2006), Croft (2007), sobre correlação, Lima-Hernandes (2010), Melo (1978), Rodrigues (2007), Oiticica (1952) e Ney (1955) e sobre a evolução dos estágios da mente humana, com Ribeiro (2014). O material analisado teve tratamento quantitativo e qualitativo em que se chegou à determinação de que pares correlativos assumem papéis e funções em decorrência das intenções discursivo-pragmáticas.

Palavras-chave: Gramaticalização. Pares correlativos. Padrões funcionais. Cognição. Redação.

Abstract: This article is devoted to the study of the correlation process and, consequently, describes the linguistic-discursive behavior, by pattern, of the correlative pairs that constitute the set of related portions employed in the vestibular essays, at this moment, the pressure for normative rules is huge but skilled writers do not break with the expected cognitive processing. As issues relating to schooling, the steps of cognitive development and the process of grammatical change are highly intertwined in this article. We considered a sample with constitutive texts produced through normative rules in high pressure situations for the writers. The corpus is composed by essays from the database produced by the FUVEST (Foundation for Vestibular of São Paulo) candidates from seven distinct vestibular, in the period 2004-2010. We base this argument theoretically in studies of cognition, from Tomasello (2003), on grammaticalization Bybee (2003), Traugott and Dasher (2005); about constructions, Goldberg (2006), Croft (2007), about correlations, Lima-Hernandes (2010), Melo (1978), Rodrigues (2007), Oiticica (1952), and Ney (1955) and the human mind stages of evolution, with Ribeiro (2014). The analyzed material had the quantitative and qualitative treatment through with there came the determination that correlative pairs assume roles and functions as a result of discourse-pragmatic.

Keywords: Grammaticalization; Correlative Pairs; Functional Patterns; Cognition; Essays

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir de que forma pares correlativos² são utilizados por vestibulandos, a fim de que possam construir uma argumentação sofisticada e articulada, por meio de um processo altamente complexo do ponto de vista cognitivo. O ponto central de nossa análise se dá por uma questão central: como que escritores, conhecedores do universo linguístico-gramatical, utilizam-se de elementos bem diferentes daqueles prescritos nas gramáticas normativas?

² Pares correlativos advêm de um processo de ligação entre duas porções informativas conectadas intrinsecamente por dois elementos: um elemento morfossintático (cognição subordinativa) e um elemento psicológico que funciona como gatilho de uma segunda porção informativa num molde previamente projetado (Dias & Lima-Hernandes, 2010).

Nas redações da Fuvest, entre os anos de 2004 a 2010, corpus prioritário desta pesquisa, encontramos dois tipos de pares correlatos: aqueles normatizados, institucionalizados pela gramática normativa e como aqueles considerados diferentes, isto é, funcionais, presentes na bagagem cognitiva de quem escreve, que parece utilizar-se deles, como um mecanismo estratégico e intencional.

Isso pressupõe lidar com o fato de que existe uma bagagem cognitiva do interlocutor, antecipando uma informação sabidamente conhecida pelo outro. Há um exercício, jogo estrategicamente discursivo, um espaço de interlocução.

Assumimos, aqui, que a correlação além de ligar itens por meio de uma espécie de paralelismo sintático, também liga símbolos linguísticos orquestrados por processos ou modos de pensar a informação, denominados sócio-cognitivo-analógico, que se correlacionam por conta de experiências humanas.

Como consequência, descrevemos o comportamento linguístico pragmático que integra o conjunto de porções informativas correlatas, empregadas em redações vestibulares, momento em que a exigência pela normatividade é bem grande. No entanto, escreventes habilidosos se utilizam de pares que fogem ao que se espera e surpreendem o leitor com escolhas criativas que, porém, não rompem como processamento cognitivo esperado.

Parte-se do pensamento que língua, aqui, não pode ser entendida como um aspecto mecânico, estagnado, que assume um sentido unilateral.

Contrário, parte-se do entendimento de que ela é funcional carregada de experiências sociais e culturais trazidas pelos falantes, e que conforme vão crescendo, vão adquirindo outros modelos adaptáveis, compartilhadores. Para isso, acreditamos que o ambiente auxilia nessa empreitada, pois interfere na condição da sua aquisição linguística.

Buscaremos entender os mecanismos utilizados por meio das escolhas feitas pelos escreventes, a forma como influenciam a distribuição das informações entre porções informativas, os valores semânticos que assumem por conta das intenções discursivo-pragmáticas do autor, como busca, em suas experiências sociais e culturais, itens que refletirão pela escolha do material linguístico adequado.

Para nossa análise, mais especificamente nosso foco está nas correlativas adversativas, cuja funcionalidade faz com que itens estabeleçam relações menos neutras e mais multifacetadas, intrinsecamente ligadas ao campo semântico.

Para Lima Hernandez (2010), o processo correlativo se dá pela orquestração de seguimentos que se combinam e se atraem, que nem sempre apresentam à luz de pares legalmente constituídos pela normatividade da língua, como exemplo: não... mas, não é... mas apenas, não que...porém, é

claro que... mas, dentre outros. Sendo assim, não há como dissociar o uso real da língua, aquele pré-programada na mente humana, de situações que exigem do falante-escritor uma experimentação advinda de outra natureza.

Em 1952 (p.13), Oiticica afirma, na obra Teoria da Correlação, “que esse processo de composição de período (...) sempre andava confundindo com o da subordinação em todas as gramáticas brasileiras ou estrangeiras”. Esse autor entendia a correlação como um processo que, se mencionado o primeiro termo, somos obrigados a mencionar o segundo, daí tê-lo rotulado como termos independentes.

Será nosso foco de análise, a partir da diversidade e pares adversativos levantados os registros correlacionados: não...mas, e não... e sim.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bases Funcionalistas

São bases funcionalistas deste artigo os pressupostos teóricos da linguística funcionalista. Entende-se, nesse modelo, a língua como um fenômeno adaptável, moldado, de acordo com a situação real a que o falante está submetido em suas interações sociais. Um instrumento atrelado à competência linguística, às funções cognitivas e sociais, fatores fundamentais na organização e reorganização da codificação linguística, o que permite afirmar que os contextos, situações de uso remetem a aspectos culturais, sociais, temporais, regionais, históricos, ligados às intenções e escolhas de cada falante.

Entende-se que a língua deve ser concebida como um instrumento de interação social (DIK, 1978, 1989) que preza as intenções, a própria informação e a interpretação do interlocutor, a partir de uma gramática, cujos embasamentos cognitivos (Martelotta, 2011) estejam linkados com unidades linguísticas, inerentes à organização dos eventos que se adaptam a contextos advindos da criação de novos significados.

Um processo que está atrelado à concepção funcional é o da gramaticalização²: alguns elementos de conteúdo lexical se desenvolvem, apropriam-se de outros elementos, e no decorrer do tempo, vão assumindo outras funções gramaticais (Hopper & Traugott, 1993), sendo um processo, maleável e emergente, que compõem o fluxo informativo da língua, pois há mudança estrutural acoplada a fatores internos (Chafe, 1987).

Sendo uma das principais características da linguagem humana a capacidade de seres humanos poderem se integrar e mobilizar grupos sociais, é papel da língua fazer com que haja um princí-

pio mediador interativo, em que o falante consiga entender o seu interlocutor, levando em conta elementos tais quais: entender o outro, as intenções, símbolos, contexto, cultura, dentro do fluxo informativo. Nisso, pode-se perceber que elementos linguísticos se aproximam a fim de atender a propósitos comunicacionais.

A ordenação linear dos elementos dentro das estruturas organizam-se a fim de que haja fluxo de atenção, por parte do falante/escritor. Prince (1980) aponta que existem princípios e restrições para a inserção de informações dentro das cláusulas, no discurso.

Língua e uso funcionalista

A linguagem é entendida como um instrumento adaptativo e sociocognitivo, no qual homens, por meio de convenções sociais, conseguem criar símbolos linguísticos, a partir daqueles já existentes. Isso requer novas percepções experienciais do modo como entendemos o mundo. Assim, a gramática é um conjunto de itens lexicais a partir de regras que se redimensionam no sentido, forma e função, a partir de estratégias interativas (Traugott&Dasher, 2005).

Para Bybee (2003), não há uma existência autônoma, não adaptável, não experienciada quando tratamos de gramática, ela é constantemente reconfigurada, dinâmica, que sofre mudanças em relação à estocagem local e ao processamento em tempo real à medida em que é organizada e reprojeta na mente humana.

Quando o sujeito escrevente une informações entre porções por meio das cláusulas, ele as organiza de forma a estabelecer estratégias discursivas e textuais. Sendo assim, entendemos que o texto é “um evento comunicativo em que se convergem ações linguísticas sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1993, p. 10), que numa perspectiva sociointerativa (Marcuschi, 2008) o interlocutor produz discurso, distribui informações, de acordo com o gênero.

É propósito deste artigo entender de que forma o indivíduo busca, ao escrever um texto dissertativo-argumentativo, numa situação formal como a de um vestibular, elementos funcionais ligados à sua experiência social/cultural de mundo, diferentemente daqueles esperados para tal situação, isto é, de situações mais normativizadas, advindas de aulas, material didático, do discurso escolar reproduzido nas aulas e exigido por todos que nela atuam.

“Mais especificamente, por meio dos pares correlatos, objeto de nossa análise, o sujeito-autor une porções informativas a fim de argumentar em favor daquilo que pensa e defende, busca na e pela vivência social e cultural ativada à sua língua, fatos que se concretizam e se divide entre os períodos e atendam às suas necessidades comunicacionais e funcionais” (Ribeiro, 2014, p.26).

Processo de combinação de orações

Segundo Fillmore (1977), uma palavra se integra a uma construção porque possui uma atomicidade que, ao se juntar com outra, forma um todo, isto é, uma construção informacional. Cada item contém informações sintática e semântica que se combinam para formar unidades complexas, construções que se inter-relacionam e se entrelaçam, formam uma rede motivada hierárquica e polissêmica (Lakoff, 1987)

Para Goldberg a linguagem é sistema mental cognitivo, cujas construções são compostas por elementos que se integram e figuram outros sentidos. Para Croft (1999) as construções são entidades gramaticais independentes que existem na mente como conjunto integrado de categorias, cujas relações constitutivas simbólicas e complexas são organizadas gradualmente em uma rede de conhecimentos.

Diante disso, a gramática parece funcionar como um grande “guarda-chuva”, que abriga diversas variações de forma e sentido.

Autores e obras específicas sobre correlação

Ao escreverem sobre determinado tema, envolvendo o contexto à situação de uso padrão culto da língua, exigida para os candidatos cujos textos foram analisados e classificados pela banca da Fundação FUVEST, por mais que eles sejam pressionados à utilização de uma norma conservadora, “novas formas” (Tarallo, 1999, p.19) surgem e analisá-las a partir do contexto “é estudar a incorporação de elementos dos dados sob análise” (Lima-Hernandes, 2012, p.7).

Entender o contexto no uso e estabelecer lógica é acertar o ruído cultural aí instalado, pois a cultura está entrelaçada na “transmissão de contextos socioculturais através, não somente de pessoas de grupo culturalmente distintos, mas ainda de gerações distintas de um mesmo grupo” (Lima-Hernandes, 2012, p.9). Contexto e cognição caminham juntos. Não se pode tratar de língua como processo de realização prática que, metonimicamente, faz do falante um sujeito que estabelece relações e ligações, sem considerar que esse falante cria e recria e que tudo isso se dá por conta do contexto produtivo que, linearmente, na estrutura linguística contribui para que a comunicação se efetive, pragmaticamente.

Existem vários aportes no que diz respeito ao tratamento das correlações, dentre eles, apontamos Vaz Leão (1961), que concebe a correlação como um aparato composto de dois termos correlatos lógicos que servem para satisfazer a necessidade do falante, o qual pretende evidenciar dois

fatos entre uma estrutura; como exemplo, cita a correlação hipotética. Uma explicação dada pela autora que tipifica a hipótese como exemplo correlativo, seria a necessidade do autor adentrar-se, na mente do leitor, e trazer este à tona o que supostamente teria esquecido no primeiro item, é intencional.

Carone (2003) entende a correlação como espécie de variante da coordenação e subordinação; já Azevedo (2002), ao concordar com os apontamentos de Luft (1978), defendia que é um processo composto ora da subordinação, ora da coordenação, um mecanismo de recurso enfático. Bechara (2009) defende como um processo de ligação, cujo valor sintático está caracterizado por subordinação, coordenação, correlação e justaposição.

Melo (1978) considera a correlação como um terceiro elemento inerente à estruturação sintática, mais complexo, em que existe, de certo modo, uma interdependência, ligado à subordinação, uma complementação da primeira oração ligada à segunda: um elemento de ênfase, que existe um outro.

Para Rodrigues (2007), a correlação é um processo em que duas orações são formalmente interdependentes, que se materializam por meio de expressões correlatas. Ney (1955) inclui o fenômeno como um processo também independente, advindo de dois conectivos claros ou subentendidos, em que se fazem a correlação.

Percebe-se que a maioria dos autores veem o processo correlativo distinto da coordenação e subordinação, pois entendem que, quando há interdependência entre as orações, é porque a expressão de um deles desemboca no outro, obrigatoriamente, há um vínculo.

Para Lima-Hernandes, a correlação acontece devido “à aproximação de segmentos que compõem uma nova combinação que as atrai e as repele ao mesmo tempo pelo contraste” (Lima-Hernandes, 2010, s.p.), que nem sempre se apresenta à luz de pares legalmente constituídos pela normatividade da língua, o que torna o fenômeno ainda mais curioso: por mais que instituamos a norma padrão como recurso empregado, principalmente nas situações contextuais mais formais, de um par correlativo, diferentemente daquele esperado numa modalidade escrita, como entender um uso como “não... mas”, objeto de nossa tese, nesse tipo de modalidade?

Assim, não há como dissociar o uso real de língua, aquele pré-programado na mente humana, de situações que exigem do falante-escritor uma experiência advinda de sua natureza.

Para Dias e Lima-Hernandes (2010), a correlação deve ser vista sob o ponto de vista pragmático e discursivo. Segundo as autoras, a melhor definição para a correlação deve ser a seguinte:

[...] processo de ligação entre duas porções informativas conectadas intrinsecamente por dois elementos: um elemento morfossintático (cognição subordinativa) e um elemento psicológico que funciona como gatilho de uma segunda porção informativa num molde previamente projetado (Dias & Lima-Hernandes, 2010, s.p.)

Para as autoras, a sintaxe é o locus ideal para que pistas discursivas apareçam por meio da bagagem pragmática trazida pelo interlocutor. Apesar da ligadura sintática entre os períodos, quando o falante utiliza-se de um par correlativo, tem aí um objetivo comunicacional bastante claro: focaliza suas escolhas informacionais, distribuindo-as dentro do período, dando relevo àquela parte que considera mais proeminente para seus objetivos.

Gramática e Cognição

Para Dubois (1985), “as gramáticas codificam melhor o que os falantes fazem mais”, além disso, quanto maior a forma linguística de um item, maior é a sua complexidade, pois, se a gramática representa o que o falante diz, pensa, experiencia com uma alta rotatividade de uso, o elemento tende à economia, à redução.

A atenção e a consciência são bases para que o indivíduo aprenda uma língua, para isso, então, entender o mecanismo e o processamento do usuário em relação à sua competência de produzir e interpretar corretamente expressões linguísticas complexas em diferentes situações comunicativas, nos leva a compreender que o indivíduo possui uma capacidade social (DIK, 1989) que o direciona a dizer, como dizer, para quem dizer, a um “parceiro comunicativo particular” (Neves, 2009, p.74) dando à língua uma forma e sentido que atenda e satisfaça sua participação dentro do processo interacional.

Para DIK (1980), entender o mecanismo do processamento da linguagem se faz pela descrição calcada no pragmatismo instalado no jogo discursivo e que cada nível especifica o papel desempenhado pelo falante: no nível semântico, função de cada termo dentro do processo, no nível sintático, de que forma os itens lexicais se inserem na expressão linguística; e no pragmático, a situação informacional. Assim, entende que a gramática está ligada à funcionalidade ligada ao propósito do uso. Para interagirem os sujeitos constituem-se por meio da construção de referentes instituídos nos “objetos gerados na produção discursiva” (Marcuschi, 2005, p. 95), presentes na dinamicidade da língua e sujeitos a mudanças.

Entende-se que é como se tivéssemos um pacote de informação mental-cognitivo, carregado de informações, crenças e estratégias linguístico-discursivos para compor as necessidades comuni-

cacionais, a fim de se estabelecer um diálogo com o interlocutor. As informações vão se adaptando, de acordo com as intenções e as mudanças da língua: “todo falante está constantemente adaptando seus hábitos de fala as de seu interlocutor, ele abre mão de formas que tem usando, adota novas e, talvez mais frequentemente, muda a frequência das formas faladas sem abandonar inteiramente as velhas ou aceita qualquer uma que seja realmente nova para ele (Bloomfield, 1993, p. 327).

Segundo Chafe (1977), as escolhas do falante baseiam-se numa ideia geral acerca do evento presente apenas na sua mente. À medida que produz o discurso, ele organiza, distribui as informações, detalha o conteúdo, focaliza o que é de relevante para dentro das cláusulas, a fim de obter a comunicação desejadas. Isto quer dizer, que, quando correlaciona, distribui informações, por meio de pares correlatos, por exemplo, além de selecionar as informações, a fim de prender a atenção do interlocutor: “unidades de informações funcionam como fatos que vão se distribuindo entre as cláusulas de acordo com os interesses do falante...” (Chafe, 1976). Além disso, o autor, ainda, aponta que existe redistribuição de informações velha ou nova, em que pode ser alterada de acordo com a necessidade, intenções.

Ao falar ou escrever, o usuário tem em mente que necessita de um entrosamento (Croft, 2001) com as ações do outro participante para alcançar a ação conjunta, sendo a coordenação essencial para satisfazer as necessidades tanto de quem emite a informação, quanto daquele que a recebe.

Assim, as experiências são transformadas por parte de enunciados que estão arquivadas na memória do falante/escritor, que distribui, ajusta-se ao contexto, em que cada indivíduo esforça-se para entender o que um diz ao outro, as intenções envolvidas num processo cooperativo. Deve haver um engajamento discursivo.

Hipóteses

- a) Verificou-se que pares correlatos aparecem em maior quantidade na argumentação. Seria isso intencional, por parte do escrevente, porque seria o momento de maior esforço mental e processual para lançar exemplos, dados, experiências de fatos e de mundo?
- b) Seria, então, uma estratégia linguística-discursiva adotada pelo escrevente a fim de estabelecer uma comunicação interacional entre ele e o leitor?
- c) Ao fazer oposição de informações, por meio de pares correlatos inovadores, aqueles que não estão presentes na gramática do português padrão, esse uso não seria uma estratégia de aproximação? Persuasão?

- d) Ao distribuir informações, percebe-se que há um maior lançamento de material linguístico na 2ª cláusula. Isso não seria uma estratégia para surpreender o leitor: inserir na 1ª cláusula informações velhas, conhecidas pelo leitor.

Em busca de uma análise discursivo-pragmática entre pares correlatos adversativos.

Utilizar-se de pares correlatos adversativos encerra a intenção de estabelecer uma “relação de desigualdade utilizada para a organização e para a estruturação da argumentação (Neves, 1999, p. 757), ou seja, aponta “uma oposição existente num encadeamento seguinte de palavras, expressões relacionados entre si” (Houaiss e Villar, 2001, p.94).

Percebe-se que a presença da correlação de base adversativa constrói um enfoque discursivo-pragmático que desloca a informação para um segundo plano de atenção, isto é, há o lançamento da ideia principal na segunda porção informativa, de forma intencional.

A estratégia adotada pelo escrevente é fazer que haja uma ideia lançada na primeira porção informativa (primeira cláusula) compartilhada, aceita tanto por ele quanto pelo interlocutor. É na segunda porção (segunda cláusula) que lança uma informação complexa, em que há aprofundamento, foco da discussão, mas que por meio do par correlativo, assume diferentes intenções significativas.

Para este artigo serão analisados dois pares considerados pragmaticamente discursivos e diferentes daqueles prescritos pela gramática normativa. São eles: *não... mas* e *não...sim*.

Não...mas

Esse par traduz o contraste entre ideias associada à polaridade nultiva.

Os pares encabeçados pela negação e correlacionados a uma palavra de contraste, tal como ocorre com o par correlativo “não... mas”, apresentam como característica comum a contraposição das ideias em que o 2º elemento do par elimina o 1º elemento e toda a informação a ele vinculada. Dessa forma, emprega o recurso argumentativo por meio do qual o escrevente deixa sua marca opinativa de um modo mais incisivo. É assim que, eliminando uma das ideias apresentadas, projeta como maior relevância a segunda, construída a partir do repertório discursivo-pragmático do escrevente. A estratégia é altamente elaborada e faz confluir com os outros argumentos apresentados, tornando seu argumento mais estratégico e altamente persuasivo. Ao par da negação explícita, vem

expresso um evento que é porção mais relevante. O emprego do item contrastivo “mas” indica que a distribuição das unidades de informação detém uma hierarquia que está a serviço da argumentação.

Outro aspecto verificado nas ocorrências desse par é que, ao optar por lançar determinada informação, o autor, com intenção de persuadir, lança mão da primeira parte da informação (tema); que determina e foca o assunto tratado. Com esse ponto de partida, identifica para o leitor sua contribuição à parte que desenvolve a segunda porção informativa (rema³).

Nos trechos apresentados a seguir, o escrevente, ao negar e anular a informação, redireciona a atenção do leitor para o 2º elemento do par, focando naquilo que acredita ser necessário. Nesse jogo processual, parece que, ao anular a informação postulada no 1º elemento do par, fato desaparece:

É que, especificamente nesses dados apresentados, a anulação foi uma estratégia argumentativa usada pelo autor da redação, em que preserva a temática, mas muda o enfoque. De outro modo, podemos afirmar que a primeira informação é fundo (i.e., espaço de atenção conjunta: “aquilo que nós sabemos”) e a segunda, é figura (que faz a dinamicidade do texto e contribuição mais ativa do escrevente: “aquilo que eu sei, mas você, provavelmente, não”).

1º trecho:

³ Lembramos que a distribuição informativa entre tema e rema refere-se à terminologia postulada pelos linguistas da Escola de Praga, a qual foi desenvolvida por vários linguistas, dentre os quais Halliday (1976, 1985, 2004), parte da visão da oração como uma mensagem organizada em duas partes de distintos estatutos: uma parte ao tema, o que serve como ponto de partida da mensagem, localiza e orienta a oração em seu contexto; a outra parte, que desenvolve o tema, é o rema.

Refletir sobre o tempo requer fazermos uma distinção primordial: o tempo não é um dado natural, mas uma construção humana.

(Exemplo 27, Fuvest, 2004, p.2)

Estrategicamente, o candidato lançou mão do recurso da polaridade anulativa para focar na segunda porção (tese), representado pelo conceito de tempo:

2º trecho:

Quicada para seu encontro e para os valores que levam ao engrandecimento de sua alma, o homem deixará de lado a ~~busca~~ procura incessante pelos avanços materiais. A solução de problemas baseada no desenrolar da história pode apontar um caminho que não sirva a objetivos isolados, mas a bem comuns. Deste modo, o tempo será ~~o~~ naturalmente o desapego de que é efêmero.

(Exemplo, 28, Fuvest, 2004, p.13)

Nesse segundo caso, o escrevente optou por anular a 1ª informação do par “objetos isolados” e colocar destaque no 2º segundo momento informativo “ao bem comum”, porque acredita ser “o bem comum” ligado a uma prática que engrandece a alma; isto é, dá proeminência informativa à 2ª informação apresentada. Demonstra, assim, que o segundo argumento, contribuição oriunda de seu repertório, detém maior valor informativo que a primeira, segundo o escrevente. Percebe-se que

para ele, bem comum, com a participação social de todos, é o caminho para a solução dos problemas. A nulidade do primeiro e o apontamento da segunda porção são estratégias discursivas, intencionalmente elaboradas.

Tempo: engrandecimento das almas

3º trecho:

A amizade é vital para que o ser humano não caia na mais absoluta solidão. Sua importância é refletida nas mais diversas situações: o jovem que procura o amigo para falar sobre sexo, o amigo desiludido que procura no outro um ombro para se sustentar, o confessor que busca num padre não um algeiz, mas um "ouvido amigo" e tantos outros em inúmeras situações. Ela também é responsável pela formação e pela

(Exemplo 29, Fuvest, 2007, p.27)

Nesse terceiro trecho, presente no desenvolvimento, a figura do padre, representada pelo primeiro conjunto de informação, se configura como aquele que condena, julga, parece ligado ao pecado. Na 2ª porção, o candidato se aproxima metaforicamente da ideia de padre e de seu atributo de ouvido amigo, pois essa estratégia lhe permite exemplificar o conceito de amizade. A imagem do padre algeiz é anulada em detrimento da de um padre amigo, que se sobrepõe à primeira.

4º trecho:

Sabemos ser a imaginação simbólica um dos meios encontrados por todos nós para nos relacionarmos com o mundo. Da mesma forma, tomamos como realidade não a realidade em si, mas o conjunto de imagens a que chamamos de realidade. Trata-se de um fenômeno ine-

(Exemplo 30, Fuvest, 2010, p.20)

Considerando o quarto trecho, nota-se que o candidato, ao apresentar, na tese, a relação entre a realidade e suas representações simbólicas foca na 2ª porção. Isso se dá por meio de um conjunto de imagens que remetem à realidade. O que quer dizer que há uma nulidade do item “realidade” no tema, para alavancar, na 2ª porção, o que é de fato, a realidade: um conjunto de imagens que fazemos dela. Vejamos a representação da distribuição informacional:

Não... e sim

Esse par produz contraste entre ideias que se seguem, por meio da polaridade negativa. Com essa estratégia, anula-se uma informação e focaliza-se outra, de proeminência prosódica, isto quer dizer, há maior entonação rítmica, variação tônica do som.

Esse é um tipo de correlação que apresenta o contraste das ideias também calcado na nulidade do primeiro trecho informativo. No entanto, um elemento pragmático está presente na segunda porção correlacionada: o item “sim”, que funciona como focalizador (remete-se à ideia principal), cuja marca se dá numa relação de desigualdade entre o segmento que ocorre nos enunciados. Funci-

ona, dessa forma, como um elemento que anula explicitamente a informação anterior e redireciona a atenção do interlocutor por meio do foco proeminente prosódico “sim” (Dik,1997).

A informação instalada pelo focalizador “sim” se dá de maneira tão convincente e verdadeira que qualquer substituição feita com o uso do 1º elemento do par não mudaria o relevo da informação seguida ao 2º elemento, devido à presença do focalizador. Vejamos o exemplo seguinte:

importante a amizade, encontrar um verdadeiro amigo é uma grande dificuldade. Ouro, em sua obra Brutus declarou que "Nada é perfeito quando encontrado" ("Nihil est enim simul et inventum et perfectum"). Encontrar uma amizade, não é encontrar a perfeição, e sim, aceitar todas as imperfeições, e que torna difícil a conquista de um verdadeiro amigo, mas não impossível.

(Exemplo 31, Fuvest, 2007, p.10)

Adicionalmente, percebe-se que o focalizador “sim”, que está presente na 2ª porção informativa, consolida-se como uma estratégia utilizada pelo autor para guardar a informação nova para o 2º elemento do par:

A resposta a essas indagações parece estar embutida nas próprias perguntas. Não temer uma relação de causa e efeito e, sim, uma sincronia complexa de interferências: a coisificação do homem leva a um esgarçamento das relações, ao mesmo tempo em que essa fragilização das laços reforça nossa reificação.

(Exemplo 32, Fuvest, 2007, p.1)

Verifica-se que a quantidade de material linguístico, inserida no 2º elemento do par, é superior ao 1º par. Há, inclusive, uma discussão do autor da redação frente às relações do homem e seu tempo. A focalização, por meio do item “sim”, opera como um recurso argumentativo prosódico que anula as informações presentes no 1º par e se destaca na segunda porção informativa por meio de mais material linguístico. Parece, assim, que é na e pela entoação do item “sim” que o autor demonstra maior convicção sobre o que argumenta.

CONCLUSÃO

Nos pares correlativos adversativos, que, estrategicamente, foram utilizados num processamento intencional pelo falante a fim de opor ideias, percebeu-se alguns comportamentos distintos dos itens lexicais:

a) Os pares analisados sugerem que foram utilizados pelo autor a fim de buscar a polaridade como estratégia para preservar a imagem, por meio da inserção de material linguístico que o remetesse para fora do foco da cena e, logo a seguir, inserisse um focalizador, no 2º item de modo a apontar qual era, de fato, a informação-foco, a relevante para ele atingir e convencer seu leitor. Percebe-se que há um equilíbrio de material linguístico entre as duas porções;

b) Foram utilizados como estratégia de anular o que foi apontado no 1º item, para alavancar no 2º item, colocar em relevo, a informação que o autor acreditava ser a principal;

c) Aponta-se que o processamento se dá pelo esforço mental voltado ao interlocutor: o falante leitor ativa conhecimento que envolve menor complexidade naquilo que é conhecido entre ambos (na 1ª porção informativa), e o que é, para ele, a informação nova, surpresa, que envolve maior complexidade (2ª porção informativa);

d) Nossas análises por meio do comportamento dos pares correlatos, também demonstraram que o uso dos itens lexicais está altamente relacionado às intenções pragmático-discursivas do falante/escritor;

e) Também revelaram que a aproximação, ordenação e quantificação de palavras distribuídas entre as porções auxiliam na distribuição de conteúdos configurados por meio das experiências do escritor;

f) Quando o indivíduo fala/escreve, busca, na mente, informações armazenadas como se fossem uma unidade convencional, representada cognitivamente, e as acopla de acordo com suas necessidades operacionais: intenção, contexto, a imagem que faz do falante, a fim de obter a interação, atender às expectativas do ouvinte/leitor;

g) O falante, ao combinar e recombina itens lexicais, movido por uma intenção discursiva no fluxo informacional, passa a redesenhá-los, por meio de marcas linguístico-discursivas intencionais. Isso

decorre de sua capacidade de adaptar, ajustar, acomodar, enfim, flexibilizar material linguístico antigo por outro novo (Hopper, 1988, p.18), e assim o acomoda de acordo com as pressões a que é submetido (Neves, 2004);

h) Dessa forma, expus que a língua é calcada numa fluidez que, numa unidirecionalidade, vai assumindo formas ilimitadas e que, reestruturadas, “são ressemantizadas durante o efetivo uso” (Hopper, 1998, p.158);

i) O uso de um par correlativo que foge da exigência normativa e é usado numa limitação cujo tipo de texto exige uma prescritividade, direciona e nos instiga para um questionamento que, ao longo das análises, demonstrou-se contundente: como um candidato, pressionado pelo contexto de um processo seletivo cuja exigência está fincada, no rigor do padrão da língua, lança mão de pares correlativos, por exemplo, diferentes dos determinados, institucionalizados pela gramática do português;

j) Torna-se relevante recorrer ao que aponta Marcuschi (2005) para entender, de fato, a escolha desses pares correlativos: “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sócio-cognitiva no mundo em que vivemos” (p.52). Isso nos leva a entender que a escolha de um elemento linguístico está ligada ao agir mediante as atitudes, ao entendimento do olhar do outro a partir de pontos de vista. Construimos novos conceitos a partir da linguagem do mundo que nos cerca, mas que é retratada de acordo com as experiências de cada falante, atrelada ao seu interlocutor, e esse prisma muda de acordo com o comportamento, atitudes e valores mediante às suas diversas realidades.

É essencial entender que o uso da língua está imbricado num dinamismo, em que não cabe distanciar as intenções comunicativas e a realização concreta numa discursividade vinculada a um pragmatismo que mobiliza as atitudes linguístico- discursivas. A partir do momento em que usos de pares correlativos, considerados inovadores, estão presentes em textos da Fuvest, é porque existe uma mudança paradigmática de quem diz e para quem se diz.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. C. **Fundamentos da Gramática do Português**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BEAUGRANDE, R. A. **Introduction to the study of text and discourse**. Wien: UniversitätsVerlag (pré-impressão), 1993.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1968.
- _____. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2009.
- BLOOMFIELD, L. (1993). **Language**. California. University of Chicago Press.
- BYBEE, J. *Cognitive processes in grammaticalization*. In: TOMASELLO, M. M. (ed.). **The new psychology of language**. V. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.
- BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: CUP, 2010.
- BYBEE, J.L. THOMPSON, S.A. *Three frequency effects in syntax*, in Matthew L Juge y Jeri O Moxley (eds) **Proceeding of the 23 rd Annual Meeting of the Berkely Linguistics Society**; Berkeley, Berkeley Linguistics Society, pp 378-388
- CARONE, Flávia de Barros. **Subordinação e coordenação – confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 2003.
- CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). **Introdução à Gramaticalização**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CHAFE, W. Givenness, *Contrastiveness definiteness, subjects topics and point of view*. In: LI; CHARLES. (ed) **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976.
- CROFT, William. B. **Latent concept expansion using markov random fields**. Amsterdam. The Netherlands, 2007.
- DIAS, N. B; LIMA-HERNANDES, M. C. **Flexão como processo de expressão de Relações e Valores**. São Paulo: Parábola, 2010
- DIK, Simon C. **The Theory of Functional Grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1977. (Parte 1: *The structure of the clause*).
- _____. (ed.). **DIK: the theory of functional grammar 2**. Berlin/New York: Monton de Gruyter, 1997.
- DUBOIS, J. W. Beyond Definiteness: the Trace of Identity in Discourse. In: DAMÁSIO, A. R. **O cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FILLMORE, C. J. Topical in Lexical Semantics. In: R. COLE(ed.). **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1977, pp.77-138.

- GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; LIMA-HERNANDES, M.C. (org). **Gramaticalização em Perspectiva: Cognição, Textualidade e Ensino**. São Paulo: Paulistana, 2010.
- HOPPER, P. J. **An introduction to Natural Generative Phonology**. New York: Academic Press, 1976.
- HOPPER, P. **An introduction to natural generative phonology**. New York: Academic Press, 1976.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: what categories reveal about the mind**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.
- LIMA-HERNANDES, M. C.; SILVA, R. T. E. **Anjos de Macau. Fragmentum**(UFSM), v. 35, p. 1, 2012.
- LUFT, C. P. **Gramática Resumida**. Porto Alegre: Globo, 1978.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise de conversação**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Quando a referência é uma inferência**. Conferência Apresentada no GEL-SP, 2000(mimeogr.).
- MELO, G. C. M. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- NEVES. Um painel do Acordo – As idas e vindas da questões políticas que envolveram a unificação da nova grafia. *Revista Língua Portuguesa* Guia da Nova Ortografia. São Paulo: Segmento. Número especial, abril, p, 26-28, 2009.
- NEY, J. L. N. **Guia de análise sintática**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.
- OITICICA, J. **Teoria da Correlação**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.
- PINKER, S; PRINCE, A, Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar en Susan D Lima , R. T. Corrigan y Gregory K Iverson (eds) **The reality of linguistics rules**. Amsterdam, John Benjamin, 1994, pp353-388.

PRINCE, E. *Toward a taxonomy of given new information*. IN Cole, P. (ed) **Radical pragmatics**.

New York: Academic Press, 1981, p.223-256

RIBEIRO, Marcello. “**Tudo o que existe, desde maravilhas a catástrofes, é resultado de algum trabalho, uma vez que ele não se limita apenas ao homem, mas, sim, a todo o universo**”: o papel da correlação inovadora, um exercício cognitivo? Tese doutoramento, 2014, USP.

RODRIGUES, V. V. *Correlação*. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

TARALLO, Fernando. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge/London: Harvard University Press, 1999.

TRAUGOTT, E.C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

VAZ LEÃO, Ângela. 1961. **O período hipotético iniciado por se**. Tese para o concurso para a cátedra de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

A INFLUÊNCIA DO ENSINO DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Ana Paula Neves de Oliveira

Profa. Dra. Denise Delegá Lucio

Resumo: Este estudo tem como objetivo identificar de que forma o ensino do Alfabeto Fonético Internacional pode contribuir para a redução das dificuldades dos estudantes brasileiros de língua inglesa de forma que eles alcancem uma pronúncia inteligível. A pesquisa tem a sua fundamentação teórica baseada nos estudos da compreensão oral, pronúncia, alfabeto fonético, teorias de aquisição fonológicas, relacionados às abordagens e métodos de ensino aprendizagem que priorizam as habilidades de speaking e listening. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que nos mostra a importância do ensino da pronúncia no período inicial dos estudos da língua estrangeira, desenvolvendo no aluno habilidades de discriminação, identificação, e imitação de sons, criando assim, uma nova categoria de som.

Palavras-chave: Compreensão oral; Alfabeto fonético; Pronúncia

Abstract: This study aims to identify how the teaching of the International Phonetic Alphabet can contribute to the reduction of the difficulties of Brazilian English-speaking students so that they achieve an intelligible pronunciation. The research has its theoretical basis based on the studies of oral comprehension, pronunciation, phonetic alphabet, theories of phonological acquisition, related to approaches and teaching methods that prioritize the skills of speaking and listening. This is a bibliographic research, which shows the importance of the teaching of pronunciation in the early period of foreign language studies, developing in the student skills of discrimination, identification, and imitation of sounds, thus creating a new sound category.

Keywords: Oral comprehension; Phonetic Alphabet; Pronunciation

INTRODUÇÃO

Ouvimos com frequência sobre a importância de se estudar uma segunda língua. A língua inglesa devido a sua presença no mercado de trabalho e influência no mercado mundial é a mais procurada e estudada por brasileiros. O nível de conhecimento de inglês do brasileiro, segundo pesquisa encomendada pelo British Council e realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular, mostra a dificuldade que o mercado de trabalho tem em encontrar profissionais com proficiência na língua. Considerando a faixa etária, apenas 10,3% de pessoas com 18 a 24 anos; 5,2% de pessoas com 25 a 34 anos; e 3,5% de pessoas com 35 a 50 anos falam inglês. Uma das razões para um número de falantes de língua inglesa ser tão baixo, é que embora no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais exijam o ensino de uma língua estrangeira, seja em escolas privadas ou públicas, estas não conseguem formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma. Uma das razões para o fracasso deve-se, em parte, a falta de estrutura adequada, principalmente a falta de laboratórios de línguas, o que prejudica a prática de exercícios de comuni-

cação oral. A pesquisa ainda aponta para as competências, a leitura é a atividade praticada com mais frequência, no entanto as maiores dificuldades estão na fala e na compreensão oral. Num processo de autoavaliação, os estudantes ao perceberem que sua capacidade para comunicação oral não é suficiente, priorizam o estudo da compreensão oral e produção oral.

Tendo em mente este problema é que aprofundaremos os estudos da fonologia que está diretamente ligado à pronúncia e que refletem diretamente no desenvolvimento da compreensão oral e produção oral no estudo da língua inglesa. Consciente de que há essa lacuna no ensino de inglês no Brasil, o objetivo do trabalho é identificar de que forma o ensino do alfabeto fonético internacional pode contribuir para a redução da dificuldade dos estudantes brasileiros de língua inglesa de forma que eles alcancem uma pronúncia inteligível.

A COMPREENSÃO ORAL DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Polaczek (2003), a compreensão oral é vista como um processo ativo e complexo em que o significado é construído a partir da informação ouvida. O ensino da língua inglesa teve foco muito mais na escrita do que na fala e ao perceber os problemas de reconhecimento auditivo nas estruturas linguísticas é que foram pensados outros métodos que priorizam a produção oral e compreensão oral.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem há uma relação entre código e contexto com foco no processo de obtenção e não mais no objeto de estudo. O'Malley e Chamot (1990, apud Polaczek 2003) explicam que, durante o processo de compreensão, ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferências de significados, estabelecendo uma relação entre informação e conhecimento existente.

Em uma comunicação efetiva, é preciso desenvolver habilidades específicas, que correspondam ao ato de falar/ouvir e escrever/ler, e nestes processos há características singulares que dizem respeito à comunicação oral e que se opõe à comunicação escrita.

A pesquisa realizada por Polaczek (2003) mostra que alunos não apresentam dificuldade na compreensão oral quando estes têm posse da transcrição do texto, mas não conseguiam explicar o motivo de não entenderem os mesmos textos quando eram apenas ouvidos.

“A hipótese era de que a tarefa de compreensão oral estaria relacionada a fatores linguísticos e extralinguísticos” (no caso foram considerados fatores circunstanciais como as condições acústicas da sala, da fita, do equipamento, o estado emocional dos alunos e o fato de não frequentarem o laboratório de línguas assiduamente, conforme sugerido pelo curso).”
Polaczek (2003)

Foram realizadas as tarefas de pre-listening, while-listening e post-listening para a formação do corpus da pesquisa. Vinte alunos participaram da pesquisa sendo: 6 alunos do nível Intermediário II; 4 alunos do nível Intermediário Superior II; e 10 alunos do nível Avançado II. Perguntado aos alunos qual era a habilidade considerada mais difícil, 80% responderam as atividades de listening com os seguintes comentários:

“Mesmo sendo frases comuns, os personagens falavam muito rápido.”

“Parecia que o locutor estava falando com a boca cheia de comida.”

“A pronúncia deles é muito difícil de entender...”

“Tive dificuldade com a pronúncia/sotaque ou qualidade da fita, não sei especificamente dizer.”

“Algumas partes da pronúncia não me permitiram entender claramente o contexto.”

“Não estar habituada a pronúncia das palavras inglesas, então não há associação da língua falada com a escrita.”

Em suma, foram identificados pelos alunos fatores linguísticos que em ordem de influência são: Taxa de elocução; reduções na fala; vocabulário desconhecido e taxa de elocução; e pronúncia diferente. A pesquisa aponta também para a hipótese de que as estratégias utilizadas pelos alunos poderiam ser insuficientes ou inadequadas e talvez por esta interferência os alunos não estivessem atingindo os seus objetivos.

Assim, apesar de o enfoque desta pesquisa não estar voltado para o ensino da pronúncia especificamente, questionou-se o que seria relevante para os alunos aprenderem a respeito de aspectos específicos da língua falada, uma vez que as respostas dadas indicaram a necessidade de se considerar aspectos relacionados à pronúncia do inglês para o desenvolvimento da compreensão oral. Isto também pressupõe considerar uma possível relação entre percepção na aprendizagem de uma língua.

Verifica-se que o ensino do alfabeto fonético internacional pode ser de extrema importância para o ensino da pronúncia, uma vez que, este trabalhará a consciência fonológica do aluno.

O ESTUDO DA PRONÚNCIA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Segundo Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (2007) o ensino da gramática e do vocabulário tem sido muito mais priorizado do que o ensino da pronúncia. Cenário que muda apenas no início

do século XXI. O campo do ensino da língua moderna desenvolveu duas abordagens para o ensino da pronúncia, são eles: intuitive-imitative approach e analytic-linguistic approach.

A abordagem intuitivo-imitativa depende da capacidade dos aprendizes para ouvir e imitar os ritmos e os sons da língua alvo sem a intervenção de quaisquer informações explícitas; também pressupõe a disponibilidade de bons modelos para ouvir, sendo discos, gravadores, laboratórios de língua, e em meados do século XX áudios, videocassetes e discos compactos.

Já a abordagem analítico-linguística, por outro lado, utiliza informações e ferramentas tais como: o alfabeto fonético, descrições articulatórias, gráficos do aparelho vocal, informações contrastiva e outras ajudas para complementar a abordagem do ouvir, imitação e produção. O foco está na concentração e atenção sobre os sons e ritmos da língua-alvo. Esta abordagem foi desenvolvida para complementar ao invés de substituir a abordagem intuitiva-imitativa, que normalmente foi mantida como a fase de prática usada em conjunto com as informações fonéticas.

Estratégias de compreensão oral

Um das dificuldades dos estudantes de língua inglesa é conseguir segmentar a cadeia falada, ou seja, para eles é difícil entender o fluxo extremamente rápido e aparentemente ininterrupto de um discurso produzido por um falante nativo.

O'Malley e Chamot (1990) concordam que a segmentação ou diferenciação do input linguístico em palavras ou frases, seja essencial para se detectar o significado e que a principal pista para a segmentação seja o significado representado por uma combinação de características sintáticas, semânticas, e fonológicas da mensagem ouvida. (apud POLAKZEC, 2003)

Rost (1990, apud Polaczek 2003) acredita que a compreensão oral seja inferencial, com base em pistas e não devido à associação entre som e significado. Mas que também devem ser consideradas as limitações de cada aprendiz sejam elas lexicais, sintáticas ou fonéticos e fonológicos. O autor ainda descarta a ideia de que a compreensão oral possa ser alcançada apenas pela prática constante de decodificação fonológica. Pressupõe que questões relativas à fala também devam ser ensinadas da mesma maneira como é ensinado a gramática. Lembra que o conhecimento prévio deva ser considerado como uma das estratégias do processo de compreensão oral e acredita que o significado seja criado pela audição ativa na qual a forma linguística desencadeia a interpretação dentro do background do ouvinte e em relação ao seu propósito.

Rost (1990, apud Polaczek 2003) elenca as habilidades de decodificação utilizadas pelos ouvintes, são elas:

- a) Identificação da sequência de unidades fonéticas na cadeia da fala;

- b) Identificação de segmentos na cadeia da fala e criação de um modelo métrico para o enunciado;
- c) Identificação de sinais de atenção que um falante usa para itens lexicais em relação ao princípio de dado e novo no discurso;
- d) Identificação de funções possíveis para os contornos tonais sobre os enunciados (informação compartilhada vs. Informação nova; pergunta vs. afirmação);
- e) Ajuste as variações de sotaque ou de articulação.

Yet time again research and exercise have suggested that competence in pronunciation is central to competence in English. Students themselves are acutely aware that their fluency when speaking is seriously compromised if they have doubts about their pronunciation. Poor pronunciation also badly affects a learner's listening skills [...] (WALKER, 2014).

A boa pronúncia conforme citação de Walker, reflete na compreensão oral. Com base neste pensamento podemos considerar que a fala, deveria ser exercitada antes ou concomitantemente com a compreensão oral. Atividades que usem o Alfabeto Fonético Internacional se faz indispensável para o desenvolvimento das habilidades de speaking e listening.

Alfabeto Fonético Internacional

Considerado uma ferramenta para o ensino de outros idiomas, o Alfabeto Fonético Internacional foi criado em 1886, tendo sua revisão em 2005, pela Associação Fonética Internacional, liderada pelo linguista francês Paul Passy e um grupo de professores franceses e ingleses.

O alfabeto fonético internacional é formado em sua maioria por símbolos que se referem ao alfabeto romano, grego e outros que não fazem referência a nenhum alfabeto. São 107 letras e símbolos que tem como objetivo mostrar ao seu usuário como a palavra deve ser pronunciada. A sua compreensão deve-se à associação dos símbolos e letras ao som que cada um representa. Abaixo, quadro do alfabeto fonético da língua inglesa britânica.

Figura 1 - Alfabeto Fonético - Inglês Britânico

Teorias de aquisição fonológica - Análise do livro Descobrindo a pronúncia do inglês

A Revista Letras Raras por meio das autoras Ana Beatriz Miranda Jorge e Neide Cesar Cruz realizou um estudo do livro Descobrindo a pronúncia do inglês, das autoras Camila Dixo Lieff, Elizabeth Pow e Zaina Abdalla Nunes (Martins Fontes, 2010). Nesta obra podemos confirmar a tese de que o estudo do alfabeto fonético internacional é necessário logo no início dos estudos da língua inglesa. A análise mostra possíveis interferências da língua materna na pronúncia da língua inglesa. Segundo Pow (2014), “ao estudar uma língua estrangeira, precisamos desenvolver estratégias para superar essa limitação e criar novas categorias de sons, logo é necessário que se desenvolva habilidades de discriminação, identificação e imitação de sons”.

