

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 44

Ano 17

Volume 3

Letras

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº44 – vol. 3 – Letras – 103p. (junho – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alana Capitanio – As especificidades da língua inglesa na pré-escola: o que dizem os documentos da educação básica	04
02	Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira – Do novelo emaranhado da memória: <i>As pequenas memórias</i> , de José Saramago	12
03	Anderson Rodrigues de Moraes e Leidiane Monteiro Duarte de Moraes – As contribuições do ensino de música para o desenvolvimento da pessoa com transtorno do espectro autista – TEA	19
04	Danilo Duarte Costa e Janaína Henriques de Oliveira – Possibilidades de incorporação do letramento crítico em livros didáticos tradicionais de língua estrangeira	26
05	Emanuelly Nascimento Gomes e Francisco Renato Lima – Tendências e abordagens metodológicas do ensino de gramática na escola: o foco em uma abordagem reflexiva e funcionalista da linguagem	34
06	Jancen Sérgio Lima de Oliveira et al – A recategorização anafórica em tirinhas cômicas visuais e verbo-visuais	42
07	Jennyffer Stheffanny Pereira da Silva – Análise comparativa entre o “Auto da compadecida” e o “Auto da barca do inferno”: a constituição da figura do herói	50
08	Jennyffer Stheffanny Pereira da Silva – Tradução intersemiótica do livro “Laranja mecânica” e da adaptação para o cinema	57
09	Leomar Alves de Sousa et al – O ensino de poesia na perspectiva do letramento literário e da interdisciplinaridade	62
10	Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa – Entre linhas e retalhos: um estudo sobre a saudade na <i>Colcha</i> de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro	75
11	Rodrigo da Costa Araujo – Ana Hatherly e a poesia interartes	83
12	Silvia da Silva Nunes e Alex Viana Pereira – Multiletramento no viés do gênero textual propaganda: a criatividade no contexto discursivo-persuasivo dos alunos do ensino médio de Parintins/AM	94

AS ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA INGLESA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alana Capitano¹

Resumo

Este artigo busca contextualizar o ensino de Língua Inglesa na pré-escola. Tendo como referência os documentos norteadores da educação básica brasileira, como Base Nacional Comum Curricular (2017), e do estado de Santa Catarina, como Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), busca-se problematizar o ensino da Língua Inglesa nesta etapa da Educação Básica, o qual, embora não seja componente curricular obrigatório, é ofertado em muitas redes municipais de ensino do território catarinense. A análise destes documentos mostra o conceito de língua inglesa como língua franca e suas implicações para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Pré-escola; Ensino.

Abstract

This article seeks to contextualize the teaching of English Language in Preschool, through what the official documents of Brazilian Basic Education, such as the National Common Curricular Base (2017), and the Basic Education Document of Santa Catarina, through the Basic Curriculum of Early Childhood Education and Elementary Education in the Territory of Santa Catarina (2019). In this sense, we aim to problematize the teaching of the English Language in the stage of Basic Education, which is not mandatory, but it has become a practice adopted in many municipal public schools. The analysis of these documents shows the concept of English Language as Lingua Franca and its implications to integral formation of students.

Keywords: English Language; Preschool; Teaching.

Introdução

A Pré-escola no Brasil é garantida desde a publicação da Constituição Federal de 1988, porém, a obrigatoriedade de crianças a partir de quatro anos a frequentá-la é recente. Embora não esteja prevista, nos documentos norteadores da educação infantil, a oferta de línguas estrangeiras nessa etapa escolar, muitos municípios, nas diferentes regiões do Brasil, inseriram a língua inglesa no currículo escolar também na fase da pré-escola. Diante disso, torna-se necessário abordar o ensino da Língua Inglesa nesta etapa da escolarização das crianças.

Buscamos, neste artigo, contextualizar o ensino da língua inglesa na educação infantil, a partir da legislação e de documentos norteadores, como as Diretrizes para a Educação Infantil (SANTA CATARINA, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Para compreender o ensino de Língua Inglesa nesta etapa da educação básica, analisaremos o conceito de Língua Inglesa como Língua Franca, o qual é preconizado na BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), bem como a importância do ensino da Língua Inglesa para a

¹ Mestre em Estudos Linguísticos – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Professora efetiva na educação básica da rede pública de ensino de Santa Catarina e do Município de Xaxim.

constituição do percurso formativo do estudante e o seu desenvolvimento integral na educação básica, da qual a pré-escola faz parte e está garantida por lei.