Uma das dificuldades que os aprendizes de uma língua estrangeira enfrentam é não criar uma nova categoria de som e assimilar duas classes de sons distintos na língua estrangeira a uma só categoria da língua materna. Flege (1995, apud Pow 2017)

Considerando a importância do estudo da fonologia para uma pronúncia mais próxima da dos falantes nativos, trataremos de forma breve quatro teorias de aquisição fonológica de acordo com Celce-Murcia (1999, apud Jorge 2017), são elas; Análise Contrastiva; Análise do Erro; Teoria da Interlíngua; e Teoria da Marcação.

Análise Contrastiva

Trata-se de uma das teorias de aquisição fonológica. O seu objeto de estudo são as diferenças entre os fonemas da língua materna, frente aos fonemas da língua estrangeira que estão em processo de aquisição. No exercício da pronúncia a aquisição é facilitada em situações em que os sons da língua alvo se assemelham com os da Língua Materna. Porém, quando os sons não são semelhantes ou não existem na LM, a aquisição é dificultada. Celce-Murcia (2007) ratifica que a teoria da análise contrastiva não é capaz de determinar o grau de dificuldade que o aluno possa ter diante de tais sons.

Análise de Erro

Conforme proposto por Richard (1971, apud Jorge 2017), uma classificação de erros de aprendizagem que poderia explicar a aquisição de segunda língua. São eles:

- a) Erro interlingual: se referem às transferências da Língua Materna (doravante LM) do aprendiz;
- b) Erro intralingual: se referem às características da língua alvo que são consideradas problemáticas para qualquer aprendiz, independente da LM;
- c) Erro de desenvolvimento: se referem aos mesmos erros que crianças cometem quando estão adquirindo a LM pela primeira vez.

A análise de erro, no entanto, não considera a estratégia de evasão, que ocorre quando um aluno busca alternativas para evitar pronunciar um som que ele tem dificuldade de falar.

Teoria da Interlíngua

Exposta por Selinker (1969, 1972, Celce-Murcia, 1999, apud Jorge; Cruz 2017), a teoria da Interlíngua trata de um código linguístico dos aprendizes de segunda língua que é considerado independente e particular de cada aprendiz, e é uma reunião com base na LM e nos elementos da língua objeto de estudo.

Teoria da Marcação

Baseia-se na marcação dos elementos do nível fonológico, o qual os sons não-marcados são mais básicos, de fácil aquisição por serem mais frequentes; já os elementos marcados são mais específicos, menos frequentes.

Jakobson (1941, apud Jorge; Cruz 2017) descobre uma relação entre a marcação numa hierarquia universal de traços fonológicos: os traços marcados implicam maior dificuldade de aprendizagem e uma maior facilidade de perda por parte de pessoas com afasia⁴.

Métodos e abordagens de ensino aprendizagem

Neste momento, abordaremos alguns dos métodos de ensino existentes que priorizam as habilidades da fala e escuta. Cabe ao professor conhecer as características subentendidas a cada habilidade, conhecer os seus mecanismos implícitos e a forma como influenciam o ensino de língua estrangeira, promover e disponibilizar ferramentas para o desenvolvimento destas habilidades.

Outra questão também levantada quanto à pronúncia dos estudantes é a conscientização do uso dos fonemas e seus contrastes.

Ao longo da história do ensino da língua inglesa, foram pensados métodos e abordagens para o desenvolvimento da compreensão oral e da fala.

Método Audiolingual

Mais um método voltado para a prática oral da língua estrangeira. Não é admitido o uso da língua materna em sala de aula, e a comunicação entre professor e aluno pode acontecer por meio de gestos, fotos, figuras ou materiais. Os alunos aprendem com diálogos e técnicas de repetição e/ou exercícios estruturais chamados drills. Os drills consistem em modelos de frases com substituições do que se pretende ensinar. O vocabulário neste método é limitado, uma vez que os diálogos já apresentam o conteúdo a ser visto. A gramática não é explicada, considerando que os alunos aprendam através dos drills e das estruturas vistas em diálogos.

Método Situational Language Teaching

O método Situational Language Teaching utilizado pelos britânicos, prevê o uso da linguagem oral durante o maior tempo possível. Não há o uso da língua materna em sala de aula, o conteúdo é apresentado na forma oral e em situações cotidianas. A leitura e escrita só serão apresentadas após a aquisição da base oral em gramática e vocabulário. Abaixo, apresentamos uma atividade para ser trabalhada nesta abordagem. Os alunos ouvirão o áudio do diálogo.

Shopkeeper: Hi. Can I Help you?

⁴ Perda do poder de expressão pela fala, pela escrita, pela linguagem gestual, ou da capacidade de compreensão da linguagem (escrita ou oralidade). Michaelis Dicionário.

Gemma: Hello. How much is this magazine?

Shopkeeper: Let's see ... Top Sounds, that's £1.99.

Gemma: OK, can I have the magazine and do you have a bottle of water?

Shopkeeper: Yes.

Gemma: Have you got cold ones?

Shopkeeper: Over there in the fridge. Is that everything?

Gemma: I think so. Oh ... and these sweets.

Shopkeeper: OK.

Gemma: How much is that?

Shopkeeper: That's £3.40, please.

Gemma: Here you are.

Shopkeeper: Thank you ... and there's £1.60 change. Would you like a bag?

Gemma: No, it's fine, thanks. Bye.

Shopkeeper: Bye.

Após a audição, o professor pedirá aos alunos que repitam o que diz, conforme exposto abaixo.

Teacher: Repeat after me: Hello. How much is this magazine?

Class: Hello. How much is this magazine?

Teacher: Repeat after me: Hello. How much are these magazines?

Class: Hello. How much are these magazines?

Teacher shows the student an image: Hello. How much is this newspaper?

Class: How much is this newspaper?

Teacher shows the student an image: Hello. How much are these newspaper?

Class: How much are these newspaper?

Como neste método a leitura e escrita são trabalhadas apenas após os exercícios de compreensão oral e produção oral, a possibilidade da pronúncia de forma inadequada dos sons: h /h/ para how; e o som do th /ð/ para as palavras this e these são menores.

Abordagem Communicative Language Teaching

Diferente dos métodos Situational Language Teaching e Audiolingual que são estruturalistas, o Communicative Language Teaching, segundo Hymes, um falante não necessita apenas de estruturas linguísticas para se comunicar, mas de habilidades comunicativas. Em suma, a abordagem prioriza o uso de textos autênticos, o aluno é estimulado a inferir significados, língua alvo uti-

lizada em todas as circunstâncias, os conteúdos são trabalhados de diversas formas, os jogos são utilizados nos processos de ensino, os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões, o professor tem papel de orientador nos trabalhos em grupos.

Método de Resposta Física Total (Total Physical Response – TPR)

O método utiliza movimentos corporais como forma de aprendizagem de línguas e pressupõe que haja por meio do professor um maior estímulo ao desenvolvimento da habilidade da escuta dos alunos, o que consequentemente ocasionará a compreensão nos mesmos. “Comprehension always comes first with speaking following perhaps a year later” (ASHER, 2007). Essas duas competências, listening e comprehension, segundo alguns teóricos, constituem as habilidades primordiais no aprendizado de línguas. Em relação ao TPR, o ouvir e o compreender fazem parte de seus princípios básicos: “This method was designed to accelerate listening comprehension of a foreign language by having subjects give a physical response when they heard a foreign utterance”. (ASHER, 1968). O ensino deste método acontece de forma descontraída e divertida, por meio de movimentos corporais. Antes da produção oral o aluno deve conhecer e compreender sons e palavras, por isso é possível o uso da língua materna no início dos estudos para trabalhar o alfabeto fonético internacional de forma pura sem a apresentação de palavras. Também pode ser trabalhada a análise contrastiva, mas apenas no início dos estudos. Os alunos poderiam criar situações para trabalhar o alfabeto fonético internacional e os pares mínimos, como por exemplo:

I borrow a pen from my friend. [pen]

I borrow a pan from my friend. [pæn]

Abordagem Natural (Natural Approach)

A abordagem foi proposta nos anos 80 por Stephen Krashen, teórico da aquisição da linguagem e por Tracy Terrel, linguista. Esta abordagem enfatiza a competência comunicativa com ênfase no ouvir e falar. Os autores concordam com as ideias de Piaget e Vigotsky que afirmam que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, organizados culturalmente. Neste método a língua deve ser internalizada através da compreensão e conhecimento das coisas e apenas depois ser produzida. O aluno deve desenvolver as habilidades orais através de situações do cotidiano, expostos há longos períodos de atenção e audição. Segundo Krashen (1983, p. 1), “nós aprendemos a língua quando obtemos input compreensível, quando nós entendemos o que nós ou-

vimos ou lemos em outra língua. Isso significa que a aquisição é baseada primeiramente no que ouvimos e entendemos”.

Ensino baseado em Tarefas

Conhecido como Task-based learning (TBL), ou abordagem baseada em tarefas, consiste na elaboração de uma atividade, ou seja, uma tarefa que tem como objetivo envolver o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação com a língua inglesa. Para Frost (2004) há estágios que os alunos devem seguir: pré-tarefa, tarefa, planejamento, relato, análise e prática. Já Willis & Willis (2007) propõem outra divisão na abordagem baseada em tarefas, dividida em três estágios sob um único nome. Os autores chamam de pré-tarefa o estágio que reúne pré-tarefa e tarefa da classificação de Frost (2004). Nesse estágio, para Willis & Willis, o professor apresenta e define o tópico aos alunos, que se envolvem em atividades para ajudá-los a lembrar de palavras e frases, essenciais a tarefa. O próximo estágio, ciclo de tarefas, corresponde à resolução do problema ou execução da tarefa (que pode ser inclusive, um exercício de audição) em pares ou pequenos grupos. Em seguida, os alunos apresentam o que fizeram, seja oralmente ou por escrito. O último estágio, de foco na língua, destaca as questões linguísticas para apropriação das regras de uso.

Com base nas características do ensino da pronúncia apresentadas acima, foi elaborado uma atividade para dentro da abordagem por tarefas para verificarmos de forma prática como simples atividades guiadas de forma que o aluno reflita sobre a pronúncia e sua importância. Abaixo, temos uma atividade com a letra da música “Everybody Hurts” da banda de rock norte-americana R.E.M. Com base na teoria de Willis & Willis, propomos a seguinte tarefa:

Pré-tarefa: ler a letra da música em voz alta observando e tomando nota das possíveis dúvidas em relação a pronúncia das palavras;

Ciclo de tarefas: Ouvir a música por duas vezes. Na primeira audição, apenas atentar para a letra da música com foco na pronúncia das palavras. Na segunda audição, tentar comparar as predições realizadas na pré-tarefa, observando a diferença entre as expectativas da pronúncia e a forma correta da pronúncia.

Foco na língua: há diversas possibilidades para o exercício de conscientização do alfabeto fonético e de pronúncia com foco na precisão e fluência da língua alvo.

- O nome da banda R.E.M.
- ng *sound* / ŋ / - *long, hang, sing*
- h *sound* / h / - *hurt, hang,*
- th *sound* / ð / - *everything, think, throw*

- th *sound* / ð / - *the, this*

Características da pronúncia do aprendiz brasileiro

No estudo da pronúncia, há erros cometidos pelos aprendizes que a análise contrastiva se trabalhada em conjunto com o IPA – International Phonetic Alphabet podem auxiliar e servir de base para a elaboração de atividades para serem aplicadas aos alunos. Temos dois trabalhos predominantemente como referência para a exposição de situações de erros de pronúncia cometidos pelos aprendizes da língua inglesa: o livro “Descobrimos a pronúncia do inglês”; e a monografia “Análise contrastiva sob a luz de métodos de ensino da língua inglesa”. Ainda sobre a análise contrastiva, os erros de pronúncia são assim nomeados: transferência positiva, que ocorre quando temos uma palavra com fonemas comuns às duas línguas, por exemplo, a palavra *bless*; e a transferência negativa ou interferência que ocorre quando há uma palavra que desconhecemos o fonema e tentamos imitá-lo utilizando um dos fonemas da língua portuguesa por ser parecido, por exemplo, o verbo *think* que pode ser pronunciado nas formas: *sink* ou *fink*. Os erros podem ser trabalhados se elaboradas atividades que tragam a reflexão de: contraste entre os pares mínimos; contraste entre os alofones; diferença entre som e letra relativos ao fonema; acentuação e número de sílabas.

Segundo Flege (1981, pág. 445), é necessária uma apresentação detalhada dos dois sistemas fonológicos para que o aluno se conscientize de que existe diferença entre os sons da Língua Materna/Fonte e Língua Estrangeira/Alvo e que estas podem interferir no significado causando uma quebra do entendimento.

Há também a correlação entre pronúncia e ortografia, por exemplo: *though* e *cough*, ou seja, o mesmo grafema (letra) não corresponde sempre ao mesmo fonema (som), significa dizer que não tem sempre a mesma interpretação, a mesma pronúncia. É de extrema importância que ao aprender a língua inglesa, o aluno seja exposto também aos textos orais, pois a interferência da ortografia na pronúncia das palavras é nociva e persistente.

Considerando a relação entre vogais e consoantes, a língua inglesa tem um sistema articulatorio que exige um esforço muscular e uma movimentação de seus órgãos, especialmente da língua. O inglês é rico na ocorrência de consoantes enquanto o português é abundante na ocorrência de vogais e combinações de vogais (ditongos e tritongos). Exemplos: *December is the twelfth month of the year.* / *Eu vou ao Piauí.* O inglês é uma língua mais econômica em sílabas do que o português. O número de palavras monossilábicas é muito superior quando comparado ao português. Exemplo: *so-cor-ro* / *help*.

Uma palavra é muito mais do que um simples agrupamento de sons vocálicos e de sons consonantais. Entre outros elementos, ela contém consoantes finais, combinações consonantais, sílabas fortes (ou tônicas) e fracas (ou átonas), letras mudas e padrões de entonação. Portanto, enriquecer ou refinar o vocabulário é uma boa oportunidade para aperfeiçoar a pronúncia. (Lieff; Pow; Nunes, 2014)

As características acima foram expostas de forma breve, apenas para ratificar a importância do estudo da fonética no ensino da língua inglesa. Entender a formação da palavra, sílabas fortes e fracas; consoantes travadas; combinações consonantais; letras mudas; padrões de entonação, que podem expressar atitudes, sentimentos ou intenções do falante.

CONCLUSÃO

Muitas são as abordagens, métodos e técnicas para o ensino da língua inglesa, mas o principal objetivo de se estudar o inglês é poder se comunicar de forma inteligível e com confiança. Este certamente é o objetivo de todo o estudo. Embora o estudo das habilidades de falar e ouvir não tenham tido prioridade no início do ensino do idioma, é fato, que nos dias de hoje trata-se das habilidades que mais são estudadas e objeto de preocupação, afinal para que tanto estudo se não pudermos compreender um falante nativo e não poder ser compreendido por eles? Eis que o ensino da pronúncia tem cada vez mais ganhado a atenção de linguistas, professores e alunos. A busca por uma pronúncia mais próxima da dos falantes nativos tem sido cada vez mais almejada, principalmente com os recursos e tecnologias a favor do ensino da língua Inglesa. O ensino do alfabeto fonético internacional como base para a elaboração de atividades logo no início dos estudos do Inglês em conjunto com a análise contrastiva tem se mostrado essencial para o desenvolvimento de habilidades speaking e listening. Os trabalhos das autoras Camilla Dixo Lieff, Elizareth M. Pow e Zaina Abdalla Nunes no livro “Descobrimos a pronúncia do inglês”; e a monografia da Luciana Pacheco Medeiros Vieira que traz “A análise contrastiva sob a luz de métodos de ensino da língua inglesa”, só confirma a questão levantada de que é necessário a conscientização da importância da pronúncia logo no início do curso de inglês e o quanto atividades reflexivas sobre os sons da nova língua podem contribuir para que o ensino aconteça de forma mais prazerosa e confiante por parte do aluno. O trabalho também nos aponta a importância de orientar o aprendiz a desenvolver habilidades de discriminação, identificação e imitação de sons (Lieff; Pow; Nunes, 2014). A pesquisa também mostra que os métodos e abordagens apresentadas neste trabalho não devem ser utilizados de forma isolada, é possível desenvolver uma atividade sob um método ou abordagem. E quando necessário

adequar as suas técnicas às dos estudantes da língua alvo, para que possam alcançar o objetivo de se comunicar de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

ALFABETO Fonético. Associação Fonética Internacional (AFI). Disponível em < <http://www.alfabetofonetico.com.br/associacao-fonetica-internacional-afi> >. Acesso em 05/10/2018.

ASHER, James J. The Total Physical Response Method for Second Language Learning, 1968, Psycho logy Department San Jose State College - San Jose, California.

BRITISH Council. Demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil. (2014). < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf >. Acesso em 04/11/2018.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M., Teaching Pronunciation, 2007, Cambridge University Press.

JORGE, Ana Beatriz Miranda; CRUZ, Neide Cesar. (2017). Pronúncia do inglês para brasileiros: análise do livro Descobrindo a pronúncia do inglês. Revista Letras Raras. Disponível em: < <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/798/464> >. Acesso em 05/11/2018.

LIEFF, Camilla Dixo; POW, Elizabeth M.; NUNES, Zaina Abdalla. Descobrindo a pronúncia do Inglês. 1º Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

POLACZEK, Márcia (2003). Compreensão oral em língua estrangeira: Aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL/LIAACC – PUC. Disponível em < https://www.pucsp.br/liaac/download/marcia_polaczek.pdf > . Acesso em 21/08/2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIEIRA, Luciana Pacheco Medeiros (2015). Análise Contrastiva: O Alfabeto Fonético Internacional como mecanismo de ensino de Língua Inglesa. Trabalho de conclusão de curso. Bebedouro: Centro Universitário Unifafibe. Disponível em < <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/41/13092016190355.pdf> > Acesso em 21/08/2018.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DE FERRAMENTAS LÚDICAS

Juliana de Carvalho Santos

Profa. Ma. Luciana dos Santos Cristino

Resumo: Esta pesquisa traz um estudo sobre o ensino da língua inglesa no Brasil e a análise sobre diferentes metodologias de ensino. Verificando as dificuldades dos estudantes em aprender, quais opções de ferramentas poderiam ser utilizadas. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada com duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II, as turmas participaram de dois métodos para aprenderem um determinado conteúdo, foram aplicados questionários e analisadas todas as questões e respostas, através dos resultados podemos notar que atividades lúdicas também ajudam no aprendizado, até mesmo dos alunos que demonstram mais dificuldade em assimilar o conteúdo. Os estudantes também foram questionados sobre a importância de aprender um segundo idioma na vida deles e quais ferramentas ajudam nas suas maiores dificuldades.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Atividades lúdicas; jogos em sala de aula.

Abstract: This research presents a study about the teaching of the English language in Brazil and the analysis of different teaching methodologies. By checking students' difficulties in learning, what tool options could be used. It is a field research carried out with two classes of the 6th grade of elementary school, the classes participated in two methods to learn a certain content, questionnaires were applied and analyzed all the questions and answers, through the results we can note that activities also help in the learning, even of the students who show more difficulty in assimilating the content. Students were also asked about the importance of learning a second language in their lives and which tools help in their greatest difficulties.

Keywords: English language teaching; edutainment; games in the classroom.

INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira moderna (LEM) – Inglês nas escolas públicas e particulares, algumas vezes nos apresentam resultados insatisfatórios ou abaixo do esperado, isso pode nos levar a pensar em novas práticas pedagógicas. Observa-se, então, que não há motivação, progressão de aprendizagem, interesse dos discentes, assimilação de vocabulário, assim sendo, resulta em uma má aprendizagem. É necessário buscar atividades diferenciadas, que motivem os alunos, que inovem as aulas para que, dessa forma, consigam atingir as metas de aprendizagem de uma forma eficaz.

O fundamento teórico tem base metodológica e sua referência sobre ludicidade e leitura que nos ajudam nessa metodologia, ou seja, materiais que auxiliem em melhor compreensão do uso do lúdico e atividades no ensino de língua inglesa.

Muitos autores valorizam o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos educandos, com a função de conseguir que haja motivação e assim, desenvolva-se uma aprendizagem sólida e extensa. Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira.

Dentro da abordagem sociointeracionista¹ busca-se o uso de atividades lúdicas a fim de ajudar o aluno a superar suas dificuldades em sala de aula. Na maioria das vezes as atividades foram realizadas em duplas ou grupos, uma vez que a abordagem sociointeracionista, concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Trabalhando dessa forma observa-se que quando há a troca entre os discentes, há maior facilidade para obter-se um resultado mais vantajoso e acima do esperado. Tais atividades devem ser dinâmicas, desafiadoras, despertando o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.

No ensino da língua inglesa percebemos que há grandes problemas, a falta de motivação e a lacuna nos processos para alcançar a aprendizagem têm sido destaque na maioria das vezes. A forma como o ensino tem sido abordado é uma das situações que gera tal desmotivação. Cabe ao educador propor atividades que prendam a atenção do aluno, dando-lhes oportunidade de absorver as informações, para que assim, sejam significativas para ele e proporcione a assimilação do conteúdo.

O uso da ludicidade deve ser utilizada como um recurso pedagógico, pois ele apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo do aprendiz. Integra várias dimensões de personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância do uso de ferramentas lúdicas dentro de sala de aula para o ensino de língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa sobre métodos de ensino e utilização de ferramentas lúdicas na prática com alunos do fundamental II, para verificar se há alguma diferença no aprendizado quando usadas ferramentas alternativas dentro de sala de aula, no caso desse trabalho, um jogo.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Breve histórico do ensino da língua inglesa no Brasil

O ensino da língua inglesa foi instituído como obrigatório no currículo escolar no ano de 1809, decretado por Dom João VI. Decretou-se o ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, visto que Portugal possuía vínculos comerciais com a Inglaterra e França, por isso fora visado e instituído ambos os idiomas. A função desse ensino fora estratégica, como bem concluem

Santos e Oliveira (2009) [...] capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito. Os professores usavam métodos clássicos e/ou gramáticas-tradução, pois eram os únicos métodos conhecidos na época.

O sistema educacional brasileiro vem sendo submetido desde o século XIX vem sofrendo várias alterações, mas não é sempre que o ensino da língua inglesa é valorizado, de acordo com Souza e Santos⁵:

Desde o século XIX o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino da língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971.

Na atualidade o ensino da língua inglesa está presente na educação básica pública e privada, universidades, escolas de idioma, em modalidade presencial e a distância (online). Vem crescendo o interesse pela busca de conhecimentos e domínio da língua inglesa, pois esta auxilia os discentes por toda sua vida, devido a sua importância em relações comerciais, públicas etc.

a. POLÍTICA, LDB – PANORAMA NACIONAL

De acordo com a LDB o ensino regular (nos quais o ensino da língua estrangeira é obrigatório) é componente da educação básica, que segundo o acordo da constituição vigente é um direito de todos os cidadãos, sendo sua oferta um direito do Estado.

Em meados da década de 1990, as autoridades educacionais fundamentaram o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”.

A argumentação inclui o seguinte (Brasil, 1998, p.18):

[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país e [...] as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

METODOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

⁵ SANTOS, Eliana S. de S. e Santos, O ensino da língua inglesa no Brasil. Revista Eletrônica de Línguas Estrangeiras, Babel, 12/2011.

Língua e Linguagem

Para entender melhor esse processo de aprendizagem é necessário compreender o que é língua e linguagem.

A língua é individual e age de acordo com a sociedade em que vive, sendo influenciada pela cultura e história da região. De acordo com Cortez e Xavier ²:

Língua se manifesta como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido. [...] língua é atividade sócio interativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto às informações transmitidas quanto o mundo representado são, sobretudo produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua⁶.

A linguagem é a capacidade dos seres humanos se comunicarem e se entenderem, a ciência que estuda esse fenômeno é chamada de linguística.

A linguagem tem como base a observação auditiva e visual, o estudo de outras línguas aproxima os povos de diferentes partes do mundo e tornou-se necessário devido a globalização.

O ideal é ensinar as quatro habilidades de um idioma: *reading* (ler), *writing* (escrever), *listening* (ouvir) e *speaking* (falar). Alguns exemplos de métodos utilizados segundo Richard e Rodgers⁷:

“Audiolingual Method” (Método Audiolingual), “Communicative Methods” (Métodos Comunicativos), “Community Language Learning” (Comunidade da aprendizagem de línguas), “Direct Method” (Método Direto), “Grammar Translation Method” (Método de Gramática-Tradução), “Natural Approach” (Abordagem Natural), “Oral Approach” (Abordagem Oral), “Silent Way” (Método Silencioso), “Situational Language Teaching” (Método Estrutural-Situacional), “Suggestopedia” (Sugestologia), e “Total Physical Response” (Resposta Física Total).

Alguns desses métodos não contemplavam todas as competências para de fato aprender outro idioma, exemplos:

O método mais antigo era o Gramática-Tradução, o foco era traduzir e entender a gramática do idioma estudado, porém a pronúncia era ignorada.

O método áudio-lingual é focado na pronúncia, por meio de repetição, uso de mímica e material visual, quase não havia explicação gramatical nesse método.

⁶ CORTEZ, Suzana; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). Conversas com linguistas: Virtudes e Controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, p.123, 2003.

⁷ RICHARDS, J. C. & RODGERS. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

O trabalho dentro de uma sala de aula leva o professor a analisar o ensino-aprendizagem, analisando as metodologias disponíveis e quais terão melhor resultado dentro da sua realidade. Pois se um determinado método ou material de apoio não está resultando o esperado, cabe ao professor buscar outras estratégias de ensino.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Um estudo realizado para a British Council fez um levantamento dos aspectos gerais do ensino da língua inglesa no Brasil na rede pública. Dados mostram que diversas escolas públicas estão localizadas em lugares com grande vulnerabilidade e histórico de violência, outro fator que dificulta na aprendizagem geral é a quantidade de aluno em uma sala de aula, sendo uma média de 40 alunos.

Em relação aos professores de inglês, foi constatada a sobrecarga da rotina de trabalho e a dificuldade para melhorar a qualificação profissional. Em geral, o maior problema encontrado através dessa pesquisa, são os recursos didáticos, tanto pela falta de livros, materiais complementares ou tecnológicos com conteúdo avançado para o nível dos alunos.

Soluções foram apresentadas por professores entrevistados, que seriam a implantação do ensino da língua inglesa desde o ensino fundamental I, o aumento da carga horária das aulas, com menor quantidade de alunos em cada turma, incentivos na capacitação de professores e o desenvolvimento de materiais para uso dos professores, como: computador, aparelho de som, internet, Datashow, dicionários, revistas e jogos.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O que é o lúdico no ensino

Na atualidade ouve-se dizer muito sobre o ensino lúdico em escolas e instituições semelhantes. Normalmente pensamos em jogos que auxiliem os discentes a chegar ao objetivo da aprendizagem, mas essas atividades não se restringem apenas a jogos e brincadeiras. Atividades lúdicas possibilitam integração, participação e prazer entre os alunos. Entende-se como ludicidade as atividades que não são definidas simplesmente com palavras, cheias de fantasia, imaginação, utopia, nem sempre relacionadas a jogos ou brinquedos.

É preciso entender que a criança é sujeito e criadora de cultura, e entender sua unicidade e seu modo de expressão. E saber que brincando se sairá bem, pois brincar é uma linguagem de crianças.

É através das brincadeiras que as crianças inventam mundo e criam fantasias ao seu redor, assimilando melhor a realidade, relações sociais, regras e normas. É assim, brincando que as crianças aprendem e por meio disso conseguem se expressar, lidando com seus sentimentos, como a alegria, tristeza, raiva, medo entre outros. Brincando ela experimenta os diferentes papéis articulados na construção da sua fantasia e terá a oportunidade de criar e recriar.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado através de pesquisa de campo e dados coletados por meio de questionário com perguntas fechadas.

Foram realizados dois tipos de abordagem de tema proposto pelo livro didático, com dois grupos do 6º ano do ensino fundamental II, sendo 15 alunos em cada turma, o mesmo tema para ambos (Can and Can't voltado para habilidades) dividido nas seguintes etapas:

Turma A

1ª aula= Aula explicativa sobre o tema, exemplos na lousa e pronúncia.

Material utilizado: Livro didático e lousa.

2ª aula= Verbos em inglês na lousa e tradução feita junto aos alunos através de perguntas feitas em sala (apêndice 1), seguida por um questionário (apêndice 2)

Material utilizado: caderno e questionário impresso.

3ª aula =Questionário sobre opinião de métodos utilizados em sala de aula (apêndice 4)

Material utilizado= questionário impresso.

Turma B

1ª aula= Aula explicativa sobre o tema, exemplos na lousa e pronúncia.

Material utilizado: Livro didático e lousa.

2ª aula= Jogo em sala de aula sobre a gramática estudada (apêndice 3), seguida por um questionário (apêndice 2).

Material utilizado= Jogo impresso e questionário impresso.

3ª aula =Questionário sobre opinião de métodos utilizados em sala de aula (apêndice 4)

Material utilizado= questionário impresso.

Apenas a 2ª aula é diferente entre as duas turmas, o vocabulário utilizado é o mesmo para ambas as turmas, a diferença foi a abordagem utilizada em classe.

Jogo utilizado com a turma B.

Como foi realizado = Há 35 peças, imprimir 105 ao total, cada aluno ficou com 7 peças (diferentes), há também uma lista com todas as frases que estão dentro do jogo, foi feito o sorteio das frases pelo professor e o aluno que tivesse as peças que estavam sendo sorteadas teria que separá-las. O ganhador seria o aluno que tivesse suas 7 peças faladas pelo professor. Jogamos 3 rodadas para que os alunos pudessem ter acesso a peças diferentes.

RESULTADOS

1. Análise de respostas sobre o conteúdo do Questionário sobre o CAN e CAN'T aplicada para ambas as turmas.

Metodologia usada com cada turma:

Turma A: Atividade realizada na lousa e livro didático

Turma B: Jogo com cartas e livro didático

Tabela 1. Quantidade total de acertos individuais do questionário de 20 questões

TURMA A	TURMA B
15	12
15	15
1	19
19	18
20	16
16	11
12	15
9	13
16	10
10	16
20	17
0	10
13	16
9	13
20	13

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Gráfico 1. Quantidade de acertos por número de alunos

Análise de cada questão com o total de acerto de cada turma

Questão 1) Habilidade de traduzir do inglês para o português (5 questões)

Turma A = 52 acertos Turma B = 74 acertos

Questão 2) Escutar a frase em inglês ditada pela professora e escrever a mesma frase (5 questões)

Turma A = 44 acertos Turma B = 69 acertos

Questão 3) Escrever sobre si próprio em inglês (6 questões)

Turma A = 71 acertos Turma B = 69 acertos

Questão 4) Escrever em inglês de acordo com imagens (4 questões)

Turma A = 28 acertos Turma B = 26 acertos

Nota: Dados trabalhados pelo autor

2. Resultado da pesquisa sobre a opinião das aulas de Inglês respondidas por 30 alunos do 6º ano do ensino fundamental II, as respostas fornecidas serão demonstradas através de gráficos.

Gráfico 2

Você gosta ou tem interesse em falar fluentemente Inglês?

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Gráfico 3

Você acredita que estudar um segundo idioma pode te beneficiar no futuro?

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Gráfico 4

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Gráfico 5

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Gráfico 6

Nota: Dados trabalhados pelo autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar a diferença entre duas metodologias aplicadas para duas turmas da mesma idade, sobre o mesmo assunto.

Ao fazer um teste sobre o tema abordado, podemos notar que a Turma A, que aprendeu o conteúdo através de livro didático e atividades na lousa, mostrou um melhor resultado na escrita das palavras e frases em inglês. No entanto, a Turma B, que aprendeu o conteúdo através de livro didático e jogo em sala de aula, mostrou um melhor resultado na associação das frases com a tradução e conseguiu assimilar melhor a fala.

Outro fator importante que pode ser notado, a Turma A teve um maior número de alunos com menores acertos. Ao aplicar cada conteúdo durante a aula foram observados pontos positivos e negativos, considerando que o perfil das turmas é parecido, ambas têm 15 alunos, há alunos com muita dificuldade ou falta de interesse, há ótimos alunos e esforçados, as duas turmas apresentam conversas paralelas em excesso, e as duas turmas têm um bom relacionamento aluno-professor. Com a turma A, o ponto negativo notado foi a falta de comprometimento de alguns alunos em copiar o exercício e tentar aprender aquele vocabulário, mas o ponto positivo, eles ficaram com o conteúdo escrito no caderno e podem ter acesso para estudar após a aula. Com a Turma B, o ponto negativo é que após o jogo, eles ficaram sem acesso a escrita das frases aprendidas, mas o ponto positivo foi a participação geral da sala e a atividade ter prendido a atenção da turma.

Ao fazer o levantamento da opinião dos alunos a respeito do estudo do idioma verificou-se que a maioria dos estudantes tem interesse em aprender uma segunda língua e entendem a importância dessa habilidade para o futuro, sobre os materiais utilizados em sala que mais ajudam no entendimento, os três mais citados são: jogos ou brincadeiras, livros e atividades na lousa, sobre as maiores dificuldades, as mais citadas são: falar e escrever.

A variação de metodologias dentro de uma sala de aula mostrou ser importante para auxiliar na aprendizagem das quatro competências do inglês (*writing, listening, reading e speaking*) e também se notou que a variação de métodos ajuda aos alunos com maior dificuldade para assimilar o conteúdo, alguns disseram que aprendem mais com os livros, outros disseram que gostam de atividades de vídeo ou jogos, sendo assim, a mescla de ferramentas para a aula pode auxiliar no entendimento e habilidades dos alunos e evitar uma rotina monótona.

REFERÊNCIAS

- Araújo FO, Silva RA. A utilização de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da língua inglesa na pré-escola. *Revista de Educação*, v.3, n.16, 167-180. 2010
- Balsamão D. Educação linguística e formação de professores de inglês. *Belo Horizonte*, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013
- Falcão, A A. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.1, 89-184, 2003
- Montezor BM, Silva AB. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. *Cadernos Unifoa Ed 10*, agosto, 2009.
- Niles RPJ, Socha K. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Ágora: R. Divulg. Cient.*, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 201
- Polidório V. O ensino de língua inglesa no Brasil
- Santos, LIS. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média Tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CORTEZ, Suzana; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Conversas com linguistas: Virtudes e Controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Instituto de Pesquisas CDE. O ensino de inglês na educação pública brasileira. 2015.

ANÁLISE DO LIVRO *CIRCLES I* COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Bárbara de Castro Valente

Gisele dos Santos Fávero

Marinalva de Sousa

Raquel Peixoto Silva

Profa. Dra. Lídia Spaziani

Resumo: Este artigo foi desenvolvido a partir de seminários apresentados nas aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira-Inglês com o enfoque em elaboração de material didático, base do material disponibilizado na plataforma AVA. O objetivo é o de analisar o livro didático *Circles I* como material didático de Língua Inglesa para o ensino médio, considerando a realidade dos alunos e no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Material didático, *Circles I*, processo de ensino e aprendizagem.

Abstract: This article was developed from seminars presented in the English Practice as Foreign Language classes focusing on the elaboration of didactic material, base of material available in the AVA platform. The objective is to analyze *Circles I* textbook as English language teaching material for high school, considering the reality of the students and the learning process.

Keywords: Teaching materials, *Circles I*, teaching and learning process.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de seminários apresentados nas aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira-Inglês com o enfoque em elaboração de material didático, base do material disponibilizado na plataforma AVA.

Durante a vida acadêmica nos deparamos com inúmeros livros, apostilas, fichas, folhas soltas, xerocadas ou até mimeografadas, como sendo materiais didáticos, pois era a partir deles que a aula de língua inglesa (EFII e EM) se desenvolvia.

Ao conversar com nossos pares, professores e colegas, encontramos uma questão pertinente: será que o material didático, proposto para nós, alunos da Educação Básica, era organizado como unidade didática e suficientemente estruturado para promover a aprendizagem?

A partir desse questionamento buscamos alguns autores que definem o que é material didático e como deveriam ser elaborados e utilizados.

ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO

Iniciaremos com os ensinamentos de Tezza (2002, p. 35) para quem o ideal era de que o professor elaborasse o próprio material didático, nas palavras do autor é a “autonomia didática” do professor, pois, assim, possibilitaria que o professor criasse estes materiais conforme a carência de seus alunos. Entretanto, o autor reconhece que é inviável o professor elaborar o próprio material todos os dias, pois, senão, ele “acabaria por ficar escravo de seus meios e não de seus fins.” (TEZZA, 2002, p. 36). Entretanto, o autor afirma que apesar da impossibilidade citada, na universidade, é possível que o professor produza o próprio material didático.

Já o professor Vilaça (2012) levanta, em seu artigo, algumas questões presentes à elaboração de materiais didáticos. Assim, o autor abre tais discussões com a autoria dos materiais didáticos. Segundo ele, o material não pode conter a “voz” de quem a está produzindo, mas deve ser influenciado por diferentes “vozes”, tais como: o projeto editorial, as orientações e diretrizes pedagógicas das secretarias da educação e do MEC, questões mercadológicas, as abordagens pedagógicas de acordo com as preferências dos professores, a aceitação por parte dos professores e dos alunos, e o custo da produção (VILAÇA, 2012, p. 53). Dessa forma, de acordo com esses fatores, os materiais didáticos podem não estar seguindo a “proposta do autor”, mas a sua “própria proposta”.

Seguindo ainda as discussões propostas por Vilaça (2012, p. 53), agora no tocante ao público alvo, ele apresenta a elaboração em duas vertentes: uma elaboração global ou local. A elaboração global compreende na adoção do material em diversos países, culturas e contextos. Comercializadas por editoras internacionais, estes livros tendem a padronizar ou ignorar as diferenças sociais, culturais, políticas econômicas, tecnológicas e religiosas (VILAÇA, 2012, p. 55). Ainda o sucesso que o uso desse tipo de materiais possui, podem advir do alto investimento das editoras internacionais e a “compreensão do falante nativo como ‘modelo’ ou ‘autoridade linguística’” (VILAÇA, 2012, p. 55).

Agora, na elaboração local, é permitida a abordagem dos aspectos padronizados ou ignorados da elaboração global. Sendo assim, esse tipo de material possui um público alvo mais restrito e direcionado. Entretanto, esse tipo de material possui um custo de produção que interfere na sua adoção (VILAÇA, 2012, p. 55).

No que tange a modificações e alterações nos materiais didáticos, Vilaça (2012, p. 56) defende que o professor deve fazê-los, pois “a atividade prática de elaboração de materiais didáticos não deve ser entendida de forma restrita a materiais didáticos com fins de publicação comercial”. Deste modo, cabe ao professor adaptá-lo conforme as necessidades e carências de seus alunos, permitindo, assim, a elaboração de novos materiais didáticos.

Por fim, o autor (2012) nos apresenta uma figura contendo passos que eventualmente são seguidos na elaboração de um material didático:

Fig. 1 – Passos para a elaboração de materiais.

Após a colocação sobre a elaboração do material didático, desde as crenças do autor, marcada pelas ‘vozes’ que acompanham o texto, até a produção final em editoração; procederemos com o foco de nosso tema.

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Ao analisar o material usado para a aplicação das aulas, o professor precisa focar na série/ano e nos conteúdos de acordo com o PCN e PNLD respeitando a diversidade cultural, regional e política do país.

A função do professor é apresentar o material e fazer com que o aluno compreenda e produza atividades, determinando um tempo previsto para apresentação do conteúdo e do tema, lembrando que os temas devem ser material autêntico (temas reais e não fictícios), levando os alunos ao desenvolvimento das habilidades da língua através de estratégias de ensino, usando recursos oferecidos no livro de acordo com a realidade da escola.

O professor precisa resolver as tarefas do livro antes de aplicá-las, pois nem sempre a realidade da escola oferece o recurso dado pelo livro na aplicação da atividade.

As práticas de ensino precisam estar dentro da didática para o aluno desenvolver todas as habilidades e assim expressar suas ideias, interpretá-las e se comunicar na língua estrangeira.

A maioria do material didático fornecido pelo Estado foge da realidade do aluno em relação à competência de realizar os exercícios de acordo com a série proposta e, ao mesmo tempo, o próprio professor não está apto para aplicar o conteúdo de forma eficaz ao aluno, por exemplo, o Caderno do Estado na disciplina de Língua Inglesa deve conter recursos visuais, áudio, diversos gêne-

ros textuais linguísticos e não-linguísticos e vários tipos de fonte de informação para um maior desenvolvimento do futuro cidadão, entretanto raramente os contém.

Então, o material disponibilizado deveria retratar o conhecimento do aluno de acordo com sua cultura e aprendizado, com o professor mediando as fontes de conhecimento e não meramente reproduzir o saber do professor. Entretanto, isso pode ser visto em outro material didático: o livro *Circles I*

LIVRO DIDÁTICO: VISÃO GERAL DO LIVRO *CIRCLES I*

Compreendendo-se a necessidade que se faz do uso dos materiais didáticos, embora as TIC possibilitem novos suportes, decidiu-se por fazer um estudo do manual do professor do livro didático *Circles I*, da série *Circles: ensino médio*, das autoras Carolina de Jesus Pereira, Elaine Hodgson, Rita Ladeia e Viviane Kirmeliene, publicado pela editora FTD em consonância com o PNLD 2018 a 2020.

Guia didático

Focou-se na seção “Guia didático” em que, para além da explicação das características de cada item do livro, há uma visão geral da coleção. A introdução desta seção esclarece os princípios norteadores do material, considerando o conhecimento de língua estrangeira uma parte da formação escolar do indivíduo na sociedade brasileira (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 163).

A elaboração do material pautou-se nas orientações do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013 apud KIRMELIENE, 2016), levando-se em conta a realidade ao qual estão inseridos os estudantes e os demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem. As autoras afirmam que “temos todas as preocupações de pensar e avaliar as habilidades que esperamos que os jovens desenvolvam para se tornar cidadãos participativos e criticamente atuantes na sociedade” (2016, p. 164).

O guia esclarece ainda quais são os princípios norteadores da coleção. No primeiro subitem, têm-se os conceitos de linguagem e língua e suas relações com ensino-aprendizagem onde se define uma abordagem sociointeracionista desta coleção, para que se valorize a interação entre estudantes, professores e comunidade (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 164). E, ainda, no subitem seguinte define-se que o professor tem o papel de mediador para que os objetivos sejam atingidos.

O livro em análise tem como pressuposto romper com o chamado “Círculo Interno” (KACHRU, 1992 apud KIRMELIENE, 2016), isto é, falantes considerados como padrões de países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá. Assim, as autoras buscaram trazer referên-

cias orais e escritas de diferentes povos para conscientizar os jovens da expansão da língua inglesa pelo mundo. A obra é norteada, também, por princípios de multiletramento e interdisciplinaridade em reflexo às mudanças plurais dos recursos aos quais os jovens são expostos atualmente. Em busca de uma consciência crítica, a interdisciplinaridade é uma forma de articulação entre as diversas áreas de conhecimento acessadas através da língua alvo.

As autoras propõem ainda uma forma de autonomia do estudante, onde ele deve buscar o amadurecimento independente do professor, este que deve estar ciente do seu papel de mediador. Por fim, o uso da língua materna se dá em contextos predefinidos, como o início de cada unidade, como forma de estímulo ao aprendizado.

Organização e estrutura das unidades

A coleção é composta por três volumes voltados para cada ano do Ensino Médio com seis unidades de dezoito páginas em cada volume. As seções são divididas em:

- **Abertura**

Composta por duas imagens que apresentam o tema central da unidade com o intuito de provocar uma reflexão crítica sobre este. Tem-se, ainda, o objetivo de explorar as imagens através de perguntas em português promovendo o multiletramento com o auxílio da linguagem multimodal (interpretação de imagens e textos). A opção por língua materna se dá, de acordo com as autoras (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 170), para que o aluno traga seus conhecimentos prévios em associação ao tema, tornando-o participante e fazendo-o sentir-se próximo ao objeto de estudo.

- **Warm-up**

Como indicado pelo nome, o objetivo desta seção é explorar os conhecimentos dos alunos por meio de um aquecimento sobre o tema.

- **Reading**

A coleção busca gêneros multiletrados impressos e de hipermídias baseados na escrita para trabalhar a habilidade de leitura. Entretanto, devido ao espaço alguns trechos são suprimidos, mas o professor e/ou aluno pode, por meio das referências, acessar o texto completo para que se tenha uma melhor compreensão quanto ao tópico.

- ***Pre-reading***

Esta subseção busca criar um propósito para a leitura, no qual o estudante acessa seus conhecimentos prévios, levanta hipóteses, relaciona tema com imagens, títulos, gráficos e outros suportes visuais.

- ***While-reading***

Aqui se busca incentivar o uso de estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*), além de buscar por palavras cognatas entre outras propostas da seção.

- ***Post-reading***

Este é um espaço para o aluno ampliar seus conhecimentos por meio de discussões e reflexões, podendo ser acrescentados novos textos. Há, também, a possibilidade de o aluno acrescentar novas perguntas aproximando o tema à sua realidade.

- ***Vocabulary***

Para consolidar ou expandir o léxico, esta seção varia de local na unidade, mas sempre dialoga com o tema geral.

- ***Listening***

Também organizada em subseções, as atividades auditivas são compostas por diversos gêneros orais, tais como canções, discursos, entrevistas, peças publicitárias, entre outros. Na subseção *pré-listening*, busca-se ativar o conhecimento prévio através do levantamento de hipóteses; na subseção *while-listening* são utilizadas estratégias de compreensão oral para que se realizem as atividades voltadas para esta habilidade; já a subseção *post-listening* tem como objetivo a expansão do tema por meio das discussões e reflexões.

- ***Speaking***

São apresentadas situações próximas à realidade do estudante, inserindo um contexto pertinente para que este se sinta motivado e se engaje em interagir na língua alvo. Dividido em subseções, a primeira, *planning*, oferece subsídios para a preparação da produção oral e, *speaking*, concretiza-se a produção oral em si. São diversas as propostas de gêneros para esta habilidade, tais como debates, apresentações, entrevistas, entre outros.

- ***Writing***

Solicita-se que o estudante produza um gênero escrito baseado no tema da unidade. Há sugestões de *peer editing*, onde o olhar de mais estudantes sobre a versão do trabalho escrito é solicitada, sempre tendo o professor para oferecer orientações.

- ***Wrap-up***

Como forma de fechar a unidade, traz propostas de atividades individuais ou em grupos, para que os alunos recapitulem o que foi abordado na unidade.

- ***Self-assessment***

Apresentado em português, o intuito é de que o estudante tenha liberdade de se expressar, focando no processo e não na língua inglesa. As autoras entendem que a autoavaliação corroborará com uma visão mais clara por parte do aluno em seu processo de aprendizagem.

- ***Boxes***

- o ***Grammar***

O espaço para a gramática não é fixo na unidade. Assim, este se apresenta de acordo com a necessidade e com o assunto dentro da unidade. Também não há uma quantidade de boxes nas unidades, pois a abordagem da gramática é indutiva, assim o estudante pode construir seu conhecimento não apenas levando em conta a estrutura, mas com situações de uso.

- o ***Pronunciation***

Quando necessário, chama a atenção do estudante para aspectos relevantes de pronúncia tendo como objetivo uma comunicação clara, tanto na compreensão quanto na produção oral (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 173).

- o ***Cultural heritage***

Oferece dicas e informações culturais de acordo com o tema da unidade.

- o ***Language tips***

Oferece dicas ou informações específicas no que tange a língua, além de retomar aspectos gramaticais e de vocabulários de unidades anteriores.

- o ***Speaking stems***

Aqui se utiliza balões de fala com o objetivo de sugerir expressões que podem ser utilizadas nas produções orais como, por exemplo, iniciar ou concluir apresentações, concordar ou discordar, expressar opiniões, entre outros.

- o ***Developing strategies***

A função deste box é apoiar o aluno na realização da atividade proposta, sugerindo estratégias que podem ser empregadas.

- o ***Expansion***

Fornece informações extras sobre atividade ou texto.