As especificidades da Educação Infantil e a organização curricular

A pré-escola, no Brasil, está garantida por lei desde a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996. Já a obrigatoriedade de crianças a partir de quatro anos frequentarem a educação básica surge somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual alterou partes da LDB de 1996. Assim, em seu artigo 29, a LDB afirma que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Conforme o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), a formação integral do ser humano permite compreender a Educação Básica “em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares” (p. 13), de maneira que esse movimento precisa ser dialogado entre as etapas, os anos ou ciclos. O documento afirma, ainda, que essa articulação precisa do acompanhamento dos diferentes componentes curriculares e de suas escolhas metodológicas que tragam o estudante à aprendizagem, superando a ideia de fragmentação, de transição. Dito de outro modo, “compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) também é um dos documentos que orientam a construção das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, definindo os princípios dessa educação: matrícula, faixa etária e jornada, avaliação, organização de materiais, espaços e tempos, bem como os eixos norteadores, sendo estes interações e brincadeiras. Também concebe a criança como um “sujeito histórico e de direitos” que em sua vivência constrói sua “identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Esse conceito de sujeito permite afirmar que a criança possui o direito de se desenvolver garantido por lei.

A pré-escola, assim, se configura como a primeira etapa da educação básica, ou seja, faz parte da educação formal obrigatória do estudante. Por meio da interação e da brincadeira, a criança avança em seu desenvolvimento que até então acontecia no meio familiar. Desse modo, por meio dos eixos interação e brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017) apresenta também seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são assegurados às crianças nesse nível de ensino, desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas que possuem intencionalidade educativa (BRASIL, 2017, p. 38) e que são de direito da criança, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

O direito de **conviver**, de acordo com a BNCC, refere-se à criança estar em contato com outras crianças e adultos, fazendo uso de diferentes linguagens, aprendendo a respeitar a cultura do outro e de conhecer a si mesmo. O **brincar** equivale a conceber as diversas formas, espaços e tempos, bem como pessoas, a fim de ampliar e diversificar na criança seus conhecimentos, “sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38). Quanto ao direito de **participar**, espera-se que a criança se envolva no planejamento da gestão escolar, do professor, por exemplo, por meio

da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, fazendo uso de diferentes linguagens, colocando sua compreensão (BRASIL, 2017).

Ainda, conforme esse documento, também é direito da criança aprender a **explorar** “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 38), a fim de ampliar seu repertório artístico, da escrita, da ciência e da tecnologia. Além disso, a BNCC (IBID.) afirma que a criança tem o direito de **expressar** suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, com o uso de diferentes linguagens. Assim, “**conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 38), bem como conhecer a identidade dos demais sujeitos, por meio das interações, brincadeiras e linguagens proporcionadas na escola e em seu contexto familiar e comunitário.

Para garantir tais direitos de aprendizagens, os quais estão alicerçados nos eixos estruturantes **interações** e **brincadeiras**, a organização curricular da Educação Infantil está pautada, conforme a BNCC, em cinco **campos de experiências**, os quais contêm os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, organizados por faixa etária (zero a 1 ano e seis meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, 4 anos e 5 anos e 11 meses). Os campos de experiências, assim, são saberes e conhecimentos constituintes de situações e experiências “concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

O campo de experiência **o eu, o outro e o nós**, conforme a BNCC, busca desenvolver nos estudantes as habilidades de respeitar sentimentos e emoções, bem como expressá-los, de atuar em grupo de maneira respeitosa e solidária, além de conhecer e respeitar as regras estipuladas para o convívio social. Em relação ao campo de experiência **corpo, gesto e movimentos**, espera-se que o estudante aprenda a reconhecer a importância de ações que promovam o cuidado da sua saúde e dos ambientes, a apresentar autonomia para cuidar do próprio corpo, por meio da alimentação e hábitos de higiene, bem como coordenar suas habilidades manuais e utilizar o corpo para interagir com o outro e com o meio.

No campo de experiência **traços, sons cores e formas**, proporciona-se ao estudante que ele aprenda os diferentes tipos de sons e ritmos, expresse-se por meio das artes visuais, fazendo uso de diferentes materiais, e relacione-se com outras pessoas por meio de gestos, palavras, jogos, expressão corporal e imitação. Para os campos **fala, escuta, pensamento e imaginação**, desenvolve-se na criança a expressão de ideias, sentimentos por meio de diferentes formas, a argumentação e a produção de relatos de fatos oralmente, organizando-se a fala da criança, além de ensinar a ouvir, compreender, contar, recontar por meio do conhecimento de diferentes gêneros textuais, os quais possuem uma função social (BRASIL, 2017).