- o ***Further information***

Compõe a seção de autoavaliação, aqui objetiva-se que o estudante ofereça sugestões de expansão do tema como músicas, sites, filmes, entre outros. Sugere-se que se acrescente uma breve descrição do conteúdo.

- o ***Glossary***

Está presente na seção *World of Literature*, seu objetivo é apresentar o significado em português de palavras relevantes para a compreensão do texto.

- ***Grammar reference***

O objetivo desta seção é que o aluno possa consultar os conceitos gramaticais. Contém explicações sistematizadas em português e exemplos baseados no contexto da unidade.

- ***World of Literature***

Esta seção tem como objetivo proporcionar experiências literárias por meio de trechos de obras onde as autoras esperam que a turma tenha acesso a experiências estéticas que contribuam com a formação do estudante em âmbito pessoal e de autoconhecimento. As autoras entendem, ainda, que a literatura em língua inglesa tem um excelente potencial de imersão que, por consequência, favorece a fluência.

- **Enem / Vestibulares**

O objetivo desta seção é oferecer ao aluno uma oportunidade de estudo e preparo para o ensino superior.

- ***Glossary***

Esta seção tem como objetivo dar suporte para a leitura e interpretação dos textos do volume, dando autonomia ao estudante que pode tirar dúvidas sobre pronúncia e significado. As autoras sugerem que os professores encorajem o uso de glossários e dicionários por parte dos estudantes.

- ***Audio script***

São as transcrições dos textos orais autênticos, com a manutenção de marcas de oralidade de cada um deles (hesitações, repetições não intencionais etc.).

- ***IPA chart***

Baseado no *International Phonetic Alphabet*, esta seção é composta pelos símbolos do alfabeto fonético juntamente com exemplos do uso deles.

- ***Irregular verbs***

Tabela com os verbos irregulares no *simple past* e no *past participle*, além das transcrições fonéticas e tradução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender que a escolha do material didático reflete as crenças e ideologias de ensino proposto pelo professor e aprendizagem que ele deseja que seus alunos tenham, caminhamos pela discussão de Tezza (2002) quanto ao professor preparar o próprio material didático ou optar pelos já existentes desde que seja especificamente o material representante da realidade do aluno.

Com o enfoque na coleção Circles, ela traz uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, entendemos que a busca por uma aproximação com a realidade do estudante se faz necessária. A vista disso, a coleção Circles para o Ensino Médio mostra-se como uma proposta viável de ensino da língua inglesa em escolas públicas brasileiras.

Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração que algumas unidades de ensino não possuem estrutura necessária para que os alunos tenham acesso a todos os conteúdos sugeridos no material, tais como áudios, hipermídia, filmes, entre outros. Contudo, devemos reconhecer o

papel do professor como um mediador e facilitador de acesso a estes conteúdos. Soluções podem ser encontradas para que o uso da coleção seja efetivado.

Acrescentamos, ainda, que o professor deve esmiuçar o seu manual para que compreenda o uso que deve fazer de cada seção do volume. Há, também, seções exclusivas do manual do professor:

- **Banco de gêneros**

Apresenta um breve resumo explicativo sobre os gêneros trabalhados em cada unidade.

- ***Project***

São sugeridos projetos a serem desenvolvidos no momento que o professor achar oportuno e de acordo com seus critérios.

- **Sugestões de leituras**

Encontram-se sugestões de leituras para o aprofundamento dos conteúdos abordados fomentando o papel do professor-pesquisador.

Deste modo, compreendemos que as autoras da coleção buscaram desenvolver um material rico de informações que foca no papel do aluno autônomo e no professor mediador. Porém, ambos devem agir em benefício próprio explorando a riqueza de conteúdos propostos pela coleção, a fim de que, ao final do ciclo, o aluno “(...) leia, fale e compreenda oralmente a língua inglesa (...)” (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 3) e, também, torne-se um cidadão “(...) capaz de buscar a compreensão de si e, ciente da diversidade, pluralidade e multiplicidade que fazem parte de nossa vida, [busque] refletir sobre a comunicação com o outro” (KIRMELIENE et. al., 2016, p. 3), também espelhados nos PCN-EM.

REFERÊNCIAS

KIRMELIENE, Viviane Cristina C., et. al. CIRCLES 1º ano: ensino médio. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção Circles).

LUCIO, Denise Delega; CAMARGO, Patrícia Gimenez. Material Didático para o ensino médio: elaboração. Disponível em: <AVA>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TEZZA, Cristovão. MATERIAL DIDÁTICO - UM DEPOIMENTO. Educar em Revista, Curitiba, v. 0, n. 20, p.35-42, jun. 2002. Disponível em:

<http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_materialdidatico.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AUTORIA, PRINCÍPIOS E ABORDAGENS. Cadernos do Cnlf, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p.51-60, ago. 2012. Anual. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jefferson Assis Rasmussen

Profa. Ma. Luciana dos Santos Cristino

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a interatividade no ensino a distância atualmente. E busca compreender o processo de aprendizagem, mediado por meios tecnológicos, além de analisar a interatividade entre alunos e professores como um fator crucial para o sucesso deste método de ensino, sendo ele um componente desafiador para as instituições. Para alcançar a finalidade proposta, a metodologia utilizada nesta pesquisa buscou a compreensão das principais dimensões relacionadas à interatividade de educadores e educandos relacionados à Educação a Distância (EAD), destacando também os desafios encontrados por eles no que diz respeito a esta nova proposta de ensino no ensino a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Interatividade; Professor e Aluno no EAD.

Abstract: This article presents a reflection about the interactivity in distance learning today. It seeks to understand the process of learning, mediated through technological means, and to analyze the interactivity between students and teachers as a crucial factor for the success of this teaching method, being a challenging component for the institutions. In order to achieve the proposed purpose, the methodology used in this research sought to understand the main dimensions related to the interactivity of educators and learners related to Distance Education (EAD) in an educational environment, highlighting also the challenges encountered by them. New teaching proposal that generate a great discussion on the issue of advantages and disadvantages of the use of distance learning.

Keywords: Distance Education; Interactivity; Teacher and Student in EAD.

INTRODUÇÃO

A expansão da tecnologia no cenário atual é notória em diversas áreas, incluindo no ramo educacional. A junção de uma aula tradicional com equipamentos tecnológicos foi responsável por ampliar as possibilidades de aprendizado, já que os recursos tecnológicos permitem que o aluno dependa menos do professor e consiga realizar suas próprias pesquisas objetivando um nível de conhecimento maior.

Com a inserção da tecnologia na educação, em meados do século XX, deu-se início a uma nova ferramenta de ensino/aprendizagem. Esse novo formato foi nomeado como Ensino a Distância, mais conhecido pela sigla EAD, e é hoje, responsável pela formação de muitos alunos.

Os mercados de Tecnologia da Informação vêm apresentando uma expansão rápida e em larga escala, com expansão em diversos segmentos incluindo o ambiente educacional. Denominado por muitos como a era da internet, o século XXI apresenta um novo modelo de educação voltado para o ensino superior e educação básica.

A nova modalidade de ensino apresenta facilidades que são apresentadas como métodos que proporcionam interatividade entre alunos e professores através de ambientes de aprendizagem virtual, tornando esse modelo de ensino dinâmico e eficaz. Entretanto, é possível identificar alguns fatores relacionados a essa interatividade que geram resistência tanto de alunos quanto de professores a este método de ensino.

Destacamos a interatividade como um fator de resistência ao EAD, pois a interação nessa proposta de ensino é dada mediante os diversos elementos que são responsáveis pela composição do universo das pessoas e não apenas ao material apresentado em sala, relacionamento com professor, instituição de ensino, entre outros.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A inserção das novas tecnologias de informação e comunicação proporcionaram mudanças no cenário da educação à distância, e segundo Rosini (2013, p. 61) seu crescimento se dá impulsionado pelo avanço tecnológico e pela necessidade do educando ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Rosini (op. cit.) ainda afirma que a educação a distância pode facilitar a implementação de novas tecnologias do conhecimento nas instituições, facilitando o processo de comunicação e aprendizagem/conhecimento.

As plataformas de ensino à distância são um método de ensino em amplo crescimento no país e no mundo, apresentando diversos benefícios entre educador e educando, mas também abrindo discussões entre pontos negativos existente nesse novo mecanismo de estudo.

A Educação a Distância (EAD) no Brasil é, atualmente, um campo em visível crescimento, mas repleto de polêmicas e desafios. Num passado bem recente, a EAD era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. Hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EAD, reduzindo os preconceitos em relação a ela. (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

Um ponto a ser abordado dentro desses problemas é a interação entre aluno e professor, a troca de experiências de modo tradicional deixa de existir dando lugar a um modelo de aprendizado mais isolado.

Seguindo esses exemplos é possível ressaltar a questão da interação entre aluno e professor. Notamos que:

No caso da EAD, o problema se agrava porque o material instrucional é o mesmo que vai ser estudado por muitas pessoas, cada qual limitada, de certo modo, por sua cultura grupal e social. É uma dificuldade a ser enfrentada e, sem dúvida, passível de superação, no caso de se ter o cuidado de estar sempre atento à realidade das diferenças individuais. Interagir com pessoas que têm diferentes princípios de vida, costumes, habilidades, conhecimentos, preconceitos, limitações de escolaridade e objetivos exige atenção e flexibilidade para localizar e procurar resolver dificuldades, bloqueios, incompreensões, objeções, entre outros. (ROSINI, 2013, p.63).

Outro ponto a ser focado, além da interatividade, é a criatividade que o educando precisa para unir a tecnologia com as aulas presenciais. Recursos em que o professor deveria exercer sua criatividade são substituídos por recursos da plataforma EAD, o autor defende esta posição ao afirmar que o material utilizado no ensino a distância é padronizado e não difere entre cada pessoa, o que pode ser um obstáculo no aprendizado uma vez que é preciso estar atento, a pluralidade existe em sala de aula, tanto no modo presencial quanto a distância.

Em contraponto as abordagens da interatividade como um ponto negativo, Cavalcante (2012, p.9) destaca que as adaptações do EAD têm permitido a interação dos alunos e o compartilhar de saberes, fazendo assim parte do conhecimento e de todo o processo de aprendizado. Essas adaptações estão relacionadas à metodologia de ensino, pois aproxima o aluno do conteúdo, permitindo um formato de aula presencial, mas que utiliza recursos tecnológicos promovendo a interação na plataforma.

Observamos que tais adequações têm elevado o conhecimento mútuo e proporcionado melhorias para o processo educacional, inovando o modo da aplicação do ensino a distância, além de colaborar para que o aluno note a sua importância e minimize as diferenças entre o ensino presencial e o EAD.

O ensino a distância também apresenta desafios como a qualidade do material bibliográfico utilizado para elaboração de aulas. Observamos que:

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso, um dos objetivos desta obra é apresentar referenciais que orientem alunos(as), professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação, ainda pouco explorada no Brasil. (ROSINI, 2013, p.65).

Além disso, também verificamos que a necessidade do ensino EAD não se limita somente ao uso de recursos tecnológicos como o computador, é fundamental também o acesso à internet podendo ocasionar outro problema em que o usuário terá que investir para acessar a rede. O obstáculo ocorre pelo fato de muitos alunos possuírem questões financeiras, tendo que investir numa internet

e/ou recursos tecnológicos de qualidade e possivelmente mais cara que não prejudique o seu desempenho no estudo online.

2.1 Educação à distância

A educação à distância é uma modalidade de educação, conhecida também pela sigla EAD, e é mediada pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) estabelecendo um ambiente de ensino-aprendizagem e também uma ampliação do cenário educacional possibilitando a criação de outras diretrizes para a formação profissional.

Conforme Azevedo, Barros e Muller (2004), os primeiros indícios do ensino a distância tinham como característica principal o curso por correspondência.

A notícia mais antiga que se tem sobre a EAD é a de um anúncio publicado em um pequeno jornal da cidade de Boston. Nos Estados Unidos, ainda no século XVIII, que dizia: “Qualquer pessoa que queira estudar taquigrafia pode ter várias lições enviadas à sua casa semanalmente, e estará tão bem instruído quanto uma pessoa que more em Boston”. (AZEVEDO; BARROS; MULLER, 2004, p. 39)

Para Rosini (2013, p.53) a evolução dos sistemas educacionais é um grande desafio para a humanidade. O autor continua afirmando que sem que haja essa evolução não ocorreria mudança no ambiente educacional.

A proposta de uma nova educação para o século XXI requer uma escola que se defina como agência de cidadania para formar mentes lúcidas e sem preconceitos. As sociedades do século XXI demandam cidadãos capazes de operar a solidariedade em todas as situações de vida. Na formação das crianças e dos jovens de hoje estará a esperança do futuro da sociedade. (Ibid, p.55)

Na plataforma EAD, o aluno possui inteira autonomia estabelecendo seus horários e locais de estudo. Algumas instituições disponibilizam para os alunos o Ambiente Virtual de Aprendizagem, também conhecido como AVA, onde também é possível que eles estudem por celular. Desse modo, notamos que o público alvo dessa modalidade de ensino são pessoas que não dispõem de muito tempo para conciliar estudos, trabalhos e outras atividades rotineiras.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) são utilizados no ensino a distância para proporcionar a interatividade entre professores e educandos fazendo com que eles atuem de forma colaborativa no processo de aprendizagem e também desenvolvam suas habilidades no que diz respeito às tecnologias. Notamos isso quando Moraes (2002, p.203) afirma que “em qualquer situação

de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio de interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”.

Essa plataforma funciona como uma sala de aula não presencial possibilitando ao aluno um acompanhamento do conteúdo estudado, além da interação pelos chats, fóruns e outros recursos disponíveis.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem a estrutura construída deve permitir a troca de informações e possibilidades por recursos interativos, os quais viabilizam a EAD em diversos sistemas de ensino. Porém as discussões não devem focar as ferramentas comunicacionais, mas a aprendizagem construída de forma colaborativa, na qual a comunicação alicerça a construção do conhecimento. (MERCADO, 2005, p.140)

Nessa modalidade de ensino, o estudante consegue interagir com pessoas que fazem o mesmo curso além do acesso a vídeo aulas, chats e fóruns disponibilizados pelos professores através de plataformas tecnológicas.

A utilização dos meios tecnológicos no EAD proporciona facilidades no processo de educação e aprendizagem, além de sua contribuição como apoio para os educadores.

As plataformas de ensino a distância são aplicações, isto é, softwares desenvolvidos para apoiar o ensino/aprendizagem. Normalmente, incluem ferramentas que visam ajudar o professor a organizar, construir e gerenciar uma disciplina ou um curso on-line. Em geral, incluem também ferramentas de apoio ao aluno durante a sua aprendizagem. Funcionalidades comuns nessas plataformas são, por exemplo, ferramentas de comunicação como chats e fóruns. Tais plataformas são normalmente desenvolvidas levando em conta o tipo de utilização, sendo mais comuns na formação acadêmica, na formação profissional corporativa e na educação contínua. (Ibid, p.61)

Para o educador, o ambiente EAD proporciona um novo modelo de ensino aprendizagem, assegurando ao aluno um auxílio e motivação como peças essenciais para o sucesso do processo de ensino dessa nova modalidade.

De acordo com Faria (2006) a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais pode ser um desafio nos tempos atuais.

O encantamento e o desafio estão na atualização dos professores, para utilização dessas ferramentas tecnológicas, com vistas a ampliar a interação e o prazer de aprender no ambiente virtual e multimidiático colaborativo e compartilhado. Esse preparo dos professores, numa escola, pode ser realizado pelo Pedagogo Multimeios, e, nos cursos de licenciatura, pela ‘disciplina de tecnologia e educação a distância’. (FARIA, 2006, p.31)

Com o passar dos anos a educação a distância tornou-se mais flexível e interativa. Para Cavalcanti (2012, p.9) as adaptações do EAD permitem a interação dos alunos e o compartilhar de saberes, fazendo parte do conhecimento e do processo de aprendizado.

Notamos que estas adequações elevam constantemente o conhecimento mútuo e melhoram o processo de ensino, inovando o modo da aplicação do EAD, além de colaborar para que o aluno note sua importância, minimizando as diferenças entre o ensino presencial e a distância.

A obra *Vivências com aprendizagem na internet*, escrita por Mercado (2005), afirma que:

As ferramentas que fazem parte da interface de um ambiente virtual de aprendizagem possibilitam o relacionamento entre os envolvidos, auxiliando na construção coletiva do conhecimento. Todo o conteúdo a ser trabalhado pode ser compartilhado ao se fazer uso de diversas ferramentas e, esta dinâmica de planejamento e execuções requer habilidade e objetividade. (MERCADO, 2005, p.142)

Lemgruber (2008, p.6) cita que a tendência é o estreitamento entre as diferenças do ensino presencial e a distância através de atividades presenciais, levando o indivíduo a sentir-se parte do grupo e evitando a evasão durante o curso.

Com a grande procura dos cursos em EAD, o MEC (Ministério da Educação) regulamentou o ensino a distância por meio do Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Ministério da Educação, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que o ensino a distância com a mesma validade que o presencial.

2.2 Educação a Distância no Ensino Básico

A Educação a Distância no nível Básico de ensino não ocorre da mesma maneira que no nível Superior, enquanto neste nível e em cursos de técnicos ou de especialização é possível estudar todas as matérias totalmente à distância, o mesmo já não é permitido em escolas de ensino fundamental e médio, porém, isso não impede que instituições que forneçam esse tipo de ensino à população, implementem ferramentas comuns a EAD para otimizar e melhorar o ensino-aprendizagem da sala aula fora dela.

Editoras especializadas na elaboração de materiais didáticos para escolas de Ensino Básico, visando ampliar o interesse do aluno e a eficácia do ensino, começaram a desenvolver livros com recursos tecnológicos para que professores tenham mais facilidade para preparar suas aulas, provas e verificar o quanto seus alunos estudam fora da sala de aula e material online para que alunos se sintam mais atraídos a estudar além da sala de aula. Esses materiais contam com ferramentas como banco de exercícios para que o professor possa elaborar suas provas bimestrais, material de apoio

para montagem de aula e versões em PDF do material didático físico que recebem da escola. Todos esses recursos são acessados através de um portal na internet. Já os alunos têm acesso a conteúdo específico também através de um portal na internet onde podem assistir vídeo aulas sobre tópicos presentes nos capítulos dos livros, exercícios extras, exercícios específicos para lição de casa e, no caso dos alunos do ensino médio, conteúdo exclusivo para o ENEM. Algumas editoras ainda apostam na criação de aplicativos para smartphones para que os alunos possam ter acesso aos mesmos exercícios do portal dentro da sala de aula sem a necessidade do computador.

Não só as editoras viram um grande mercado se abrindo com a implementação da tecnologia no material didático oferecido para as escolas, mas as próprias instituições de ensino também estão utilizando a tecnologia a seu favor criando aplicativos para consulta de boletim, conteúdo online de apoio para as matérias vistas em sala de aula e portais para comunicação direta entre professores e alunos ou pais e coordenação. Isso faz com que os alunos se sintam mais próximos dos professores sem a necessidade das mídias sociais para fazer essa ponte e permite que os pais acompanhem mais de perto a rotina acadêmica de seus filhos.

3. EFETIVIDADE E INTERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino a distância é um método de aprendizagem que está em crescimento no Brasil e no mundo, utilizando meios tecnológicos como elo entre professor e aluno. É notório grandes avanços no cenário educacional proporcionado por este método, entretanto existem alguns fatores que precisam ser melhorados e um deles é a interatividade.

Como afirma Landim (1997) a interatividade no ensino a distância é responsável por intermediar o conteúdo e a relação comunicativa do processo de aprendizagem. Ainda assim é preciso levar em conta a interação diante da pluralidade existente nas turmas, exigindo assim flexibilidade e cuidado para solucionar dúvidas, bloqueios e outros tipos de problemas dos alunos.

A deficiência de interação entre educador e educando afeta a troca de experiência entre ambos e faz existir um modelo de aprendizagem isolado, acarretando muitas vezes a evasão dos estudantes no curso.

Já no ensino básico, essa falta de interação desmotiva os alunos a acessarem o conteúdo disponível no portal ou a baixarem os aplicativos desenvolvidos pelas editoras e, muitas vezes, não são motivados por seus professores a fazê-lo uma vez que muitos deles ainda resistem ao uso de tecnologia em sala de aula, pois, não se sentem motivados pela instituição, não tem recursos ou porque acreditam ser difícil lidar com esse tipo de recurso.

Rosini (2013, p.74) também menciona que a relação e o próprio conhecimento entre alunos são considerados pontos de vital importância para a questão do processo de ensino e aprendizagem nesse tipo de modalidade de ensino.

Outro ponto a ser colocado é a tendência que os ambientes de ensino a distância têm de priorizar aspectos técnicos, esquecendo a participação humana e dos softwares que é uma parte essencial para o sucesso deste processo de ensino.

A existência da interatividade entre professor, conteúdo e alunos está ligada ao compartilhamento do aprendizado com os demais de forma instantânea e seu desafio está relacionada em tornar essa troca de informações em algo benéfico para a aprendizagem. Segundo Barros e Crescittelli (2008, p.73), “Interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico compartilhado”. Desta forma, é estabelecido um ambiente de aprendizagem original onde são estabelecidas relações diferentes das existentes em uma sala presencial.

Os alunos que fazem cursos on-line pela primeira vez, em geral não têm ideia de quais sejam as demandas. Por isso, é importante deixar claro o que se espera deles e oferecer-lhes diretrizes sobre quanto tempo devem dedicar a cada aula durante a semana. (PALLOF; PRATT, 2004, p.31)

A falta de interatividade é apontada como um dos principais fatores de evasão de um curso a distância. Sendo assim, o papel do professor é fundamental no que diz respeito ao acompanhamento e monitoração de atividades realizadas em chats, fóruns ou em qualquer outra plataforma disponibilizada pela instituição para esse método de aprendizagem.

É preciso que o professor esteja atualizado e preparado para utilizar essas ferramentas tecnológicas como aliados para conseguir sucesso no desenvolvimento do seu papel. Destaca-se, que:

Para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais, presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania. (BELLONI, 2006, p.82-83)

O ensino a distância também exige fatores como autodisciplina e responsabilidade por parte do educando, fazendo com que o professor tenha como desafio a união de sua metodologia pedagógica

gica com as novas tecnologias, além da motivação do educando. O formato EAD utiliza de muitas ferramentas para gerar comunicação e interação entre os usuários, ocasionando troca de informações simultânea ou assíncrona, onde a discussão não precisa necessariamente existir em tempo real. Além disso, é fundamental que o educando entenda sua participação no processo como parte fundamental utilizando as plataformas de aprendizagem para interação com colegas e professores.

A interatividade utilizada na educação a distância apresentada através de meios tecnológicos torna essencial a existência do envolvimento entre todos para o sucesso da aprendizagem, criando, dessa forma, um intercâmbio de conhecimentos.

3.1 A interatividade entre alunos e professores no EAD

A mediação entre alunos e professores na educação a distância é feita por meio de um ambiente virtual tecnológico, preparado para encontros via chats e de discussões através de fóruns. Conforme a afirmação de Peters (2001) a interação entre o emissor e receptor no decorrer do curso dependia de diversos elementos, assim como conteúdo e canal de comunicação utilizado.

Neste processo de aprendizagem, o professor possui o aluno como foco principal e estão em constante parceria com eles para o desenvolvimento do seu conhecimento em um espaço interativo e multidimensional onde eles aprendem de maneira colaborativa e independente. Belloni assegura que,

Em EAD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca de inovação pedagógica. (BELLONI, 2008, p.81)

É necessário que a interação entre educador e educando exista de modo constante para estabelecer um auxílio na aprendizagem através da aplicação de feedback e eliminação de dúvidas, é o que destaca Vygotsky (2003) quando fala que a construção do conhecimento é estabelecida mediante a interação.

Tanto professores quanto alunos devem entender que é preciso lidar com os meios tecnológicos e, apesar de existir uma distância virtual não significa que o curso representa ausência ou abandono. Além disso, é necessário lembrar que a composição de um curso a distância envolve táticas que favorecem o aprendizado tornando os educadores e educandos contemplados em suas necessidades educacionais.

Em sua obra Educação, projetos, tecnologia e conhecimento, Almeida ressalta que,

Não basta o professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento para utilizar o computador na criação de ambientes amigáveis que favoreçam a aprendizagem do aluno, nem é suficiente encomendar a um técnico a criação desses ambientes. A interação entre dimensões tecnológica, pedagógica e específica da área de conhecimento é que torna mais efetivo o uso do computador na aprendizagem. (ALMEIDA, 2002, p.12)

Os meios tecnológicos potencializam os métodos de ensino e é imprescindível que os mediadores saibam como utilizá-los para explorar e ampliar o potencial das práticas educacionais. Intercedida por meios tecnológicos, a comunicação entre o professor e aluno é sempre estabelecida visando a habilidade de relacionamento entre emissor, mensagem e receptor.

A modalidade EAD estabelece um novo perfil e postura do emissor e receptor no que diz respeito às metodologias e conteúdos utilizados, tornando-os diferente dos cursos presenciais. É de suma importância que a distância física não seja entendida como um fator prejudicial para a troca de informações mediadas por ambientes tecnológicos.

A separação entre professores e alunos, na Educação a Distância, afeta, sem dúvida, consideravelmente o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com essa distância “física”, e mesmo “temporal”, surge, entretanto, um novo “espaço” pedagógico e psicológico, quando comparado a educação tradicional e presencial, em que ocorre uma forma diferente de comunicação, uma nova “transação”. Esse novo espaço, criado pela EAD, pode ser denominado como “espaço transacional”. (MAIA; MATTAR, 2007, p.15)

Ainda existe grande resistência relacionada a essa prática de ensino, principalmente por parte dos alunos, acreditando que na ausência de um professor o processo de aprendizagem não é suficiente, já que não há interação em tempo real. Como meio para diminuir essa resistência e para tornar mais efetivo o uso de conteúdo online para se desenvolver o ensino à distância, professores começaram a usar jogos em sala de aula para estabelecer uma motivação e criar o nível de envolvimento necessário dos alunos para que possam continuar seus estudos através das plataformas de estudo virtual disponibilizado pelas instituições. Esse fenômeno é chamado de gamificação e está se tornando uma tendência muito forte entre professores que não se opõem ao uso de tecnologias em suas aulas. Alguns sites estimulam o professor a usar jogos para desafiar o conhecimento dos alunos em suas casas e permitem que estes ranqueiem os alunos através de pontuação e tenham o controle dos alunos que estão usando o site/plataforma efetivamente em seus estudos e quais alunos optaram por ignorar a metodologia de estudo proposta por eles. Como exemplos de sites que fazem isso podemos citar o Google Forms e o Kahoot.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2000) as mudanças no campo educacional não são fáceis [...] O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande

desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 10).

É preciso que tais pontos sejam discutidos e avaliados, para que os impactos negativos do método de ensino ao aluno sejam minimizados ao máximo, e haja um aproveitamento contínuo e uniforme deste que é considerado o ensino do futuro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância difere muito em relação ao modelo tradicional de ensino, que preza por cursos e programas realizados em modo presencial. Com as evoluções tecnológicas a EAD passou por diversas modificações além de proporcionar flexibilidade para o seu público alvo.

Torna-se imprescindível a afirmação de que a interatividade na EAD não é composta apenas da tecnologia, mas também de um formato de ensino inovador, no qual alunos e professores utilizam de um novo perfil em que é a interação existe por meio da troca de conhecimento e isso é muito importante atualmente.

Constata-se também uma deficiência na manipulação dessas tecnologias por parte de emissor e receptor, onde existem limitações no conhecimento e uso dessas ferramentas ocasionando dificuldades em acompanhar o curso e consequentemente a desistência dele. A possível solução para esse problema é a criação de atendimentos presenciais ou tutoriais disponibilizados pela instituição de ensino para esclarecer dúvidas sobre as plataformas. Sabemos que as escolas públicas não têm esse recurso suficiente para desenvolver uma plataforma, hoje só escolas particulares dispõem de recursos tecnológicos para desenvolver uma plataforma online.

Os ambientes de aprendizagem virtuais têm como objetivo oferecer um formato interativo e convidativo para alcançar o envolvimento de educadores e educandos, objetivando a criação de um campo de relacionamento interpessoal apesar da distância virtual existente.

As pesquisas realizadas para composição deste artigo apontam que, a existência da interatividade é fundamental no ensino a distância e que é fundamental o comprometimento de alunos e professores, pois muitos alunos têm receio de não fazer um curso EAD por não ter um acompanhamento do professor. Essas crenças errôneas precisam ser extirpadas com a conscientização de que o EAD é uma modalidade de ensino que surgiu com a finalidade de viabilizar o processo de ensi-

no/aprendizagem oportunizando a revisão do papel de professor e aluno, sendo o professor um mediador dos conteúdos apresentados e o aluno torna-se mais autônomo e responsável pelo seu próprio conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: Proem, 2002.

AZEVEDO, Deleuse Russi. O aluno virtual: perfil e Motivação. Santa Catarina: Florianópolis, 2007.

AZEVEDO, Deleuse Russi; BARROS, Maria Cristina Monteiro de; MULLER, Marisa Campio. Psicologia e interdisciplinaridade: uma experiência na educação a distância. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BARROS, Kazue Santo Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAVALCANTE, Carolina Magalhães Costa. Tendências e Possibilidades na Educação a Distância como modalidade de ensino. 2012.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercêss Paes Ferreira. Educação à Distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. ABC da EAD: A educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Vivências com aprendizagem na internet. Maceió: Edufal, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/Nied, 2002.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas: Papirus, 2003.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. O aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2001.

ROSINI, Alessandro Marco. As novas tecnologias da informação e a educação a distância 2ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Edivânia Floro Nicácio

Profa. Ma. Juliana de Castro Moreira

Resumo: Este trabalho é um desdobramento das várias leituras realizadas durante a graduação no curso de Letras/inglês na Universidade Nove de Julho e por conseguinte, oportuniza refletirmos sobre os desafios do ensino de inglês na educação de surdos. Nesse sentido, a proposição que se apresenta acerca do tema é justamente sua profunda relação com a busca pelo entendimento de como se constrói e se solidifica a aprendizagem da LE na educação dos alunos surdos inseridos na rede regular de ensino, considerando que o surdo dispõe de língua e cultura específicas, as quais nem sempre estão presentes no contexto escolar e por esse motivo acaba contribuindo para sua exclusão. Sabemos que o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e da Língua inglesa para o surdo tem sido alvo de inúmeras pesquisas a fim de identificar os limites e possibilidades de aprendizagem desse indivíduo, pois o ensino do Inglês para o aluno surdo é algo desafiador, já que carece de interação entre as duas culturas e há visivelmente um (des)incentivo por parte da sociedade, revelando um escasso número de professores/interprete da língua inglesa com conhecimento linguístico e cultural da língua brasileira de sinais para colaborar com a formação desse sujeito. Como procedimento faremos uma busca para entender o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo aluno surdo. Para isso, buscou-se apoio em vários autores como Perlin e Strobel (2005), Brown e Sousa (1994) Godoy (1995) entre outros, desse modo será possível compreendermos a importância do ensino da língua inglesa para o desenvolvimento desse sujeito, de maneira a valorizar a educação bilíngue como forma de inclusão/integração desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdo, Língua inglesa, ensino e aprendizagem.

Abstract: This paper is an offshoot of the various readings taken during the undergraduate degree in Language/ English at Nove de Julho University and, therefore, allow us to reflect on the challenges of teaching English in deaf education. In this sense, the proposition that is presented about the theme is precisely its deep relationship with the search for understanding how to build and solidify the learning of LE in the education of deaf students in the regular school system, considering that the deaf have specific language and culture, which are not always present in the school context and therefore contribute to their exclusion. We know that the teaching and learning of the Brazilian Sign Language and the English language for the deaf has been the subject of numerous researches to identify the limits and learning possibilities of this individual, since the teaching of English to the deaf student is challenging, as it lacks interaction between the two cultures and there is clearly a (dis) incentive from society, revealing a small number of teachers / interpreter of the English language with linguistic and cultural knowledge of the Brazilian sign language to collaborate with the formation of this subject. . As a procedure we will search to understand the process of teaching and learning of the English language by the deaf student. For this, support was sought from several authors such as Perlin and Strobel (2005), Brown and Sousa (1994) Godoy (1995) among others, thus it will be possible to understand the importance of teaching the English language for the development of this subject, from value bilingual education as a form of inclusion/integration of these subjects.

Keywords: Deaf, English language, teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito investigar, refletir e dialogar com alguns autores para entender como ocorre o ensino da língua inglesa para o aluno surdo, observando o modo como essa língua se tornou instrumento de comunicação e mediou o ensino/aprendizagem dentro do espaço escolar, considerando que é de fundamental importância que os surdos tenham contato com outros idiomas e se sintam parte integrante do ambiente escolar.

Nesse sentido, a proposição que se apresenta acerca do tema é justamente sua profunda relação com a busca pelo entendimento de como se constrói e se solidifica a aprendizagem da Língua Estrangeira na educação dos alunos surdos inseridos na rede regular de ensino, considerando que o surdo dispõe de língua e cultura específicas, as quais nem sempre estão presentes no contexto escolar e por esse motivo acaba contribuindo para sua exclusão. Partindo desse pressuposto, entendemos a escola como um espaço muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos, é um lugar de aprendizagem, trocas de conhecimento e singularidades, tendo por objetivo atender a todos sem distinção a fim de minimizar os fracassos escolares, as discriminações e consequentemente as exclusões. Diante desse desafio que se propõe a Educação Inclusiva no Brasil, percebemos que existe muito ainda para ser melhorado, visto que a educação de pessoas surdas exige uma dedicação maior para com sua aprendizagem.

Pesquisas demonstram que os recursos utilizados para o ensino e aprendizagem do aluno surdo ainda são insuficientes, principalmente no que se refere ao ensino da língua inglesa, pois os professores e intérpretes precisam ter domínio nos três idiomas, português, inglês e libras o que dificulta ainda mais um ensino de qualidade para este aluno.

Isso ocorre não apenas nas instituições de ensino, mas na sociedade como um todo, “o des-caso com que a educação brasileira trata os surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente” é notório que a educação de surdo é diferenciada, espera-se mais empenho por parte do educador. É preciso usar a criatividade para criar mecanismos didáticos que os auxiliem no seu processo de comunicação e interação com o outro através da Libras, seja ele ouvinte ou não.

É inegável que o estudante surdo aprenda por vias visuais, ou seja, aprende por uma linguagem gestual ou Língua Brasileira de Sinais, a qual para cada objeto, coisas em geral existe um sinal, é uma forma de mostrar que a LIBRAS é uma língua, assim como a língua inglesa e deve ser aceito e respeitado por todos.

Nessa perspectiva, buscamos fazer do ambiente escolar um campo de inclusão linguística, permitindo que os alunos/as compreendam a importância do ensino da língua inglesa para sua vida social e escolar.

Dessa forma, traremos reflexões a respeito das dificuldades e desafios enfrentados por eles no ensino/aprendizagem da língua inglesa, entendendo a comunicação como um artefato imprescindível ao ser humano, seja ele surdo ou ouvinte.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 35-A § 4º:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Percebemos que essas medidas visam transformar o quadro de exclusão social, oportunizando ao surdo melhorias na sua qualidade de vida. Sem o conhecimento da Libras a comunicação do surdo fica comprometida e limitada, impedindo-o de aprender outros idiomas como o inglês, além disso precisamos pensar no papel do intérprete que precisa conhecer bem as três línguas, o português, o inglês e principalmente a libras, que será o alvo final para entendimento da disciplina pelo aluno surdo.

Para melhor entendermos como está o ensino e a aprendizagem de Inglês para Surdos, tomamos como referência o texto de Aline Nunes de Sousa intitulado “The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE) [1]”. (2009).

Considerando a abordagem bilíngue como abordagem pedagógica mais adequada na educação de Surdos e partindo do princípio de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua da comunidade surda e sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa é ensinada para esses alunos como segunda língua (L2), a Língua Inglesa ou qualquer outro idioma é considerado uma terceira língua (L3) ou língua estrangeira (LE). Em seu texto, Sousa (2009) esclarece que, apesar de a Língua Portuguesa ser considerada a segunda língua dos Surdos (em uma perspectiva bilíngue), muitas vezes essa mesma língua pode ser tão estranha para o sujeito que pode ser considerada uma língua estrangeira.

Isto é, devemos ter a capacidade de entender tais situações conflituosas, sempre avaliando com bom senso e clareza as concepções filosóficas equivocadas que herdamos como doutrinas sociais, pois estas epistemologias dão origem e/ou reproduzem saberes e valores, que regulam condutas e modos de ser e agir, constituem identidades e representações a partir das relações de poder estabelecidas nos meios sociais, educacionais, políticos e econômicos etc.

De fato, precisamos sensibilizar a sociedade no sentido de arrefecer os pré-conceitos que acabam distorcendo a identidade dos surdos no sentido de inferiorizá-los quanto à aprendizagem de outros idiomas, disseminando uma imagem de pessoas incapazes, deixando-os à margem da sociedade.

No primeiro momento da pesquisa faremos um levantamento bibliográfico do assunto discutido, para que possamos dialogar com os autores, tendo em vista que este estudo evidencia-se pelo seu caráter qualitativo, buscando retirar dos objetos de pesquisa a resposta para nossa questão problematizadora, tratando em especial dos desafios e dificuldades enfrentados pelo sujeito surdo no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Na opinião de Godoy (1995, p. 62) “a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: o ambiente natural; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida [...], partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”.

Dessa forma, ela se dedica a compreensão dos significados dos eventos, sem ter a necessidade de apoiar-se em informações estatísticas, buscando explicar as circunstâncias, o acontecimento, mas sem quantificar ou provar tais informações obtidas.

Assim, dialogaremos com os autores supracitados, a fim de compreendermos a importância, a complexidade e os avanços do ensino da língua inglesa para o desenvolvimento do sujeito surdo na educação brasileira.

2 O ENSINO DO INGLÊS PARA SURDO POR INTERMÉDIO DA LIBRAS

Sabemos que o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e da Língua inglesa para o surdo tem sido alvo de inúmeras pesquisas a fim de identificar os limites e possibilidades de aprendizagem desse indivíduo, pois o ensino do Inglês para o aluno/a surdo é algo desafiador, porquanto carece de interação entre as duas culturas e há visivelmente um (des)incentivo por parte da sociedade nesse sentido, revelando um escasso número de professores e intérpretes com conhecimento linguístico e cultural da língua brasileira de sinais capaz de colaborar com a formação desse sujeito.

Segundo Brown (1994 apud Souza), “sustenta ainda que o ensino da L2/LE deve privilegiar a integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), semelhante ao que ocorre fora da situação de sala de aula de L2/LE, tornando as aulas mais interessantes, motivadoras e significativas. No caso do ensino de LE para surdos são trabalhadas exclusivamente as habilidades de leitura e escrita, dada a sua condição auditiva. Mesmo assim, é possível embasar-se no princípio de integração das habilidades para sustentar uma integração entre o ensino da leitura e o da escrita”.

De acordo com Gladis Perlin e Strobel, (2005) “A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma de comunicação desejável para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização”.

Nessa perspectiva, diante do escopo inclusivo das escolas, bem como do sistema nacional de educação, surgiu a ideia de trabalhar todas as disciplinas em libras através do intérprete, visando o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de todos os envolvidos nesse parâmetro educacional, que inclui a pessoa surda na escola regular para que ela/ele tenha possibilidade de alcançar seus

objetivos educativos dentro da sociedade, mas para que isso ocorra não podemos esquecer de oferecer dispositivos práticos para superação das barreiras linguísticas.

Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação frequente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira.

Dessa maneira, pretende-se através desse estudo, conhecer como se desenvolve a aquisição da língua inglesa pelo sujeito surdo/a inserido na rede regular de ensino, pois de acordo com a LDB 9394/96 no artigo 59, os surdos possuem o direito de estudarem, preferencialmente, nas salas de ensino regular comum de ouvintes.

Após análise bibliográfica, confirmamos que há uma urgência no melhoramento das políticas públicas direcionadas para estes indivíduos surdos que têm características peculiares e estão “incluídos” nas instituições de ensino. Verificamos que existe uma grande lacuna no que concerne ao ensino bilíngue para surdos em todos os níveis e modalidades de ensino. Entendemos que para haver a equidade de direitos, se faz jus que sejam cumpridos o que prega a Constituição Federal de 1988 e esta por sua vez, esteja de acordo com as carências educacionais da sociedade para que possa garantir ao indivíduo a aquisição do conhecimento de forma plena, concreta e absoluta.

No que se refere aos conhecimentos que o aluno busca adquirir com o estudo língua estrangeira, ele irá se apoiar na compreensão correspondente ao uso que faz deles, como usuário de sua língua materna. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira. Tanto é que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (PCN 2004, p.32)

A Libras por se tratar de uma língua visual, o campo de imagens deve ser uma das características mais marcantes. Para tanto é necessário a utilização dos materiais em inglês associados a ilustrações, para que o surdo possa aprender a língua inglesa dentro da sua cultura, é oportuno dizer que a ênfase será na leitura e escrita do idioma, já que as outras habilidades, ouvir e falar, ficam comprometidas devido a peculiaridade deste aluno.

Vale ressaltar que a estrutura escrita em inglês deve estar de acordo com a estrutura da gramática da língua de sinais, pois isso dará ao surdo autonomia para compreender o que se propõe, levando em consideração a característica do sujeito surdo.

Perante das situações encontradas nas escolas e nas produções científicas sobre o campo da inclusão é possível dizer que não há um esforço por parte da sociedade em se trabalhar a língua inglesa de forma adequada para o desenvolvimento da aprendizagem do surdo, por isso eles enfrentam tantas dificuldades em aprender o inglês.

Destarte, podemos deduzir que esse ensino por vezes é falho, uma vez que não atendem as necessidades linguísticas do povo surdo, tendo em vista que são pensadas e desenvolvidas para alunos ouvintes, sem nenhuma intenção de alcançar a cultura surda.

A inclusão social parte do princípio que é fundamental proporcionar a todos a possibilidade de acesso aos diversos campos de aprendizagem, utilizando critérios diferenciados, respeitando a diversidade e dando condições aos alunos surdos e ouvintes de chegarem ao mesmo objetivo, ou seja, oferecer possibilidades de aprendizagem de forma igualitária considerando as especificidades de cada um.

3 MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em textos do censo do IBGE de 2010 citado pelo Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1. 060/2013 e nº91/2013, verificamos que, no Brasil 4,6 milhões possuem deficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas.

Segundo o Censo Escolar (INEP,2012) o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547, os dados indicam a fragilidade da oferta e, [...] a dificuldade de acesso à educação. (IBGE, p.06, 2014).

Com base nesses dados entendemos a emergência de mudanças significativas nas políticas públicas direcionadas para estes sujeitos com características peculiares, os surdos constituem uma comunidade linguística e devem ter sua cultura reconhecida. Como afirma o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa,

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdo cegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades).

Como expõe o excerto acima, as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial reúnem todas as deficiências em um só lugar, e isso contribui negativamente para o não reconhecimento da identidade surda como especificidade e não como “deficiência”, salvo as exceções aqueles sujeitos que além da surdez têm outro tipo de comprometimento.

Observamos que após muitas lutas, os surdos tiveram algumas conquistas entre elas a oficialização das Leis nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, esses documentos tratam do reconhecimento legal da Libras; a inclusão da mesma nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua, [...] e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular.

Com os avanços torna-se necessário afunilamento das discussões dos textos das referidas leis, para que possamos lançar um olhar crítico em relação a pluralidade brasileira. Ainda sob a luz do relatório para políticas linguísticas consideramos que,

A política linguística instaurada por meio do Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a Lei 10.436/2002 tem como consequência um planejamento linguístico de status, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de intervenção, pois desdobra uma série de ações de implantação e implementação da Libras no Brasil. [...], O capítulo IV do Decreto 5626/2005 prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. (P.08, 2014”).

Com essa afirmação podemos inferir que há um anúncio à urgência de mudanças na educação de surdos, visando buscar novos paradigmas de ensino para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos referidos sujeitos.

Contudo, deduzimos que o quadro escolar inclusivo continua com muitas falhas, porque foi ou é pensado para alunos ouvintes, deixando o surdo desprovido de assistência educativa em vários momentos. Com o propósito de corrigir estas falhas, surge o desejo por uma educação linguística plural, tendo como objetivo desenvolver as habilidades dos alunos surdos em outros idiomas para que eles possam ter ascensão social igualitária.

O art. 1º da lei 10.436/02 a qual oficializa a Língua de Sinais utilizada aqui no Brasil, diz que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No que se refere aos níveis de ensino,

A educação, pode ser desenvolvida por meio de "docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II). Embora defenda que a educação de surdos possa continuar sendo realizada em escolas bilíngues, o Decreto não exclui a possibilidade de ela ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino, desde que haja professores com o perfil descrito, responsabilizando os tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa por "viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas" (Artigo 21, §1º, Inciso II) e "no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino" (Artigo 21, §1º, Inciso III). Nessa definição, o Decreto reitera o posicionamento antes assumido, de que a função de tal profissional não pode ser confundida com a do professor docente. (Artigo 14, §2º).

Logo, as instituições de ensino públicas ou privadas devem ter ciência da necessidade de integração dos surdos em todas as instâncias, sejam elas sociais, políticas, educacionais, pois não acreditamos em inclusão sem integração, precisamos de ações concretas para efetivar a igualdade de direitos desses indivíduos.

Em suma, entendemos que para haver a equidade de direitos, se faz jus que seja cumprido o que prega a constituição e que esteja de acordo com as necessidades educacionais da sociedade, garantindo ao indivíduo surdo a aquisição do conhecimento de forma plena, concreta e absoluta, e isso inclui o ensino e aprendizagem de outros idiomas, como por exemplo a língua inglesa.

4 OS PCNS E O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O SURDO

A educação dos surdos é uma realidade que está presente entre nós, ela se apresenta como um desejo de reconhecimento da sua cultura, tal reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições; culturais nativas e recuperar suas histórias. Paulatinamente eles estão inserindo-se nos meios sociais, culturais, científicos, literários, saindo das salas de aula ditas "normais", graças ao uso da sua língua materna.

De acordo com MALVEZZI (2013),

O ensino de LE além de contribuir com a transformação da sociedade, também pode colaborar com o entendimento do conceito de cultura. O aprendizado de outra língua facilita a compreensão do aluno com relação a sua própria cultura, e ainda o faz conhecer e aprender a respeitar a cultura de outros países. O ato comunicativo é visto como um processo cultural. Língua, comunicação e cultura estão intimamente ligadas. Não há como ensinar uma língua, sem ensinar a cultura dos falantes de tal língua.

É importante salientar que o ensino da língua inglesa para surdos deve ser diferenciada do ensino para os ouvintes, pois a língua do surdo é visual-espacial, portanto o ensino da língua inglesa

deve ocorrer de forma contextualizada de acordo com a libras, evitando sinais soltos, para que o aluno surdo compreenda claramente o que está sendo apresentado.

Conforme as autoras Medeiros e Ferreira, (2010),

Aqui, no Brasil, na sala de aula de inglês, a língua de sinais usada é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). E, para se referirem às palavras em inglês durante a discussão do texto, fez-se o apontamento e sua respectiva tradução em Libras ou datilologia. Conforme esclarecido pela Lei n.º 10.436 a Libras é uma língua de “natureza visual-motora” e que é uma língua com “estrutura gramatical própria” de forma sinalizada e não oralizada.

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos surdos para usufruírem dos seus direitos como educação, lazer, entre outros, isso acontece devido aos obstáculos impostos pela sociedade, a falta de comunicação entre surdos e não-surdos é a pior delas, torna-se uma barreira comunicacional.

É chegada a hora de mudanças efetivas nas políticas educacionais para a educação de surdos, a LIBRAS precisa ser introduzida nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na disciplina de língua inglesa, oferecendo aos alunos surdos oportunidades de se tornarem trilíngues nas modalidades de leitura e escrita, respeitando as suas singularidades.

Em conformidade com o PCN BRASIL (1999), a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas de ensino, e a aprendizagem de língua estrangeira é concebida como fonte de ampliação dos horizontes culturais.

Ao lançarmos o nosso olhar sobre o PCN verificamos que “a Língua Estrangeira tem por obrigatoriedade a inclusão da mesma no currículo escolar do Ensino Fundamental, no qual ele tem contribuição total na construção do conhecimento e por consequente a construção da cidadania”.

Nesse sentido o profissional da educação deve estar bem preparado, em relação aos conhecimentos sobre o que prega a Constituição Federal e os parâmetros curriculares nacionais, visando a valorização dos mesmos nas instituições de ensino pública ou privada.

A Lei 10.436/02 assegura em seu artigo 1º que a Língua Brasileira de Sinais é um meio legal de comunicação e expressão. Não podemos negar que tivemos avanços significativos relacionados à educação de surdos, mas ainda assim se perpetua a mentalidade clínico terapêutica que é constantemente fortalecida por um grupo hegemônico de ouvintes que se mantém no poder, por isso as reformas educacionais ainda encontram grandes entraves para consolidar.

Mesmo assim, a aplicabilidade da educação inclusiva deve ser capaz de corresponder às pluralidades em todas as suas formas de maneira apropriada e com alta qualidade, e formação adequada para os profissionais da área, pois os professores devem estar preparados para acolher o indivíduo e suas diferenças direcionando suas ações às especificidades do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa veio mostrar as dificuldades no ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação de surdo. Diante do cenário globalizado em que vivemos, torna-se ainda mais necessário para a comunidade surda ter contato com outros idiomas principalmente o inglês que é a língua mais falada do mundo, dando ênfase as habilidades da leitura e escrita associadas a imagens, observando suas necessidades educacionais. Dessa maneira teremos a oportunidade de estar evidenciando marcas pertinentes da cultura surda.

A leitura e escrita por meio da língua brasileira de sinais (LIBRAS), fazem parte dos artefatos culturais do surdo e esse mecanismo capacita-os para que eles tenham uma visão de mundo mais clara e ampla. O desenvolvimento intelectual, através do visual transfere para o aluno capacidades cognitivas que os auxilia a aprender qualquer coisa principalmente outra língua.

Assim, o ensino do inglês traz para o aluno surdo a possibilidade de expandir sua criatividade, construindo um pensamento abrangente sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, dessa forma auxiliando na sua socialização, crescimento pessoal e profissional.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> acesso 10/11/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. In: Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras, 2013. Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 11 de novembro 2018

_____. Decreto nº 5626 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Documents/38200-76053-1-PB.pdf>

JÚNIOR, G.C. CULTURA SURDA E IDENTIDADE: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. Cap.I pág 11. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>
Acesso: 09/11/2018.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.htm> >. Acesso: 08/11/2018.

MALVEZZI, Karina Falcioni, O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: NOVOS CAMINHOS. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7183_4120.pdf> acesso: 10/11/2018

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dala Corte. Inglês para alunos surdos: quem será de fato o incluído o professor ou o aluno? Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, v. 5, p. 1-15, 2009. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php> >.

_____. Análise da conversação de dois alunos surdos aprendendo inglês: a organização do reparo. (2010) Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/5486/5041> acesso: 10/11/2018.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Ed.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MICCOLI, L. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p.123-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/03.pdf>

NAVES R. R ; VIGNA D.D OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.
Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20>>

Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: MEC 2006. 239 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982014000400011 acesso: 09/11/2018

QUADROS, Ronice Müller de. A libras e a sua importância no processo de alfabetização em língua portuguesa. In: Ideias para ensinar português para alunos surdos / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, DESIGNADO PELAS PORTARIAS Nº1. 060/2013 E Nº91/2013, CONTENDO SUBSÍDIOS PARA A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – Língua Brasileira de Sinais e Língua. Portuguesa. 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513 Acesso: 25 de out. de 2018.

SOUSA, A. N. de. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (Org.). Estudos da língua brasileira de sinais III. Florianópolis: Editora Insular, 2014a. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-estrangeira-para-surdos-e-ouvintes/55800>

SOUSA, A. N. de. Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). 2013. 34f. Projeto de Qualificação de Tese (Doutorado em

STROBEL, Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em LETRAS/ LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. Disciplina: Fundamentos da Educação de Surdos. Autoras: Gladis Perlin e Karin Strobel Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurDOS/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf acesso: 10/11/2018.

BILINGUISMO E *CODE-SWITCHING*: UMA VISÃO CRÍTICA AOS CONCEITOS TERMINOLÓGICOS

Profa. Ma. Luciana dos Santos Cristino

Resumo: Este artigo visa discutir, com apoio no levantamento da literatura de enfoque sociolinguístico, psicolinguístico, neurolinguístico, discursivo e pragmático, os conceitos de fusão (*fusion*), mixagem (*language mixing*) e alternância de código (*code-switching*), contrastando-os com os conceitos de interferência e transferência linguísticas. Abordaremos aspectos de uso lexical, emprego de estruturas sintáticas e produção de fala por sujeitos bilíngues, utilizando exemplos citados na literatura e amostras coletadas para o desenvolvimento de um projeto que analisa o fenômeno de transferência de código na fala de um sujeito bilíngue (inglês/português). Pretende-se, com a presente discussão, apresentar uma visão crítica sobre as abordagens desses conceitos pela literatura linguística ao longo dos anos.

Abstract: This article aims to discuss, supported by the literature review of sociolinguistic, psycholinguistic, neurolinguistic, discursive and pragmatic approach, the concepts of fusion, mixing (mixing of languages) and code switching, contrasting them with the concepts of interference and language transfer. Aspects of lexical use, use of synthetic structures and speech production by bilingual individuals, use of samples cited in literature and samples collected to develop a project that analyzes or code transfer history in the speech of a bilingual individual (English / Portuguese) will be considered. This paper aims to present a critical view on how to approach these concepts through the linguistic literature over the years.

Keywords: Bilingualism; Code-Switching; Concepts; Terminology

INTRODUÇÃO

Estudiosos estimam que existam cerca de 6,000 línguas distribuídas político-geograficamente em quase 200 países. Devido a essa variedade o contato linguístico torna-se inevitável, e como consequência o número de falantes bilíngues cresce consideravelmente, resultando interesse por parte dos pesquisadores da área, que contribuem com trabalhos baseado no termo bilinguismo (Li We, 2000).

Um dos pontos mais importantes da pesquisa bilíngue está relacionado com o termo *code-switching*, uso alternado de duas ou mais línguas no mesmo discurso. Sob este termo genérico, perspectivam-se diferentes formas de bilinguismo. Às vezes a alternância ocorre entre turnos de falantes diferentes durante uma interação, às vezes entre enunciados dentro de um turno único, e até mesmo dentro de um único enunciado (Milroy and Muysken, 1995). As razões e situações referentes a este fenômeno também se dá de forma diversificada e compõe-se de variantes.

Até os anos 60 a literatura catalogava os fenômenos de contato linguístico como interferência (Weinreich, 1953), generalizando os termos: empréstimos, *switching*, *mixing*, e, somente a partir dos anos 70 que as investigações passam a se basear em modelos linguísticos de funcionamento

da linguagem e em modelos cognitivos da memória. A partir de então, muitas pesquisas foram realizadas neste campo e vários estudiosos puderam contribuir para a interpretação e análise de muitas propostas e hipóteses levantadas.

Os linguistas abordam diferentes questões de acordo com suas hipóteses e dados coletados. Por este motivo, no campo de pesquisa relacionado ao *code-switching*, encontramos diferentes termos descritivos de vários aspectos relacionados ao fenômeno. Milroy and Muysken (1995) afirmam que isso se deve ao fato de que, às vezes, o ponto referencial destes termos se sobrepõe e alguns termos específicos são usados com significados distintos por autores diferentes, se caracterizando pela introdução de modelos novos ou revisão de teorias passadas de acordo com sua proposta de pesquisa.

Este artigo visa discutir e esclarecer controvérsias relacionadas aos termos *code-switching*, fusão e *mixing*, exemplificando com dados coletados de um estudo de caso e da bibliografia pesquisada. Pretendemos auxiliar os estudiosos da área, mostrando os diferentes aspectos relacionados ao tema, visando responder as seguintes questões:

- 1) Que aspectos são relevantes nos processos que resultam no *code-switching*, fusão e *mixing*?
- 2) Como funciona os sistemas linguísticos do falante bilíngue?

BILINGUISMO

Bilinguismo é um tema de grande discussão entre pesquisadores das áreas da linguística, sociolinguística e psicolinguística pela complexidade de fatores envolvidos em seu processo. A nossa perspectiva, neste estudo, é a linguística, com ênfase na fala do indivíduo bilíngue.

Há várias definições pertinentes ao uso simultâneo de duas línguas. Várias propostas surgiram entre as décadas de 50 e 60, concentrando seus estudos no bilinguismo individual. As definições, contudo, variam substancialmente. Alguns consideram bilíngues apenas aqueles indivíduos cujo desempenho linguístico, em todos os níveis (fala, leitura, escrita e compreensão), assemelham-se ao de um falante nativo (Bloomfield, 193; Thiery, 1978 em Grosjean, 1982); outros consideram o desempenho linguístico dos bilíngues segundo uma escala de fluência gradativa, partindo da capacidade de produzir mínimos enunciados significativos até atingir um grau máximo de fluência (Haugen, 1969).

Em oposição, surge uma proposta baseada nas variações linguísticas criadas a partir do fenômeno linguístico *language in contact* que se mostra presente em diversas nações do mundo, em

classes sociais e faixas etárias distintas, no qual os sujeitos bilíngues adquirem suas línguas em diferentes fases da vida, diferentes situações, com diferentes propósitos e dificilmente tornam-se igualmente fluentes em todas elas e em todos os níveis. (Li Wei, 2000). Podemos considerar, então, o bilíngue como o falante que usa duas ou mais línguas (ou dialetos) em sua vida diária. Bilíngues não são dois monolíngues completos ou incompletos, mas tem uma configuração única e específica (Grosjean, 1982).

As pesquisas mais frequentes focalizam, principalmente, o uso das línguas e as funções que elas exercem nos diversos domínios, ou seja, é a necessidade que leva o indivíduo a adquirir e a usar uma determinada língua em um determinado local, quando em contato com outro(s) indivíduo(s). Podemos concluir que, o bilíngue usa suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes situações e com diferentes pessoas e, por isso, raramente desenvolve igual fluência em ambas as línguas. Sendo assim, o bilíngue apresenta diferentes modos de fala que lhe permitem deslocar-se em um *continuum situacional*, dependendo do contexto sociolinguístico no qual se encontra (Grosjean, 1982). Em um desses modos de fala, o bilíngue usa suas duas línguas alternadamente. Essa alternância recebe o nome de *code-switching* ou mudança de código.

CODE-SWITCHING E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A comunicação verbal é um processo natural no qual os falantes selecionam alternativas distintas que fazem parte de um sistema determinado por uma aprendizagem prévia. A escolha individual codificada pela estrutura profunda das relações interpessoais é transformada em fala e forma parte do que Hymes (1971) define como competência comunicativa do falante.

Köppe e Meisel (1995) sugerem que *code-switching* ou alternância linguística, descreve uma determinada habilidade do bilíngue a qual requer a competência pragmática (selecionar a língua de acordo com fatores externos como interlocutor, o contexto situacional ou assunto) e gramatical em ambas as línguas. Este tipo de alteração, ou mudança de código, entre duas línguas ocorre com frequência em falantes bilíngues e pode ocorrer de diferentes formas como alternâncias de sentenças completas, frases com as duas línguas sucessivamente alternadas (palavras inseridas) ou *switching* em longa narrativa.

Assim, dependendo da situação sociolinguística – dos participantes na interação (idade, sexo, status, origem étnica), da situação (em casa, na escola, em ocasiões formais ou informais), do tópico (acadêmico, profissional, afetivo) e da função da interação – os bilíngues podem ou não recorrer à mudança de código, de maneira semelhante à mudança de variedades que ocorre na fala dos mono-

língues, também relacionada a esses fatores. Nesse sentido, a mudança de código é uma estratégia discursiva, cuja função é expressar, além da informação referencial, emoções, sentimentos e atitudes.

Blom & Gumperz (1972) identificam dois tipos básicos de mudança de código: uma metafórica e outra situacional. Segundo os autores, na mudança situacional, há uma clara relação entre o uso da língua e o contexto social, de tal forma que cada língua ou variedade de língua tem um papel e uma função específica no repertório de fala local. Ou seja, as línguas são alternadas de acordo com a situação e/ou os participantes da interação. A mudança metafórica, por outro lado, está relacionada com os efeitos comunicativos do discurso, isto é, com as intenções e com os sentidos que o falante quer dar à sua fala. De acordo com Gumperz (1982), *code-switching* não está necessariamente relacionado com a função metafórica. Frequentemente, a alteração apenas faz parte do discurso. Como uma estratégia de contextualização, pode ser comparado a parâmetros prosódicos, como a entoação, *loudness* e nível do *pitch*.

Embora a mudança de código seja também usada quando o bilíngue não sabe, não conhece ou esqueceu uma palavra ou expressão em uma de suas línguas, não se pode afirmar que esta seja sua única função. Geralmente, nessas situações, a mudança de código serve para agilizar a comunicação. São relativamente poucos os casos que a mudança de código é motivada pela “incapacidade” do falante em encontrar a expressão adequada para aquilo que ele deseja comunicar, pois é comum o bilíngue dizer algo em uma de suas línguas e, em seguida, repetir o conteúdo da mesma enunciação em outra, reiterando ou traduzindo o que disse (Gumperz, 1982). Para alguns autores (Romaine, 1995; Scotton, 1993), a mudança de código ocorre, mais frequentemente, em relação a elementos do discurso que são conhecidos e regularmente usados pelo falante, uma vez que esses elementos, em geral, encaixam-se na outra língua em pontos da enunciação que não alteram a estrutura da sentença. Isto, naturalmente, requer competência em ambas as línguas, mesmo que em graus diversos. Sendo assim, a mudança de código pode ser considerada como uma “habilidade” do desempenho linguístico do bilíngue e não como uma “incapacidade”.

Weinreich (1953) observou que os indivíduos bilíngues ocasionalmente mudavam de código durante a conversação, em decorrência de um lapso ou com a finalidade de enriquecer o discurso ou expressar sentimentos. Porém, foi a partir das pesquisas sociolinguísticas que as questões referentes à mudança de código passam a ser compreendidas como um processo sócio-psicolinguístico. O estudo da mudança de código adquire, então, um caráter mais dinâmico, no qual é possível estabelecer relações entre a interação verbal, o uso da língua, os seus usuários, o contexto interacional e as variações estilísticas e gramaticais para produzir os mais diversos tipos de sentidos.

As abordagens teóricas mais recentes focalizam principalmente dois aspectos da mudança de código: estrutural e pragmático. O aspecto estrutural busca explicações para as restrições linguísticas, as normas gramaticais que subjazem uma mudança de código em um determinado ponto da enunciação e que apresentam uma certa regularidade, incidindo sobre a língua em questão. O aspecto pragmático procura entender o porquê da mudança, ou seja, explicar os fatores que levam o bilíngue a optar por outro código em um determinado momento do discurso.

CODE-SWITCHING E INTERFERÊNCIA

Paralelamente a toda controvérsia sobre o modo como os bilíngues processam a linguagem, como a armazenam na memória, se possuem um ou dois sistemas lexicais e de que maneira são ativados ou desativados, os investigadores postularam a existência de uma comutação de línguas que permite ao bilíngue utilizar ora uma ora outra, conforme estão num modo de fala monolíngue ou num modo de fala bilíngue. Assim, vários trabalhos de investigação em áreas como a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística e a neuropsicologia, vão contribuir para o aprofundamento do estudo no âmbito da alternância de códigos e para a explicação dos processos subjacentes à utilização de mistura de línguas.

Contudo, por se tratar de uma área muito recente de investigação, quer no nível dos sistemas linguísticos do bilíngue quer no nível dos processos psicolinguísticos observados durante a percepção, compreensão e produção da língua, verifica-se sobreposição de interpretações de fenômenos diferentes que aparentemente parecem idênticos. Grosjean (1995), para justificar esta situação, apresenta o exemplo da palavra inglesa *baving* (do francês *baver – to dribble*) produzida num modo monolíngue, que será provavelmente o resultado da intrusão da língua desativada (o francês) na língua falada (o inglês), e considerada como uma interferência ou o acesso normal de uma palavra no léxico menos ativado e a sua integração na língua de base (como se tratasse de um empréstimo).

Segundo Mackey (1970), interferência é o uso de traços pertencentes a uma língua enquanto falando ou escrevendo uma outra, podendo ocorrer nos níveis fonológico, gramatical e cultural. Grosjean (1982), estudando as características da fala de bilíngues, define interferência como a influência involuntária de uma língua na outra, de modo a distingui-la de outras características frequentemente presentes na fala de bilíngues, como empréstimo e *code-switching*, que são menos involuntários. Esses dois últimos são traços do bilíngue quando se endereçando a um outro bilíngue, enquanto interferência é um traço proeminente na fala de bilíngues quando se endereçando a monolíngues.

Exemplo de empréstimos (Grosjean, 1986) adaptados foneticamente ao discurso.

- “Do you like caipirinha and feijoada? “

“No, I don’t drink *caipirinha* because *caipirinha* is an alcoholic drink. I don’t drink it....”

SISTEMA E SUBSISTEMA LINGÜÍSTICOS: *CODE-SWITCHING* OU *MIXING*?

A hipótese dos subsistemas é uma proposta neurofuncional. Ela reconhece um sistema neurofuncional cognitivo independente do sistema linguístico no qual possui subsistemas (um para cada língua). (Paradis, 2004)

Esta hipótese é compartilhada por vários modelos psicolinguísticos (e.g., de Bot & Schreuder, 1993); Poulisse & Bongaerts, 1994; Dijkstra & van Heuven, 1998; Green, 1998; Schulpen, 2003). Bot (2002) concorda que a hipótese dos subsistemas pode explicar como a linguagem em bilíngues continua separada, mas não pode explicar como a escolha das línguas é feita. A escolha das línguas não é determinada pelo subsistema e sim pelo conceitualizador, que determina qual língua é mais apropriada para a situação e ativa elementos do subsistemas no mesmo modo que determina a apropriação, em um contexto dado, do registro, da direção do ato da fala, a forma literal ou figurativa, a construção da sintática usada, e todos estes irão determinar a seleção das palavras apropriadas assim como a prosódia utilizada. (Paradis, 2004).

Um indivíduo decide falar uma língua ou outra, mas esta função consciente meramente inicia a função psicológica. O cérebro é o responsável pelo controle e ativação dos subsistemas, o qual se dá de maneira inconsciente para o falante. Assim, podemos dizer que o bilíngue possui três armazenamentos, um correspondente ao conhecimento de mundo e outros dois um para cada língua. (Paradis, 1980;1989)

Para Grosjean (1988) o bilíngue possui dois sistemas lexicais interconectados em algum ponto, no qual palavras chaves estão estocadas e são acessadas durante a fala, no léxico menos ativado. Para ele, o bilíngue não é dois monolíngues, mas um único falante ouvinte usando uma língua, a outra língua ou ambas dependendo do interlocutor, situação ou tópico. Para ele, o *code-switching* é a mudança completa de uma língua para a outra por uma palavra, frase ou sentença. *Mixing* pode ser o mesmo que empréstimo, ou seja, pegar uma palavra ou expressão curta da outra língua e adaptá-la a língua base (principal língua da interação escolhida pelo falante bilíngue de acordo com o interlocutor e situação de uso, podendo alterná-la de acordo com o contexto, como argumenta Grosjean, 1986).

Para Fred Genesee, *language mixing* vai ser usado para referir as interações entre os sistemas linguísticos desenvolvidos pela criança bilíngue, dependendo, contexto e uso e exposição a falantes que também misturam a língua. As crianças são capazes de diferenciar seus dois sistemas linguísticos do início (ao contrário do que muitos dizem) e são capazes de usá-los diferentemente de acordo com suas necessidades. Para ele o *code-mixing* do adulto mostra-se sofisticado, governado por regras comunicativas governadas usadas pelo falante bilíngue para atingir o objetivo comunicativo. Este tem estrutura definida pelas restrições sintáticas e sociolinguísticas. As regras sintáticas das duas línguas são preservadas (Poplack, 1979/80)

Swain (1977) propõe um modelo de um arquivo comum onde, de acordo com o desenvolvimento do bilíngue, as regras de ambas as línguas são inicialmente estocadas em um único sistema.

Volterra & Taeschner (1978) interpreta *mixing* no modelo de três estágios:

- unificação inicial dos subsistemas lexical e sintático;
- diferenciação do léxico, mas continua unificação da sintaxe.
- finalmente, diferenciação dos dois léxico e sintaxe.

Segundo Romaine, (1989), há uma relação entre escolha linguística (metafórico) e contexto social (situacional) e por isso define *code-switching* como Gumperz (1982): a justaposição sem a mesma mudança de discurso, da passagem do discurso, que se originam para dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes. Propõem três tipos de *code-switching*: *tags* (Poplack, 1987); Inter-sentencial e Intrasentencial (Weinreich, 1953).

Para Romaine *mixing* é um termo genérico para designar empréstimo (o que para Clyne é transferência) e *code-switching*

Segundo Clyne (1967; 1969; 1972) *code-switching* refere-se ao uso alternado de duas línguas em uma sentença ou entre sentenças. O falante para de usar a língua A e usa a língua B, então as conexões sintáticas pertencem agora ao sistema linguístico do falante B e é integrado no sistema gramatical e/ou fonológico da língua matriz ou não. Ele propõe uma definição interessante relacionado ao momento do início do *code-switching*. *Trigger Word* é a palavra que desencadeia a alternância do código.

Detectamos a presença da “trigger word” proposta por Clyne, (1987). Como podemos observar nos trechos abaixo, nas duas ocasiões a “trigger word” aparece em um momento em que o sujeito planeja a continuidade do discurso:

- “Mas há alguma situação específica que você prefira falar inglês?”.

“Falar inglês ***Oh!** You mean... It’s OK! When... If I’m very nervous with somebody, I speak English. When I’m nervous I have to speak English to express my thoughts.*”

- “Você já ouviu falar em “mensalão”?”

“Já ouviu, já ouviu.”

- “O que você acha?”

“Eu acho que “mensalão” é alguma coisa de corrupçon, de política. ***OK!** I think it symbolizes the corruption.*”

FUSÃO

Para Meisel (1995), *code-switching* é usado mais comumente para descrever uma certa habilidade do bilíngue que requer competência pragmática (habilidade de selecionar de acordo com a situação, o tópico, o interlocutor) e gramatical (específicas restrições linguísticas) em ambas as línguas. Meisel também propõe a língua base como Grosjean.

Meisel propõe uma definição interessante: *Fusion* (fusão) que é a inabilidade de separar os dois sistemas gramaticais. Para ele isso acontece antes do período da mistura que ocorre até que o *code-switching* seja estabelecido como uma estratégia pragmática do bilíngue (crianças) ou quando são violadas as restrições sintáticas e pragmáticas do *code-switching* estabelecidas pela língua em uso pela comunidade (bilíngues tardios).

Segundo esta pesquisa, crianças mais velhas e até mesmo adultos misturam se eles não sabem uma palavra ou construção em uma língua, e até quando esta expressão não está momentaneamente disponível. Nos dados referente a sua pesquisa, isso é frequentemente mostrado. Na maioria dos casos as crianças mostram, como no exemplo abaixo, que estão conscientes do *mixing* por auto-correções, hesitações ou risos. Estes *mixing* consciente podem ser caracterizados por *flagged switching* (Poplack & Sankoff, 1988) Nos dados, pode-se notar que *flagged switching* ocorre na mesma idade quando há uma importante mudança no desenvolvimento gramatical assim como a mistura deve ser observada.

(Ivar 3;08,29) German /French (p.287)

G: ja frag sie doch mal ob sie mit ins uni-restaurant mitkommt

(Yes ask her if she wants to come with us to the university restaurant)

Iv:(to F): willst du mit, uni im restaurant kommen?

(do you want to come with us to the university restaurant?)

(.....)

F: hein?

(hem?)

G: Marie-France versteht dich doch so nicht

(Marie-France doesn't understand you this way)

Iv: nö

(no)

Iv (to F): willst du mit im uni res-

(do you want to come with us to the university res-)

(Ivar interrupts his utterance and begins to laugh)

Iv (to G); wie heit das franzsich ein uni-restaurant?

(how does one say in French a university restaurant?)

Nos dados coletados de uma pesquisa feita paralelamente a este trabalho também observamos um grande número de conectores integrado ao discurso em português. Quando foi perguntado sobre a língua portuguesa o sujeito responde em português, porém quando é perguntado sobre a língua inglesa, ele automaticamente volta a falar em inglês. Será que pausa e hesitações não são formas de mistura?

- “Há alguma situação que você prefira falar português? “

“...Hum... s vezes quando ah.. percebo quando alguma pessoas que não fala bem inglês. *For example* ah Português, especialmente aluno básico que não fala que não sabe nada nada de inglês *so*  preciso explicar em português.*everything*”

- “Há alguma situação que você prefira falar inglês?”

“**Actually my own method... I tell the students that is better to speak only English in my class.**”

METODOLOGIA

Como pretendemos investigar particularidades na fala de um indivíduo, apresentamos uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de um bilíngue que iniciou o processo de aquisição de uma segunda língua em fase adulta.

É importante lembrar que um estudo de caso não deve ser considerado restrito pelo fato de apresentar dados de um indivíduo ou de um grupo específico. Ao contrário, este tipo de estudo pode ser complexo, embora particular. Na verdade, Stake (1998) caracteriza esse tipo de enfoque como o estudo da particularidade e complexidade de um único caso.

Um outro aspecto favorável à opção por esta abordagem é que a especificidade do caso estudado pode permitir uma investigação mais acurada do objeto de pesquisa, uma vez que trabalha com número limitado de sujeitos.

Segundo Stake (1985) se o pesquisador quer entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal.

O processo teve como ponto de partida a investigação e análise de aparatos teóricos que permeiam a pesquisa e, juntamente com os dados coletados sustentarão e exemplificarão a análise proposta.

SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa é de origem Nigeriana, da cidade de Lagos, localizada no continente Africano. Além do inglês (língua materna, do ambiente familiar e idioma oficial do país) esteve em contato desde a infância com um dialeto africano chamado Yoruba, usado esporadicamente em algumas situações do cotidiano, em ambiente informal. Atualmente, reside em São Paulo com sua esposa brasileira e tem um filho de 11 anos que continua morando na Nigéria com a avó. Teve o primeiro contato com língua portuguesa há quase 6 anos quando chegou ao Brasil. Com 39 anos de idade e graduado pelo curso de Letras (realizado em sua cidade Natal e concluído em Londres), leciona língua inglesa para empresas e alunos particulares. Neste contexto, utiliza diariamente as duas línguas (português/inglês) com fluência.

Podemos classificá-lo assim como um bilíngue tardio (Inglês/ Português).

COLETA DE DADOS

Utilizamos três instrumentos distintos para coleta dos dados: questionário individual, entrevista coletiva e entrevista individual. Primeiramente o sujeito respondeu a um questionário individual escrito, com perguntas pontuais a respeito de sua origem, costumes e família. Obtivemos, por meio de suas respostas ao questionário, informações como: qual a língua utilizada pelos pais, utilizava outro dialeto na Nigéria e se foi difícil o processo de aquisição da língua portuguesa.

O segundo instrumento da análise foi uma entrevista coletiva. A convite de uma instituição de ensino brasileira com contexto bilíngue (inglês/ português), o sujeito discorreu sobre contrastes culturais entre Nigéria e Brasil, países de origem e atual residência do mesmo, a um grupo de alunos com idade entre 11 e 15 anos. Após a exposição o grupo ouvinte realizou perguntas abertas ao sujeito. A língua falada, inglês ou português, foi de livre escolha dos participantes envolvidos durante o ato comunicativo. Esta sessão foi gravada (áudio e vídeo). A pesquisadora esteve presente para anotar alterações expressivas e pequenos detalhes que julgou necessário para a análise dos dados

O terceiro instrumento foi uma entrevista individualizada com o sujeito da pesquisa na qual trabalhamos com perguntas fechadas utilizando a língua portuguesa e a língua inglesa.

SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, a pesquisadora transcreveu os trechos significativos gravados em vídeo e/ou áudio. Foram analisados todos os trechos em que ocorreu a mudança de código e usados os trechos significativos para exemplificarem este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que quando o sujeito fala sobre a língua portuguesa a ideia da língua remete ao uso do Português, encontramos, então o *code-switching* ocorrendo do inglês para o português. Concluímos então que, mesmo o inglês sendo a língua materna, o *code-switching* ocorre nos dois sentidos: português/inglês e inglês/ português.

- “*If you are talking with someone that doesn’t understand you. What do you do?*”
“*I have to explain, say, explain in the **Português**, all over of **Português**.*”
- “*Imagine... you’re nervous and you have to explain ...*”
“*Yes, I explain in my Portuguese and the person will understand.*”

Outra questão observada foi em relação ao uso do léxico. O sujeito faz ajustes para que a comunicação fosse estabelecida de fato. A palavra “longe” por exemplo, foi usado em seu sentido próprio quando versou sobre a posição geográfica do seu país de origem em relação ao Brasil, porém o mesmo item lexical foi usado para descrever roupas longas quando versou sobre as vestes típicas.

“**As roupas são muito longe...**” (gesticula com a mão, descrevendo longas)

Nas gravações foram detectados vários trechos com transferência linguística em evidência. Em grande parte do discurso executado pelo sujeito da pesquisa durante as gravações, percebemos a predominância da língua inglesa (língua materna), sendo considerada a língua base (Grosjean, 1986) do discurso durante a interação. O sujeito usou as duas línguas e a mudança de código ocorreu com maior frequência do português para o inglês.

Pudemos notar uma grande frequência de *code-switching*, mas *mixing* também pode ser observado em algumas ocorrências, porém somente em se tratando de confusões lexicais.

A hipótese dos subsistemas se faz então justa aos dados aqui encontrados e ao sujeito bilíngue aqui analisado.

A fusão não pode ser considerada como presente na fala deste sujeito. É preciso futuras pesquisas em crianças bilíngues.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. (1995) *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 5ª ed.

AUER, J. C. P. (1988) A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

_____(1991) The pragmatics of code-switching: a sequential approach, In: Milroy L. & Muysken P. (1995). *One speaker, two languages*, CUP

BLOOMFIELD, L. (1965). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BLOM, J. P & GUMPERZ, J. J. (1972) Social Meaning in linguistic structure: code-switching in Norway, In J. J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 407-34. In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

CÂMARA, Joaquim M. (1972) *Fonema e Fonologia. Ensaios*. Seleção, tradução e notas, com um estudo sobre Roman Jakobson. Série Filologia e Linguística, vol. 2. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

CRYSTAL, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. CUP.

CLYNE, Michael (1987) . Constrains on code-switching: How universal are they? In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

DI PIETRO, R. J. (1976). Code-switching as a verbal strategy among bilinguals. In M Paradis (Ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press.

GARDNER, R. C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. B. Ryan & H. Giles (Eds.) , *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold.

GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

_____ & SOARES, c. (1986) Processing mixed language: some preliminary findings, In Vaid (1986), 145-79. In: Milroy L. & Muysken P. (1995). *One speaker, two languages*, Cambridge University Press

GUMPERZ, J. J., (1982)*Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.

_____ (1982) *Language and Social Identity*. Cambridge: CUP.

_____ & LEVINSON, S. C. (1996), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: CUP

HAUGEN, E. (1969). *The Norwegian Language in America*. Bloomington: Indiana University Press.

HYMES, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Press. 3-23.

KENT, R. D. & READ, CH. (1992)*The Acoustic of Speech*. San Diego: Singular.

LAMBERT, W. E. (1967). *A social psychology of bilingualism*. Journal of Social Issues, 23(2), 91-109.

LAVER, John (1994) *Principles of phonetics*. New York: CUP.

MACKEY, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* 7:51-85, In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

McCLURE, E. (1981) Formal and functional aspects of the code-switched discourse of bilingual children. In Durán (1981), 69-94.

MEISEL, J.M & KÖPPE, R. (1995) Code-switching in bilingual first language acquisition, In: Milroy L. & Muysken P. (1995). *One speaker, two languages*, CUP

MILROY L. & MUYSKEN P. (1995). *One speaker, two languages*, CUP

MYERS-SCOTTON, C. (1988) Code-switching as indexical of social negotiations. In M. Heller (ed) *Codeswitching*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 151-86. In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

_____ & JAKE, J. L. (1995) Matching lemmas in a bilingual competence and production model. *Linguistics* 33:981-1024, In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

NUNAN, David. (1992) *Research Methods in Language Learning* Cambridge: CUP.

POPLACK, S. (1980) 'Sometimes I'll start a sentence in English y termino en espanol', *Linguistics*, 18, 581-616. In: Li Wei (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge

SCARPA, Ester (1999) Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: Regina R. Lamprecht (org) *Aquisição da linguagem. Questões e análises*. Porto Alegre: EDIPU-CRS.

ROMAINE, S. (1995) *Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Backwell.

SILVA, Thais Cristófaró (1999). *Fonética e Fonologia do Português*, São Paulo: Editora Contexto.

STAKE, Robert E. (1985) Case Studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Londonn: Sage.

SPOLKY, B. (1998), *Sociolinguistics*, Oxford University Press.

YIN, Robert K. (2005) *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman (tradução de Yin, R. K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage Publications).

WEI, Li. (2000) *The Bilingualism Reader*, Routledge.

WEINREICH, U. (1953) *Language in contact*. The Hague: Mouton

DESAFIOS DA DOCÊNCIA BILÍNGUE NO ENSINO REGULAR PRIVADO

Cynara Tavares de Sousa

Profa. Ma. Patrícia Gimenez Camargo

Resumo: Este artigo tem por objetivo realizar um levantamento de desafios que professores enfrentam na prática do ensino bilíngue privado no Brasil. Com embasamento teórico de Do Coyle (2010), Philip Hood (2010) and David Marsh (2010) sobre a abordagem CLIL (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua), o estudo dar-se-á pela apreciação crítica, observação e análise de resultados fornecidos pelos professores participantes da pesquisa. O estudo fora desenvolvido a partir da coleta dos textos disponíveis na Internet e livros, além das respostas de docentes que se dispuseram a preencher um questionário especificamente elaborado para este estudo. Essa pesquisa apresenta três fases principais: a primeira visa esclarecer o conceito de educação bilíngue e CLIL, então em seguida será abordado os resultados do questionário e, por fim, os resultados e os principais desafios serão apresentados.

Palavras-chave: ensino bilíngue, CLIL, docência bilíngue.

Abstract: This article aims to conduct a survey of the challenges that teachers face in the practice of private bilingual education in Brazil. Based on Do Coyle's (2010), Philip Hood's (2010) and David Marsh's (2010) theoretical background on the CLIL (ICLL-Integrated Content and Language Learning) approach, the study will be conducted through critical appraisal, observation and analysis of results. provided by the participating teachers. The study was developed from the collection of texts available on the Internet and books, as well as the answers of teachers who were willing to complete a questionnaire specifically designed for this study. This research has three main phases: the first aims to clarify the concept of bilingual education and CLIL, then will be addressed the results of the questionnaire and, finally, the results and key challenges will be presented.

Keywords: bilingual education, CLIL, bilingual teaching.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa no Brasil não começou há pouco, na realidade teve início em 1809 quando D. João VI fugiu de Portugal e veio para o Brasil. Com o avanço da globalização, o domínio de uma segunda língua tem se tornado cada mais vez mais necessário para fins sociais, culturais, tecnológicos e comerciais, a língua franca para esses fins. A língua inglesa. Com a rapidez com a qual essa demanda pela aprendizagem da língua inglesa cresce, aumenta também a necessidade em dominar esse idioma cada vez mais cedo.

Essa evolução global também traz a necessidade de docentes cada vez mais preparados para atuar no contexto da educação bilíngue e, com isso, surgem também os desafios da prática que enfrenta hoje um cenário nunca antes visto: o da educação regular bilíngue, cenário este que se dá, primordialmente, através da abordagem CLIL, que é uma abordagem educacional com foco tanto no conteúdo quanto na língua pelo qual esse conteúdo é ministrado.

Considerando que qualquer abordagem educacional apresenta, após certo tempo de implantação, desafios e pontos de reflexão, no caso do CLIL não seria diferente, ela começa agora, após

mais de vinte anos a trazer pontos de consideração tanto relacionados à prática quanto à docência e partindo desse movimento há a reflexão sobre quais são os principais desafios da docência bilíngue no ensino regular privado no contexto brasileiro.

O objetivo desse artigo é conhecer e melhor entender os desafios que o docente enfrenta nesse processo bilíngue no Brasil, desafios esses que ainda são de desconhecimento na área da educação. Através das descobertas realizadas será então possível para diretores e coordenadores melhor direcionarem o processo de formação desses profissionais que, muitas vezes, não passam por capacitações na área e acabam sem o suporte necessário para desempenhar um trabalho escolar de qualidade.

O interesse pela descoberta desses desafios se deu através da própria necessidade da autora que trabalha com a formação de docentes de ensino bilíngue, a partir da intenção de melhor desenvolver os profissionais que atende, assim surgiu a necessidade de entender quais reais situações acontecem dentro da sala de aula que podem vir a afetar o trabalho do professor bilíngue.

Uma pesquisa de campo com professores que atuam no ensino bilíngue foi realizada com o objetivo de gerar o levantamento desses desafios. Voluntariamente, profissionais responderam um questionário desenvolvido pela autora e disparado em grupos relacionados ao ensino bilíngue em redes sociais, esse questionário foi desenvolvido cautelosamente a fim de oferecer o máximo de causas que podem afetar o trabalho do docente; há também perguntas específicas para mapear a região, a proficiência e a escolaridade desses voluntários. Ainda, adicionou-se um sistema de filtragem, que impossibilita a participação de quem não está dentro do campo de interesse do estudo. Depois da fase de coleta, os resultados foram minuciosamente estudados e os cinco principais desafios elencados através de porcentagem. Há, então, uma reflexão final que discute os resultados desse estudo.

2. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O MERCADO BILÍNGUE

2.1 Bilinguismo

O conceito do bilinguismo envolve muitas esferas, mas começemos com a terminologia formal. O dicionário Cambridge, por exemplo, define o bilinguismo como a capacidade de usar duas línguas igualmente bem. Já o dicionário Oxford determina que se trata da fluência ou uso de duas línguas, definição esta, que se assemelha com a do dicionário Michaelis de língua portuguesa.

Neste estudo, ateremo-nos ao bilinguismo em seu entendimento no aspecto educacional. Em seu livro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Colin Baker explica o bilinguismo

analisando-o em diferentes dimensões e até chega a mencionar ser impossível definir quem, de fato, é ou não bilíngue, uma vez que leva diversos fatores em consideração, tais como: habilidade, idade, cultura, uso, equilíbrio das duas línguas, desenvolvimento, contexto e bilinguismo eletivo.

A *Cambridge International Examinations (Cambridge)*, usa o termo "bilíngue" ou "Bilinguismo" para se referir a indivíduos ou grupos que usam rotineiramente duas ou mais línguas para comunicação em contextos variados. No entanto, existem muitas definições e entendimentos do termo "bilíngue", por exemplo, um grau de competência em duas línguas.

2.2 Educação Bilíngue

Cambridge usa "educação bilíngue" para se referir ao uso de duas ou mais línguas como meios de instrução para matérias de "conteúdo", como ciência ou história. Para Cambridge na educação bilíngue os alunos aprendem matérias não ligadas à língua, por exemplo, geografia e história através de sua primeira língua (L1) e outras matérias não linguísticas, tais como ciências e matemática através de uma segunda / linguagem adicional (L2). Alternativamente, os alunos podem estudar a mesma matéria através de duas línguas.

De qualquer forma, o bilinguismo difere da educação bilíngue. A educação bilíngue diz respeito àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217) ou, de acordo com Genesee (1987, p. 1), “educação bilíngue é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas”.

Um dos sentidos mais comuns é acreditar que a educação bilíngue é um fenômeno recente, que surgiu com a globalização, mas podemos até pensar, grosso modo, que o Brasil passou por este movimento, mesmo que informalmente, muito antes, já que escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional à primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III composta por missionários da Companhia de Jesus com o padre Manuel da Nóbrega como chefe. Para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender a língua portuguesa.

Porém, o ensino da língua inglesa no Brasil foi oficializado em 22 de junho de 1809 juntamente com o francês, deixando o latim e o grego de serem as línguas lecionadas. Essa inserção se deu após decreto de D. João IV que suportou sua decisão no argumento de que eram as que tinham mais distinto lugar entre línguas vivas e que teriam mais importância ao estado e elevariam o grau de prosperidade da instrução pública.

2.3 CLIL

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010) o Aprendizado Integrado de Língua e Conteúdo ou CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) é uma abordagem educacional com foco tanto no conteúdo quanto na língua pelo qual esse conteúdo é ministrado, ou seja, durante o processo de ensino e aprendizado há o foco não somente em um, mas em ambos.

De acordo com Puffer (2011) apesar de o L em CLIL significar língua, a abordagem é majoritariamente implantada em língua inglesa. Puffer (idem) também sugere que CLIL pode ser interpretada como “uma medida de enriquecimento em língua estrangeira empacotado em ensino de conteúdo”.

O crescente interesse na abordagem CLIL pode ser compreendido através da análise de práticas docentes que são mais apropriadas para os dias atuais. A globalização juntamente com questões econômicas e sociais tiveram um impacto significativo na reflexão de quem aprende uma língua, em qual momento de seu desenvolvimento ela é desenvolvida e de que maneira esse aprendizado.

O ESTUDO

Toda abordagem educacional apresenta, após certo tempo de implantação, desafios e pontos de reflexão, no caso do CLIL não seria diferente, oficialmente nomeada com esse acrônimo em 1994 (Pokrivčáková, 2015), a abordagem começa agora, pouco mais de vinte anos depois, a trazer pontos de consideração tanto relacionados à prática quanto à docência.

Segundo Banegas, em seu estudo *CLIL teacher development: Challenges and experiences* (2012) os desafios do CLIL se iniciam com os administradores das escolas ao escolher a abordagem, porém não entendem suas próprias necessidade perante aos programas bilíngues e acabam por passar essas incertezas e falta de conhecimento para os professores que são os responsáveis pelas aulas. Questões mais relacionadas ao professor, enquanto profissional, também foram levantadas através de questionários estruturados em estudo realizado por Pena Díaz e Porto Requejo (2008), esse estudo foi realizado após o acompanhamento da implantação de programas bilíngues em 150 escolas de educação básica em Madrid e comprovou que a falta de conhecimento da língua inglesa afetava diretamente o sucesso da implantação da abordagem CLIL.

Além da falta de conhecimento da língua, professores também relataram que apesar de não terem tido treinamento formal sobre metodologias educacionais bilíngues, não consideram a necessidade de formação teórica, e sim de conhecimento prático.

Já no *webinar* “CLIL won’t kill” ministrado por Gary Anderson e transmitido pela *Cambridge English Teacher* em 2014, o qual elenca os cinco principais desafios do CLIL ao redor do

mundo, apresenta como as dificuldades: o nível de inglês do professor, que às vezes é inferior ao dos alunos, à ausência de técnicas de ensino, a forma de avaliação e a dúvida sobre como avaliar o aluno, se por via conteúdo, língua e/ou frequência. Outra questão levantada é a do material didático, há muitos materiais desenvolvidos para o ensino de matérias em inglês, porém nem sempre correspondem com a base nacional curricular do país em questão, sendo essa falta de correspondência o último desafio levantado.

Ainda no foco do profissional, uma série de entrevistas que investigava quais fatores auxiliavam o professor a ter sucesso em programas CLIL, revelou que os fatores principais incluíam: oportunidades de capacitação, suporte de centros de imersão e materiais sobre docência, nesta ordem (Mehisto's, 2008). O mesmo estudo complementa que o endereçamento desses fatores é crucial para garantia a qualidade da abordagem (Coyle, 2007), porém, ao serem entrevistados, os coordenadores e gestores de escolas admitiram que esses fatores nunca fossem, de fato, dirigidos.

A INVESTIGAÇÃO

A coleta de dados foi feita através de um questionário especialmente estruturado respondido via online por 106 voluntários da área de educação bilíngue que atualmente lecionam no mercado de educação regular no país.

O questionário foi idealizado baseando-se na análise de artigos sobre bilinguismo e desafios da prática docente e na experiência profissional da autora desta pesquisa e foi estruturado em duas partes: a primeira parte “Sobre o professor” visa fazer a triagem dos voluntários a fim de realmente filtrar quem trabalha com educação privada e bilíngue atualmente e a segunda parte “Sobre a prática do ensino” tem como objetivo focar em aspectos de região, formação e rotina desse professor, bem como os desafios que ele enfrenta em sua prática.

A fim de melhor filtrar as informações, limitou-se a escolha a cinco desafios que os voluntários apontaram utilizando-se da própria experiência. A análise dos dados foi feita através da apreciação e com a ajuda da ferramenta *Google Forms* que filtram dados e os apresentam de forma individual ou geral via quantidade e porcentagem.

3. RESULTADOS

Apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa feita com 106 voluntários. A apresentação seguirá a ordem das perguntas e o gráfico exibirá via cores, em quantidade e porcentagem as respostas coletadas.

- **Gráfico 1**

Você leciona a língua inglesa ou via língua inglesa atualmente?

106 responses

Considerando que o estudo almeja a análise dos desafios do bilinguismo no contexto atual, a primeira questão visa filtrar os voluntários que lecionam via inglesa na presente data (2018) no país. Caso o profissional não o faça, ele é automaticamente direcionado para a página de agradecimento pela colaboração e não tem acesso ao restante do questionário. Neste caso, podemos observar que 106 profissionais se dispuseram a responder às questões e colaborar com a pesquisa, sendo 103 o número real de pessoas que lecionam via língua inglesa.

- **Gráfico 2**

Onde você leciona atualmente?

106 responses

A segunda questão visa observar em qual segmento de ensino estes profissionais se encontram no momento e filtrar aqueles que não lecionam na área de estudo que é o ensino regular básico. Caso o profissional não o faça, ele é automaticamente direcionado para a página de agradecimento pela colaboração e não tem acesso ao restante do questionário.

Ao observar o gráfico, podemos perceber que 85,8% dos voluntários estão na área almejada para este estudo.

• Gráfico 3

Ao concluir a filtragem dos voluntários que lecionam no ensino básico, iniciamos a seção focada no profissional. Podemos observar no gráfico acima que dos 103 voluntários iniciais, 91 lecionam dentro da educação regular brasileira no momento sendo, em sua maioria, profissionais que atuam na região sudeste do país.

• Gráfico 4

Feita a distinção de quem leciona no ensino básico brasileiro, passamos para o momento da triagem que visa focar nos profissionais do ensino básico bilíngue. Neste momento podemos observar que dos iniciais 106 voluntários, 91 chegaram à esta fase e sua maioria está inserida na educação regular bilíngue privada.

- **Gráfico 5**

Qual é a sua formação acadêmica superior?

91 responses

Sobre a formação acadêmica superior, podemos observar que a maior parte dos entrevistados é graduada nas áreas de Pedagogia e Letras, seguida por profissionais graduados em outras áreas.

- **Gráfico 6**

Para quais faixas de ensino você leciona?

91 responses

É possível também observar que a maior parte dos profissionais lecionam nos ensinos infantil e fundamental 1.

- **Gráfico 7**

Como você aprendeu a língua inglesa?

91 responses

Quando questionados a respeito do próprio aprendizado da língua inglesa, podemos perceber que mais que a metade dos entrevistados a aprendeu formalmente em centros de ensino da língua.

- **Gráfico 8**

Há quanto tempo você leciona inglês ou via língua inglesa?

91 responses

A respeito do tempo de experiência dos entrevistados, podemos observar que 54,9% lecionam língua ou via a língua inglesa há mais de dez anos.