Para o quinto campo de experiência da BNCC, **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, busca-se que o aluno aprenda a identificar, nomear e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relação entre eles. Espera-se também interagir com o meio ambiente de maneira cuidadosa, utilizar vocabulário relacionado à noção de espaço, grandeza e medidas para comunicar suas experiências, e por fim, identificar e registrar quantidade utilizando-se de diferentes formas de representação.

Nesse sentido, a DNCEI (2010), a BNCC (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), em nenhum momento, trabalham a educação infantil fixada em componentes curriculares, mas sim em objetivos e direitos de aprendizagem que são alcançados por meio de práticas pedagógicas intencionais oferecidas por meio de experiências de aprendizagem. Lima, Borghi e Neto (2019), ao analisarem a BNCC (BRASIL, 2017), afirmam que não há nenhuma discussão sobre o ensino de Língua Inglesa na

Educação Infantil. Contudo, os autores entendem que os objetivos traçados para essa etapa de ensino podem ser alcançados por meio das contribuições da Língua Inglesa ao ampliar “o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (LIMA; BORGHI; NETO, 2019, p. 32).

Além disso, enfatizamos que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) apresenta o que é intitulado de *implicações metodológicas* ao ensino de Língua Inglesa, tanto para a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – abrangendo pela primeira vez a Língua Inglesa como parte também dessa etapa de ensino, a qual não é mencionada na BNCC.

Conforme o Currículo Base do Território Catarinense, “os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica” (SANTA CATARINA, 2019, p. 297). O documento estabelece, ainda, que o planejamento docente deve contemplar o desenvolvimento de conceitos de forma lúdica e de gêneros do discurso por meio de “diferentes estratégias de uma educação para todos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 298), utilizando-se, por exemplo, *flashcards*, músicas, jogos, vídeos e recursos tecnológicos.

A partir do documento base construído para o território de Santa Catarina, o qual é válido tanto para as escolas da rede estadual de ensino quanto para as das redes municipais catarinenses, percebe-se a inserção da Língua Inglesa na educação infantil e a preocupação metodológica com o desenvolvimento desse componente nessa etapa de ensino. Esse documento avança em relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao respeitar as diferentes configurações de matrizes oferecidas no território catarinense. Embora a BNCC (BRASIL, 2017) não contemple o ensino de Língua Inglesa na educação infantil, entende-se que seus pressupostos teóricos são equivalentes e devem ser contemplados independentemente da etapa de ensino, tendo sim especificidades metodológicas quanto ao trabalho com cada etapa de ensino.

As especificidades da Língua Inglesa como Língua Franca na Educação Básica

Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), algumas mudanças significativas quanto ao ensino de Língua Inglesa são importantes de serem compreendidas. Como mencionado anteriormente, a partir da aprovação da BNCC (2017), o componente curricular Língua Inglesa passou a ser obrigatório do sexto ano do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio. Embora a BNCC não trate do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que as concepções teóricas e metodológicas defendidas no documento para a área de Língua Inglesa compreendem a Educação Básica como um todo, visando ao alcance das competências gerais nessa etapa de escolarização.

O aprendizado da Língua Inglesa, segundo a BNCC, proporciona ao estudante o seu engajamento e a sua participação crítica e ativa “em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241). Dessa forma, a aprendizagem da Língua Inglesa tem um caráter formativo do sujeito estudante. Para o documento, a Língua Inglesa não se encontra apenas nos países em que ela é língua oficial, o que permite ao estudante pensar nas relações entre língua, território e cultura em uma língua que tem “seu status de língua franca” (Ibid.).

Ao conceber a Língua Inglesa como língua franca, a BNCC entende e acolhe os sujeitos de todo o mundo que, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, utilizam a Língua Inglesa para a comunicação. Não se trata assim de se pensar a língua como estrangeira, vinda de outros

países, e nem de uma variante da Língua Inglesa. Esta compreensão, para o documento, permite entender que não existe apenas um único inglês falado corretamente em um país específico, mas sim permite desvincular a língua como pertencente a um determinado território e sua cultura somente. Busca-se com esse entendimento “uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 242).

Ribas (2018), ao refletir sobre a Língua Inglesa na BNCC, analisa que há um choque de visão quanto ao objetivo dessa língua na educação básica. O documento se refere à língua numa visão vinculada à interculturalidade, ao mesmo tempo em que a entende como “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 202). Para Ribas (2018), nesse trecho do texto da BNCC, há uma “visão bastante neoliberal em relação ao papel da Língua Inglesa na educação brasileira, que a vê como uma commodity” (RIBAS, 2018, p. 1800), ou seja, a língua é vista como um capital que permite a inclusão dos brasileiros na competição pelo espaço no mercado de trabalho, garantindo um futuro melhor. Nesse sentido, há pontos importantes que o professor precisa tomar conhecimento ao compreender a Língua Inglesa a partir dos documentos norteadores e oficiais que existem sobre ela para ter autonomia e entendimento da duplicidade dos sentidos.

Ao conceber a Língua Inglesa como língua franca, entende-se que essa língua, meio de seus falantes pluri/multilíngues, torna-se híbrida, fluída, um bem simbólico para falantes de qualquer lugar do mundo. Nesse sentido, o documento afirma que não há um inglês único a ser ensinado ou um nível de proficiência específico a ser alcançado pelo estudante, desmistificando a crença de que há um modelo ideal de falante a ser conquistado. Para isso, o ensino da Língua Inglesa como língua franca é organizado em eixos pelos quais ela é ensinada: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural.

O eixo **Leitura** compreende práticas de linguagens que acontecem da interação do leitor com o texto escrito, na constituição de significados, a partir da compreensão e interpretação de gêneros do discurso escritos em Língua Inglesa, os quais fazem parte das diferentes esferas sociais. O eixo **Escrita** considera a produção de textos em dois aspectos do ato de escrever, sendo os aspectos de produção coletivas ou individuais, de planejamento-produção-revisão, de suporte do texto e dos possíveis leitores. Compreende-se o ato de escrever como prática social que permite o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes (BRASIL, 2017).

Quanto ao eixo **Conhecimentos linguísticos**, esse se refere às “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 245). Em relação ao eixo **Dimensão intercultural**, busca-se compreender as relações culturais em contínuo processo de interação e (re)construção, na constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2017).

Tais eixos devem ser desenvolvidos de maneira articulada no fazer pedagógico e estão compreendidos também no documento do estado de Santa Catarina, intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), baseado nos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Nesse documento, a Língua Inglesa também é tomada como língua franca, no sentido em que seu tratamento e desenvolvimento devem proporcionar a construção dos sentidos e dar voz aos que nela estão envolvidos. Dessa maneira, extrapola-se “a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 296).

Seidlhofer (2004) tem trazido contribuições importantes à área de ensino e aprendizagem de língua inglesa ao focar seus estudos no uso da Língua Inglesa como língua franca e suas implicações pedagógicas. A autora destaca que, ao ser considerada como língua franca, os usuários da Língua Inglesa têm um papel primordial ao agirem como agentes na disseminação e no desenvolvimento da língua, não sendo apenas “receptores” da língua.

Gimenez et al. (2015) consideram que as interações da Língua Inglesa como língua franca têm um caráter fluido e dinâmico, “com alto grau de imprevisibilidade, dado que os participantes podem ser falantes de quaisquer das mais de 6.000 línguas maternas existentes no mundo” (GIMENEZ et al., 2015, p. 595). Tal situação, afirmam os autores, faz com que sua codificação a partir de regularidades pareça uma tarefa muito desafiadora e quase impossível, mas que acontece por meio da construção de *corpora*, como o VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*) ou o ACE (*Asian Corpus of English*).

Além da construção de *corpora* e de todos os estudos quanto à língua, a formação do professor também passa por transformações, afirma Seidlhofer (2004), ao considerar que o professor não será mais treinado para um conjunto restrito de técnicas já formuladas para serem trabalhadas em determinados contextos. Para a autora, o professor precisará de uma formação que vai além disso, que permita compreender as implicações da Língua Inglesa como língua franca para seus próprios contextos de ensino e para adaptar seu ensino às necessidades de seus alunos, a fim de promover uma compreensão quanto à “variação e mudança da língua, a relação entre linguagem e identidade, a importância de fatores psicossociais na comunicação intercultural, e a uma suspeita natural de quaisquer soluções supostamente universais para problemas pedagógicos” (SEIDLHOFER, 2004, p. 228 – tradução nossa).