- **Gráfico 9**

Qual é o seu nível de proficiência em língua inglesa?

91 responses

Quando questionados a respeito da proficiência em língua inglesa pode ser observado que 80,3% possuem nível alto de proficiência.

- **Gráfico 10**

Você possui algum certificado de ensino de língua inglesa?

91 responses

Sobre certificações na área de docência na língua, um quarto dos entrevistados diz não possuir.

- **Gráfico 11**

Para quantas turmas você leciona atualmente?

87 responses

É chegada a hora de entrevistar os voluntários a respeito de sua própria prática docente, neste momento atingimos o número real e orgânico de profissionais inseridos na área almejada para este estudo que é o ensino regular básico privado brasileiro. Dos iniciais 106 voluntários, 87 encontram-se no campo de observação deste estudo e mais que a metade desses profissionais leciona entre uma e três turmas em sua prática diária.

- **Gráfico 12**

Qual é a quantidade média de alunos por turma que você leciona no ensino regular básico?

87 responses

É possível observar que a média de alunos por turma desses profissionais está entre 11 e 20, também é possível notar que nenhum dos entrevistados possui turmas com mais de 40 alunos.

- **Gráfico 13**

O colégio no qual você trabalha oferece formação contínua aos professores?

87 responses

Quanto à capacitação de professores é possível afirmar que 24 dos 87 profissionais entrevistados trabalham em locais que não oferecem qualquer capacitação contínua aos professores.

- **Gráfico 14**

Com qual frequência você recebe feedback sobre a sua prática docente?

87 responses

Quando questionados sobre a frequência com a qual recebem feedback sobre a própria prática docente, 44,8% dos entrevistados admitem ocasionalmente recebê-los.

- **Gráfico 15**

O último tópico do questionário é a respeito do tema central desta pesquisa e questiona os voluntários sobre os cinco principais desafios que enfrentam da prática de sua docência no ensino bilíngue regular e privado no Brasil. Foram apresentadas 21 opções de desafios e os voluntários os elencaram de acordo com a própria experiência, a ordem das opções variava de voluntário para voluntário. As opções e seus respectivos resultados foram:

- Meu próprio conhecimento da língua (6,9%)
- Sinto falta de suporte e/ou acompanhamento pedagógico (35,6%)
- O material pedagógico que uso (25,3%)
- A ausência de materiais e ferramentas (giz, canetão, projetor...) (9,2%)
- A indisciplina dos alunos (60,9%)
- A duração da aula (17,2%)
- O meu conhecimento pedagógico sobre a faixa etária para a qual leciono (19,5%)
- Problemas com a gestão da escola na qual trabalho (40,2%)
- É a primeira vez que dou aulas no ensino regular básico (2,3%)
- Adaptar o nível da língua inglesa para que alunos entendam o que falo (27,6%)
- Ministrar a aula em inglês (8%)
- Adaptar o conteúdo/aula para alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua (52,9%)
- Alunos com dificuldades de aprendizagem (51,7%)
- Falta de interesse dos alunos (28,7%)

- Pouca experiência na função (5,7%)
- Sinto-me desvalorizado (31%)
- Preparar a aula (13,8%)
- O número de alunos na sala de aula (35,6%)
- Alunos nativos ou fluentes (1,1%)
- Infraestrutura (10,3%)
- Outro (16,1%)

Em primeiro lugar, votado por 53 dos 87 professores, está a “Indisciplina dos alunos” seguidos pela opção “Adaptar o conteúdo/aula para alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua” com 46 votos. Em terceiro lugar está a opção “Alunos com dificuldades de aprendizagem” com 45 votos e em quarto lugar está “Problemas com a gestão da escola na qual trabalho”. O último lugar no ranking ficou empatado entre dois desafios: “O número de alunos na sala de aula” e “Sinto falta de suporte e/ou acompanhamento pedagógico” ambos totalizando 31 votos cada.

Houve também espaço para comentários extras ao final do questionário e alguns dos outros desafios mencionados incluíam questões relacionadas ao uso de língua portuguesa pelo assistente de sala, a atitude e expectativa dos pais quanto à função da escola, exigência de tratamento com exceções para regras da escola e a respeito da escola que cede às exigências dos pais.

Também foi criticada a variação de salário de professor bilíngue e o currículo em inglês de disciplinas das quais os alunos têm pouco repertório, uma vez que são preponderantes brasileiros e estão imersos na língua portuguesa, e tendo o professor a responsabilidade de fazer esse currículo acontecer em sua totalidade.

DISCUSSÃO

De acordo com os dados apresentados, avaliamos que, no contexto brasileiro o desafio número um elencado pelos profissionais da área no questionário elaborado especialmente para este estudo está relacionado à indisciplina dos alunos em sala de aula.

Tanto no estudo de Pena Díaz e Porto Requejo (2008) e no webinar “CLIL *won't kill*” ministrado por Gary Anderson (2014), o nível de proficiência da língua inglesa mostrou-se um desafio, porém no questionário deste estudo essa questão não foi elencada como algum dos principais desafios sendo seis dos 87 participantes orgânicos desta pesquisa que mencionaram esse ponto.

Não houve nenhum dos tópicos que não tenha sido elencado por algum dos participantes, todos foram escolhidos pelo menos alguma vez como, por exemplo, o desafio de possuir algum aluno nativo ou fluente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo entender e elencar os principais desafios da docência bilíngue no cenário privado brasileiro. Essa pesquisa se deu em três fases principais que foram: uma breve análise sobre bilinguismo, a coleta de respostas de professores voluntários atuantes na área através de questionário e a análise desses dados.

De acordo com os resultados encontrados podemos concluir que, no contexto da docência bilíngue no cenário brasileiro privado de educação regular os desafios diferem dos já estudados em nível mundial. No Brasil o professor bilíngue enxerga como maior desafio a indisciplina, seguida pela dificuldade em adaptar o conteúdo ou a aula para alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua, os alunos com dificuldades de aprendizagem, os problemas com a gestão da escola e o número de alunos na sala de aula, além da sensação de ausência de suporte ou acompanhamento pedagógico.

Devemos considerar, porém, que a pesquisa coletou a experiência de 87 professores que em sua maioria está baseada na região sudeste do país, faz-se necessário, então, pesquisas que envolvam mais profissionais de diferentes regiões para que esses dados sejam analisados e se tenha uma mais real aferição de que há ou não um padrão prevalecente nos resultados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIC, Margaret. Bilingualism/Bilingual education. Disponível em: <<http://www.healthofchildren.com/B/Bilingualism-Bilingual-Education.html>>. Acesso em: 29/04/2018.

ANDERSON, Gary - The 5 Challenges of CLIL - (05m14s) – Cambridge English Teacher. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mm8216t4Uaw>>. Acesso em: 12/05/2018.

BANEGAS, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 2012. Disponível em: <https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/banegas_clil_teacher_development.pdf>. Acesso em: 18/04/2018.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL EXAMINATIONS. Bilingual learners and bilingual education. Cambridge, 2015. Disponível em: <<http://www.cambridgeinternational.org/images/271190-bilingual-learners-and-bilingual-education.pdf>>. Acesso em: 08/05/2018.

COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010). Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

DALTON-PUFFER, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principle? Annual Review of Applied Linguistics, 31(1), 182-204.

EU, ESTUDANTE. Estudo aponta quais são as principais reclamações dos professores. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/professor/2015/03/30/professor_interna,477560/estudo-aponta-quais-sao-as-principais-reclamacoes-entre-professores.shtml>. Acesso em: 29/04/2018.

LAVROV, Alexandre. What made English the lingua franca? Disponível em: <<https://www.quora.com/What-made-English-the-lingua-franca>>. Acesso em: 29/04/2018.

LIMA, Denilso. Como começou o ensino de inglês no Brasil? Disponível em: <<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html>>. Acesso em: 29/04/2018.

MARSH, David on CLIL. 2010. (09m08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Czdg8-6mJA>>. Acesso em: 12/05/2018

MELLO, Heloísa. A. B., Educação bilíngue: uma breve discussão, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 20/04/2018.

PENA DÍAZ, C. & PORTO REQUEJO, M. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. Porta Linguarum, 10, 151-161.

REVISTA EDUCAÇÃO. Dois idiomas, uma criança. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/dois-idiommas-uma-crianca/>>. Acesso em: 04/05/2018.

SANTOS, ELIANA SANTOS DE SOUZA E. O Ensino Da Língua Inglesa No Brasil. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011.

SIMAS, Anna. Professores e os desafios dentro da sala de aula. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-e-os-desafios-dentro-da-sala-de-aula-bsmeehc611tmnmodyxmr5jrjny>>. Acesso em: 30/04/2018.

AS BARREIRAS SOCIOCULTURAIS QUE SEPARAM O BRASIL E OS IMIGRANTES AFRICANOS

Daniela Francisca da Silva Caetano

Profa. Ma. Elenice Alves da Costa

RESUMO: Este artigo tem como finalidade realizar uma reflexão sobre como a maioria dos brasileiros atendem aos imigrantes. O Brasil é conhecido como um país receptivo, pacífico, com gente de bom coração e de mente aberta. Por outro lado, os brasileiros têm demonstrado em algumas situações serem intolerantes e preconceituosos em relação aos “novos imigrantes”. Atualmente, diante de fatos que ocorreram no país pesquisas demonstraram um Brasil anacrônico, levando à indagação de qual será a verdadeira face do Brasil.

Palavras-chaves: Imigrantes; Preconceitos; Racismo; Relações Sociais; Direitos iguais.

ABSTRACT: This article aims to reflect on how the majority of Brazilians care for immigrants. Brazil is known as a receptive and tranquil country with open-minded and good-hearted people. On the other hand, Brazilians have proven to be intolerant and full of prejudice. Currently, in the face of facts that have occurred in the country, researches have shown an anachronistic Brazil, leading to the question of what the real face of Brazil will be.

Keywords: Immigrants; Prejudices; Racism; Respect; Social relations; Equal rights.

INTRODUÇÃO

Atualmente muitas pessoas têm lutado contra o preconceito e a discriminação, a favor da diversidade, fala-se muito de inclusão, de olhar para o outro com empatia, do amor ao próximo. Em contrapartida existe uma relutância em desapegar dos estereótipos e concepções que atravessam os séculos.

O Brasil é o destino de muitos imigrantes, vindos de diversas partes do mundo que buscam oportunidades de estudo, trabalho e uma vida digna.

Refletindo sobre a situação dessas pessoas corajosas e acima de tudo esperançosas, falaremos nesse artigo em especial sobre o povo africano e o seu vínculo milenar com o Brasil. A história nos conta que desde que o Brasil foi colonizado pelos portugueses, o povo africano foi retirado de seu país e transformado em escravos pelos portugueses. Logo sabemos que os africanos fazem parte de nossas raízes etnoculturais, já que existe uma grande diversidade em etnias que deram origem ao povo brasileiro; nesse novo fluxo migratório os africanos voltam a esse cenário sendo vítimas de xenofobia devido à herança escravocrata deixando o legado preconceituoso desenvolvido no Brasil em relação à cor da pele e ao “status social”.

DESENVOLVIMENTO

Para entendermos o que ocorre é necessário voltar ao início da história, de acordo com alguns achados arqueológicos, historiadores acreditam que na “pré-história” antes da escrita, a África era habitada por povos, que além de agricultores eram também mineradores.

Os portugueses chegaram até o continente através do primeiro contato feito por Vasco da Gama, ao viajar para a Índia, em 1497. A partir de informações passadas por Pero da Covilhã, quando visitou Sofala em 1490. Com esses conhecimentos Portugal inicia a exploração no começo do século XVI, eles destruíram a maior parte da civilização islâmica-africana, justificando a violência e a matança como uma cruzada cristã contra a influência islâmica.

Nas regiões do sudoeste, por exemplo em Moçambique era extraído o ouro em grandes quantidades e a sua comercialização tornou-se monopólio de Portugal em 1505. Em 1752, Portugal reivindicou alguns países da África como sua colônia e comércio de escravos começou alcançando grande importância no comércio da nação. A maioria dos escravos do país foram levados para plantações de açúcar francesas em Reunion, Maurício e plantações portuguesas no Brasil.

Portugal extraía também a prata, o cobre e comercializava o marfim do país. Ao contrário do que se conta essas ocupações nem sempre foram harmoniosas, pois os povos que habitavam a terra sentiam-se ameaçados pela predominância de Portugal. No século XVII, extinguem-se o ouro e a prata, surgindo a necessidade de substituir essas fontes de renda por outra e o marfim vira a principal mercadoria, sendo explorada em grande escala. Em 1869, ocorre a abolição da escravatura oficialmente em Portugal, mas o comércio de escravos continuou acontecendo em Moçambique até meados de 1900.

Em novembro de 1884 e em fevereiro de 1885, ocorre a Conferência de Berlim, com o intuito de evitar os atritos entre os países europeus pelos territórios africanos, reunindo essas 14 potências do século XIX, esses países eram: Itália, França, Grã-Bretanha, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Alemanha, Império Otomano (atual Turquia), Portugal, Bélgica, Holanda, Suécia, Rússia e Império Austro-Húngaro (atuais Áustria e Hungria). A intenção deste encontro era dividir o território africano entre estes países, nem a África ou os africanos participaram desta Conferência. Foi determinado que os rios Níger e Congo seriam de livre navegação, aberto para a passagem de todos os países.

Os territórios africanos seriam divididos de uma forma que contentasse as supremacias. A partir deste momento, alguns países se tornam colônia de Portugal e a sua ocupação é incontestável, mesmo com a resistência e a luta por parte do povo.

A África assim como o Brasil foi colonizada pelos portugueses, porém ao pesquisarmos a história descobriremos que esse povo sofreu danos incalculáveis por anos ainda maiores do que o Brasil. Os países africanos só consumiam a cultura portuguesa, pois sua cultura era marginalizada e denominada como inferior, quando confrontada a cultura do colonizador. Constataram que na literatura colonizadora, o negro era colocado como o vilão e o branco o herói e isso fortificava e fortifica o preconceito no subconsciente.

A emergência de uma literatura de colonizados, a tomada de consciência de escritores norte-africanos, por exemplo, não é um fenômeno isolado. Participa da tomada de consciência de si mesmo de todo um grupo humano. O fruto não é um acidente ou um milagre da planta, mas o sinal de sua maturidade. (MEMMI, 1977)

Quando os africanos tiveram contato com a cultura brasileira, perceberam semelhanças, já que o Brasil também havia sido colonizado pelos portugueses e tinham conquistado a independência, era possível para eles sonharem com a independência também. A emancipação dos países africanos aconteceu depois de muita luta, a saída de Portugal não foi pacífica, os portugueses destruíram todas as suas produções, empresas, entre outras realizações antes de partirem, deixando o país em situação catastrófica.

A literatura brasileira e os autores tiveram grande impacto e importância para a literatura africana, os influenciando a escreverem uma literatura de resistência. A independência da África foi tardia, por volta dos anos 70, porém o país passou por guerras internas que estagnaram sua recuperação e desenvolvimento. Independente disso a África busca resgatar sua cultural, devolvendo a essa o seu lugar de direito. De acordo com GOMES,

Ao assumir a afinidade com o Brasil e sua cultura mestiça e autônoma, os escritores clari-dosos – em processo de emergência da consciência cultural e nacional [...] evidenciaram a sua determinação em refletir-se em (e por meio de) outros espelhos, mais próximos, porque detentores de um itinerário histórico igualmente colonizado. (GOMES, 2008).

Os africanos têm sua cultura, seus costumes e sua família, assim como todos os seres humanos. E é natural que busquem o desenvolvimento, seja ele intelectual ou econômico para ajudarem a família, saem de seus países de origem em busca de melhorias, com boas perspectivas, carregados de sonhos e esperanças.

A África busca resgatar suas tradições através de sua história, porém a emancipação de um país devastado pela colonização e logo em seguida pela guerra civil é demasiadamente complexa. A população africana não tem acesso às riquezas do próprio país e eles continuam sendo explorados por outros que detêm conhecimento, dinheiro e poder.

Existem pontos em comum entre eles e os afro-brasileiros são elas: a necessidade de preservação da herança cultural, da religião africana no Brasil, reconhecimento das lutas e conquistas dos povos negros no Brasil. Resistência à opressão, à dominação e à exclusão. Vivem uma busca permanente por seu espaço e valorização de sua singularidade e de sua cultura. Muitos aspectos conectam os povos brasileiros e africanos.

Devido a esse histórico um dos destinos mais procurado por eles. Por mais que na África a língua falada seja também o português, nem sempre ela é bem compreendida por causa da variação linguística. Chegar em um país diferente do seu é estranho, não conhecer ninguém torna essa experiência muito mais difícil e em grande parte traumática. Na maioria das situações, eles vêm com a coragem e a dignidade.

A fama dos brasileiros pelo mundo é que são pessoas hospitaleiras, educados e bem-humorados. Devido a essas declarações imigrantes chegam na promessa de encontrar os “irmãos” brasileiros acolhedores. Os africanos enxergam os brasileiros como irmãos, por causa da semelhança de sua história com a colonização e de suas culturas tão próximas, porém ao aportarem no país encontram uma realidade diferente da esperada. A primeira dificuldade encontrada é a comunicação que muitas vezes nem chega a acontecer, o que é algo tão normal em nosso cotidiano como pedir uma informação, torna-se algo angustiante para esses estrangeiros. Conseguir uma informação ou parar para dar uma explicação, às vezes é algo complicado no decorrer do dia, afinal nem sempre somos ouvidos ou paramos para ouvir e quando não se entende a língua do outro é um agravante, afinal não ocorre a comunicação e acabamos não ajudando o outro, esse é apenas um fato.

A demonização da cultura africana, ou seja, da cultura negra pelo colonizador foi propagada de forma tão negativa que em pleno século XXI, existe muito preconceito e racismo, principalmente no Brasil que está entre os países mais racista do mundo devido a ter sido colonizado por Portugal e ter sofrido grande influência portuguesa.

Quando buscamos informações sobre os imigrantes aqui no Brasil, lemos sobre o descaso de como são tratados, muitos acabam sendo vítimas de trabalhos escravos ou terminam indo morar na rua, por falta de oportunidades e excesso de indiferença. Uma pequena parte tem a chance de trabalhar em uma empresa idônea que reconheça o seu valor, outros que têm um pouco de economia, às

vezes conseguem investir em algo e trabalhar com revendas, como pequenos comércios ou ambulantes.

Em uma reportagem feita com imigrantes, por um jornal da capital paulista no ano de 2016, os mesmos imigrantes relatam que descobriram o racismo no Brasil, pois em seus países de origem não havia essa diferença racial. Verifiquemos a seguir alguns trechos retirados da entrevista:

"Lá eu era uma menina como qualquer outra. Foi no Brasil que a questão da raça despertou em mim. Descobri isso na pele, mas foi bom porque isso só me fortaleceu." (Nádia Ferreira, de 37 anos, formada em Letras, a africana de Guiné-Bissau).

"Percebi aqui é que esse preconceito racial é muito verdadeiro. Não vou generalizar, mas algumas pessoas quando veem um negro acham que é ladrão ou mal-educado", afirma ele, que vê o transporte público como cenário cotidiano de preconceito. (Egide Nishimirimana, de 27 anos, estudante).

Entretanto, o Brasil tornou-se independente em 1822, nesse ano de 2018 completou 197 anos de independência, isso demonstra o quanto a evolução é tardia, tanto no meio cultural quanto no social.

Esse é o tipo de situação que não deveria ocorrer mais, pois temos uma cultura pluralista e riquíssima, nessa altura já deveríamos assimilar o quanto todas acrescentaram e acrescentam em nosso país e intelecto. Afinal nossa cultura é constituída em grande parte pela cultura africana, cultura híbrida e rica. A África está presente em nossa língua, dança, culinária, religião e música. Temos como exemplo: o samba, capoeira, a religião candomblé e umbanda, pratos como vatapá, sarapatel, moqueca, bobó, acarajé, bonecas de pano, entre outros itens culturais. As raízes africanas estão presentes também na genética brasileira. A África é uma, porém é rica em diversidade.

Para que ocorra a valorização dos imigrantes é necessário desconstruir o imaginário caricaturado, preconceituoso e alienante que se perpetua na "consciência" fazendo com que os afro-brasileiros sejam estigmatizados, inferiorizados e com medo da própria imagem, assim destruir alguns conceitos, refazendo o caminho.

Os brasileiros precisam desvendar seus laços históricos para entender algumas questões cotidianas da sua brasilidade.

Para que isso ocorra de maneira eficaz foi criada a Lei 10.639/03, que foi alterada pela Lei 11.645/08, que visa tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio é de grande importância, pois a Lei visa a exaltar a cultura afro-brasileira e africana como responsáveis pela soci-

idade brasileira, valorizando o negro como sujeito histórico cujo conhecimento é necessário, uma vez que a maioria dos brasileiros desconhecem e ou não reconhecem o valor dessa identidade.

A educação escolar tem grande importância nesse processo, afinal quando há o conhecimento, há grandes chances desse tipo de preconceito ser eliminado. Diante desses fatos, entende-se que quando há falta da informação sobre algo ocorrem especulações. É necessário que as escolas trabalhem com seus alunos as várias culturas existentes e sua importância, com isso entenderão como ocorreu a construção do Brasil e independente disso, deverão respeitar e valorizar as outras culturas independentemente das diferenças, pois elas são necessárias para a evolução dos seres humanos.

Percebe-se o quanto a escolarização é importante, de acordo com GADOTTI (1992), a escola assume um papel muito importante na construção de uma sociedade pluralista, uma vez que ela abre os horizontes de seus alunos em relação a compreensão de outras culturas, linguagens e modos de pensar em um mundo globalizado.

O combate ao racismo deve se iniciar na escola, pois infelizmente o ambiente escolar tem demonstrado uma falha ao tratar desse assunto, a falta dessas informações e riquezas culturais em sala de aula é ratificada, nesse parágrafo:

Os dados mostram claramente que o sistema educacional brasileiro é seletivo e discriminatório, porque seleciona em especial os pobres, os negros, os mulatos, os nordestinos [...] assim sendo, a marginalização cultural e o racismo estão entre as principais razões que explicam as grandes taxas de evasão e repetência na escola básica. (SILVA, 2002)

A instituição deve estar preparada para lidar com todos os tipos de diversidade, por meio de cursos, workshops, pesquisas e estudos que a preparem para o que poderá vir a ocorrer na escola, em sala de aula e até em relação a possíveis reações negativas por parte dos alunos. A diversidade cultural é heterogênea, seja do próprio brasileiro ou do imigrante. Percebe-se que a maior adversidade encontrada em sala de aula é o fato de que alguns educadores estão deturpando o ensino da cultura africana e por conta do exacerbado cuidado em não promover discriminação, acabam não transmitindo os fatos históricos, culturais e sociais que seriam de grande importância para os alunos, explicitando um equívoco instalado no entendimento desses educadores.

Acredita-se que é necessário vencer a ignorância brasileira sobre a diversidade, riqueza da sociedade e sua resistência em admitir uma outra verdade sobre sua origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na organização dessa pesquisa, percebemos e ressaltamos o quanto a educação de um país é importante na formação intelectual e social do indivíduo em uma abordagem inclusiva, pois existe uma grande diversidade cultural e étnica em nosso país. Neste momento, topicalizamos a imigração africana no Brasil, mas sabemos que há imigrantes de várias partes do mundo, como por exemplo os imigrantes venezuelanos que foram expulsos de Roraima, como será que chegou à essa situação?

A vivência dessa situação de discriminação, faz com que haja uma grande resistência na sociedade em se afirmarem como afrodescendente, por isso é necessário o reconhecimento e a valorização da sua cultura, da sua história e da sua identidade, para assim serem combatidos o racismo e as discriminações, tornando-os cidadãos a partir da educação, pessoas orgulhosas de suas raízes.

REFERÊNCIAS

DI BELLA, Gabi.; CHRIST, Gui. Quando cheguei descobri o que era ser negra como africanos veem o preconceito no Brasil. G1 [internet]. 23 jun 2018 [citado em 27 nov 2018]. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/quando-cheguei-descobri-o-que-era-ser-negra-como-africanos-veem-o-preconceito-no-brasil.html> html.

GADOTTI, Moacir. Diversidade Cultural e Educação para Todos. Juiz de Fora: Graal, 1992.

GOMES, Simone Caputo. Literatura em chão de cultura. Cotia: Ateliê; Praia Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2008.

HEBMÜLLER, Paulo. Imigrantes negros que chegam ao brasil deparam-se com racismo à brasileira, diz sociólogo. UOL. [internet]. 17 out 2015 [citado em 20 nov 2018]. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/samuel/41983/imigrantes-negros-que-chegam-ao-brasil-deparam-se-com-racismo-a-brasileira-diz-sociologo>.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

NOEL, Pedro, Destino: São Paulo. The Intercept Brasil. [internet]. 20 nov 2016 [citado em 27 jun 2018]. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/06/23/refugiados-africanos-brasil/>.

SILVA, Maria José Lopes. As exclusões e a educação. In: TRINDADE. Azoilda Loretto da, SANTOS. Rafael dos (orgs.). Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 140.

SILVA, Otto. M. A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986. p.211.

BRUXAS E SEUS RITUAIS MÁGICOS: A PRÁTICA DA MAGIA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO À REPRESSÃO PATRIARCAL NA SÉRIE “SALEM”

Róger Sullivan Faleiro

Profa. Ma. Rosiene Almeida de Souza Haetinger

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo sobre a prática da magia como forma libertação feminina do patriarcado, tendo como objeto de análise três rituais mágicos: o Voo Noturno, o Sabá e a Metamorfose, todos realizados por bruxas no primeiro episódio de uma série de televisão, denominada “Salem”. No estudo, buscou-se, inicialmente, compreender os motivos que levaram o gênero feminino a representar a magia diabólica, quais as causas da segregação da mulher na Idade Média e como a prática da magia oportunizou liberdade em uma época dominada pelo sexo oposto. Após a análise interpretativa dos rituais supracitados, concluiu-se que todos são movimentos de exaltação da liberdade, consequência da revolta de indivíduos que sofrem marginalização por não se identificarem com os moldes idealizados pela sociedade da época. Além disso, a prática dos rituais obteve sucesso, já que as bruxas que os realizaram conseguiram, principalmente, controle social e liberdade sexual e que, através do medo, abalaram as teorias alicerçadas pela Igreja Católica.

Palavras-chave: Bruxas; “Salem”; rituais mágicos; repressão patriarcal.

Abstract: This article presents a study on the practice of magic as a female form of patriarchy, having as its object of analysis three magical rituals: the Night Flight, the Sabbath and the Metamorphosis, all performed by witches in the first episode of a television series "Salem". No study, seeking, if permitted, understands the reasons that led or the female to use diabolical magic, what are the causes of segregation of women in the Middle Ages and how the practice of opportunity magic in a time dominated by the opposite sex. After an interpretative analysis of the above rituals, it was concluded that all movements of exaltation of freedom, consequence of the revolt of individuals who were marginalized for not identifying with the molds idealized by the society of the time. In addition, the practice of successful rituals, as the witches they perform achieved mainly social control and sexual freedom and, through fear, shook as theories grounded by the Catholic Church.

Keywords: Witches; "Salem"; magic rituals; patriarchal repression.

INTRODUÇÃO

Da Idade Média à Contemporaneidade, elas foram consideradas adoradoras do demônio ou mulheres com conhecimento sobre plantas e medicamentos. As bruxas estão presentes em obras antigas e contemporâneas e se fixaram como personagens maléficas e antagônicas, sendo representadas por mulheres com risos histéricos e que usam a magia para destruir seus obstáculos e conseguir alcançar seus objetivos. No entanto, pode-se questionar: o que há além desse estereótipo já fixado em nossas mentes? Por que a mulher se tornou o principal sujeito representante da bruxaria?

Historicamente, a Igreja Católica, na Idade Média, buscou advertir indivíduos e “investigar comportamentos e atitudes de grupos subalternos” (GINZBURG, 2012, p.10), como judeus e leprosos que não concordavam com sua ideologia ou se mantinham aquém de sua doutrina. Depois de algum tempo, devido a certos acontecimentos sociais e econômicos, como novas doenças e danos

agrícolas que abalaram a fé social, a instituição religiosa decide usar esse campo frágil para retomar seu controle social através do medo do diabo.

Consequentemente, a Igreja Católica buscou eliminar outro grupo marginal, que, de acordo com os autores analisados, representava o oposto da sociedade patriarcal, tinha uma tendência ao mal, uma fragilidade intrínseca e não conseguia controlar seus desejos perante a sedução do demônio.

Sendo assim, culpada pela presença de todos os males na terra e responsável pela destruição do paraíso, a mulher se torna o principal alvo de uma caçada, sem qualquer hesitação. Essa perseguição, portanto, era feita às que seriam as agentes do mal sobre a terra: as bruxas.

A bruxa é um personagem que se apresenta em diversas obras as quais a utilizam como uma antagonista que detém magia, usando esse saber místico para causar diversos malefícios. Em obras clássicas ou contemporâneas, séries ou filmes, a bruxa, geralmente, é um personagem forte com grandes poderes, temida por muitas pessoas. No entanto, o que há por trás dessa imagem, dessa mulher que escolheu a magia como ferramenta para lutar por seus objetivos, independentemente dos meios?

Pode-se analisar essa personagem não só através da imagem já construída e fixada nas obras e na mídia em geral. Em contos de fadas, por exemplo, podemos observar que em alguns contos a imagem do feminino se constrói como um ser frágil, como em Cinderela, que, mesmo vítima da opressão familiar, ainda consegue, com auxílio mágico, alcançar o seu objetivo. Por outro lado, vemos bruxas, como a Rainha má de “Branca de Neve”, a bruxa de “João e Maria” e de “Rapunzel”, retratadas como egoístas que usam seus poderes para saciar seus desejos pessoais, sejam eles de riqueza, poder ou beleza absoluta. Esse estereótipo é reforçado e se fixa também em filmes de sucesso, como “Mágico de Oz” (1939), “Convenção das Bruxas” (1990) e “Abracadabra” (1993).

Neste artigo, pretende-se discutir o uso da magia e de alguns rituais mágicos utilizados por bruxas como forma de liberdade à opressão patriarcal, sendo que como objeto desse estudo escolheu-se uma série de televisão norte-americana denominada “Salem”. Ainda, intenta-se investigar esse ser como inicialmente benevolente, mas que decide se fundir ao mal por não ser aceito ou compreendido dentro de uma sociedade que oprime grupos marginais.

A escolha de um produto cultural audiovisual se justifica pela vasta disseminação de histórias imagéticas de ótima qualidade que conquistaram um amplo público na contemporaneidade.

Os produtos culturais alcançaram um espaço de suma importância, já que nos encontramos em um mundo tecnológico que possibilita ter contato com narrativas em diferentes mídias. Além

disso, tais produções apresentam alta qualidade ao demonstrar conceitos e contextos tanto antigos como contemporâneos que oportunizam, a quem as assiste, identificar-se com outras realidades.

Nesse sentido, o presente artigo insere-se nos Estudos Culturais que, conforme Culler (1991), “surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais. Tratam os artefatos culturais como ‘textos’ a ser lidos” (CULLER, 1991, p.52), ou seja, como qualquer obra, estão propensos a interpretações.

DA ADMIRAÇÃO À HOSTILIDADE AO FEMININO

Quando pensamos em bruxas, logo imaginamos senhoras com chapéu cone, vestidas de preto, preparando alguma poção em seu caldeirão. Diante dessa imagem, pode-se questionar: como a bruxa chegou a esse estereótipo? Quais foram as causas que a levaram à fogueira?

A partir da perspectiva religiosa, nos deparamos com interpretações que dizem que a mulher era naturalmente ífera. A sua inferioridade advinha do seu sexo, que provocava maior desejo sexual, considerado insaciável. Nesse sentido, enquanto a mulher pendia ao pecado, o homem apenas se entregava ao mal através de uma influência externa, ou seja, da mulher. Sendo assim, acreditava-se que seu surgimento significava, de certa forma, sua predestinação a causar a danação eterna do sexo masculino (MACEDO, 1999), afirmação que era corroborada em histórias antigas como a da Eva judaica, que fora criada a partir da costela curva de Adão e se entregou ao pecado original “ao comer o fruto proibido” (DELUMEAU, 1923, p.314). O mesmo pode-se dizer a respeito de Pandora, que espalhou todos os males ao mundo por seguir seus instintos, instaurando o pecado sobre a terra. Acerca da nomenclatura, para alguns estudiosos “[...] a palavra latina que designava o sexo masculino, *Vir*, lembrava-lhes *Virtus*, isto é, força, retidão, enquanto *Mulier*, o termo que designava o sexo feminino, lembrava *Mollitia*, relacionada à fraqueza, à flexibilidade, à simulação” (MACEDO, 1999, p.21).

Conforme Delumeau (1989), a “atitude masculina em relação ao ‘segundo sexo’ sempre foi contraditória, oscilando da atração à repulsão, da admiração à hostilidade” (DELUMEAU, 1989, p. 310). Acreditava-se que o corpo feminino era responsável por grande admiração masculina por ser incumbido à criação, tanto que em muitas civilizações a mulher era encarregada da realização de rituais fúnebres por ser vinculada ao ciclo da vida e da morte.

Ao longo do tempo, principalmente em sociedades patriarcais, o corpo feminino demonstrou ao homem o seu descontrole, que ora era utilizado para seduzi-lo, ora para repeli-lo “pelo fluxo menstrual, pelos odores, pelas secreções... pelo líquido amniótico, pelas expulsões do parto” (DELUMEAU, 1989, p.311). Estrategicamente, através do casamento, o primeiro sexo decidiu controlar

esse corpo e reduzir a mulher “ao meio familiar e doméstico”, ou seja, deveria reproduzir “biologicamente homens que iriam continuar a dirigir a sociedade” (MACEDO, 1999, p.59).

A partir desse processo, as mulheres começam a ser marginalizadas, ou seja, se tornam uma classe que, até certo ponto, é “integrada na sociedade, mas mal aceita ou vítima de preconceitos” (MACEDO, 1999, p. 59). Consequentemente, a “sexualidade se normatiza e as mulheres se tornam frígidas, pois orgasmo era coisa do Diabo e, portanto, passível de punição” (MACEDO, 1999, p. 20). Nesse contexto, com esse domínio sexual, algumas mulheres começam a não se identificar com a imagem do matrimônio e iniciam uma busca por alguma forma de liberdade, seja esta sexual ou não.

A MAGIA COMO RELIGIÃO

A dominação masculina foi combinada com a dominação da fé instituída. A igreja, administrada majoritariamente por homens, havia ditado o cristianismo como a religião principal do Ocidente. Consequentemente, surgem movimentos heréticos compostos por pessoas que buscavam mais liberdade, que não concordavam com as interpretações de textos sagrados pregados pela instituição eclesiástica ou que acreditavam em outras divindades que não eram aceitas pelo cristianismo. Além desses aspectos, no século XIV começa uma crise através de uma série de acontecimentos inexplicáveis no setor agrícola e se potencializa com a “peste negra” de 1348, criando “uma situação muito ruim, que continuou até a metade do século dezessete, caracterizada por epidemias, carestias, fome e mortalidade, sobretudo de crianças” (CARDINI, 1996, p.13).

Com a Reforma Protestante no século XVI, a Igreja Católica fragmenta-se e se depara com notáveis movimentos heréticos, proliferação de folclores e problemas sociais e econômicos, como os supracitados. Sendo assim, a caça às bruxas surgiu com o objetivo de retomar o controle da sociedade através da proliferação do medo do diabo (PEDROSA, 2004, p.73), cuja justificativa seria purificar a população e expungar o mal sobre a terra:

O diabo, até então inofensivo ante a onipotência e a onipresença divina, ganhou importância na imaginação das pessoas, inclusive dos clérigos. O medo do demônio gerou o medo das feitiçeras. O medo de ambos gerou a perseguição e o extermínio do inimigo visível: as bruxas. (MACEDO, 1999, p. 65)

Vale ressaltar que, anteriormente, a magia era investigada pela igreja e até defendida por alguns pensadores cristãos, pois acreditavam haver um poder oculto provindo da natureza. No entanto, com a caça às bruxas, logo se precisou qualificá-la em dois tipos. Cardini (1996) e Kieckhefer (1992)

corroboram que de um lado estaria uma magia mais relacionada a uma investigação do universo, como uma ramificação da ciência, uma magia mais natural, legitimada pela Igreja. Do outro, estaria a bruxaria, uma magia *cerimonial*⁸, diabólica. A prática não estava ligada a nenhuma investigação de origem natural, mas se constituía em uma nova religião, uma seita, que se desprendia de Deus e clamava a ajuda de demônios para solucionar questões humanas.

As seguidoras dessa religião seriam as bruxas, mulheres que decidiram renunciar a Cristo e se unir a alguma entidade que lhes proporcionasse maior liberdade, tendo em vista que a sociedade medieval apresentava um grande controle patriarcal rígido. Sendo assim, unidas pela fé, as mulheres elegem um novo deus, uma divindade pagã: o Diabo. A união entre as bruxas e o Diabo era concretizada através de um contrato assinado – fato que já representava poder, pois não era muito costumeiro, naquele período, mulheres assinarem documentos. Como resultado do pacto, eram concedidos, aos assinantes, poderes sobrenaturais e uma união com elementos da natureza (fogo, água, vento e terra). No entanto, o tratado deveria ser favorável para ambas as partes: em troca da liberdade concedida pelos benefícios mágicos recebidos, as mulheres deveriam cumprir as ordens do diabólico contratante:

O modelo da bruxa (que está ligado à representação do diabo como um cabrito, o que é significativo) expressava a libertinagem carnal, a orgia mais abjeta, o sexo contra a natureza, o incesto, a bestialidade e mesmo a necrofilia. A bruxa se transformava, assim, em o anti-feminino (curiosamente, hiperbolizando as essências femininas mais negativas), anti-norma, antissocial, anti-doutrina. Ela era, em uma mulher, a própria encarnação do mal diabólico. (REBOLLO, 2004, p.190, tradução minha)⁹

A união das mulheres através da bruxaria levou a grandes perseguições, o que, consequentemente, “contribuiu em muitos casos [para] um preconceito (nem sempre inconsciente) de sexo e classe” (GINZBURG, 2012, p. 24). Uma das obras mais conhecidas, mencionadas por historiadores, como Delumeau (1989), Macedo (1999), Russel (2008) e Ginzburg (2012), é a extraordinária bíblia da caça às bruxas, o livro “*Malleus Maleficarum*” (O Martelo das Feiticeiras), escrito pelos inquisidores Kraemer e Sprenger. A obra é um compilado de instruções e interpretações escritas por inquisidores e demonólogos que procuravam auxiliar na identificação de bruxas, assim como denunciar os males causados pelos seus feitiços. No entanto, vale ressaltar que há uma espessa névoa que

⁸ Conforme nomenclatura do historiador Franco Cardini, em *Magia e Bruxaria na Idade Média e no Renascimento* (1996).

⁹ *El modelo bruja (al que se une la representación del diablo como macho cabrío, lo que es significativo) expresaba el desenfreno carnal, la orgía más abyecta, el sexo “contra natura”, el incesto, el bestialismo e incluso la necrofilia. La bruja se transformaba a sí en lo anti-femenino (curiosamente, hiperbolizando las “esencias” femeninas más negativas), la anti-norma, lo anti-social, la antidoctrina. Ella era, en mujer, la encarnación misma del mal diabólico.*

encobre as mulheres acusadas de bruxaria, já que não há dados ou algum tipo de literatura escrita por elas ou por envolvidos em seitas. As informações usadas para desenvolver as análises esmiuçadas neste artigo foram resgatadas por historiadores que buscaram informações através de documentos de inquisidores que, em seus julgamentos, descreviam os interrogatórios que tinham o objetivo de extrair confissões, geralmente através de tortura.

Segundo esses documentos, os principais motivos que levavam as mulheres a julgamento, citados no Malleus e contidos em documentos analisados pelos historiadores supracitados, eram, dentre outros, três grandes feitiços e rituais diabólicos e sobrenaturais: a Metamorfose, o Voo Noturno e o Sabá.

Diante dessa contextualização histórica, analisarão, no presente artigo, os supracitados rituais mágicos, assim como a união entre mulher e magia, e como os rituais realizados por bruxas expressam formas de libertação à repressão patriarcal na série “Salem”.

A série foi produzida por Adam Simon e Brannon Braga, baseada na peça de teatro “As bruxas de Salem” (1953), de Arthur Miller. Sua estreia ocorreu no ano de 2014, no canal WGN America, que a finalizou no ano de 2016 em sua terceira temporada, totalizando 36 episódios. Com uma trama que mescla gêneros como suspense e terror, a série alcançou uma alta receptividade do público, sendo reproduzida no Brasil pela Fox e, posteriormente, na tevê aberta através do canal Band. O seriado recebeu críticas positivas, como no aclamado site do *New York Times* através do artigo “Uma vez mais, o fogo arde e os caldeirões borbulham”, título provindo de uma das cenas de “Macbeth”, de Shakespeare, cuja narrativa demonstra três bruxas que manipulam as decisões do personagem principal. No texto, o crítico Genzlinger¹⁰ considera a série um programa “perversamente divertido” (GENZLINGER, 2004, online). Além disso, Salem apresenta, no site *Metacritic*¹¹, altas notas vindas de espectadores.

O enredo da série se passa em Massachusetts, ambientada no século XVII, no ano de 1685, na cidade de Salem. A região tem o objetivo de ser uma sociedade modelo aos olhos do cristianismo e, para que isso se torne realidade, a liderança social se alicerça entre a Igreja e líderes sociais. No entanto, com muitos mistérios sombrios que a instituição religiosa não é capaz de explicar, ocorre uma grande caça às responsáveis pelo mal disseminado, ou seja, às bruxas. Sendo assim, a cidade se torna um campo de xadrez em que puritanos e mulheres com poderes mágicos manipulam cidadãos como peças em prol do poder social.

¹⁰ Revisor, crítico de televisão, cinema e teatro. Escreve regularmente para o jornal *The New York Times*.

¹¹ Site que reúne críticas de jogos, músicas, filmes e séries que são publicadas em meios comunicativos e realizadas por espectadores. As críticas de cada produto são transformadas em pontos cuja soma gera uma média final.

Já que a sociedade era dominada pelo sexo masculino, a fim de obter controle e poder social, as bruxas necessitam de auxílio para conquistar seus objetivos. Sendo assim, potencializa seu poder por meio da realização de rituais mágicos, como o Voo Noturno, o Sabá e a Metamorfose. Para compreender a necessidade deles, deve-se, primeiro, entender o contexto social da série ambientado na Idade Média.

A VIDA EM SALEM

Inicialmente, a série apresenta a mulher puritana, marginalizada e frágil, antes de sua transformação e de seu vínculo com a magia. Mary Walcott (Janet Montgomery), protagonista da série, camponesa da cidade, se apaixona por John Alden (Shane West), e ambos logo se entregam a um romance que resulta em uma gravidez inesperada. No entanto, nesse meio tempo, John é forçado a servir à militância e lutar na guerra. Logo, Mary se depara com uma sociedade opressora e religiosa que prega como pecado mulheres solteiras ficarem grávidas antes do casamento. Como não há forma para ocultar sua gestação por muito tempo, sua criada Tituba versada em magia, lhe informa que existe uma opção para aliviar suas preocupações e não ser punida pela sociedade.

Durante uma noite de lua cheia, as duas se direcionam ao meio da floresta, onde Tituba deita sua ama no chão. Mary ainda resiste por considerar o feto um símbolo de seu amor que se foi, no entanto, a bruxa a lembra das punições sociais caso opte pelo filho. Tituba inicia o ritual: passa óleo no corpo de sua ama e proclama o feitiço. A magia faz com que Mary tenha visões distorcidas que intercalam entre cenas amorosas e demoníacas. Logo após, a camponesa aceita seu novo mestre e a elevação em seu abdômen desaparecem.

Sete anos se passam e John Alden, considerado morto em guerra, surge de volta a Salem. O contexto atual da cidade é demonstrado através da fala de um camponês: “E o céu em chamas, vingando-se dos que não conhecem a Deus e desobedecem ao evangelho”¹² (SALEM, 2014, ep. 1)¹³, o que condiz com a forte teoria de Rebollo (2004), que defende que na Idade Média o medo se expandia e a igreja o usava para reaver seu controle.

John encontra sua amada, depois de seu pacto, dotada de imensos poderes, casada com o prefeito da cidade, tornando-a Mary Sibley. Sua ascensão social e econômica vem a partir da paralisia de seu marido, já que George Sibley (Michael Mulheren) se encontra trancado em sua própria

¹² From heaven in flaming fire, taking vengeance upon all those who know not God, who have disobeyed the gospel!

¹³ Os trechos da série “Salem” usados no presente artigo estão traduzidos conforme legenda disponibilizada na versão para a Fox. Por sua vez, o texto original em inglês (retirado do roteiro no site Forever Dreaming Transcripts) será disponibilizado nas notas de rodapé.

mente por causa de um feitiço que o impossibilita de falar e de se locomover. Em consequência disso, quem manipula e controla a cidade é Mary Sibley, possuidora de grandiosos poderes e camuflada em alto cargo social para completar um ritual que necessita de vidas inocentes.

A preocupação dos habitantes sobre a infiltração de bruxas em cargos sociais dominantes e como confrontá-las é reforçada através do sermão do Inquisidor Cotton proferido na igreja aos fiéis:

Não tenham medo de uma guerra. Pois só uma guerra com o inferno pode destruir Salem. O diabo nunca iria deixar uma terra prometida ser construída aqui sem uma luta, uma guerra. E bruxas com o desejo de matar são as armas mais malignas e traiçoeiras nessa batalha. Nessa guerra, uma única bruxa é capaz de destruir tudo o que sonhamos e tudo que construímos aqui. Agora, já matamos três bruxas e o mal continua presente. Por quê? Porque elas continuam entre nós.¹⁴ (SALEM, 2014, ep.1)

A NECESSIDADE DO PRIMEIRO RITUAL MÁGICO: O VOO NOTURNO

Conforme a desconfiança e a caça às bruxas se intensificam, a necessidade de ocultar a reunião da seita se torna cada vez maior. O movimento herético com cunho extático de predominância feminina, neste caso, dominado por Mary Sibley, traz à tona a necessidade do primeiro ritual mágico: o Voo Noturno. Ginzburg (2012) analisa o movimento através de documentos escritos durante a inquisição e afirma que esse ritual se alicerçava, praticamente, em mulheres que “declaravam de forma unânime que saíam à noite ‘invisivelmente, com o espírito’, abandonando o corpo”, ou melhor, diziam participar em “êxtase, na companhia de misteriosa divindade” (GINZBURG, 2012, p.23), que poderia variar dependendo da região.

O ato é realizado na série através da ajuda de Tituba, mas o ritual necessita de um material para que o transe aconteça, a bruxa retira um pedaço de sua vassoura para conduzir o feitiço enquanto dita palavras mágicas: “Um, dois, três, e quatro. Traga o Diabo à nossa porta. Chame o porco, o bode, o carneiro. Venham ao círculo todos que puderem. Deixe-o andar do chão ao teto. Baba com ele com o chifre e pata. Um, dois, três e quatro. O diabo está aqui, não durma nunca mais¹⁵ (SALEM, 2014, ep. 1).

¹⁴ Fear no man's war. For only a war from hell could destroy Salem. The devil was never going to let a promised land be built here without a fight, without a battle! And witches armed with deadly malice are the most malignant and insidious weapons in that battle... In that war. Even a single witch in Salem is enough to destroy everything we have built and ever hope to build here! Now, we have already killed three of them, and yet their malice continues unabated. Why? Because there are still witches here among us!