Retomando Seidlhofer (2004), outra contribuição quanto aos professores está na premissa de acabar com a classificação de professor nativo e não-nativo na Língua Inglesa. Considerando a Língua Inglesa como língua franca, o que se tem são professores que são aprendizes que podem cometer erros quando trata a Língua Inglesa como nativa, mas podem ser usuários competentes e com autoridade na Língua Inglesa franca, abolindo as terminologias “não-nativo” e “nativo” que tiveram efeitos negativos na pedagogia da Língua Inglesa.

Estudos que relacionam o Inglês como língua franca ao ensino ou à formação de professores de línguas, conforme Gimenez et al. (2015, p. 615), ainda são incipientes no Brasil, existindo algumas produções e problematizações sobre “o que seja língua e como sua resignificação pode impactar o modo como ensinamos”. Além disso, os autores argumentam que o trabalho com o inglês como língua franca proporciona novos sentidos, novas formas, novas cores, novos contornos, de maneira que as pesquisas que desenvolvem têm como objetivo trazer uma “curiosidade acadêmica” a seu respeito e, em última instância, provoque em alunos, professores e formadores de professores de Língua Inglesa, o engajamento com suas questões e particularidades, ainda que, certamente, muito longe de respostas definitivas”. (GIMENEZ et al., 2015, p. 615).

Nessa esteira, entende-se que, embora Seidlhofer (2004) defende e compreende o ensino de Língua Inglesa como língua franca, bem como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Base do território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), há que se debater essa compreensão sobre a língua, não a tomando como transparente ou óbvia. Duboc (2019, p. 11), ao compreender tal conceito adotado pela BNCC entende que se constitui de um conceito “polêmico e polissêmico”, sendo importante sua análise. A autora analisa que de um lado, o documento apresenta conceitos que fazem repensar a Língua Inglesa atualmente, numa compreensão de língua franca, porém, por outro lado, os quadros didáticos que apresentam os eixos de aprendizagens, organizados por ano, apresentam um engessamento de conteúdos, os quais já são tradicionalmente conhecidos e ensinados.

A afirmação de Duboc (2019) vem com questionamentos de como compreender essas discrepâncias dentro de um próprio documento. Para a autora, há quem olhe de maneira positiva para o documento ao compreender a Língua Inglesa como língua franca, possibilitando uma tentativa de romper com práticas tradicionais, e há também quem afirme que tal concepção continua sendo um projeto homogeneizante e normativo.

Assim como Duboc (2019), no presente artigo está-se a favor da “não condenação do conflito epistemológico evidenciado na presença do ILF na BNCC na medida em que nele reside justamente o jogo de sentidos do professor-sujeito-intérprete no encontro com o ILF-enquanto-signo” (DUBOC, 2019, p. 19). Sabe-se que as interpretações serão múltiplas, de maneira que haverá professores que poderão ignorar “as potentes fissuras do conceito de ILF no texto introdutório da BNCC e transformem os quadros didáticos em seu porto-seguro” ou também professores que “ignorem os conteúdos lá dispostos para, no final do dia, ensinar o ‘inglês que cada um pode’” (JORDÃO; MARQUES, 2017, apud DUBOC, 2019, p. 19).

Considerações finais

A Língua Inglesa, por meio de suas especificidades, colabora para o desenvolvimento da criança. O objetivo de aprender inglês não é somente o estudo da língua pela língua, mas propiciar ao estudante vivências que colaborem no seu desenvolvimento e percurso formativo, vivências que permitam a ampliação de seu desenvolvimento para os desafios e necessidades diárias e futuras.

Nesse sentido, o ensino da Língua Inglesa na pré-escola, mesmo que não obrigatório, torna-se essencial e a luta para sua ampliação, permanência e qualificação deve ser constante. Os documentos norteadores no que tange a pré-escola/Educação Infantil e o ensino da Língua na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), possibilitam, assim, a inserção da língua inglesa, concebida como língua franca, também na pré-escola, etapa determinante no percurso formativo do estudante e no seu desenvolvimento integral enquanto indivíduo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 09 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 14 abr. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 48, Florianópolis, SC, 2019, p. 10-22.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; SIMÕES CALVO, Luciana Cabrini; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, v. 15, n. 3, Belo Horizonte, 2015.

LIMA, Ana Paula; BORGHI, Raquel Fontes; NETO, Samuel de Souza. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, São Luís, 2019.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**, vol. 12, n. 3. Uberlândia, MG, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2014.

_____. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2019.

SEIDLHOFER, Barbara. **Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca**. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University Press. Printed in the USA, 2004.