¹⁵One, two, three, and four. Raise the devil to our door. Call the pig, the wolf, the ram. Come to the circle, all who can. Make him walk on floor to roof. Drink to him with horn and hoof. One, two, three, and four. The devil is here. Now sleep no more. And all the world shall be yours in return

Vale ressaltar que, além das palavras, a bruxa usa uma poção e seu cabo de vassoura - objeto que é totalmente vinculado ao estereótipo de bruxa atual, usado para levitação. No livro “Martelo das Feiticeiras” (2017), os inquisidores denominam os ingredientes como agentes persuasivos, já que tais elementos não “têm capacidade de coagir nem de obrigar Demônios a realizar qualquer ação contra a sua vontade, não obstante, aparentemente, se mostrarem mais dispostos” (KRAEMER; SPRENGER, 2017, p.42) a aceitar o pedido, auxiliar no ritual. Já o historiador Ginzburg afirma que tais instrumentos ou elementos possuem uma “única função – a de significar – oferta aos deuses ou aos mortos - tais objetos portadores de significado, ou *semióforos* (como foram definidos), têm a prerrogativa de pôr em comunicação com o visível e o invisível” (GINZBURG, 2014, p. 284).

Em “Salem”, o utensílio – cabo de vassoura - se torna um *semióforo* (objeto de significação, utilizado para se comunicar com mortos ou entidades pagãs) para realizar o voo. Na narrativa audiovisual, a vassoura se desprende do simples meio de locomoção, estereotipado e difundido em mídias atuais, e assume um modo de voo extático, espiritual. Conforme Tausiet:

De acordo com os teólogos, as bruxas tinham certas habilidades sobre-humanas, entre as quais se destacava o fato de poder voar pelo ar para viajar para as reuniões em um espaço de tempo muito curto. O motivo do voo, símbolo de elevação espiritual e liberdade de ação, era comum a todos os tipos de divindades e representava a abolição de qualquer fronteira ou condição que impedia transcender a limitada natureza humana (TAUSIET, 2004, p.47)

Fonte: captura a partir de SALEM (2014, ep.1).

Através da imagem acima, também podemos salientar que o ritual em questão é usado, na série, não apenas para se tornar presente em reuniões, mas também para entrar nas mentes de puritanos a fim de obter informações sobre possíveis investigações acerca de seus feitiços.

No primeiro episódio, por exemplo, Mary usa o Voo Noturno para entrar na mente de John para descobrir a localização do Malum, objeto necessário para um de seus feitiços. Dentro da mente de seu amado, a bruxa mostra sua fragilidade ao deixar seu objetivo de lado para usar o ritual com o intuito de saciar seus desejos sexuais. O ato sexual entre os dois só é possível através do feitiço, já que Mary era casada e, caso decidisse deixar seu atual marido, embora tivesse poderes mágicos, perderia todo o controle social advindo de seu casamento. Vale ressaltar que a fragilidade do ritual, novamente, é mencionada por Tituba, que assume o posto de bruxa vigia e orienta que é preciso ter cuidado ao usar o ritual para entrar em mentes, sendo possível que a alma não volte para o corpo físico, levando-a, conseqüentemente, à morte.

Teoricamente, o Voo Noturno a descrição do ritual emergiu através de relatos analisados pelo historiador Ginzburg (2012), que afirma que algumas mulheres envolvidas na bruxaria “declaram de forma unânime que saíam à noite ‘invisivelmente, com o espírito’, abandonando o corpo”. Através desses relatos e do controle de um mundo inacessível a quem não pertencesse à religião, o teórico afirma que as bruxas teriam domínio do “mundo dos mortos” (GINZBURG, 2012, p.122). Já para os inquisidores Kraemer e Sprenger (2017), a existência do feitiço era duvidosa e, se provável, era totalmente ligado ao deslocamento rápido que tinha como objetivo seguir, de forma flutuante, entidades pagãs: “não se pode admitir como verdadeiro que certas mulheres perversas - pervertidas por Satanás e seduzidas pelas ilusões e pelos fantasmas diabólicos - cavalguem pelo ar” (KRAEMER, SPRENGER, 2017, p.198).

Mesmo havendo contradições, o Voo Noturno, além de proporcionar a locomoção das bruxas de forma camuflada, tornou-se um ritual significativo no que tange à liberdade das personagens. O feitiço proporcionou a oportunidade de obter informações importantes para as bruxas alcançarem seus objetivos, como também possibilitou a liberdade sexual, já que, no caso de Mary, seu casamento com o prefeito era infeliz, uma vez que era apenas uma tática para sua ascensão social.

Vale ressaltar que o Voo Noturno foi usado por Mary e todos que se deslocaram à reunião diabólica, ritual analisado na sequência.

A CONVENÇÃO CONTRA A OPRESSÃO: O SABÁ

O Sabá é a convenção das bruxas, o encontro das seguidoras do diabo. A assembleia se tornou o principal ritual da magia cerimonial, pois tem como objetivo a reunião de bruxas para planejar suas atividades a fim de manipular a sociedade, além de representar a profanação divina e a liberdade sobre a opressão patriarcal existente na época. A reunião remetia, simbolicamente, ao lado oposto da religião católica, predominante da época.

Já que a igreja exaltava a luz divina, o Sabá deveria ser realizado durante a noite. Na série, o ambiente escolhido é a floresta, em noite de lua cheia (*semióforo*):

A escuridão que envolvia os encontros das bruxas e feiticeiros exprimia uma exaltação da luz; a explosão da sexualidade feminina nas orgias diabólicas, uma exortação à castidade; metamorfoses animais, uma fronteira claramente traçada entre o animal e o humano. (GINZBURG, 2012, p.16)

Além do elemento natural, a reunião diabólica profanava outros símbolos divinos. Se a Igreja zelava pelas crianças, as bruxas eram famosas por infanticídios e eram causadoras de abortos, “os não nascidos¹⁶” (SALEM, 2014, ep. 1), conforme o personagem Isaac Walton. De acordo com Delumeau, as feiticeiras inseriam em suas poções “pedaços de crianças não batizadas” (DELUMEAU, 1989, p.63), as bebidas podiam ser servidas para novos integrantes com o objetivo de repassar seus conhecimentos mágicos ou para obter a vida eterna, como se os anos de vida fossem transferidos às bruxas.

Como dito acima, um dos motivos de a bruxaria ter mais mulheres se explica pelo fato de elas, na Idade Média, não se identificarem com o modelo matrimonial da época. Na sociedade medieval, a esposa deveria dar prazer ao homem de forma submissa, enquanto a imagem do Sabá se fixou na representação da liberdade sexual. Já que o catolicismo enaltecia o matrimônio monogâmico, na bruxaria a relação era totalmente libertina, podendo ser concretizada com qualquer gênero. Cohn apud Ginzburg (2012) afirma que “a imagem do sabá retomava um estereótipo negativo mais milenar, baseado na orgia sexual, no canibalismo ritual” (GINZBURG, 2012, p.18).

Na série, a reunião é representada da seguinte forma:

¹⁶ “the unborn”.

Fonte: captura a partir de SALEM (2014, ep.1).

O Sabá é iniciado em meio às chamas, vários corpos se encontram na escuridão, se banham em um rio de lama negra e se movimentam de forma erótica. Com a exaltação da noite, os corpos se unem ao líquido pastoso e se transformam em diversas sombras dançantes, que se tocam de forma frenética. A cena é acompanhada por som de tambores misturados a gemidos de prazer. O ritual pode ser uma tentativa de representar o inferno na terra. Conforme Delumeau:

[...] no satanismo e na danação, incrementou [-se] o lado inquietante e maléfico da noite (e da lua). Era graças à sombra que se desenvolvia, acreditava-se, a maior parte dos sabás, sendo solidários pecado e escuridão. E o inferno [...] “como o lugar onde o sol se cala”, onde a água é negra e onde até a neve perdeu sua brancura. (DELUMEAU, 1989, p.102)

A emergência em realizar o ritual se justificava pela resistência, através de uma religião com predominância feminina, à forte opressão infringida pela sociedade patriarcal que segregava e expulsava grupos marginais. Esse movimento se solidificava por seus integrantes serem vistos como hereges pela sociedade e “se configuravam, antes de mais nada, como um grupo separado, que agredia a sociedade de forma simbólica, indireta” (GINZBURG, 2012, p.97).

METAMORFOSE: O DISFARCE DIABÓLICO

O mistério entre a transfiguração realizada por bruxas foi um dos aspectos questionados por inquisidores (KRAEMER; SPRENGER, 2007) e estudado, posteriormente, pelos historiadores De-

lumeau (1989) e Ginzburg (2012). Na série “Salem”, alguns animais foram incluídos na narrativa, sendo denominados *familiares*:

[...] precisam ter uma conexão muito forte com a bruxa, por isto costumam estar sempre presentes em seus rituais e feitiços de todo o tipo. É uma das formas de manter os laços, que também podem ser feita de outras maneiras – como, por exemplo, a utilização de fluidos corporais, como a saliva. (DAERY, 2015, online)

Conforme a personagem Mary, o familiar se apresenta à bruxa quando atinge a maturidade mágica, sendo que o seu novo ajudante tem como objetivo auxiliar na espionagem e pode ser sacrificado – e posteriormente ressuscitado - em rituais que necessitam de sangue. O vínculo entre o familiar de Mary (sapo) é reforçado através da amamentação feita em uma verruga em sua perna, e a constante participação em seu feitiço de controle lançado em seu marido.

Além dos familiares, a ajuda animalesca pode ser realizada de outra forma. As bruxas podem se metamorfosear em animais quando necessitam se esconder ou querem aprimorar habilidades humanas, como visão e olfato, como bruxas que se transformam “em gatas depois de untarem seu corpo com unguento” (GINZBURG, 2014, p. 294). A Metamorfose é o ritual, na série, ligado aos dois feitiços mencionados anteriormente.

A ida aos Sabás, em êxtase, podia ser realizada através do Voo Noturno ou alguns integrantes poderiam participar do ritual transformados em animais. Sendo assim, conforme Ginzburg, o estado se classificaria como se a alma abandonasse o corpo “sob a forma de animal invisível” (GINZBURG, 2014, p.289).

Com a morte temporária do corpo pelo estado de transe e com a posterior forma animalesca, as bruxas demonstram suas duas formas de alteridade e permitem, conseqüentemente, vagar entre o mundo animal e o dos mortos. Na série, a Metamorfose é representada da seguinte maneira:

Fonte: captura a partir de SALEM (2014, ep.1).

Conforme o livro “O poder da Bruxa” (1992), o objetivo da passagem do estado humano ao animal seria a importante missão de se entender como caçador e, estrategicamente, se colocar na “pele” da própria caça para compreender suas fragilidades e potencialidades. Como na imagem acima, “o capacete ornado com chifres homenageava o espírito do animal e identificava o jovem caçador com o animal que ele esperava matar”, dessa forma, “ao usar os chifres e as galhadas, o caçador [bruxa] tornou-se o caçado em corpo, mente e espírito” (CABOT, 1992).

Em estado de espírito, o ritual da Metamorfose exerce sua significação simbólica de liberdade à repressão já que une o mundo animal e o dos mortos, pois “numa sociedade de vivos - foi dito – os mortos só podem ser representados por aqueles que não estão perfeitamente inseridos no corpo social” (GINZBURG, 2012, p. 275).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico apresentado neste artigo, pode-se salientar que a trajetória histórica do gênero feminino foi conturbada. De progenitora da vida à causadora das desgraças humanas, a mulher se tornou propensa a críticas que o sexo oposto lhe fazia por não compreender os mistérios da sua mente e do seu corpo.

Conduzida por um idealismo masculino, a mulher deveria se encaixar em um molde primoroso, criado por seus maridos e líderes religiosos. A não identificação do estereótipo perfeito construído socialmente ajudou no surgimento de uma nova religião que oportunizou, aos seus seguidores, uma maior liberdade. Movidas pela insatisfação, as mulheres potencializam a concepção da bruxaria, que se alicerça na marginalização feminina. Sendo assim, a nova religião conquistou mu-

lheres porque oferecia liberdade sexual e a possibilidade de ascensão social, aspectos que só poderiam ser alcançados pelos homens.

Para analisar a bruxaria e as práticas que expressavam movimentos de luta sobre a opressão social, empreendeu-se, neste artigo, uma pesquisa bibliográfica de alguns feitiços realizados por bruxas na série “Salem”, sendo eles: o Voo noturno, o Sabá e a Metamorfose. Com a análise interpretativa, pode-se constatar que são movimentos de exaltação da liberdade, revolta dos dogmas idealizados pela sociedade da época. Tais feitiços promoveram aos personagens femininos da série controle social, liberdade sexual e, através do medo, abalaram as teorias alicerçadas pela igreja católica.

Além disso, é importante salientar que, infelizmente, a força feminina e as análises feitas foram realizadas muitos anos depois de a caça às bruxas perseguirem e matarem milhares de mulheres. Conforme Ginzburg (2012), a vertente que busca analisar esse fato cresceu através da luta por movimentos feministas que procuram entender as causas da marginalização da mulher. Além disso, há também uma solidariedade póstuma com as vítimas, que sofreram pela rudeza cultural da época.

A série em questão proporcionou uma perspectiva diferente sobre a caça às bruxas, não se privou de mostrar o contexto e como as condenações eram realizadas, mas visou também a apresentar como a mulher puritana se uniu à magia por medo da opressão, pela busca de ser compreendida em uma sociedade liderada por homens, mesmo que por meios diabólicos.

REFERÊNCIAS

AMELANG, James S; TAUSIET, María. **El Diablo en la Edad Moderna**. Madrid: Ediciones de Historia, 2004.

CABOT, Laurie. **O poder da bruxa**: a terra, a lua e o caminho mágico feminino / Laurie Cabot com Tom Cowan; tradução de Álvaro Cabral. — Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARDINI, Franco. Magia e Bruxaria na Idade Média e no Renascimento. Tradução do espanhol: Sylvia Leser de Mello. **Psicologia USP**, v.7, n.1/2, 1996, p. 9-16. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34530/37268>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.

DAERYYS, Alannyë. A bruxa e seus familiares – O que é um familiar? Sinfonia da Lua – Bruxaria e Paganismo. 20 mar 2015. Disponível em: <http://sinfoniadalua.blogspot.com/2015/03/as-bruxas-e-seus-familiares-o-que-e-um.html>. Acesso em: 18 out 2018.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**/Jean Delumeau. Tradução de Maria Lucia Machado, tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

GENZLINGER, Neil. Once again, fires burn and caldrons bubble. **The New York Times**, 17 abr.2014. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2014/04/18/arts/television/salem-about-you-know-what-on-wgn-america.html>>. Acesso em: 22 maio 2018.

GINZBURG, Carlo. **História noturna**: Carlo Ginzburg. Tradução de NilsonMoulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KIECKHEFER, Richard. **La magia en la Edad Moderna**. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1992.

KRAEMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das bruxas**. Tradução de Paulo Fróes. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na idade média**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEDROSA, José Manuel.Eldiablo em la literatura de losSiglos de Oro: de máscara terrorífica a caricatura cómica. In: _____; AMELANG, James.**El diablo en la Edad Moderna**,Madrid: Ediciones de Historia, 2004.

REBOLLO, Beatriz Moncó: Demonios y mujeres: historia de una transgresión. In: AMELANG, James, TAUSIET, María. **El diablo en la Edad Media**. Madrid: Ediciones de Historia, 2004

RUSSEL, Jeffrey B; ALEXANDER, Brooks. **História da bruxaria**. Tradução Álvaro Cabral e Wilian Lagos. São Paulo: Aleph, 2008.

SALEM. Direção: Nick Copus. Produção: Adam Simon, Brannon Braga. Estados Unidos da América (EUA): 21st Century Fox, 2014, 1 episódio.

TAUSIET, María. Avatares del mal: el diablo en las brujas. In: _____; AMELANG, James S.**El diablo en la Edad Moderna**. Madrid: Ediciones de Historia, 2004.

A CIDADE MULTIFACETADA DE SÉRGIO SANT'ANNA: SEXUALIDADE, ARTE E CASOS EM “O TEXTO TATUADO” E “A PIANISTA”

Profa. Dra. Márcia Moreira Pereira

Resumo: A narrativa contemporânea brasileira é um caminho que está sendo construído aos poucos, com a participação de inúmeros elementos que a tornam, de certo modo, singular. O presente trabalho pretende analisar, dentro do contexto da nova produção literária brasileira, os contos "O texto tatuado" e "A pianista", de Sérgio Sant'Anna, presentes em sua obra *O livro de Praga* (2011). Para isso, destacaremos questões relacionadas à cidade urbana e às teorias da narrativa contemporânea.

Palavras-chave: Sérgio Sant'Anna, literatura brasileira contemporânea, conto, cidade, sexualidade.

Abstract: Brazilian contemporary narrative is a path that is being built gradually, with the participation of many elements that make it, in a way, unique. This study aims to examine, within the context of the new Brazilian literature, the Sérgio Sant'Anna tales "O texto tatuado" and "A pianista", presents in his book *O livro de Praga* (2011). For this, we will highlight issues related to urban city and the theories of contemporary narrative.

Key words: Sérgio Sant'Anna, contemporary Brazilian literature, story, city, sexuality.

INTRODUÇÃO

Hibridismo pode ser uma das palavras que define a literatura brasileira atual: no que diz respeito a questões temáticas, autorais, performances, gêneros etc., essa literatura vem se tornando cada vez mais reconhecida e admirada, consolidando-se como uma expressão artística diversificada e singular. Sérgio Sant'Anna é um desses autores que costumam "inquietar" o leitor, tanto por seus textos provocativos, com forte apelo sexual, quanto pela originalidade formal de sua narrativa. Autor de poesia, teatro, novelas e romances, ele se considera sobretudo um contista, como uma vasta produção em que a temática urbana se mostra quase sempre presente, geralmente sob uma perspectiva "transgressora". Para Santos (1995), por exemplo, "as narrativas de Sérgio Sant'Anna trazem um desejo de sincronia, a busca de um diálogo íntimo com as questões de seu tempo. Uma dessas questões é, sem dúvida, o crescimento desordenado das grandes cidades" (p. 74). A classe alta e a baixa, o grotesco e o ridículo, o profano e outras questões controversas interagem na obra de Sérgio Sant'Anna de modo quase "natural", e a cidade com suas derivas pós-modernas (GOMES, 2000) revela-se de modo contundente e, não poucas vezes, inusitado.

O presente trabalho pretende analisar os contos "O texto tatuado"¹⁷ e "A pianista", de Sérgio Santa'Anna, ambos presentes na obra *O livro de Praga - narrativas de amor e arte* (2011), tendo como suporte crítico algumas abordagens acerca da nova narrativa brasileira do século XXI, como PINTO (2004), HALL (2003), PELLEGRINI (2008), SCHOLLHAMMER (2009) e GOMES (2000).

A cidade "pós-moderna" vem sendo trabalhada na literatura atual de forma quase obsedante, destacando-se principalmente, nos estudos analíticos sobre ela, suas *contradições*, que se expressam ora como multiplicidade, ora como polifonia: "a ficção brasileira contemporânea está concentrada em solo urbano. E, assim como acontece com as grandes metrópoles, é difícil encontrar um eixo que a defina. Não existe homogeneidade de estilos, no máximo, uma afinidade temática" (PINTO, 2004, p. 82). Assim, na mesma metrópole onde habita o "refinado", vive o "grotesco", num espaço sediado por desejos e fatalidades, anseios e decepções, sejam eles ocultos ou não, como se pode perceber em alguns escritos de Sérgio Santa'Anna. Nos dois contos aqui analisados, por exemplo, a temática urbana - que surge tanto cômica e "artística" quanto vinculada a questões sexuais - está presente de maneira recorrente. A cidade, nesse contexto, pode ser representada ora como um local de sonhos, ora como um espaço dos pesadelos mais inusitados, assinalando um hibridismo próprio dos espaços urbanos contemporâneos. Trata-se, em suma, de uma representação cidadina fundada na ideia de *hiper-realidade*, com toda a polissemia que esse conceito pode sugerir:

"o olhar plural que essa literatura constrói procura representar a experiência urbana, já em si substituída, na modernidade, pela vivência do choque, e foca a cidade polifônica a partir, portanto, da contemporaneidade, considerando o espaço urbano como o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico, traço que sublinha as contradições e desigualdades internas das cidades". (GOMES, 2000, p. 02)

A cidade, portanto, é temática privilegiada nos contos aqui analisados. Estudos recentes sobre o espaço citadino procuram, entretanto, dar voz aos *loci* periféricos presentes nas grandes metrópoles, destacando os efeitos de sua marginalização e exclusão, bem como os modos de afirmação de sua identidade, quebrando não só fronteiras, mas possíveis margens canônicas tradicionais e excludentes. Trata-se de uma discussão presente até mesmo nos estudos contemporâneos voltados à discussão do conceito de pós-modernidade (PRYSTHON, 2003).

Na literatura brasileira atual, autores como Sérgio Santa'Anna, Luiz Ruffato, Marçal Aquino, Fernando Bonassi, entre outros, provam com sua escrita que a violência e a criminalidade - muitas

¹⁷ Este conto foi publicado, primeiro, na *Revista Granta* (2009) e, posteriormente, incorporado em *O livro de Praga* (2011). Embora ele apresente, entre as duas publicações, algumas divergências consideráveis, nossa análise centrar-se-á no texto "original", publicado em 2009.

vezes vinculados ao espaço periférico - estão presentes de modo obstinado no cotidiano das grandes cidades. Instaura-se, portanto, no plano literário, a representação de uma *cidade multifacetada*, com sua mistura entre o "belo" e o "feio", o habitável e o inóspito: a cidade pós-moderna já não é mais a cidade perfeita, onde sonhos e planos se concretizam; ao contrário da cidade moderna, ela é distópica - "hiper-real", "morada incerta" (GOMES, 2000) -, onde ideais são destruídos pela avalanche da "realidade". Não é incomum encontrarmos, por exemplo, nas narrativas contemporâneas, a presença de cidade múltipla, carregada de rupturas e de "incertezas", vinculando o espaço contemporâneo a certa nostalgia avassaladora.

Por isso, a representação da violência e suas consequências nas grandes cidades é tão recorrente, não necessariamente em passagens literárias que marquem um *ato violento*, mas no "comportamento" das próprias personagens, seja por meio de suas atitudes, seja em sua linguagem. Como afirma Schollhämmer (2008, p. 64),

“a recriação literária de uma linguagem coloquial ‘chula’, desconhecida pelo público de leitores, representava a vontade de superar as barreiras sociais da comunicação e, ao mesmo tempo, imbuir a própria linguagem literária de uma nova vitalidade para poder superar o impasse do realismo tradicional diante da moderna realidade urbana”.

CIDADE E HIBRIDISMO

No conto "O texto tatuado", um turista de nome Serge caminha pelas ruas de uma cidade que aparenta ser Praga, quando entra em um bar e é surpreendido por um homem (Peter) que o induz a ir a um determinado lugar, a fim de ver o corpo de uma bailarina tatuado com textos inéditos de Kafka. A partir da saída dos dois homens do referido bar, o trajeto percorrido é assinalado pela representação dos "altos" e "baixos" de uma cidade marcada por atrativos turísticos diversos (como seus belos canais e museus), mas também pelo baixo meretrício, por cenas do grotesco e do chulo - como diz uma personagem, ironicamente: "Meu querido Serge, há vários *Deep Throat* em Praga. Não se esqueça de que a cidade esteve por muito tempo nas mãos dos comunistas" (SANT'ANNA, 2009, p. 48), revelando a mescla entre a cidade ideal e o espaço parcialmente ocupado pela promiscuidade sexual. Assim, turista e habitante acompanham, involuntariamente, a mutação citadina.

A cidade, com sua multiplicidade e desigualdades, é representada de modo expressivo por todo conto, bem no compasso da ficção pós-modernista, que busca explorar ao máximo aspectos vinculados a certo hibridismo espacial, presente sob a forma de um espaço heterogêneo:

“- bem, é por ali, estamos chegando – ele apontou para uma escada de uns cinquenta degraus, que começamos a descer. E a sensação que tive era de que agora, mais do que nunca, chegávamos aos verdadeiros subterrâneos de Praga. Lá embaixo havia uma pracinha, com habitações em volta, pequenos sobrados bem velhos, em estado de mau conservação e encantadores, á luz de lâmpões de modelo antigo” (SANT’ANNA, 2009, p. 49)

O trecho representa a cidade subterrânea, o chamado *underground*, com seus subterrâneos (o próprio autor, nesse conto, faz referência ao que chama de *ruído subterrâneo*), em que se misturam o "belo" e o "grotesco", num evidente hibridismo não apenas "real", mas também simbólico, como sugere Tânia Pellegrini (2008, p. 34):

"o espaço urbano ficcionalizado passou, ao longo do tempo, gradativamente, a abrigar significados novos, ampliando o seu espectro simbólico, hoje muito diferente daquele das origens. De cenário que funcionava apenas como pano de fundo para idílios e aventuras, *locus amenus*, foi aos poucos se transformando numa possibilidade de representação dos problemas sociais, até se metamorfosear num complexo corpo vivo [...] na verdade, esse corpo vivo, criado pela ficção, com raras exceções, vem se revelando cada vez mais como *locus horribilis*".

Ao ler as representações da cidade pós-moderna na literatura contemporânea, percebemos também as ruínas de nossas utopias e o quanto a cidade atual está carregada de não realizações. Essa questão mostra-se presente na própria identidade das personagens, simbolizando, assim, traços de hibridismo nas personalidades atuais: "As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado". (HALL, 2005, p. 40)

O conto, finalmente, também estabelece uma relação entre a cidade e o corpo: o espaço do submundo citadino se reproduz, metaforicamente, nas “partes baixas” do corpo: em ambos – cidade e corpo –, as esferas sociais e sexuais estão representadas de forma polêmica e contundente, de tal forma que se confundem. Além da relação entre erudição e vulgaridade, o conto expressa uma ampla reflexão a respeito do poder das palavras como arma sedutora. Como expõe o narrador,

"com altivez, ela erguia o olhar para algum ponto acima de mim, como se a mostrar que não era nenhuma stripper vulgar. Nem precisava, pois eu jamais contemplara - e o fazia hipnotizado - uma nudez assim, minuciosamente tatuada - com exceção das mãos, do rosto e dos pés - com letras caligráficas e fosforescentes, frases em alemão, em seu corpo lindo. Mas pode-se dizer que um corpo defendido por uma pureza difícil de trespassar, por causa do texto que o velava, em letrinhas fruto de uma cuidadosa caligrafia, mais fosforescente agora" (SANT’ANNA, 2009, p. 51).

A bailarina que, em determinado momento, dança para Serge com o corpo todo tatuado por escritos inéditos de Kafka, representa, ao mesmo tempo, intelectualidade e vulgaridade, mais uma

vez simbolizando o híbrido, essa mescla entre o erudito e o popular, tão comum à ficção pós-modernista (HUTCHEON, 1991). Outros elementos narrativos são também relevantes nessa passagem, como a revelação do poder das palavras, utilizada como uma espécie de "arma sedutora" (seria o caso de se perguntar se Serge, que se deixa envolver pelo corpo da bailarina, é levado por seus movimentos sincopados ou pelo texto nele tatuado); ou a figuração da ideia de "descida": em vários momentos e passagens do texto, personagens descem para níveis "inferiores", sejam eles sociais, espaciais ou sexuais.

Semelhantemente ao conto analisado, em "A pianista", um turista, ao fazer uma visita a um museu da cidade, encanta-se por um som de piano, tocado no local, submetendo-se às exigências absurdas da pianista e seus agentes. A apresentação é solo e a plateia também (apenas o turista assiste ao concerto), com a pianista seduzindo-o com seu repertório e performances atraentes; por fim, em inusitada passagem, usa o órgão sexual dele para dedilhar as teclas do instrumento musical.

A narrativa em primeira pessoa inicia-se com a personagem falando sobre a arte de Andy Warhol e sua excentricidade. O artista, famoso por suas pinceladas e temáticas ousadas, é citado como ponto de partida para um conto também excêntrico e ousado. Aturdido com as imagens *pop* de Warhol e com o som do piano tocando ao fundo, a atmosfera torna-se "opressora", e os acontecimentos seguintes são tão surpreendentes quanto as impressões do visitante ao museu: o turista excita-se cada vez mais com as "novidades", e, numa mescla entre o erudito e os desejos "baixos" da sexualidade reprimida, a música desperta-se "fantasias sobre as quais se pode escrever" (SANT'ANNA, 2011, p. 14).

Enquanto espera para ouvir a tão disputada performance da pianista, o narrador do conto em questão reflete acerca da paisagem urbana amalgamada, que se lhe apresenta inesperadamente, "com toda a sua beleza, suas construções antigas, torres medievais, igrejas, o castelo, e tudo isso, enquadrado pelas vidraças" (SANT'ANNA, 2011, p. 19), o que assinalava, como sugere o narrador, um *enorme contraste*. A ficção pós-modernista busca explorar, ao máximo, aspectos referentes ao hibridismo urbano, revelando o estatuto caótico das cidades contemporâneas, que não estão isentas de uma obsessiva mistura de estilos e formas, de símbolos e identidades, o que costuma ser apresentado, não raras vezes, por meio de uma força dramaticamente distópica:

"os percursos que essa literatura oferece levam à dramatização daquilo que frustra a ideia de cidade utópica – moderna, racional e funcional; já que não pressupõem apenas as teorias da ordem urbana, que não mais dão conta dessa cidade babélica, que se tornou, para a maioria de nós, paisagem inevitável, morada incerta" (GOMES, 2000, p. 03).

O aspecto da cidade na literatura contemporânea deixou de ser mero pano de fundo para se transformar em representação brutal dos problemas sociais, em que as identidades fragmentadas e o hibridismo cultural passam a predominar como temática central dessa literatura. Tanto em "O texto tatuado" quanto em "A pianista" assistimos à representação de identidades fragmentadas, com indivíduos agindo, mesmo que contrariados, a tudo aquilo que a dinâmica da metrópole impõe. Esse *mosaico urbano* tem fortes nuances decorrentes das identidades fragmentadas atuais, instaurando a chamada *crise de identidade*, considerada, segundo Stuart Hall, "parte de um processo mais amplo da mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e embaralhando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (HALL, 2003, p. 7).

CONCLUSÃO

É possível afirmar, em relação aos contos abordados neste estudo, o quanto o hibridismo é marcante, não só em questões estruturais, mas também temáticas. Além de identidades fragmentadas, a cidade também é envolvida numa mistura de arquitetura, tipos de artes e comportamentos humanos. Nos contos analisados, portanto, é também possível encontrar *várias cidades*: a cidade polifônica e híbrida, onde há o encontro de vozes diversas e destoantes; a cidade grotesca (*locus horribilis*), decadente e sem rumo; e a cidade subterrânea, distópica e inabitável, a cidade "baixa".

Além da relação entre erudição e vulgaridade, os contos expressam uma ampla reflexão a respeito do poder das palavras (e da música!), via de regra vinculado à questão da sexualidade: tanto em "O texto tatuado" quanto em "A pianista", personagens são envolvidos por obras artísticas, apresentadas numa "ambientação" e/ou num "suporte" corpóreo e sexual. Finalmente, conforme já sugerido neste trabalho, na contemporaneidade, a cidade é representada como caos e mosaico, em que sujeitos sociais apresentam identidades híbridas, periferia e centro tornam-se espaços únicos, lugares tornam-se *não lugares*, o popular e o erudito se encontram e, finalmente, o futuro não é senão uma utopia, um devir continuamente buscado e, provavelmente, jamais encontrado.

REFERÊNCIAS

GOMES, Renato Cordeiro. "A cidade moderna e suas derivas pós-modernas". *Revista Semear*, Rio de Janeiro: No. 4: 29-37, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUTCHEON, Linda. Poética do Pós-Modernismo. História, Teoria, Ficção. Rio de Janeiro, Imago, 1991.

PELLEGRINI, Tânia. “Os caminhos da cidade”. In: Despropósitos. Estudos de ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Annablume, 2008, p. 15-35.

PINTO, Manuel da Costa, Literatura brasileira hoje. São Paulo: Publifolha, 2004.

PRYSTHON, Angela. “Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo”. Revista Famecos, Porto Alegre: No. 21: 43-50, Ago. 2003.

SANTOS, Luis Alberto Brandão. "Ficção que se realiza: o Brasil urbano na obra de Sérgio Sant'Anna". *Revista de estudo de literatura*. Belo Horizonte, v. 3, p. 73-82, out/95. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/ale_03/ale03_labs.pdf

SANT'ANNA, Sérgio. "O texto tatuado". Revista Granta. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009, p. pp. 47-54.

_____. *O livro de Pragra*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. “Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo”. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). Ver e imaginar o outro, alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo, Editora Horizonte, 2008, p. 57-77.

ENSAIO

COMO TRABALHAR O GÊNERO POESIA NO ENSINO MÉDIO USANDO O POEMA “CAIS” DE ALBERTO MARTINS

Mariana Clemente Marcolongo

Vitor Barbosa Magalhães

Profa. Ma. Rita de Cassia Oliverio Couto

1 - Introdução

A definição e a mescla entre os âmbitos cultural, literário, didático, científico e o filosófico se fazem necessárias e presentes neste ensaio, delineado pelo caráter crítico, insuflando debate na formação de ordem científica. Como gênero discursivo e dissertativo, mostraremos o posicionamento e a reflexão, sempre envoltos em argumentações plausíveis e referenciais teóricos condizentes às áreas de nosso interesse: o gênero poesia e o ensino.

1.1 – O que é Poesia?

Por ser tão simples a pergunta, pensa-se, erroneamente, ser também simples sua resposta. Ainda que um dos grandes filósofos ocidentais, Aristóteles, debruçou-se sobre a questão, em sua grandiosa obra “Poética”, em um tempo tão remoto ao então, continuam a pensar nossos filósofos e poetas, sem de fato chegar numa verdade absoluta, se há. Ainda que este artigo se dedique à discussão do ensino de poesia lírica, faz necessário, como em qualquer tentativa de resposta a tal pergunta, uma distinção entre poesia e poema, que ao senso comum, esses dois termos equivalham-se, sendo de fato correto, mas não somente. Poesia é criação. Poema é o que foi criado. Poesia é o que está além do texto. Poema é o texto da poesia” (SILVA, 2015, p. 99). Para a poetisa brasileira Helena Kolody:

Algumas páginas em prosa têm mais poesia do que um livro inteiro de certos poetas. Guimarães Rosa, por exemplo. Sagarana é pura poesia. Mesmo em Grande sertão: veredas há trechos poéticos, nos quais até as frases têm ritmo e rimas internas. Creio que há poesia em tudo aquilo que nos proporciona uma emoção de beleza: poema, prosa, quadro, música.

A poesia desvincula as palavras de seus sentidos denotativos, transportam o leitor à viagem que trouxe, na maioria das vezes, o gênero poema. Usando a definição do escritor francês Victor Hugo “A Poesia é tudo o que há de íntimo em tudo”. Há tempos a literatura tem sido uma maneira

de entender a sociedade, é um reflexo do modo de pensar de uma época e até um mapeamento de características de uma sociedade. Porém, o texto literário, diferente do não-literário, e principalmente o gênero poesia, contém plurissignificação, vai além do significado simplista, além disso, há outros aspectos que apenas a junção de palavras, significados e informações, no texto poético há outros aspectos que interessam e despertam o leitor, como a sonoridade, por exemplo. De acordo com Goldstein (2001, p. 5):

Nos textos comuns, não-literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto literário, ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do texto literário.

Ainda assim, mesmo tendo sonoridade, ritmo e rima, não há garantias de que um texto que venha a seguir tais regras seja de fato literatura ou contenha nele, poesia. Para Goldstein (2001, p. 24):

Não é possível garantir a seleção dos textos literários apenas pela definição de gêneros (poesia, prosa de ficção, teatro etc.), por procedimentos linguísticos (ritmo, rima, métrica etc.) ou pela utilização de figuras de linguagem (metáfora, aliteração, antítese etc.). O romance, por exemplo, é um gênero literário, mas nem todo romance é considerado literatura, assim como a rima é um procedimento literário, mas nem tudo que rima é considerado literatura, da mesma forma que a assonância é uma figura literária, mas nem toda repetição sonora é considerada literatura, e assim por diante.

O texto literário vai além do que propõem as regras, “a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso” (ABREU, 2006, p. 52). Quando perguntado ao escritor Alberto Martins, sobre qual o papel da literatura hoje, respondeu:

A literatura é uma zona de respiro da sociedade, como os caminhos que as minhocas abrem na terra para arejá-la. O papel da literatura é canalizar e dar voz a essas coisas que não são aparentes. A realidade não está visível, é preciso cavar para as coisas aparecerem.

1.2 - Qual a importância da poesia na formação do indivíduo?

Sempre que pensamos sobre poesia em sala de aula, associamos seu ensino quase que unicamente às técnicas de metrificação e versificação e todo o conhecimento técnico envolvendo poesia que na verdade está bem longe de toda a aprendizagem que nos pode ser concebida. Essa “experiência inigualável”, conforme caracteriza Frantz (1998, p. 80 *apud* TRES, 2015, p. 3) que é a leitura da poesia, nos oferece muito mais do que conhecimentos técnicos que embora podem ser úteis aos nossos alunos em suas futuras provas acadêmicas, nos dá conhecimentos e ferramentas para nos tornarmos mais críticos e mais sensíveis para com os assuntos do cotidiano. Segundo Cosson (2006, p. 50) “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade”.

Os textos poéticos nos oferecem bases de sabedoria, nos possibilitam avaliar os valores sociais e entender melhor as partes e os aspectos do que acontece em uma sociedade em dado momento da história. Mostra-nos o que há no intrínseco do ser humano, de acordo com Burke (1989 *apud* Abreu (2006 p. 32) “Nenhuma pátria pode existir sem poesia popular. A poesia não é senão o cristal em que uma nacionalidade pode se espelhar, é a fonte que traz à superfície o que há de verdadeiramente original da alma do povo”,

Pensando por um outro lado, essa leitura pode nos despertar um olhar crítico, dando a oportunidade de refletir sobre os problemas da vida e do cotidiano do homem. De acordo com Silva (1991 *apud* TRES, 2015, p. 3) “O leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar”.

E dessa forma o leitor aprende a entender o que está guardado em cada linha, em cada verso. Ele passa a ter um olhar que busca entender, compreender o que se é dito e, assim, formar sua opinião sobre o que foi lido, “Desse ponto de vista, a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – Seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio de livros”. (ABREU, 2006, p.82).

E finalmente, pensando por um lado mais delicado, quando nos permitimos apreciar a poesia, trabalhamos com os sentimentos e a criatividade sendo esta, capaz de sensibilizar o ser humano. Nesse sentido devemos ressaltar a importância desse gênero na formação do indivíduo, por acrescentar tanto para todas as faixas etárias e somar até mesmo para o ensino infantil. Para Burlamaque (2006, p.89 *apud* CARVALHO, 2010, p. 2): “A poesia pode ser um meio lúdico para se brincar com a língua, para trabalhar com o imaginário da criança e para desenvolver a criatividade principalmente, o prazer estético”.

1.3 – O ensino da poesia no âmbito escolar brasileiro

É difícil pensar no ensino de poesia atualmente no Brasil sem pensar no ensino em geral, segundo Amaral (2012):

Mesmo com os avanços econômicos amplamente divulgados nos últimos anos, a situação da educação brasileira é bastante frágil. Na imensa maioria das nossas cidades e estados, o que se observa é o descaso das nossas autoridades e a ausência de um efetivo sistema formativo (AMARAL, 2012, p.48)

Provavelmente lendo este artigo, poucos recordarão da participação da poesia em sua trajetória acadêmica e se porventura recordarem provavelmente essas lembranças virão do Ensino Fundamental, onde se é mais visto o ensino da poesia, pelo espaço maior que esta pode tomar nesse período escolar atendendo à necessidade do aluno nessa faixa etária, que ao contrário do Ensino Médio, as atenções do ensino estão totalmente voltadas ao futuro profissional do aluno onde se aborda somente temas que serão relevantes nos vestibulares. Para Tavares (2007):

Com relação ao ensino da poesia, percebe-se que, à medida que as crianças vão avançando a escolaridade e chegando ao Ensino Médio, a poesia vai sendo estudada com menos intensidade e de forma mais técnica. Surge em sala de aula por constar nos conteúdos programáticos, nos livros didáticos e no programa do vestibular. (TAVARES, 2007, p.60).

E se alguns recordarem da participação da poesia em seu Ensino médio, será o mínimo possível comparado às lembranças marcantes sobre outros gêneros textuais frequentemente trabalhados em seus respectivos anos escolares ou nem a isso possa ter alcançado a escola na qual estudaram, tendo o conteúdo de Língua Portuguesa focado apenas nos estudos gramaticais e técnicos da mesma e por algum motivo ter sido esquecida a parte de fato muito importante para a formação do indivíduo, não somente como aluno alfabetizado corretamente em sua língua nativa/materna, mas principalmente como ser independente, pensante e único, sendo essa a reflexão. Seguindo este pensamento:

Dessa forma, o prazer que o texto literário poderia despertar no aluno se perde. O que acontece muitas vezes numa aula de poesia, é após uma rápida e não valorativa leitura, o esquartejamento tradicional do poema, um exercício mecânico, que pouco trás em termos de conhecimento sensibilização e crescimento real para o aluno. (TAVARES, 2007, p.57-58)

Mas como extrair dos alunos a reflexão, se a atual forma de aplicação da literatura nas escolas de Ensino Médio, resumem-se apenas na leitura obrigatória de algumas obras clássicas brasileiras, apenas focada na forma estrutural da obra e o conhecimento de no máximo, o nome do autor da mesma? “Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cortejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais.” (ABREU, 2006, p.99).

As obras clássicas brasileiras trabalhadas nas escolas atualmente, embora importantes em nossa história e cultura, são as mesmas ao decorrer do tempo tendo pouquíssimas alterações na escolha do material para trabalhar a literatura em todas as suas ramificações em sala de aula. Não podemos esquecer que a sociedade muda conforme o tempo, mudando assim, também, todo e qualquer interesse da mesma em relação a todos os aspectos sociais, culturais, filosóficos e econômicos que envolvem o povo, participando dessa forma de nosso público alvo: os alunos. Portanto, se tudo muda, por que não mudar também a forma de ensinamento e aplicação da literatura nas escolas? Em conjunto com este pensamento, Abreu (2006, p.109) diz:

Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar- o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. (ABREU, 2006, p.109).

A partir disso, podemos notar a ausência crescente na ênfase e foco atualmente em relação ao ensino da poesia e principalmente no ensino apropriado e correto da leitura que encaminham ao seu incentivo, sendo assim a principal vertente para um adequado ensino não somente da poesia, mas de todos os gêneros textuais. O âmbito educacional brasileiro em relação à literatura está focado no passado e não mais acompanha o interesse atual dos alunos, a escola está estagnada como um todo que parece não se desenvolver mais em relação ao ensino. Para Abreu (2006, p.19):

A escola ensina a ler e gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p.19).

Devemos partir para novas obras condizentes ao cotidiano e vida dos alunos para que assim consigamos captar sua atenção à literatura em geral, principalmente à poesia, fazendo com que descu-

bram o verdadeiro significado infinito e pessoal de ler literatura, dando a escola à esta, seu devido valor. “[...] literatura pode ser (ou não ser) muita coisa, mas jamais será simplesmente” (ABREU, 2006, p.39).

Até quando a educação no Brasil vai desvalorizar à leitura e sua suma importância na criação de cidadãos pensantes afim de nos proporcionar um futuro melhor desenvolvimento social, político e econômico? Afinal, é através da leitura que refletimos, pensamos e elaboramos novas ideias, concepções e soluções. Por tanto, “Não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”. (ABREU, 2006, p.112).

2 - Como trabalhar o gênero poesia no Ensino Médio?

2.1 - Leitura como hábito: Poesia precisa ser interessante

Ler não é simplesmente o ato realizado ao passar os olhos linha após linha nas páginas de um livro. A partir do momento que aprendemos a ler, aprendemos a olhar sob novos olhos, novas maneiras, novos horizontes, compreender de variadas formas definidas ou indefinidas sob olhos que nem sempre nos pertencem e isso nos dá oportunidades de pensar como um outro alguém, conhecer a forma de ver o mundo ou um assunto específico de uma outra pessoa, talvez até mesmo sentir as mesmas reações e sensações que essa pessoa sentiu ao escrever um texto.

Podemos dizer que ler é como vivenciar, e quando vivenciamos algo sempre obtemos novos conhecimentos, novas experiências, novas reflexões, novas resoluções ou muitas vezes encontramos pelo caminho algumas coisas que já conhecemos anteriormente nos fazendo lembrar conceitos, pensamentos e ideias que nos ajudam a repensar, recriar, reler, reviver.

Através da leitura lemos o mundo ao nosso redor, lemos o mundo dentro de nós, refletimos, pensamos, criticamos coisas existentes e criamos coisas novas nas quais outros irão repetir o processo como um ciclo de informações e teorias elaboradas e compartilhadas infinitas vezes propiciando resultados positivos ou negativos meio à sociedade. Para Bajour (2010):

As teorias são caminhos frutíferos para entrar em diálogo com a leitura, levando-se em conta, a liberdade dos leitores, por sua vez donos das suas próprias teorias e hipóteses no ato de ler. Isto é, as teorias não existem para serem aplicadas; antes, constituem visões de mundo que vale a pena conhecer de modo crítico para encontrar possíveis chaves de leitura e construir outras novas. (BAJOUR, 2010, p.53-54).

Mediante ao entendimento do que é leitura, podemos compreender melhor como usá-la da forma correta, esta infelizmente que não se aplica nas escolas brasileiras atualmente.

Devemos ensinar a ler mensagens não somente através da codificação de um determinado conjunto de palavras, mas principalmente ensinar a ler o mundo através das palavras passando esse sentimento de significação da leitura, principalmente na leitura de poesia, aos alunos, pois será somente assim, que alcançaremos o objetivo da atração dos jovens à literatura. Para isso acontecer, é de suma importância o método de discussão em sala de aula sobre literatura e todas as suas ramificações. Segundo Bajour (2010)

Pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários entre docentes e alunos é um conceito que convida a refletir sobre a literatura para crianças e jovens e sobre seu ensino. (BAJOUR, 2010, p.47).

Para que poesia seja interessante aos alunos, temos que refletir sobre variadas formas de se trabalhar tal gênero em aula de modo que estas apreendam a atenção e interesse dos alunos tornando a poesia significativa e contribuinte na formação e desenvolvimento dos mesmos. Para isso, primeiramente, é fundamental ouvir a voz dos alunos em relação a seus gostos e assuntos de interesse. Para Bajour (2010, p.57):

Uma postura flexível baseada na confiança no que as crianças e jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2010, p.57).

A partir do momento em que o educador promove essa liberdade de escolha literária aos seus alunos descobrindo seus interesses, pode-se pesquisar e selecionar poesias que norteiam o assunto abrangente vindos dessa pequena investigação.

Em relação à poesia, podemos e devemos aplicar e desenvolver conversas literárias, uma vez que, como Bajour (2010, p.67), afirma, numa conversa literária uma chave se enriquece com outras chaves, havendo a troca de informações, ideias, interpretações e visões sobre determinada poesia fazendo com que esta seja significativa para o aluno. Para Tavares (2007, p. 3) “a literatura é, em princípio, comunicação. Ela possui uma estrutura de apelo, uma comunicabilidade com o leitor que, articulada com suas experiências, constrói significação”.

Portanto, reflexão e poesia caminham juntas, e não podemos esquecer desse fator na hora de trabalhar tal gênero em aula. Conforme Tavares (2007):

Se a poesia é uma forma particular de conhecimento da realidade, uma maneira diferente de ver o real, ela pode contribuir com o professor na tarefa educacional, visto que ela pode ser uma excelente porta de entrada à reflexão sobre aspectos importantes do comportamento humano. (TAVARES, 2007, p.63).

A partir do momento em que há significação e aproximação da realidade dos alunos ou de seus assuntos de interesse dentro da poesia aplicada em sala de aula, a mesma torna-se interessante aos olhos dos mesmos, onde o educador terá sucesso na formação correta de leitores literários auxiliando assim em seu desenvolvimento reflexivo em relação não somente à leitura de poesia e textos em geral, mas principalmente na leitura de mundo através da leitura de literatura.

2.2 - Propostas de ensino da poesia

2.2.1 - Trabalhando com literatura de cordel

Como mencionado anteriormente, o ensino de literatura, mais precisamente de poesia, nas escolas tem se restringido à métrica, rima, e versos presentes no texto, para se estudar escolas literárias ou ainda a gramática, Maiakovski (1971, p.179 *apud* TAVARES, 2007 p.134) condena essa forma de ensino mecânico, vivenciado pelos alunos e sugere: “Em nome da melhoria da qualificação poética, em nome do florescimento futuro da poesia, é preciso abandonar o destaque dado a este trabalho”.

A proposta não é limitar a um único tipo de poesia ou a uma única abordagem, mas sim, trilhar um caminho para que os alunos enxerguem a importância e a potencialidade da poesia em suas vidas. Um caminho que comece pelo mais prático e o mais próximo do que o aluno tem como comum, por isso a sugestão do uso de Cordel, poesia popular, principalmente porque as características desse gênero estão mais distantes do conceito padrão e clássico abordado em sala de aula, comumente rejeitado pelos alunos, a linearidade de ideias, linguagem denotativa, comum aos alunos, e principalmente por ter um enredo, como o tem também a prosa, já mais próxima da realidade deles.

Muito popular no nordeste do país, mas também amplamente difundido no meio literário brasileiro, o Cordel ou ainda como é conhecido, a Literatura de Folhetos, traz um conhecimento cultural riquíssimo aos alunos, como menciona Palhano (1998, p. 23):

No cordel, portanto, o formal e o informal, o individual e o coletivo, a voz e a letra, a criação e a tradição não constituem dois lados da mesma moeda, mas a substância fundida – e muito bem fundida – de que é constituída a moeda. (apud SILVA, 2007 p. 17).

Ainda sobre as potencialidades do Cordel e sobre a efetividade de ensino, principalmente como porta de entrada dos textos poéticos, Silva (2007) ressalta:

O texto literário pode ser trabalhado na sala de aula de uma forma que convide o aluno a participar da atividade de um modo contextualizado com as experiências que teve e não de uma forma exclusivamente imposta. Possivelmente, a literatura de cordel pode também proporcionar esse diálogo entre texto e contexto social no qual o aluno está inserido. É bom lembrar que os poemas populares recorrem muitas vezes a fatos reais e outras vezes discorrem sobre acontecimentos irreais, mitológicos e utópicos, oferecendo uma boa variação de possibilidades de trabalho em sala de aula. (SILVA 2007 p. 25).

A exemplo de poema em cordel usando de elementos mitológicos e históricos, podemos citar a obra do escrito e cordelista Bráulio Tavares, “O Flautista Misterioso e os Ratos de Hamelin” (2006):

“Leitor, espere um momento
e preste atenção em mim.
Vou lhe contar uma história
com começo, meio e fim,
de um caso acontecido
na cidade de Hamelin.

Hamelin é situada
no coração da Alemanha.
De um lado, o rio Wesel,
e de outro uma montanha.
Pois foi lá que sucedeu
uma história muito estranha.

Contam relatos antigos
que muitos anos atrás
Hamelin era tranquila,

tudo ali vivia em paz.

Os seus habitantes eram
felizes e cordiais.

Mas um dia, de repente,
algo incrível aconteceu.

Como um castigo medonho

que lá do céu se abateu,

veio uma praga de ratos

que ninguém compreendeu.” (B. TAVARES 2006 pp. 9 – 10)

Características dos textos poéticos já conhecidas pelos alunos são marcantes como ritmo, rima, versificação, estrofes. Porém, há fatores que são incomuns dos textos utilizados tradicionalmente, que chamam a atenção dos alunos e mudando a concepção de que poesia trata apenas de amor e descrição de sentimentos. O professor pode abordar com os alunos características do enredo e conhecimentos interdiscursivos dos alunos comparando a apresentação da narrativa em texto poético com outras manifestações artísticas. Além disso, é uma ótima ferramenta para se trabalhar interdisciplinaridade, como já mencionados, abordam temas mitológicos e históricos e servem de material também para outras disciplinas como História e Sociologia, levando a poesia para outros âmbitos escolares.

Porém, esta abordagem é só o início para se estreitar os laços entre o aluno e os textos poéticos, é necessário ao aluno ampliar seus conhecimentos e trabalhar com outros gêneros poéticos, como a poesia contemporânea que traz outras possibilidades de trabalho com os alunos em sala de aula, contribuindo, igualmente, de forma construtiva para a formação de leitores e cidadãos pensantes.

2.2.2 - Poesia e teatro

O ensino da poesia pode ser feito de várias formas, mas o importante é fazer com que se torne algo significativo e prazeroso. O teatro é uma das maneiras na qual podemos chegar a isso, conforme diz Guimarães (2015) "O teatro proporciona ao aluno em sua vida estudantil desenvolvimento de suas potencialidades, tanto físico como psicoafetivo e social.", dessa forma, além de fazer com que o aluno se interesse mais com o poema proposto, ainda podemos trabalhar e desenvolver outros campos de forma lúdica: “Essa integração fortalece a rede de interdisciplinaridade na escola e pro-

porciona ao aluno o relacionar-se com a arte e vivenciar experiências que se entrelaçam." (GUIMARÃES, 2015, p.166).

O intuito de juntar teatro e poesia é fazer com que os alunos se interessem e participem cada vez mais das aulas, aprimorando o ensino nas escolas e trazendo benefícios para os indivíduos. Devemos “desenvolver projetos sérios que possibilitem o aluno conhecer o seu corpo, sua poesia, seus talentos de forma a serem vistos e incentivados no espaço escolar” (GUIMARÃES, 2015). Quando possuímos um espaço e incentivos para a prática, o teatro pode “dar sentido interpretativo aos textos poéticos e literários de uma forma menos formal e mecânica”. (GUIMARÃES 2015 p.167), e isso possibilita aos alunos maior facilidade de interação e interesse nesse meio. Guimarães (2015) diz que “As aulas de Literatura e os livros didáticos e mesmo professores da área tratam a poesia e a literatura no ensino médio como uma forma de preparação para o vestibular.”, e isso muitas vezes retira todo o interesse e prazer que se poderia adquirir na aprendizagem com esses tipos de textos.

Juntar a poesia e o teatro, fazendo com que os alunos improvisem, criem cenas e façam uma leitura interpretativa, a partir da poesia, é “uma forma lúdica de ler e contextualizar a literatura, dando prazer em sua leitura.” (GUIMARÃES 2015 p.167).

Os alunos conhecem assim, um pouco da poesia de cada região do Brasil, suas particularidades, seus sotaques e contextos, seus autores e personagens, criando cenas e cenários e interpretando o texto poético de forma prazerosa. (GUIMARÃES 2015 p.167).

3 - Poesia contemporânea no Ensino Médio: Cais de Alberto Martins

3.1 – Trabalhando com Interdisciplinaridade

“Cais (2002) do poeta e xilogravador Alberto Martins reafirma a dimensão metalinguística da poesia contemporânea e sua adesão à reflexão sobre o mundo, a linguagem e os desdobramentos temporais” (BORSATO, 2010). Entre outros aspectos tem grande potencialidade para um trabalho interdisciplinar, não só nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, mas igualmente nas aulas de Língua Inglesa (LI). “A obra de Alberto Martins semantiza o espaço marítimo e o da escrita por meio de metáforas, imagens contíguas e recursos intertextuais” (BORSATO, 2010), o que possibilita ao professor colocar os estudos linguísticos e poéticos em um novo plano aos alunos, uma vez que os corpora comumente utilizados nas aulas de LI tratam de gêneros não literários, como gêneros orais comuns no cotidiano e gêneros voltados ao mercado de trabalho. Utilizando dos poemas do Cais os alunos aumentarão seus conhecimentos léxicos com palavras que de outra forma não teriam

acesso e possibilita também discussões como rodas de conversas literárias buscando significados e também recursos de figuras de linguagem, mais presente nesse tipo texto.

Outro aspecto muito importante que pode ser aplicado nas aulas de LI é a produção oral, uma vez que a leitura do texto poético é mais exigente do que em outros gêneros textuais. Demanda-se ritmo e entonação adequados para o alcance do sentido apropriado na leitura. O professor de Inglês pode utilizar os textos nos dois idiomas para modo de comparação abordando como ambos os idiomas utilizam de diferentes recursos e meios para a leitura apropriada. Vejamos alguns exemplos:

Hans Staden Monologue

How did I fall
into that den of monkeys?
A noose around my neck
and crabs gnawing at my nails.
To what avail “ein Gott,
Herr des Himmels und der Erde”,
if they speak a water-language
and do with their teeth
what I do with words?

Monólogo de Hans Staden

Como fui cair
naquela cova de macacos?
Uma corda no pescoço
uns formigões comendo as unhas.
De que valem “ein Gott
Herr des Himmels und der Erde”
se esses falam uma língua-de-água
e fazem com os dentes
o que faço com palavras?
(MARTINS, 2002, p. 19)

Em “O Monólogo de Has Staden” muitos aspectos podem ser explorados. Tratando de novos vocabulários e de diferentes usos de palavra de acordo com o contexto, já que palavras presentes no poema, como “den”, “noose”, “crabs” “gnawing”, “avail” (traduzindo literalmente do texto em português: “cova”, “corda”, “formigões”, “comendo”, “valer”) não são comuns em outros gêneros apresentados nas aulas de LI, ou se o são, não com o mesmo uso lexical de suas traduções para o inglês (“comendo” aparece normalmente como tradução para “eating” ao invés de “gnawing”). Outro aspecto que pode ser tratado, como já mencionado, é a comunicação oral, a pronúncia correta das palavras novas e de seu uso contextualizado em frases, além disso, o uso das variações linguísticas em contra partida com a norma padrão da língua inglesa, como no caso da frase “what I do with words?” que se submetida às regras do Inglês Padrão necessitaria de um auxiliar para a formação de perguntas “what do I do with words?”, tais conhecimentos são necessários aos alunos uma vez que há liberdade para uso de diferentes variações da língua de acordo com o seu contexto.

Ainda outro aspecto que pode ser trabalho é a figura histórica de Hans Staden, aventureiro mercenário alemão do século XVI, que esteve no Brasil durante os combates nas capitânicas de Pernambuco e de São Vicente contra navegadores franceses e seus aliados indígenas e onde passou nove meses escravo dos índios tupinambás, no qual depois publicou um relato sobre suas viagens no Brasil que ficou muito famoso, datado de 1557. O estudo desses aspectos pode ser realizado de modo interdisciplinar com a disciplina de História. O poema parece claramente ter como personagem central a figura de Hans Staden e seus dias como explorador e prisioneiro no litoral brasileiro, principalmente pela presença de frases e palavras em alemão com aspas, supondo-se que sejam suas falas. Outro poema que oferece semelhante recurso é o “Sobre o Atlântico” (Cais, p. 55).

Outros poemas oferecem exploração de competências linguísticas, como a habilidade de descrição de paisagens e diferentes grades lexicais que podem acompanhar diferentes paisagens. “Em torno da cidade” é decomposto em plurais possibilidades de ver a paisagem e descrevê-la. A visualidade dos poemas que o compõem é tão sólida que os versos adquirem traço figural em sua disposição gráfica” (BORSATO 2010 p. 5).

Além disso, como proposta de um trabalho interdisciplinar, é possível trabalhar com os textos em português, como o poema “O Outro Lado” (Cais, p. 45) que aborda sobre ideias pré-concebidas em nosso meio cultural e social, que pode diferir de diferentes culturas e sociedades, isso permite ao professor abordar temas transversais como a pluralidade cultural. Vejamos:

O Outro Lado

A vida após a morte
não é tão fácil
de ser levada.

Não para quem morre
mas para quem fica:
todo o pessoal da retaguarda.

Que inferno ir à praia
na manhã vazia
-- de canal a canal
sem dar palavra.

O morto pelo menos
escapou do dia a dia:
já não precisa lavar o pé
antes de entrar em casa.
(MARTINS, 2002, pág. 45)

Mesmo que o texto use de recursos metafóricos, aborda o tema de costumes fúnebres no meio cultural brasileiro, o tema pode ser amplamente explorado como uma forma de discutir os costumes locais e costumes internacionais.

Os mesmos recursos e propostas expostos aqui servem para diferentes poemas do livro, esses foram alguns dos exemplos de como podem ser aplicados em sala de aula, usando como proposta principal a interdisciplinaridade, mostrando que não é necessário usar do texto poético apenas nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto há outros recursos e propostas que podem explorar ainda mais os benefícios dos estudos poéticos.

3.2 - Aplicando a conversa literária na obra de Alberto Martins em sala de aula

A conversa literária, já citado anteriormente, é de suma importância na sala de aula em relação à literatura, principalmente se tratando do mundo poético, no qual encontramos enorme variedade de pontos de vista sobre temas diversos que geram assim inúmeros assuntos e pontos nos quais nos

abrem múltiplos caminhos à discussões significativas e contribuintes para o desenvolvimento do conhecimento e reflexão, não só de um indivíduo apenas, mas também de todos que participam da discussão, dando liberdade a um conhecimento compartilhado, o que é a essência dessa conversa.

Utilizando o poema “Cais” de Alberto Martins (2002) em uma conversa literária em sala de aula, podemos ter acesso a esse enorme leque de opções altamente contributivas ao conhecimento do aluno uma vez que:

Cais caracteriza-se por textos altamente metalinguísticos narrados por vozes preocupadas com o ato compositivo. É possível afirmar que a poesia de Martins não é objeto, mas sujeito que o enunciador deseja e espera tornar objetual ao percorrê-la e observá-la de ângulos diversos e tridimensionais. O enunciador não se predispõe a recebê-la de modo passivo, mas afirma que o poema é espaço de discussão dos limites e obstáculos ao fazer, de descoberta de novas frestas por onde olhar. (BORSATO, 2010, p. 13-14).

A obra de Alberto Martins na conversa literária fará o aluno de Ensino Médio avançar alguns níveis de conhecimento e reflexão dos quais está acostumado a lidar em relação à poesia, até então estudada pelo aluno, de forma relevante a este, apresentando-lhe um tipo de texto poético com mais profundidade sentimental e linguística tendo em seu plano de fundo diferentes e curiosos aspectos culturais que serão importantes de serem analisados pelo aluno contribuindo em sua bagagem de conhecimentos até o momento e principalmente despertando o interesse pela pesquisa por trás dos poemas, fazendo com que haja um estudo mais específico do mesmo, abrindo novas portas da sede do saber e conhecer para o mundo poético. Segundo Borsato (2010, p.5), “A inserção de outros pontos de vista dá à história do cais, construída, verso a verso pela obra de Martins, plurais pontos de vista e certo caráter argumentativo”. Sendo assim uma obra interessante para se trabalhar com o Ensino Médio.

A partir do momento em que o aluno aprende o quão significativo e somativo um determinado poema foi para ele, este irá interessar-se cada vez mais em relação à poesia e fará ligação entre a leitura e a reflexão como fruto da conversa literária realizada em sala de aula, havendo após essa experiência, sempre a vontade da interação e discussão que prosseguirá a leitura poética, incentivando-o a repetir o processo diversas vezes em qualquer outro tipo de leitura, o que instigará sua reflexão à aprimorar-se cada vez mais, fazendo jus à verdadeira leitura, que deverá ser ensinada pelo educador no decorrer das aulas para que o aluno assimile tais valores por meio da prática.

A aplicação da poesia através da conversa literária será sempre de suma importância ser praticada desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, porém com diferentes níveis de poesia coerentes aos anos escolares, sendo muito atrativo desde sempre, tudo o que envolva a conversa literária.

ria, como por exemplo, saraus literários entre alunos e professores, discussões sobre determinada obra com o próprio escritor se possível nesse caso Alberto Martins, ou até mesmo o uso da tecnologia junto às conversas literárias o que possibilita um maior interesse por parte dos alunos pela aproximação dos recursos muito utilizados no dia a dia deles.

O “Cais” ainda nos abre mais portas na conversa literária por conter em sua composição ilustrações feitas pelo próprio autor como xilogravador com as quais se pode pedir aos alunos que elaborem apresentações de slides com essas imagens para complementar reflexões sobre a obra dando mais chances de compreensão dos poemas o que faz da conversa literária ainda mais rica e prazerosa. “Mais que versificador, Martins é poeta da imagem. Cortes e distensões retiram dos versos sua possibilidade autônoma e o poema só adquire completude por meio das sequências de imagens reunidas na obra toda” (BORSATO, 2010, p.13).

Através desta, entre várias possibilidades de se trabalhar com o Cais em sala de aula, esperam-se momentos em que os alunos possam refletir, pensar, pesquisar, interpretar, compreender, discutir e analisar aspectos não só da realidade como também de algo não tão real assim para os leitores: o pensamento, o sentimento, a intenção, a mensagem do poeta no momento em que ele escreveu cada poema, cada verso, cada frase.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**. São Paulo: Unesp. 2006.

AMARAL, Isabel da Silva. **A literatura poética nas escolas de ensino médio: Uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem**. Tese de Doutorado. PUC-SP. 2012

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato. 2010.

BORSATO, Fabiane Renata - MEMÓRIA E METALINGUAGEM EM CAIS, DE ALBERTO MARTINS. Artigo Científico. Unesp. 2010. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/124945> , acesso em 30-mar-19.

CARVALHO, Lydiane Fonseca de. **Poesia na sala de aula: as contribuições da poesia à formação do leitor literário**. UFRN. 2010. Disponível em http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT12/POESIA_ARTIGO_HUMANIDADES.pdf ; acesso em 12-abr-19.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, Sons e Ritmos**. São Paulo: 13º Ed. Ática. 2001.

GUIMARÃES, Gleuter Alves - **Escola, teatro e poesia: tramas para a construção de uma rede de cultura**. Tese de Mestrado UFU, 2015. Disponível em <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/viewFile/234/137> ; acesso em 16-abr-19

MARTINS, Alberto. **Cais**. São Paulo: Editora 34. 2002.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Literatura de Cordel: um fazer popular a caminho da sala de aula**. Tese de Mestrado. UFPB. 2007 Disponível em http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_josi.pdf ; acesso em 20-abr-19

SILVA, Pedro Paulo, Org. – Teoria da Literatura I. São Paulo: Pearson. 2015.

TAVARES, Bráulio. **O Flautista Misterioso e os Ratos de Hamelin**. São Paulo: Editora 34. 2006.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**. Tese de Pós-Graduação. UFRN. 2007 Disponível em <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/divasst.pdf>; acesso em 20-mai-19

TRES, Thanisa A. de Souza C. De Dordi. **A importância da poesia na formação do leitor**. UNI-GRAN. 2015. Disponível em <https://docero.com.br/doc/n008vx5>; acesso em 03-jun-19.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM

Marcela Fischer

Prof. Dr. Tiago Weizenmann

Resumo: Este texto propõe-se a descrever vivências de uma estudante do curso de Letras e um professor de História da Univates como extensionistas do Projeto Rondon, do Ministério da Defesa brasileiro, que mobiliza universitários de diferentes regiões do país para promoverem atividades que contemplem diferentes áreas - social, ambiental, cultural, educacional, econômica, da saúde, em comunidades carentes, levando o conhecimento acadêmico adquirido nas universidades à população.

Palavras-chave: Projeto Rondon. Experiência. Vida. Cidadania.

Abstract: This text proposes to describe experiences of a student of the course of Languages and Literature and a professor of History of Univates as extensionists of the Project Rondon, of the Brazilian Ministry of Defense, that mobilizes university students of different regions of the country, to promote Activities that contemplate different areas - social, environmental, cultural, educational, economic, health, in poor communities, taking the academic knowledge acquired in the universities to the population.

Keywords: Rondon Project. Experience. Life. Citizenship

1 O PROJETO RONDON COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA E CIDADANIA

O presente relato propõe-se a descrever brevemente uma experiência vivenciada por uma estudante universitária do curso de Letras, e um professor de História, no mês de julho de 2016, como extensionista do Projeto Rondon, uma ação do Governo Federal coordenada pelo Ministério da Defesa. O Projeto Rondon mobiliza, de maneira voluntária, universitários de diferentes regiões do país para promoverem atividades que contemplem diferentes áreas - social, ambiental, cultural, educacional, econômica, saúde, tendo a oportunidade de interagir com comunidades carentes, levando o conhecimento acadêmico adquirido nas universidades à população local. As Instituições de Ensino Superior (IES) participam do projeto a partir da proposição de ações para uma das duas modalidades previstas pelo edital do Ministério: o conjunto A ou B. O conjunto A contempla quatro eixos de atuação: Comunicação, Meio Ambiente, Trabalho, Tecnologia e Produção; o Conjunto B: Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde. Para participar, as IES precisam desenvolver um projeto com propostas de atividades, com ênfase nos quatro eixos do conjunto escolhido, que serão, posteriormente, realizadas nos municípios contemplados. A proposta é submetida para avaliação, sendo os projetos de maior pontuação selecionados para integrarem a Operação. Para cada municí-

pio beneficiado, são encaminhadas duas IES, uma do Conjunto A e outra do B, contendo dez integrantes cada uma: dois professores e oito estudantes, totalizando vinte pessoas (**Fig. 1**).

Figura 1: Grupo de Rondonistas da Univates

FONTE: ALVES, 2016.

A partir da apresentação do contexto geral do Projeto Rondon, apresentaremos, a seguir, algumas das ações que integraram a Operação Forte dos Reis Magos, planejadas e executadas no município de Montanhas, no estado do Rio Grande do Norte, cuja população é de, aproximadamente, 11.572 habitantes. As atividades da equipe composta pelos estudantes e professores começaram a ser planejadas a partir de março de 2016. Os alunos selecionados, juntamente com os docentes, participaram de reuniões periódicas para discutir e aperfeiçoar atividades que, no momento da Operação, foram executadas em Montanhas. Promoveram-se oficinas e palestras para um público composto por professores de diferentes comunidades, como a do bairro Belo Horizonte, do Sítio Serrote, do bairro Boa Esperança; alunos de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município, gestores, líderes das comunidades, além de crianças, moradores de um assentamento do Movimento Sem Terra (MST).

Dentre as ações, podem ser citadas, ainda, as de artesanato e de arte para mulheres da comunidade local como estratégia econômica para o aumento da renda familiar. As oficinas de artesanato, por exemplo, foram realizadas no Centro de Idosos de Montanhas, ministradas por estudantes da Univates, e organizadas a partir de três momentos: na primeira oficina demonstrou-se como confeccionar uma capa de proteção para telefone celular, utilizando materiais alternativos, tais como tecido, linha, botões, etc. (Fig. 2).

Figura 2: Grupo confeccionando as capas de celular

FONTE: ALVES, 2016.

Já em um segundo momento, o objetivo foi costurar uma toalha, com o propósito de se tornar uma porta escova de dente e de creme dental. No último encontro, a tarefa foi produzir e personalizar um puff, confeccionado com garrafas pet, incentivando o reaproveitamento e a reciclagem de materiais (**Fig. 3**).

Figura 3: Grupo confeccionando o Puff de garrafas

FONTE: ALVES, 2016.

Outras atividades que desenvolvemos foram: aperfeiçoamento da comunicação em público, informática na escola, capacitação de conselheiros tutelares, desenvolvimento sustentável, saneamento básico, separação de resíduos, agroecologia, plantio de hortas, armadilhas para moscas, produção de repelente natural, planejamento de vida e gestão financeira familiar, técnicas de conservação e aproveitamento de alimentos, atividades lúdicas para as crianças como contação de histórias, brincadeiras com palhaço (**Fig. 4**) e gincana, instalações elétricas e dicas de economia de energia, conversa sobre autoestima, ginástica (**Fig. 5**), diagnóstico de estabelecimentos de saúde, sessão de cinema (**Fig. 6**), etc.

Figura 4: Rondonistas vestidas de palhaço para entreter as crianças

FONTE: ALVES, 2016.

Figura 5: Rondonistas fazendo ginástica laboral com a comunidade

FONTE: ALVES, 2016.

Figura 6: Rondonistas promovendo sessão de cinema para os moradores do MST

FONTE: ALVES, 2016.

2 OPERAÇÃO FORTE DOS REIS MAGOS: IMPRESSÕES DE UMA ESTUDANTE E DE UM PROFESSOR

Como estudante do Curso de Letras, pude auxiliar em diferentes atividades, construindo experiências significativas em contato com novas realidades (**Fig. 7 e 8**). Nesse sentido, é possível referenciar e pensar sobre algumas ideias de Jorge Larrosa (2016, p. 36), quando afirma, por exemplo, que “[...] a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo...[...], em tudo que fazemos há possibilidade de aprendizado. Observamos que as pessoas beneficiadas se envolveram ativamente em muitas atividades propostas, corroborado pelo expressivo número de pessoas da comunidade envolvidas, bem como a assiduidade regular de participação. Da mesma forma, registrou-se o interesse dos participantes em conhecer e aprender técnicas novas.

Figura 7: Rondonistas participando de uma missa no município de Montanhas – RN

FONTE: ALVES, 2016.

Figura 8: Participação na festa de 53 anos de emancipação política de Montanhas – RN

FONTE: ALVES, 2016.

A intenção do Projeto Rondon é através deste tipo de experiência, gerar benefícios para os moradores, e para os estudantes universitários, uma vez que estes retornam às suas regiões de procedência com experiências de cidadania, reconhecendo as dificuldades sociais presentes em muitos contextos da realidade brasileira. Permite-se ao estudante voluntário, igualmente, um olhar mais crítico sobre o Brasil, ressignificando o sentido da vida e da cidadania, pois conforme Jorge Larossa (2016, p. 39), “a experiência é, para Platão, o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências”. Como estudante e voluntária do Projeto, é possível dizer que o

Rondon permite fazer a diferença em uma localidade que necessita de um sorriso, um abraço, uma conversa, e perceber, ao final da jornada, que quem mais ganhou foi você! Quem mais aprendeu foi você! Quem mais cresceu foi você! Não há como explicar os sentimentos envolvidos neste Projeto. Vive-se, e sente-se! Pode-se dizer que o Rondon empreendeu uma transformação pessoal, provocando um olhar mais humanista e crítico, voltado à responsabilidade social e coletiva, além de proporcionar uma percepção diferente para com aqueles que menos têm, que nos entregam o que têm para agradar, ficando felizes com nossa presença, sem pedir nada em troca. O Rondon nos faz perceber e dar valor às coisas mais simples - você não será mais ou menos feliz com muitos bens materiais, mas se você tiver pessoas que o amam, querendo o seu bem, será feliz!

Como professor universitário, é gratificante perceber o envolvimento de jovens universitários em ações voluntárias, dispensando dedicação e tempo em diferentes ações sociais. O exercício de cidadania vem acompanhado pelos sentidos de solidariedade, cooperação, empatia e alteridade. Afinal, a transformação das pessoas provém da singularidade que essa experiência tem, uma forma de viver intensamente a realidade social de muitas regiões do país, como proporciona o Projeto Rondon em suas andanças pelo Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Lais. *Imagens. Operação Forte dos Reis Magos – Rio Grande do Norte*, 2016. (crédito das imagens)

BRASIL. Projeto Rondon. Ministério da Defesa. Esplanada dos Ministérios. Disponível em: <<http://www.projettorondon.defesa.gov.br/portal/>> Acesso em: 31 jul. 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Suzinara Strassburger Marques

Profa. Ma. Rosiene Almeida de Souza Haetinger

Resumo: A leitura literária é parte importante na formação dos indivíduos, e a escola tem o papel de apresentar aos estudantes obras que os façam refletir criticamente sobre a sociedade na qual estão inseridos. Pensando nisso, a literatura africana de língua portuguesa, geralmente desconhecida dos estudantes brasileiros, tem muito a contribuir nesse sentido, e a obra de Mia Couto, de forma poética e metafórica, é capaz de quebrar preconceitos em relação aos países africanos e de estabelecer relações entre a arte literária e a produção autoral dos discentes. O projeto “Disseminando a literatura africana de língua portuguesa” demonstrou o quanto a cultura africana está interligada com a brasileira, e que a conexão das personagens dos contos selecionados com a realidade dos estudantes é essencial para que eles se sintam parte dos textos trabalhados em aula. Também ficou claro que cada turma deve ser considerada com base em suas especificidades, possibilitando aos aprendizes abertura para compreender o texto e o contexto em que ele foi produzido, assim como para que possam interligá-lo com suas experiências pessoais.

Palavras-chave: Palavras-chave: Literatura africana. Mia Couto. Produção autoral.

Abstract: Literary reading is an important part of the formation of everyone, and the school has the role of presenting to students some works that make them reflect critically on the society in which they are inserted. Thinking of it, African Portuguese Language Literature, generally unknown to Brazilian students, has much to contribute in this target, and the work of Mia, in a poetic and metaphorical way, is capable of breaking prejudice against African countries and establishing relationships between literary art and the authorial production of students. The project “Disseminating African Portuguese Language Literature” demonstrated how much African culture is intertwined with Brazilian culture, and that the connection of the characters of the selected stories to the students reality is essential to make them feel part of the texts worked in class. It was also clear that each class should be considered on the basis of its specificities, allowing learners openness to understand the text and the context in which it was produced, as well as to interconnect it with their personal experiences.

Keywords: African literature. Mia Couto, Author production.

A importância da leitura literária

A leitura está em todos os lugares da nossa sociedade: nos livros, na televisão, nas imagens, nas propagandas, no meio virtual, entre outros. Através dela as pessoas buscam ampliar seu conhecimento, seu vocabulário, sua escrita, além de realizar reflexões sobre a vida de forma crítica e autônoma.

Essa autonomia crítica provém da leitura literária, que, diferente de uma simples leitura, tem um papel social muito mais abrangente. Conforme Aguiar (2007, p. 28), “enquanto os textos informativos nos falam de textos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra uma significação humana mais ampla”. O que importa realmente, ainda segundo Aguiar (2007) “não é o fato sobre o qual escrevemos, mas as formas de sentirmos

e pensarmos esse fato, o que nos aproxima de todos os homens”. É por isso que a literatura nos oferece um aprofundamento da leitura, pois transforma personagens e histórias fictícias em conhecimento aplicável nas mais diversas esferas da vida cotidiana.

Partindo do pressuposto de que para formar bons leitores é necessário debater sobre o texto literário e conectá-lo a temas do cotidiano do leitor, Cosson (2014, p. 27) afirma que:

No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Entretanto, para que a leitura seja prazerosa e faça sentido para o aluno das aulas de literatura ou mesmo de língua portuguesa, é preciso que o professor tenha o hábito de ler e interagir com o texto literário, sabendo aproveitar e fazer refletir sobre as informações implícitas do texto, isto é, temas essenciais ao ser humano, como por exemplo questões éticas da sociedade, as paixões e as emoções humanas, o autoconhecimento, etc. Isto porque:

se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2014, p. 27).

Por isso, é preciso estar aberto para a troca de reflexões e para as novas significações que o mundo adquire a partir de novas leituras. Assim, como o mundo está em constante transformação, a literatura também deve abranger novas perspectivas de refletir sobre ele e de aceitar as novas palavras a serem ditas. Uma vez que se esteja pronto a compartilhar novas propostas e ideias, a literatura passa a ter mais significação para as pessoas no seu próprio contexto social, adquirindo novas e inéditas significações para a compreensão do mundo no qual se está inserido.

O ensino da literatura no Ensino Médio

De acordo com estudos sobre a literatura no Ensino Médio, muitas vezes perde-se o foco no texto literário e parte-se para um estudo baseado nos períodos literários e nas nomenclaturas literárias. Sobre isso, Silva (2013) afirma que:

Geralmente é no Ensino Médio que o estudante brasileiro passa a ter contato pela primeira vez com o estudo sistematizado da literatura, transmitido através da apresentação de uma série de textos ou fragmentos e de autores classificados como pertencentes a um determinado período literário. A entrada dos conteúdos em sala de aula é feita por meio do livro didático e raramente há do professor a indicação da leitura de uma obra literária como uma atividade extraclasse a ser realizada em casa pelos alunos, que, em maioria, não realizam a leitura e tendem a esperar do professor a retomada oral e resumida em sala de aula do que se passa na obra literária sugerida para leitura (SILVA, 2013, p. 12).

Portanto, não é tarefa fácil ultrapassar o ensino tradicional da literatura e propor uma visão baseada na interligação entre o texto literário e as emoções humanas, como o amor, o sofrimento, a solidão, etc. Porém, é essa a função essencial da literatura: propiciar momentos de reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade circundante. Esse é o propósito principal ao escolher os textos de Mia Couto para este projeto de estágio com o Ensino Médio.

A poesia em prosa de Mia Couto

Antônio Emílio Leite Couto, ou Mia Couto, é considerado um dos principais autores africanos. Apaixonado pela biologia e pela arte de escrever, ele iniciou sua produção literária com a poesia, aos 14 anos e, mais tarde, descobriu que poderia colocar poesia também na prosa. Já trabalhou como jornalista, inclusive exercendo cargo de diretor da Agência de Informação de Moçambique. Hoje, atua como biólogo, professor e escritor.

Tanto em suas poesias como nos romances e nos contos, Mia Couto reinventa novas formas de falar sobre seu país, Moçambique. Desde antes da independência do país, em 1975, como em sua reconstrução, o autor procura mostrar os problemas sociais enfrentados pelo povo e também sua tradição, sua carga cultural. Conforme afirma a doutora Susana Ramos Ventura (2014, p. 23-24):

Pensando nas personagens que povoam a obra ficcional do autor, veremos nas obras subsequentes, com frequência, uma “população imaginada” que trafega no país em construção, como se andasse entre dois mundos: aquele oferecido (e no mais das vezes imposto) pela sociedade ocidentalizada e o representado pela tradição (e que está em ruínas). O primeiro tem raízes coloniais e, em geral, não consegue oferecer sequer o conforto estrutural próprio dos modernos Estados ocidentais, muito menos fornecer respostas a anseios íntimos de busca individual/existencial. O segundo, o mundo africano marcado pelos “modos da tradição” apresenta um tecido esgarçado, sendo que o aprofundamento ficcional que Couto opera em seus domínios parece marcado pela recriação, por uma certa “invenção da tradição” [...].

Então, é impossível ler Mia Couto sem pensar paralelamente em dois mundos: o mundo real, que provoca todas as problemáticas apresentadas pelo autor, e o mundo imaginado e alternativo, que mostra outra forma de avaliar não somente o problema em si, mas as possíveis causas

das situações e a relação entre essas causas e a forma como o ser humano as encara irracionalmente. Sobre isso, António José Marques Martins (2006, p. 177) afirma em sua dissertação que:

Embora respeitando e exaltando o universo descrito pela oralidade, na medida em que reflecte o imaginário e as tradições das culturas ancestrais e míticas, o conto miacoutiano recusa o mundo estereotipado, ordenado e maniqueísta, procurando cultivar a transgressão e a subversão, de modo a evidenciar artificialmente algo que está oculto, ou seja, reproduz a busca de uma verdade secreta. Paralelamente, procura conduzir o leitor para além do dito, para uma descoberta do não-dito, denunciando, assim, o que o leitor não quer ou não consegue ver. O leitor é obrigado a realizar um jogo de descoberta da inteligibilidade das histórias. Esse jogo deve ser capaz de despertar a sua consciência e a sua capacidade de intervenção no tecido social que o rodeia.

Concluindo seu estudo, Martins (2006, p. 177-178) ainda afirma que:

Podemos afirmar que a narrativa curta miacoutiana, sob nítida influência sulamericana, procura a consecução de múltiplos objectivos: lutar contra o sistema rígido defendido pela metrópole; dar resposta a um mundo em crescente complexidade e em rápida e constante mutação; testemunhar a degradação das condições de vida e das relações humanas sentidas pelo povo moçambicano assolado por catástrofes naturais (seca e cheias) e por problemáticas sociais e humanas: guerra civil, corrupção das instâncias políticas do período pós-independência, situação de fome, abandono das regiões rurais, solidão dos mais velhos, etc. Estamos perante uma literatura que acompanha a emergência política e social e que denuncia, desta forma, situações de marginalização política, económica, cultural e social. Daí, podermos afirmar que esta literatura revela um forte cunho de empenho ideológico, aliado a um acentuado compromisso social do escritor.

É por meio de suas histórias fantástico-maravilhosas que Mia Couto fala diretamente com a alma de seus leitores, tratando de denúncias sociais, releituras de mitos e lendas do povo africano e temas humanos universais, como a solidão, a arte, a renovação do futuro, etc.

Dessa forma, Couto não é apenas um escritor africano, mas um autor universal que pode e deve ser conhecido também pelo público jovem, que precisa aprender a utilizar a literatura como ferramenta de diálogo.

Os contos escolhidos

Pensando nos contos de Mia Couto como uma forma de desmistificar os preconceitos acerca da cultura africana e também como ferramenta de aproximação entre os alunos e o texto literário, sem falar em periodização ou sem tentar “encaixar” os textos e autores em locais pré-determinados no ensino da literatura, foram selecionados dois contos de diferentes fases do autor.

O conto “A infinita fiadeira”, publicado na obra *O fio das missangas* em 2009, conta a história de uma aranha que fazia teias por arte e não para que tivessem uma utilidade. A partir da lei-

tura do conto, surgem questionamentos acerca dessa arte: O que é arte? O que pode ser considerado arte? Quem está apto a reconhecer ou negar as mais diversas manifestações artísticas?

Mais do que inserir a escrita africana na vida escolar dos alunos, o objetivo com esse conto é discutir a arte como um todo, a caracterização do ser humano como sensível e sensibilizador perante o objeto artístico e as produções literárias.

Já no conto “O embondeiro que sonhava pássaros”, publicado no livro *Cada homem é uma raça*, de 1998, há um adentramento mais profundo nos temas sociais, principalmente no racismo ainda permanente em uma sociedade na qual, assim como no Brasil, a negritude está presa às raízes do país e precisa ser entendida como base essencial para a cultura e para o conhecimento do povo. Rezende (2008) mostra, através de trechos do conto, que os colonos, inclusive os pais de Tiago, o menino que encantou-se pelo passarinho negro, na verdade sentiam ciúmes do passado construído pelos ancestrais negros, que todo o nojo que demonstravam sentir os impossibilitava de ver a verdade por trás dos fatos estranhos que acontecem na história. Ao final do conto, o menino Tiago morre queimado pelos colonos que, cegos de ódio desqualificado, acreditam estar queimando o passarinho dentro do tronco do velho embondeiro, árvore que faz parte da cultura e do misticismo africano.

Assim, de maneira poética e quase mágica, Mia Couto (2013, p. 71) narra a transformação do menino em seiva e no próprio tronco, que faz renascer pássaros:

As tochas se chegaram ao tronco, o fogo namorou as velhas cascas. Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabelos se figuravam pequenitas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos, lenhosos, minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado, em estado de consentida impossibilidade. E do sonâmbulo embondeiro subiam as mãos do passarinho. Tocavam as flores, as corolas se envolvucravam: nasciam espantosos pássaros e soltavam-se, petalados, sobre a crista das chamas. As chamas? De onde chegavam elas, excedendo a lonjura do sonho? Foi quando Tiago sentiu a ferida das labaredas, a sedução da cinza. Então, o menino, aprendiz da seiva, se emigrou inteiro para suas recentes raízes.

Portanto, as diferenças raciais são gritantes no texto de Mia Couto, porém, pretende-se trabalhar através do conto “O embondeiro que sonhava pássaros” não somente o racismo, mas todos os preconceitos sociais que emergem do texto, tais como a divisão entre as classes sociais e o direcionamento dos adultos no aprendizado social das crianças.

Além da tentativa de quebrar preconceitos e paradigmas construídos na sociedade na qual os alunos estão inseridos, ou seja, onde a descendência alemã é exaltada pela comunidade e traz consigo uma carga negativa em relação à cultura africana, tão fortemente impregnada no Brasil, o objetivo desta proposta de estágio é mostrar a universalidade da literatura e sua preocupação com a arte, que se acredita ser pouco discutida nas escolas.

Acima de tudo, os estudantes precisam ter claro que a literatura é uma arte, que pode sim trazer à tona questões históricas, sociais e ser dividida em períodos literários, porém é uma forma de expressar o senso artístico do ser humano, que não poderia, jamais, encaixar-se sem perdas em qualquer “caixinha”. Afinal, a arte explica muita coisa, mas é ao mesmo tempo inexplicável.

Aplicação do projeto: desafios e considerações

O ensino da cultura africana, além de estar previsto em lei nacional (Lei 10.639/03), também é base formadora das raízes brasileiras. Além disso, a riqueza literária da obra de Mia Couto ultrapassa os limites de um povo e caracteriza seus textos como universais. Conhecer a obra de Couto está além de discutir sobre problemas sociais como a miséria ou a discriminação racial, é preciso embarcar na confusão de sentimentos vivenciados pelo ser humano, com os quais qualquer leitor poderá se identificar.

Além disso, as metáforas utilizadas nos textos de Mia Couto são capazes de desacomodar os leitores, que precisam repensar suas próprias experiências a fim de compreender todos os sentidos do texto. E para saber lidar com seus próprios sentimentos, os jovens precisam reconhecer na literatura, além de um aprendizado curricular, também um aprendizado para a vida e uma maneira de resolver as próprias metáforas.

Tendo em vista essas considerações, justifica-se levar a obra de Mia Couto para a sala de aula, pois é necessário quebrar preconceitos em relação à forma como o continente africano é visto pelos brasileiros. Assim como no Brasil, os países africanos são multiculturais e precisam ser respeitados como um todo. E os adolescentes precisam ampliar seu campo de visão e aprender a desfazer paradigmas criados a partir de suposições.

A leitura dos contos escritos por Mia Couto é capaz de ultrapassar preconceitos e abrir as portas para leituras sem opiniões pré-formadas, nas quais o mais importante é entender a universalidade da literatura e sua ligação única com cada leitor.

Dessa forma, com o objetivo de proporcionar aos discentes a leitura de textos literários aos quais eles não estão acostumados e de desenvolver o senso crítico durante as discussões e produções, iniciou-se o projeto “Disseminando a literatura africana de língua portuguesa”, aplicado no segundo semestre de 2016 com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Vale do Taquari/RS. As aulas foram ministradas semanalmente, sempre com 2 períodos consecutivos destinados ao projeto, em um total de 4 encontros.

É importante ressaltar que os alunos já estavam habituados com a estagiária em função de as observações de aula terem sido realizadas nas semanas anteriores. Em função disso, após uma rápida conversa sobre o projeto que seria desenvolvido com a turma, os alunos receberam o primeiro texto a ser analisado, “A infinita fiadeira” (COUTO, 2003). Enquanto os estudantes realizavam a leitura silenciosa, foram escolhidos quatro discentes para representarem as principais personagens do conto na leitura compartilhada: a aranha principal, sua mãe, seu pai e o humano que a recepciona. Apesar de ser simples, a atividade despertou a vontade de outros alunos lerem também.

No momento da discussão sobre o texto, explicou-se aos estudantes que na literatura não existe respostas exatas, que a partir do texto literário diversas interpretações são possíveis, desde que essa interpretação esteja baseada no texto. Dessa forma, alguns alunos sentiram-se mais confiantes para conversar sobre os sentidos do texto, mas ainda assim foram poucos os alunos que participaram dessas primeiras discussões.

Porém, o segundo momento a aula foi mais agitado, quando foram apresentadas as notícias sobre a arte e sua função. Como os alunos estão iniciando o Ensino Médio, a discussão sobre a não obrigatoriedade de algumas disciplinas é muito forte, pois são mudanças que influenciam no futuro deles. Posteriormente, os alunos produziram textos curtos acerca do que consideravam como funções da arte. Felizmente, muitos dos estudantes basearam-se nas discussões da aula para suas produções textuais.

Ao final, os alunos receberam a tarefa para a aula seguinte: produzir uma “Teia artística”, com base no texto lido, pensando em materiais alternativos que poderiam ser utilizados em suas obras. Além disso, solicitou-se que eles trouxessem celulares ou câmeras fotográficas para a próxima aula, ideia que lhes despertou o interesse.

Na semana seguinte, com o propósito de proporcionar momentos de pesquisa e apresentação de ideias perante o público, além de desenvolver a autonomia e o senso crítico a partir da leitura literária e discutir os preconceitos passados de pais para filhos, os alunos sentaram em círculo para apresentar suas “teias artísticas” e o processo de produção que as envolveu. Alguns capricharam mais do que os outros na tarefa, mas o importante é que quase todos, mesmo aqueles que faltaram na primeira aula, trouxeram a atividade pronta.

Na sequência, foi apresentada aos alunos uma gaiola artesanal, a fim de questioná-los qual a relação da gaiola com o título do próximo texto a ser analisado, “O embondeiro que sonhava pássaros” (COUTO, 2013). Eles gostaram muito da gaiola e levantaram hipóteses de que o texto poderia ser sobre a liberdade, que a personagem principal poderia ser um pássaro, etc.

Depois, os estudantes leram o texto integralmente, marcando, conforme solicitado pela estagiária, os trechos que mais lhes chamavam a atenção. É muito importante que todos os detalhes sejam observados, já que os textos de Mia Couto escondem nas particularidades seus maiores segredos. Após a leitura, explicou-se aos alunos que Mia Couto é um escritor moçambicano, além de apresentá-los brevemente o contexto histórico de Moçambique e da Guerra Civil que destruiu o país. Com isso, os estudantes conseguiram compreender melhor a situação exposta no conto.

Na sequência foi realizada uma atividade em círculo, entre cujos integrantes passava uma caixa com algumas questões sobre o conto lido. Durante a passagem da caixa, foram reproduzidas músicas instrumentais de origem africana e, quando a professora pausava o som, quem estivesse com a caixa deveria retirar uma das questões, lê-la e iniciar a discussão, da qual todos poderiam participar.

A interpretação do texto a partir das questões sorteadas foi muito divertida, pois os alunos demonstraram gostar de trabalhar o texto de uma forma diferente. Após esse momento de debate sobre as questões, os discentes as receberam em uma folha para que respondessem nos cadernos, com o intuito de registrar as principais discussões. Esse trabalho foi individual, mas os alunos poderiam conversar com suas duplas sobre as respostas. Assim como todas as produções textuais do projeto, os textos foram recolhidos para que a estagiária pudesse lê-los e sugerir melhorias.

Finalizada essa tarefa, foi solicitado que os estudantes pegassem seus celulares e câmeras para a próxima atividade. A partir de uma imagem mostrada pela professora estagiária, neste caso com livros dentro de uma gaiola, representando, na opinião da docente, a prisão dos livros, foi explicada a tarefa dos estudantes: capturar uma imagem do pátio escolar que para eles representasse a “liberdade”. Com certeza eles gostaram da atividade, pois estavam muito ansiosos por este momento.

Como atividade extraclasse, os alunos comprometeram-se a, na próxima aula, trazer a foto impressa, juntamente com um trecho do conto “O embondeiro que sonhava pássaros”, de Mia Couto, que representasse em palavras a sua imagem.

Na terceira semana do projeto, a fim de construir um texto artístico, levando-se em conta as aptidões dos estudantes, e de estimular a produção artística e o senso crítico sobre o trabalho desenvolvido, primeiramente os alunos apresentaram suas fotos, com capturas bem interessantes sobre seus conceitos de “liberdade”, apesar de alguns deles terem esquecido de trazer a foto impressa.

Após esse momento, a tarefa era produzir um texto criativo (que poderia ser uma poesia, um conto, uma fábula, um conto de fadas, etc.), representando a história da foto escolhida para a exposição. Enquanto a professora auxiliava os alunos em suas produções, percebeu que alguns não haviam compreendido a diferença entre um texto literário (criativo) e o texto dissertativo que normalmente lhes é cobrado. Por isso, a tarefa foi explicada novamente, através de exemplos mais concretos, e foi solicitado que alguns discentes reescrevessem o seu texto.

Essa escrita demandou praticamente todo o tempo (2 períodos de 50 minutos) destinado à aula, e os alunos que conseguiram finalizar seus trabalhos antes do fim da aula ajudaram a montar parte do material que seria exposto nas paredes da escola na semana seguinte. As teias artísticas foram coladas no papel pardo, deixando-se espaço para as imagens e textos produzidos pelos estudantes.

Na última aula, com a intenção de conscientizar os alunos sobre a importância de reescrever seus textos e de trabalhar a autoestima dos discentes através da exposição de textos e fotos criados por eles, os alunos receberam suas obras textuais corrigidas e folhas coloridas, para que as passassem a limpo a partir das anotações e da ajuda da estagiária, além de colocarem a frase escolhida do conto “O embondeiro que sonhava pássaros” juntamente com a foto para a exposição.

Assim que cada aluno terminava o seu trabalho, recebiam tarefas para a montagem da exposição “Teias da liberdade”. Os trabalhos foram organizados no papel pardo e expostos no corredor da escola, entre a secretaria e a Sala dos Professores.

Figura 1 – Exposição “Teias da liberdade”

Fonte: Arquivo pessoal.

Não há aqui a pretensão apontar alguma metodologia específica como a mais adequada, principalmente porque cada turma e cada aluno devem ser considerados de forma única durante a preparação de um planejamento de aulas e, pensando-se acerca do objetivo de incentivar os estu-

dantes a realizarem suas próprias leituras durante a vida, é essencial que eles tenham abertura não somente para compreender o texto e o contexto em que ele foi produzido, mas também para vivenciar experiências novas e somente suas a partir do texto, que não pode estar fechado em si mesmo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e conhecimento. In: **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 26-41, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

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

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, António José Marques. **O universo do fantástico na produção contista de Mia Couto: potencialidades de leitura em alunos do ensino básico**. Dissertação (Mestrado em ensino da língua e da literatura portuguesas). Vila Real: Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro, 2006.

REZENDE, Irene Severina. **O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José J. Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)**. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-24092009-151407/pt-br.php>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SILVA, Jackeline Anne Santos da. **O estudo da literatura no ensino médio**. Monografia. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

VENTURA, Susana Ramos. Intérprete do humano num país chamado Moçambique. In: **Mia Couto: libreto preparatório**. Fronteiras do Pensamento, 2014. Disponível em:

<<https://www.frenteiras.com/produtos-culturais/produto/libreto-mia-couto-salvador>>. Acesso em: 13 set. 2016.

ESCRITA CRIATIVA

A POESIA

Rosa Camara

Quando já não consigo olhar o mundo com os olhos simples e lineares do cotidiano, a poesia consegue me manter lúcida, assim consigo seguir com um pouco de esperança, e então Ariano vem me dizer: *"...vê-se, aqui, quem, na vida, bravo, ardente e indeciso, sonhou."*

Quando os meus olhos já incharam de tanto chorar por minhas mazelas e pelas mazelas do mundo, a poesia torna-se a sustentação e traz o equilíbrio necessário para que continue a trilhar. Então, Vinícius assim me diz: *"...porque eu encostei a minha face na face da noite e ouvi a tua fala amorosa..."*

Quando não consigo encontrar luz no arco-íris e beleza no crepúsculo, recorro à poesia, alimento-me de Pessoa, e sinto meu sangue novamente correr límpido em minhas veias: *"Falhei em tudo. Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo, fosse nada."*

Quando a dor pungente dilacera minha alma e torna-se física e inconveniente, atrapalhando o meu curso, a poesia transforma-se em alento e remédio salutar... Recito Camões: *"Dor que desatina, sem doer..."*

E quando essa alma já devastada pela angústia, pela melancolia e pela solidão transforma o coração e faz com que ele pulse de forma desconexa, vem o Poetinha e diz: *"Resta essa faculdade incoercível de sonhar, de transfigurar a realidade, dentro dessa incapacidade de aceitá-la, como ela é..."*

E, finalmente, quando a dor e a saudade definitivamente tomam morada em meu peito, somente o maior de todos, consegue trazer à tona minha emoção e compreender o vazio da ausência: *"Quem foi que o beijo me embalou da infância / Entre as doçuras que do empíreo vêm? / E nos beijos da célica fragrância / Velou meu puro sono? Minha mãe! / Se devo ter no peito uma lembrança / É dela que os meus sonhos de criança / Dourou..."* (Machado de Assis).

E assim, sigo, sonhando...

E assim, sigo, poetizando...

Sigo, vivendo...

BRILHO DA NOITE

Natália Marques

Ontem, do nada sonhei contigo.

Sei que sonhos são abstratos e,
não foram feitos para terem sentido,
porém,

senti que fosse real, foi algo especial,
tanto que, ao tentar te abraçar,
me peguei abraçando o sofá.

Acordei e ri, foi só um sonho, afinal.
Como desejei que tudo aquilo fosse real,
era mais que carnal, havia sentimento,
era leve, como as folhas voando ao vento.

Queria que estivesse ali,
era nítido seu olhar tímido fugindo do meu,
nossos lábios tentando se tocar,
mas, como era sonho,
não deu.

E eu só pensei: meu Deus!
Foi isso mesmo o que aconteceu?
Senti algo tão puro e bom,
entre devaneios e a maciez do edredom.

Hoje à noite, enquanto fumava,
olhei para o céu como de costume,
depois da primeira vez que saí com você,
senti que alguma coisa me faltava.

As estrelas brilhavam, seu cabelo enrolado, seu sorriso largo, tudo interligado.

Há algo em comum nisso tudo,
a amizade já vem do passado.

Os regentes dos nossos signos são fogo,
Precisa de mais alguma explicação?
É nítido que o destino nos colocou

Para darmos mais que abraços ou toques de mão.
A beleza da sua pele e, o brilho do teu olhar,
me fizeram mais uma vez rir e, dessa vez até suspirar.
Meu desejo precipitado,
você comigo de corpo colado,
no chão ou no sofá,
talvez a beira mar,
mas que dessa vez se realize tudo isso
e, que eu possa, enfim, te beijar.

ESCREVO

Amanda Teixeira de Lima

Escrevo o que sufoca, constrange,
Aflita, me deparo com minh' alma
conhecedora de meus segredos,
aliada em minhas confissões
escrava de minhas vontades e escolhas.
Escrevo o que atrai, quando eleva-me a inspiração
procuro respostas, encontro apenas propósitos,
conjugações da realidade, versáteis como os lábios da mentira.
Opaco meu sorriso diante da luz dos meus caminhos
e sigo inconstante o ininterrupto mar da vida
Escrevo o que ludibria, oprime
desperta o furor e inibe a reação
Inflama e não constrói, não liberta
Expulso e desorganizo as palavras
resguardadas nas profundezas do imo.
Escrevo por fim, por início
para enrolar e desenrolar,
por amar, por desamar
Escrevo, simplesmente escrevo,
pelo poder mais puro das palavras escritas.

ITINERÁRIO

José Leandro da Silva Lemos

Em meio ao silêncio e a respiração calma que se harmonizam e ecoam pelo quarto escuro, ouve-se o tocar do celular – PÁ-PÁ-PÁ-PÁ- GOOD-MORNING!!! PÁ-PÁ-PÁ-PÁ GOOD-MORNING!!! Os olhos lentamente se abrem e flertam com os grandes números que são apresentados na tela brilhante: 05:00. Logo os dedos sonolentos alcançam o botão soneca, os olhos se fecham e o mundo volta a não existir.

05:30: PÁ-PÁ-PÁ-PÁ- GOOD-MORNING!!! PÁ-PÁ-PÁ-PÁ GOOD-MORNING!!! Desta vez, os olhos se abrem mais atentos, não fala nada, não pensa em nada; levanta-se, permanece sentado alguns segundos sobre a cama, olhando a tela do celular até ter forças para clicar em desligar.

O espelho do banheiro denunciava o cansaço, olhos vermelhos de uma noite mal dormida. Os movimentos são involuntários, tudo acontece de maneira automática seguindo a mesma sequência e cadência de todos os dias. Após escovar os dentes e jogar água gelada no rosto, sente-se mais acordado, começa a ter controle de seus atos. O tempo é curto, gastou 30 minutos do tempo de se arrumar para dormir mais um pouco. Sai do banheiro e volta ao quarto, em 5 segundos está pronto para sair.

Com sofreguidão traga um belo copo de leite quente ao mesmo tempo que prepara sua marmitta, volta à mesa e come uma banana; guarda seu almoço na mochila – está pronto!

Corre ao quarto, sua esposa ainda dorme, toca-a em seu ombro e beija seus lábios.

– Bom trabalho, te amo! - Os pequenos dormem calmamente, beija os com ternura e sai.

À porta, se volta para o interior da casa, dá uma breve averiguada se não está esquecendo nada e parte. A caminho do ponto de ônibus pensa sobre a vida, sobre o feriado, sobre o fim de semana, sobre dinheiro, sobre o que precisava pagar, sobre o que precisava comprar e como comprar. Já dentro do ônibus, em pé, segue pensando... O olhar perdido acompanha as casas que correm diante da janela, a temperatura aumenta conforme o ônibus vai lotando; anda e para, anda e para, anda e para. O calor humano é inoportuno, os hábitos das pessoas ao redor tornam-se irritantes: a senhora que não para de falar ao celular, as amigas felizes que conversam e riem como gralhas – o mundo está perfeito para elas, o contato é inevitável, os fluídos se cruzam.

Quando a nau contemporânea atraca na estação do metrô, surgem milhares de pessoas seguindo para o mesmo sentido – será que todos estão pensando no mesmo que eu? Será que todos moram tão longe do trabalho quanto eu? Com certeza não, ninguém vive pior do que eu! O azar é todo meu!

A minhoca de aço chega, as portas se abrem, centenas de rostos olham para você. Eles pensam: Não entra! Não entra! Não entra! Você pensa: acho que devo caber aqui! Tarimbados pelo dia a dia, todos sabem o que devem fazer.

Sentindo todos as fragrâncias possíveis, os pés tateiam o chão procurando espaço, a coluna por sua vez suporta as pressões vindas de todas as partes, as mãos buscam apoio em qualquer coisa que possa ser agarrada. Lentamente, flagra-se observando os rostos ao redor, delineia mentalmente as feições, os traços, os olhos, as bocas e cabelos. Lê indiretamente mensagens alheias de alguém, esquiva-se para saber o título do livro de outro – literatura medíocre, fecha os olhos, respira e inspira. – Chega logo! Chega logo!

Fim da linha! Todos saem às pressas, o alívio é imediato. – Consegui!

- Não! Não acabou. Os dias são dialógicos, se há ida, há volta.

05:00: PÁ-PÁ-PÁ-PÁ- GOOD-MORNING!!! PÁ-PÁ-PÁ-PÁ GOOD-MORNING!!!

NÔMADE AMALDIÇOADO

Edson Souza da Conceição Junior

O odor da pólvora mesclado ao líquido escarlate escorrendo fazendo seu próprio caminho seguindo uma trajetória interrompida e continua guiando-se sobre as diversas ondulações e a dura superfície plana presentes no chão surgindo aos cadáveres enfadonhos de certa forma os quais antes poderiam ser vistos como "fofos".

Cadáveres, cadáveres e cadáveres; corpos de animais de pelo menos um metro de altura, alguns aparentavam ser maiores, talvez em torno de dois metros, outros corpulentos, brutos e pequenos estirados uns em cima de outros, possuindo uma bela penugem tão bela quanto a sensação que trazia a quem acariciar aqueles pelos ali manchados de uma cor marcante vibrante pertencente à mesma palheta de cores do pôr do sol erguendo-se no horizonte. Expressando uma inquietude contrária ao ar corrosivo que pairava sobre aquele campo, trazia não somente insetos parasitários comendo os restos daqueles que um dia já tiveram consciência ou um nome, pois naqueles corpos apenas havia um amontoado de carne, um alimento putrefaz para as criaturas sombrias que cortavam o silêncio absoluto com seus excruciantes granidos sempre pairando circundo seu alimento, abrindo suas asas negras, espalhando algumas plumas ao redor como um tributo ao barqueiro do rio que percorre a vida e a morte.

Ainda assim, havia aqueles entre os mortos, os vivos alimentando-se do ódio em abundância da violência empregada até o último resquício de tutano dos ossos dos que caíram. Erguidos firme e majestosamente como uma bandeira hasteada tremulante em meio às correntes marejadas do oceano salpicadas pelo sabor e aroma amargo quase no limite a qual qualquer poderia adoecer-se do sal vindo da maré inquietante. Apenas dois entre milhares, não, centenas de soldados de ambos os lados restaram cerando punhos, trocando olhares.

- Graw, graw, graw...

Os seguidos grasnados dos corvos ecoam incessantemente...

As duas figuras ali presentes, sendo uma delas um urso de dois metros sobre as patas traseiras sem demonstrar falta de conhecimento, não somente devido a atitude que transparecia no exterior possuidor de um grande orgulho usando uma armadura peitoral enquanto segurava um machado metálico com o cabo ornamentado em madeira, sua lâmina foi banhada a sangue ainda não seco e suas extremidades estilhaços e lascas notam a falta.

- Afinal de contas, quem és tu? Qual teu nome, filhote?

Enquanto do outro lado revela-se um ser humanóide vestindo um traje animalesco cobrindo todo o seu corpo, o capuz que acompanhava a vestimenta deixa a mostra apenas o nariz, boca e suas mãos, as quais não tremiam, muito menos cintilavam permaneciam resolutas segurando um revolver de calibre grosso de cano longo enquanto a outra mão contornava a bainha de uma espada entre o dedo indicador e o polegar, presa a um coldre onde ali também acompanhava duas pistolas 9 mm e uma pequena bolsa cheia de facas e adagas, geralmente usadas para arremessar em um inimigo sem fazer barulho, em sua perspectiva, sua visão não se prejudicava com o capuz, contudo, para quem o via, não havia olhos onde deveria ser haver somente uma sombra permeando um brilho se formando na área onde o capuz delimitava, exercendo um feixe de luz em meio a escuridão como uma fera selvagem seguindo o simples instinto de matar qualquer presa em seu caminho.

A aspereza percorre em seus dedos das duas mãos cheias de machucados, cicatrizes profundas e leves entre escoriações deslizando sobre a superfície do pano acobertando sua cabeça retirando-o em um movimento.

Olhos expressivos tomavam a visão de seu inimigo em meio a uma cor de pele quase neutra; destacando seu cabelo negro cumprido equiparando a escuridão que habitava dentro de si entrando furiosamente em combustão.

- Click, click, click... Click. – Incessantemente, pressionava o gatilho daquela pistola de cano longo, mesmo após ouvir o ensurdecedor e inesquecível para ele, o barulho emitido pela arma erguida e direcionada a aquele adiante.

- Hum – O urso marrom hostilizado expressa como sinal de zombaria.

- Os deuses não estão com você, meu caro adversário.

- Não serão seus deuses que levarão o brilho incandescente vindos do amago de seus olhos.

- Ha, ha, ha, ha - A enorme besta armada ri transferindo uma voz grossa enquanto urra – Seu pequeno filhote, você nem serviria de sacrifício!!! – aquele mesmo urra um som primitivo novamente, mas para esclarecer seu domínio como alfa.

Um instrumento mortal inteiramente metálico sem cerimônias deixa-se a cair nos pés do próprio usuário, sim antes aquele que usou. O indivíduo humano descarta o revólver em mãos.

Tecendo como uma linha de lã, uma gota recai horizontalmente em uma folha, rastejando segundo per segundo uma marcação vermelha rubro quase transparecendo é quebrada e implodida em gotículas sob vibrações constantes e intensas descansando após ser absorvida pelas terras agora inférteis por décadas, senão por gerações, naquele campo de batalha anteriormente caracterizado pelo verde da grama e das vegetações, agora tingido de vermelho escarlata permeado de sentimentos negativos.

Correndo, como um ser bípede erguendo um machado cortando o vento, a besta transfere um barulho afogando sentenças odiosas ascendendo de sua traqueia.

Ao afastar o dedão da mão esquerda no espaço delimitado entre a guarda e a bainha de sua espada, um trecho da lâmina levanta-se, surgindo dali sem explicação uma névoa densa acompanhada de partículas negras, e entre elas havia uma constante aparição de pequenos feixes de luz similares aos emitidos como um resultado do processo de reparar ou confeccionar uma arma branca usado por ferreiros seguido do característico som vindo do mesmo processo.

- Você consegue ouvir... O som... Este barulho...

Cortando em questão de mais do que alguns segundos o machado afunda em um ataque decisivo na cabeça do homem. Afundando, o machado transfere uma curvatura de forma inorgânica não sujando a arma, mas, sim surgiu uma ondulação curvando todo o corpo do machado. Aparecendo no lugar do sujeito sangue, órgãos e tripas espalhadas na grama verde; era este o resultado esperado, porém aquela mesma névoa negra a qual cobria o campo ao redor dos dois em instantes cercava-os, substituindo o indivíduo humanoide ali presente por uma espécie de um amontoado de uma areia negra constituída em seu formato perfeitamente.

- ?!!

Uma marca profunda medindo dois palmos é feita, em seguida o chão se abre, formando uma cratera em volta do objeto. Deslizando em grãos, partículas negras sobre o chão se espalham entrelaçando entre as correntes de ar novamente se reunindo.

Em um turbilhão, milhares de partículas e moléculas reúnam-se mais e mais transformando em um fenômeno climático raramente visto onde agora o urso se encontra preso sem escapatória.

- Demônio...

De onde eu venho, quando se entrava em guerra, todo guerreiro e soldado vestia sua armadura e mantinha sua espada em mãos, contudo, não importava, o que sempre usava-se era uma máscara a qual impressa ou entalhada na face uma expressão humana de fúria e raiva, em alguns acompanhava no capacete cifres pontiagudos de animais...

Em meio a ventania interrupta criada pelo vórtice a voz dominante do humano ecoa e reverbera continuamente.

- O porquê...?
- Se desejar a verdade, você pagará com sangue... E sob sangue a terá.
- Exatamente, meu caro amigo peludo.
- Caça aos demônios.
- Caça demônios?

Dizíamos todos, não talvez apenas eu proclamava que a quem matei não era humano, assim a partir dessa mentira porque não personificar a verdadeira aparência do inimigo.

Uma atitude arrogante, talvez até supersticiosa, mas acima de tudo: tola. Por pensar que no final todo aquele ódio, sangue e ressentimento não seriam absorvidos pela lâmina da minha espada, impregnaria minha alma e meu corpo. Aquele no qual se diz matar demônios inevitavelmente se torna o próprio.

- ...

- Caça aos demônios – os dois falam juntos quase em sincronia.

O redemoinho se expande, a sensação de aspereza do ar rarefeito se esvaira, no centro surge um objeto similar a um bastão de coloração preto escuro, meio desgastado. Visualmente nota-se uma divisão em duas partes: o corpo com comprimento não muito grande e uma base longa.

Um cadeado de madeira visualmente antigo manchado de escritas e gravuras ilegíveis com seu corpo lascado percorrendo uma corrente que serpenteia cercado a área entre o cabo e o corpo do objeto. Exercendo uma força sem igual, a corrente quebra sozinha como se o que a prendia implodisse sem aviso. Os fragmentos da corrente metálica e o cadeado são possuídos, dominados pelas sombras antes de tocarem no chão, desaparecendo.

- Obviamente não nos conhecemos, embora sinto que se estivéssemos em uma situação diferente nos daríamos bem. – Faz uma pausa preenchendo com um suspiro carregando um sentimento

próximo ao de mágoa envolta em melancolia. - Você... Antes você perguntou quem eu era? Lembra? Então, o que deveria ter perguntado não é quem sou mas, sim, o que eu sou?

Desestruturando do redemoinho uma quantidade daquela areia negra acumulava próximo ao objeto, materializando em meio vácuo e o nada, uma mão segura o bastão enquanto simultaneamente surgia o restante do corpo, formado um corpo com uma anatomia humana dos pés à cabeça envolta em sombras.

- Ha, ha, ha, mas o que seria isto? Um último ato de desespero, uma falácia ou ilusão?

Flexionando o dedão da mão esquerda na divisória da base, longa o suficiente para acomodar as duas mãos, onde havia uma delimitação quase imperceptível do objeto antes preso no centro ao chão. Enquanto segurava o corpo dele, em um movimento rápido ascendente utilizando a mão direita, revela-se uma lâmina de torno de 60 cm, com uma leve curvatura percorrendo um único lado com fio.

Trêmula entre as distorções presentes no ar em volta da lâmina; os grãos, partículas e moléculas restantes juntaram-se impregnado a espada.

- Ah!!! – O urso grita enquanto desfere novamente um golpe com o machado ferozmente.

Em meio aos sons acústicos da fauna proeminente da natureza muito presente no verde, um som característico se destaca.

Algo, um objeto, talvez um ser desconhecido obstruído pela luz do horizonte, momentaneamente sobrevoa aquele cenário, logo posteriormente o mesmo produz de dentro de si um líquido vermelho tingindo o verde da grama.

- ? ...

- Hum... Quem diria, afinal você não é diferente de quem pensei que seria, apenas um animal qualquer que convenientemente fala.

- M-meu braço...Como ousa? Maldito!!!

Afundando em seus instintos mais primitivos amplificados pela fúria, ataca colocando toda a força que ainda havia lhe restado em seu outro braço.

- Tak – Ressoa como uma vibração subsequente ressaltando no tímpano do ouvido de qualquer um ali. Retorna a espada de volta a bainha que a acompanhava.

- C-como... – Estremecendo a terra, o corpo bruto do animal recai sobre o chão duro e amaciado pelo verde da grama rasa.

Se esvaindo em direção aos céus, as sombras desapareceram, restando apenas a figura do homem que as personificava anteriormente.

Passo a passo, o homem caminha até o corpo do animal, imprimindo pegadas fragmentadas naquela terra infértil contaminada pela morte.

- Sinceramente, nem eu mesmo sei o que estou fazendo aqui, ou o porquê, não tenho uma pátria neste país, muito menos em especial neste mundo, não luto seguindo um ideal cegamente feito um soldadinho carregando esperanças falsas de uma volta não porque tenha razões para tal mas, sim, porque assim como eu odeio, amaldiçoo e abomino este e qualquer mundo, não o universo e todos que habitam nele e isto com certeza me inclui.

- Quem... É... Você?

- Diferente do exército que matei há pouco, você não hesitou independente do cenário, da situação; você seguiu em frente erguendo sua arma, esta é a razão para ter mostrado meu poder... O meu outro eu.

- ...

- Se não entendeu, e sei que com certeza não entendeu, se você tivesse uma voz te dizendo, sussurrando, gritando de dentro da sua cabeça "mata ele lentamente", "rasque o pescoço dele", "estripe ele abrindo seu estômago como um peixe" e entre outras palavras da mesma categoria infinitamente... Você não compreenderia como é "acomodar" um demônio preso dentro da sua espada que de alguma forma tenta se apossar de seu corpo e ter total controle, fazendo sua definição de sanidade mudar drasticamente seus padrões, considerando o fato que esta linha é tênue.

Mas isso... Você nem está mais escutando, não é? Além do mais, suas pupilas não estão dilatadas, a respiração não mas oscila e sua expressão está imóvel. Se fosse o caso de você me perguntar o motivo pelo qual eu matei tudo e a todos... Talvez fosse para silenciar essa voz na minha cabeça. Porém, independentemente de haver ou não razão, um motivo que justifique. Sinto muito. – Engole em seco profundamente o dizer.

- Agora, aparento ser apático, não ter nem dar minha estima para a vida, contudo, estou somente seguindo minha tempestuosa jornada até alguém não importando quem me faça parar de respirar.

Sem demoradas cerimônias e despedidas, o homem ali se distancia da cena, cobrindo novamente sua cabeça com o capuz e ofuscando seus obscuros olhos para o mundo seguindo em frente.

Um corpo celeste queimando em brasas lentamente cai abaixo da linha do horizonte, baixando sua temperatura e deixando as sombras tomarem conta de seu reino, seus domínios. Enquanto um dos seres que vive das condições estabelecidas por essa divindade desaparece como o ser celeste na presença de seu predecessor.

SEXTILHA

Figueira de Meireles

Do solo árido emerge a verde palma,
Contraste claro ao tom que o mordaz clima
Lança à nossas raízes tão dura seca,
Sedentos de refrigério o solo e a alma;
Olho para o céu e vasculho a lembrança
Do dia em que a chuva molhou a terra.

Quem dera sedenta fosse só a terra,
Pois não há espinhos somente na palma,
Taciturno atento à clava lembrança
Que me lança ao peito tão fastio clima,
Quedo escuto o cálido grito da alma,
Sentindo então a boca ainda mais seca.

Rude Bioma, eito forjado à seca,
Insigne chão, único em toda Terra;
Caatinga, relevo incrustado na alma,
De mãos levantadas estendo a palma,
Com olhos fechados aprecio o clima
E a quente brisa me acende a lembrança.

Oh! Então que fazer com tal lembrança?
Se cativo estou em tão vida seca,
Lançado por tua partida num clima,
Que entorpeceu em lodo a minha terra,
Restando enfim, a mim e a rude palma;
E a viril solidão tatuada na alma.

Partiste, pois, levando assim minha alma,

Deixando somente triste lembrança;
Conforto encontro, mudo. Fito a palma,
Ladeado por ela e uma fonte seca.
Murcho, enfim jazo, feito a árida terra,
Consonante perfeito sou do clima.

Alforria, alcançaste de tal clima.
Porém, qual dor aprisionava-te a alma?
Sem relutar deixas-te esta chã terra,
Nossa miséria longínqua lembrança,
Quão mal te fez existência tão seca
Seus olhos mais ásperos do que a palma.

Despedaço a palma, mantém-se o clima;
Tão Iracunda seca punge-me a alma;
E lânguida lembrança ara-me a terra.

SONETO

Figueira de Meireles

O iluminar de apenas um sorriso,
De peculiar sintonia divina,
Fez despertar em meu peito uma sina,
De um tal querer quase que impreciso.

Ao me deparar em frente ao paraíso,
Me vi vazio, refletido à retina;
E após ouvir a voz tão argentina,
Em sua retina vi-me um ser diviso.

Necessitado então de completude,
Logro a união a parte que me falta;
O encontro alegre co' elo que unifica.

Por isso grito em agitada quietude;
Que possa o olhar externar em voz alta,
O que em palavras ocultado fica.

PARAGUAÇU

Figueira de Meireles

Capítulo I

A iluminação era escassa, a cargo de apenas uma lua minguante e as estrelas; no entanto, suficiente para enredar pelo caminho. José caminhava sem parar a quatro dias e quatro noites, e se por um lado o corpo pedia para descansar, o cérebro o impulsionava a continuar: felizes os que ante a um dilema dão ouvidos ao segundo.

José tinha fome, mas a urgência em chegar a seu destino era maior do que a de sanar as necessidades físicas. Seguiu caminhando.

Chegou a uma escarpa que o informaram ser um ponto de referência, estava no caminho certo. A posição da lua indicava que ainda faltavam cerca de três horas para a noite findar-se, se tivesse sorte chegaria antes do meio-dia. Pensar em tal horário uma vez mais o fez lembrar de que não comeria desde que saíra, e seu estômago respondeu com um ronco oportuno. José trazia num bernal farinha de mandioca, carne seca e água, mas pensou que teria de parar, e parar significava perder minutos preciosos.

A notícia que recebera há quatro dias tirara o seu chão, de uma forma que ele achou que não mais seria possível. No entanto as lembranças do passado foram como um milenar pingar de água sobre a rocha, que de tanto insistir modifica sua estrutura. Sentiu saudade das brincadeiras da infância, e desejou ver uma última vez o irmão. O caboclo que fora à sua casa e lhe disseste que seu irmão estava nas últimas, reforçou que se ele demorasse mais de cinco dias, era grande a chance de não encontrar o irmão vivo. No entanto, as lembranças que ocasionaram a ruptura das relações também lhe vieram à mente e o fizeram titubear; mas a relutância durou o intervalo entre um e outro bater de asas do beija-flor.

José se esforçou para não deixar a memória embarcar em tais lembranças; mas como se o cérebro tivesse vontade própria, nunca se provou o contrário, ele se viu novamente naqueles dias antecedentes a ruptura das relações.

Sacudiu a cabeça para ambos os lados, como se este gesto fosse capaz de lançar as recordações para longe. Não conseguiu. Mas alguns pássaros começaram a gorjear ali perto, então ele desviou o foco para a doce melodia; nada como uma boa música.

O canto dos pássaros era um sinal de que o dia estava prestes a clarear, o que aconteceu poucos minutos depois, quando José saiu da mata e se encontrou numa clareira. Ladeando a restinga de um estreito rio, ele observou com atenção as pequenas casas ao longe. Caminhou até uma pequena ponte, mas não a atravessou. Voltou novamente os olhos para as pequenas casas, agora mais próximas, pensando se talvez fosse o caso de esperar alguns minutos, ir a alguma delas, e com ar casual puxar uma conversa com algum de seus moradores; quem sabe lhe oferecessem um belo prato com açaí e um copo com suco de cupuaçu. Não parou. Entrando novamente em uma faixa de mata ele se embrenhou mato à dentro.

José conhecia aquela região, crescera ali. Mas após quinze anos, e posto que o sítio em que se encontrava não era por ele frequentado quando ali morava, por algumas vezes precisou parar e refletir qual a direção correta.

Mais uma vez saiu da mata e se encontrou numa estrada de terra. Leu com dificuldade a placa com letras quase apagadas que informava que a cidade de Potiquara estava a quinze quilômetros de distância. Agora tinha certeza de que estava no caminho certo, e que chegaria antes do meio-dia.

Capítulo II

Deixaremos o José concluir o trajeto; e enquanto isso, nós teremos tempo, pretérito mais-que-perfeito, para voltarmos a um passado anterior ao passado que estamos narrando até o momento.

José e Adalberto eram irmãos, filhos de lavradores. A diferença de idade era de apenas um ano. Seus pais, Euclides e Josefa, os conceberam tarde, já quando conformados de que não podiam ter filhos. Josefa encarou a situação como um milagre; Euclides com o desgosto de quem via nascerem mais duas bocas para alimentar em vida tão miserável. Adalberto nascera primeiro, em seguida José, e como esperado as dificuldades aumentaram deveras. A família vivia no povoado de Itaquara, no interior do Amazonas.

Mas o tempo foi passando e os piás vingaram saudáveis e de gênios opostos. Adalberto impulsivo e agressivo; José pacato e responsável. Consta que as únicas pessoas que Adalberto tratava com gentileza eram os pais e, principalmente, seu irmão. Quando os jovens contavam com 17 e 18 anos, os pais faleceram, num curto intervalo de tempo entre um e outro. A dura vida de trabalho braçal encurtou-lhes a vida.

José e Adalberto se viram sós, e o único bem que os pais lhes deixaram foi a estima do dono do pequeno pedaço de terra onde moravam de favor, o que impediu o homem de solicitar a desocu-

pação do local imediatamente. No entanto, a bondade tinha limite, e posto que não lhes fosse dado prazo para saírem, o dono das terras deixara-os de sobreaviso de que tinha planos para o local.

Fisicamente, Adalberto contava com certa beleza, tinha os sutis traços da mãe, uma bela cabocla em sua juventude. José, por outro lado, herdou as características físicas do pai, o qual era alto, magro, de tez áspera e nariz pontiagudo. Como já exposto, José era gentil e de bom coração, e esse gentil coração se viu atraído por uma das poucas moças que moravam naquele local distante do mundo.

A moça se chamava Paraguaçu, cunhatã bela e faceira, descendente da tribo Jarawara. Se algum morador do povoado tivesse de descrevê-la, diria que ela tinha pele cor de bronze, o esguio corpo da Iara, lábios que implorava para serem beijados, cabelos de uma tonalidade preta incomparável, olhos cor de mel de um fitar capaz de enfeitiçar o mais astuto caboclo, e aconselharia, caso estivesse falando com alguém do sexo masculino, que mantivesse distância, pois a filha do boto era muito perigosa, ainda mais quando cantava e dançava, pois vários homens já haviam tombado a seus pés após serem pegos em sua teia de predadora de coração de pedra; coração este que amava apenas a si própria.

Paraguaçu crescera com os irmãos José e Adalberto; iam a mesma escola e seus pais tiveram relações estreitas. Após a morte dos pais dos rapazes, os jovens já adultos - Paraguaçu e Adalberto com vinte anos, José com dezenove - as relações dos três se estreitaram ainda mais.

Um dia, voltando os três jovens da labuta, José e Paraguaçu conversavam, andando alguns metros à frente, sob o olhar enigmático de Adalberto, que desgostoso nada podia ouvir, e não ousara se aproximar.

— ... E a minha resposta é: Paraguaçu fica feliz em ter a admiração de José; José é homem honrado e bom.

— E José seria o homem mais feliz do mundo se tivesse a seu lado a desde a infância amada rainha amazona. Casa comigo?

— Meu espírito é livre, respondeu a cunhatã, jaguatirica não fica feliz presa e pássaro canta de saudade da liberdade quando encarcerado. Assim é Paraguaçu.

— Não tirarei sua liberdade, pelo contrário; você apenas terá um súdito que te acompanhará em seu voo.

— Então Paraguaçu aceita se casar com José, respondera a cunhatã. José ficou tão contente que não notou a infelicidade e ausência de convicção expressada no tom de voz da moça. Enlaçaram as mãos e seguiram caminho.

Capítulo III

Acontece que Adalberto também sucumbira aos encantos de Paraguaçu, e em seu íntimo decidiu que lutaria por ela, se convencendo de que seu espírito era forte o suficiente para domesticar o até ali selvagem espírito da moça. Adalberto sempre fora inteligente e ambicioso, usando variados subterfúgios para conseguir aquilo de que estava a fim. Acompanhou os primeiros dias do noivado dos dois, observando atentamente a Índia e, diferente de José, notando que o casamento era para a cunhatã como a ida ao calvário. Isso lhe deu coragem para colocar seu plano em ação.

Paraguaçu tinha o costume de se banhar no rio Preguiça aos finais de tarde, atraindo sempre a atenção de admiradores incógnitos, o que lhe agradava deveras; a moça gostava de ser vista e adorada. Num desses dias, Adalberto, aproveitando a ausência de José e de qualquer outro à espreita, se aproximou lentamente do local onde Paraguaçu se banhava, e se sentou em uma das pedras, tranquilamente. O dia era antevéspera do planejado para o matrimônio.

Ao ver Adalberto, Paraguaçu teve um sobressalto ao emergir de um mergulho, e ainda de onde estava, disse:

— O que faz você aqui?

— Precisava falar com você a sós.

— Pois diga!

— Eu quero me casar com você!

Ainda de onde estava Paraguaçu olhou Adalberto, esperando uma risada que indicasse uma troça, mas a risada não veio.

— Paraguaçu ama José.

— Qual ama qual nada, disse Adalberto, desta vez sorrindo como esperara Paraguaçu, mas não no contexto que ela desejara.

— Eu te conheço, Paraguaçu, continuou Adalberto, temos a mesma idade, e crescemos juntos. Sei muito bem que você é uma tola sonhadora, além de uma infernal sedutora; mas eu gosto disso. Agora ouve com atenção a minha proposta: eu economizei a vida toda, é ruim que eu vou morrer neste fim de mundo. Ainda amanhã irei para o Rio de Janeiro, cidade maravilhosa e repleta de novidades e prazeres que você nunca imaginou. Mas eu não só imaginei como quero provar de todos eles. E se você ainda não adivinhou irei te falar: quero que você vá comigo.

Paraguaçu mantivera-se calada, e a expressão no seu rosto cor de bronze não dava nenhum indício do que se passava em sua cabeça. Ante ao silêncio, Adalberto completou:

— Você escolhe: morrer neste fim de mundo antes da hora, como meus pais, embaixo deste sol escaldante, fazendo trabalho pesado, casada com um homem fraco e cheia de filhos desnutridos; ou

ir comigo para uma das cidades mais bonitas do mundo e desfrutar de tudo que ela tem a oferecer. Sem contar que sou mais bonito do que meu irmão magricela.

Paraguaçu continuou calada, e Adalberto não teve dúvida de que a semente que ele lançara caíra em terra fértil. Então se pondo de pé, ele arrematou:

— Amanhã te esperarei neste local, ao nascer do sol. Venha ser feliz comigo, e de quebra conhecer o mundo. Você é linda, Paraguaçu, e merece bem mais do que ver sua beleza murchar neste lugar isolado. Acabando de dizer estas palavras, retirou-se.

O dia amanheceu firme e ensolarado, e mal os primeiros raios de sol beijaram o horizonte amazonense, Adalberto velava à beira do rio Preguiça. Não precisou esperar muito, após meia hora de angustiada espera ele viu Paraguaçu sair da mata, radiante como o desabrochar da rosa mais bela.

— Eu sabia que você viria, disse Adalberto sorrindo-se.

— Paraguaçu ainda não decidiu. A floresta é minha casa. Lá vou poder me banhar no rio?

— Lá você vai poder se banhar no mar de copa cabana, de água salobra, mas a mais doce de todas, por causa da sem par natureza que a cerca. Da grande pedra corcovado, você poderá enxergar o mundo inteiro, e vai reinar e ser vista e adorada por todas as pessoas, que se prostrarão ante a sua beleza. Nisso os olhos da cunhatã brilhavam de contentamento.

— Pois então Paraguaçu vai!

A moça correu até uma moita à beira da Toca do Riacho, pegou sua trouxa na qual trazia seus poucos objetos e roupas, enlaçou os dedos da mão direita aos da esquerda de Adalberto, e partiram os dois, se sorrindo um para o outro, com destino à Cidade Maravilhosa.

Capítulo IV

José acordou e não encontrou o irmão ao pé do fogão à lenha fazendo o café, como de costume, mas tudo como ficara na noite anterior. Achou estranho. Comeu meia dúzia de banana-prata e foi ao trabalho. Lá chegando, não encontrou o irmão; também não encontrou Paraguaçu. Ao seu redor os companheiros o olhavam com variadas expressões: alguns com expressão de troça; outros com expressão interrogativa; ainda havia os que o olhavam com compaixão. Afinal ele acabou por perguntar:

— Vocês perderam alguma coisa na minha cara?

Augusto, um jovem que nutria sentimentos ocultos por Paraguaçu, acabou por lhe contar o que todos estavam comentando desde que chegaram.

— José, o Macário disse ter visto seu irmão e Paraguaçu saindo do povoado de mãos dadas, cada um com um alforje.

— Onde está o Macário? Gritou José, bastante desequilibrado.

— Estou aqui, tornou Macário, que já havia antecipado tudo e se aproximara para confirmar em tom de troça, e confirmo que vi com meus próprios olhos o casalzinho fujão.

José sentira vontade de socar-lhe a cara; mas simplesmente deu meia volta e foi-se embora.

Chegou a casa, reuniu o indispensável e saiu, trancando antes a porta e lançando a chave o mais longe que pôde. Não mudou de Estado, como seus íntimos algozes; apenas cortou a mata caminhando em direção a outro povoado ainda mais isolado, prometendo jamais voltar a pôr os pés naquele lugar.

Foi neste mesmo local que o caboclo o encontrou e lhe contou que seu irmão estava desenganado e, tendo há muito tempo descoberto onde José se instalara, o enviou àquele lugar, em que nenhum meio de transporte terrestre chegava, para rogar em seu nome uma última conversa.

— Muito obrigado, senhor...

— Olegário. E não precisa de me agradecer de jeito maneira, ganhei bem por demais para isso.

— Entendo. Mas onde o meu irmão está? O outro explicou aonde e como chegar e José secundou:

— Irei apenas pegar algumas coisas e volto para seguirmos viagem, o senhor pode se sentar se quiser.

— O senhor vai me desculpar, mas não vou com você hoje. Caminhei durante sete dias mata à dentro e por trilhas difíceis. É certo que eu parava para comer, descansar e dormir; ou seja, se você parar por menos tempo que eu, poderá completar o trajeto mais rapidamente, o que te aconselho, por causa da situação do moribundo. Se pelo menos fosse possível usar algum transporte para ir com maior rapidez... O que posso fazer é te desejar uma boa viagem; já passei em casa de um parente, e já combinei de repousar um bocadinho por lá. Com sua licença, e saiu.

E foram estas as circunstâncias que lançaram José até a peregrinação que estamos expondo na narrativa.

Capítulo V

Retomamos então os acontecimentos, a esta altura José já se encontrava em Pitiquara, povoado em que o irmão se abrigou após voltar do Rio de Janeiro. Ele não sabia exatamente onde ficava situada a casa, mas o caboclo Olegário o confiou que seria fácil encontrá-la, pois o casebre situava-se ao lado esquerdo da única mercearia do pequeno povoado. Bastou uma pergunta, e um transeunte apontou-lhe o caminho, sem titubear.

Em poucos minutos José se encontrava à porta de Adalberto. Não tinha tempo a perder, por isso levou a mão à enferrujada maçaneta da porta e girou-a, percebendo que a porta estava destrancada.

Entrou e se deparou com uma sala vazia, sem mobília alguma. À esquerda viu uma pequena cozinha, com apenas um fogão à lenha e algumas panelas encarvoadas em cima dele. Voltou a atenção para o lado direito e viu que em sua extremidade havia uma pequena escada, a qual levava ao andar superior. José subiu os poucos degraus, relutante, e ao chegar em cima, viu que havia dois quartos: um deles encontrava-se de porta aberta, e estava vazio; o outro, no final do estreito corredor, estava entreaberto. Caminhou então, com passadas incertas e silenciosas. Empurrou a porta cuidadosamente, não entrando de imediato, antes dando um longo e pesaroso suspiro, consonante ao seu cansaço físico e emocional. Por fim entrou no quarto, e deu com seu irmão deitado numa pequena cama de solteiro, irreconhecível. Os dois se olharam por dois longos minutos, sem proferirem nenhuma palavra. Foi Adalberto quem quebrou o silêncio.

— Eu sabia que você viria, a voz quase inaudível e entrecortada, mas achei que tu chegarias só amanhã.

— Eu vim imediatamente ao recebimento da notícia.

— Ainda tens Mágoa de mim? Você poderia me estrangular, aqui e agora; mas saiba que estaria me fazendo um grande favor.

— Era exatamente este o meu plano; mas posto que te agrada, creio seja melhor cancelar - nisso os dois sorriram. No entanto, Adalberto passou rapidamente do sorriso ao abatimento. Então segurando as lágrimas indagou:

— Você já me perdoou?

— Sim, já há muitos anos. Por que você não está em um hospital?

— Não quero morrer num leito de hospital, rodeado de desconhecidos. Mas como você pode ter me perdoado, se eu acabei com a sua vida?

— Você não acabou com a minha vida. E se eu não tivesse vindo você morreria sozinho! Não muda muita coisa morrer entre estranhos ou sozinho...

— Claro que sim, eu roubei sua noiva! Como eu disse, eu sabia que você viria.

— Foi uma escolha dela. E eu não deixaria de vir.

— Mas por minha causa você se isolou ainda mais do mundo. Égua! E eu que achava não ser possível se isolar ainda mais aqui neste fim de mundo.

— Eu poderia ter ido para qualquer outro lugar, mas decidi ficar por aqui. Eu nunca quis ir a lugar algum.

Os dois estavam neste pingue-pongue confuso, até José fazer a pergunta espinhosa, a qual não podia calar:

— Mas diga lá: que fim levou seu romance com Paraguaçu, após vocês terem partido?

— Se você rezou para que tudo saísse errado, funcionou. Nos primeiros dias nos enganamos, ou talvez apenas eu tenha me enganado; cheguei até mesmo a pensar que ela estava feliz. Mas a tnhosa da cunhatã já era bem mais escorregadia do que demonstrara até então. Para atraí-la até o Rio, prometi-lhe que a levaria para conhecer o mundo; pois ela tanto ouviu, quanto memorizou e me cobrou. Eu havia conseguido um emprego de frentista de posto de gasolina, mas o que me sobrava não dava para levá-la nem a Madureira, quanto mais para conhecer o mundo. Após três meses em que lá estávamos ela me disse que se eu não cumprisse minha promessa, ela iria embora. Não levei a sério. Pois a danada conheceu um velho rico, dobrou-o como bem quis, e partiu rumo a Europa. Sei destes detalhes por que a filha do velho descobriu onde ela morava e vindo procurar alguma pista do paradeiro do pai, me encontrou e me contou tudo.

O homem se chamava Afonso, e regressando ao Brasil veio me pedir perdão e me contou o insucesso de sua empreitada. Disse-me que ela trocou-lhe por um italiano, e na Itália conheceu um espanhol e fugiu para a Espanha. Na Espanha conheceu um francês e partiu para a França com ele. E assim reza a lenda que Paraguaçu usou seus encantos e foi viajando de país em país, exibindo a sua beleza por todo o mundo, se banhando em rios nos quatro cantos do globo, petrificando as pessoas como a Iara com seu canto e sua dança encantadora.

— Que aventura! Mas admito que eu não imaginasse que ela fosse tão faceira.

— Pois você fora ingênuo; aqueles olhos de feiticeira nunca me enganaram. Mas claro que eu mereci tudo que ela me fez, pois traí, menti e acreditei que eu seria forte o suficiente para modificar a natureza daquela fera indomável; e o pior, traí o meu único irmão e amigo. Depois que ela partiu, trabalhei em vários lugares e consegui juntar algum dinheiro. Mas há três anos descobri que contraí leucemia, e não reajo mais ao tratamento. Por isso voltei, para conseguir o seu perdão, antes de morrer.

— Pois quanto a isso, fique tranquilo.

— Que bom. Espero que não seja o meu estado o determinante para alcançar seu perdão, disse Adalberto, e começou a tossir como se os pulmões estivessem saindo pela boca.

— Nós somos irmãos. E para um irmão que ama o outro os momentos de fúria são como as tempestades, que chegam com grande fúria, mas logo passam.

—Seria uma bela de uma cena de novela, se fosse o caso, pois hoje as ações ocorreram no tempo certo. Dê cá a sua mão! – Adalberto pegou a mão de José, olhou com ternura em seus olhos e deu o último suspiro.

José ajoelhou-se e permaneceu ali, as mãos dos dois entrelaçadas. Nesse momento, Paraguaçu chegou e - seus leves passos não chamaram a atenção de José, que continuava com o rosto inclinado sobre as mãos ainda entrelaçadas - se dispôs a olhar a cena por alguns segundos. Em seu rosto se desenhou um sorriso, misto de satisfação e diabólico contentamento, mas em poucos segundos sua expressão angelical voltou ao rosto. Ela saiu sem falar a José, nem mesmo sendo notada por ele; e quando cruzou a porta começou a cantarolar um Carimbó e a girar e girar transbordando de satisfação. E ninguém que visse a cena diria o contrário: era a visão de um anjo.

•

•

•

TRADUÇÃO

•

•

•

VI

Alessandra Almeida Silva

Prof. Dr. Glauco Correa da Cruz Bacic Fratric

I spent the entire night, not knowing how to sleep, seeing the empty figure of hers.
And always seeing her in different ways than what I truly see when I meet her.
I create thoughts with the memory of what she is like when speaking to me.
In each thought she varies according to the resemblance of hers.
To love is to ponder.
And I barely remember to feel since I only think about her.
I am not sure of what I want, even from her, there's only the thought of her.
I have a huge animated distraction.
When I wish to meet her,
I almost prefer not to find her.
So that I will not have to leave her.
Her true self frightens me so I'd rather think about her.
I am not sure of what I want, not even want to find out. I only want to think of her.
I ask nothing from people, not even from her, but to think of her.

Original

Alberto Caeiro

MY LIFE IS AN ABANDONED BOAT

Bruna Lessa Goulart

Prof. Dr. Glauco Correa da Cruz Bacic Fratric

My life is an abandoned boat
Unfaithful, at the wilderness port, on its destination
Why does it not raise the anchor and follow the road
Of navigating, attached to its fate?

Oh! With no one to fling it to the sea, winged
To turn its figure into sails, pilgrim
Freshness of distance, in the morning
Devine embrace, pure and salted.

Dead body with no willing
Be lived, sterile figure of living,
Floating on the meaningless surface of longing.

The silts turn your keel to green,
The wind cradles you without moving,
And the Island longed for lies beyond the sea.

Original

Fernando Pessoa