Enviado: 30/04/2021

Avaliado: 10/06/2021

DO NOVELO EMARANHADO DA MEMÓRIA: *AS PEQUENAS MEMÓRIAS*, DE JOSÉ SARAMAGO

Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira²

Resumo

Este artigo intenta empreender uma releitura do livro *As pequenas memórias* (2006), do escritor português José Saramago (1922-2010), obra que, através da rememoração, apresenta ao leitor uma fase relevante da vida do único escritor de Língua Portuguesa agraciado com o Prêmio Nobel de Literatura (1998), até o momento. A escrita do artigo embasou-se nos estudos teóricos e críticos relativos à memória, ao esquecimento, à autobiografia, à experiência e à psicanálise, com ênfase nos textos de Halbwachs (2006), Bergson (2006), Ricouer (2007), Rousseau (2007), Assmann (2012), Freud (1996; 2010), Oliveira (2014), dentre outros.

Palavras-chave: Memória; Esquecimento; Experiência; Autobiografia.

Abstract

This article intends to undertake a rereading of the book *The Small Memories* (2006), by the Portuguese writer José Saramago (1922-2010), a work that, through remembrance, presents to the reader a relevant phase of the life of the only writer of Portuguese Language awarded the Nobel Prize for Literature (1998), so far. The writing of the article was based on theoretical and critical studies of memory, forgetfulness, autobiography, experience and psychoanalysis, with emphasis on the texts of Halbwachs (2006), Bergson (2006), Ricouer (2007), Rousseau (2007), Assmann (2012), Freud (1996; 2010), Oliveira (2014), among others.

Keywords: Memory; Forgetfulness; Experience; Autobiography.

Introdução

O escritor José Saramago elaborou, em *As pequenas memórias* (2006), um relato autobiográfico, que abrange o período de sua vida que vai dos dois aos dezessete anos. Essa narrativa, não obstante, por possuir teor autobiográfico, não segue uma linha de tempo de forma pragmática e linear. Apresenta-se em pequenos episódios, em que há um reencontro com a infância por meio da escrita literária, apresentando a aldeia em que nasceu, a família, os amigos, a ida para a cidade grande, com suas vitórias e perdas. O narrador lança mão das recordações para representar a experiência das vivências infantis, que redige de acordo com o que lhe trazem as searas da memória, sem que se deixe de mencionar, na narrativa, os eventuais e inevitáveis esquecimentos.

O artigo subdivide-se em três partes: a memória e seus (des) caminhos; a memória, a experiência e o esquecimento em *As pequenas memórias*; a memória e a psicanálise e as considerações finais.

² Mestre e Doutora em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro.

A memória e seus (des)caminhos

José Saramago propõe-se a escrever sua autobiografia³, em que retrata as vivências de um menino pobre, o menino Zezito, como lhe chamavam os familiares, na Aldeia de Azinhaga, dos dois aos dezesseis anos de idade. Nessa narrativa de memórias, o narrador apresenta sua genealogia familiar, além dos seus vizinhos próximos. A escrita memorialística mostra as vivências do menino em Azinhaga e mais adiante, em Lisboa, “Tinha nascido na Azinhaga, vivia em Lisboa” (SARAMAGO, 2006, p. 71), onde passou a residir em 1924.

A escrita de uma autobiografia já havia sido mencionada antes pelo narrador do livro *Manual de pintura e caligrafia* (1977/2001), em que este se propõe a escrever sua autobiografia construindo um autoquestionamento: porque escreveria sua autobiografia? Haveria algo de extraordinário, em sua vida, que valeria a pena contar? “Tudo é vida vivida, pintada, escrita: o estar vivendo, o estar pintando, o estar escrevendo: o ter vivido, o ter escrito, o ter pintado” (SARAMAGO, 2001, p. 132). A resposta do narrador emerge mais adiante na mesma narrativa: “Tudo é autobiografia, digo eu” (SARAMAGO, 2001, p. 169).

Numa tentativa de dar um desenlace ao empreendimento autobiográfico, após quase trinta anos, Saramago publica *As pequenas memórias*⁴, em que, já idoso, faz uma emocionante e poética viagem de retorno a sua infância pobre, na aldeia de Azinhaga. “[...] salvo o rio que lhe passa mesmo ao lado (imagino que desde a criação do mundo), e que, até onde alcançam as minhas poucas luzes, nunca mudou de rumo [...]”⁵ (p. 9). As poucas luzes a que se refere o narrador dizem respeito não apenas à idade avançada “Mais de setenta anos depois, por entre as brumas da memória” (p. 97), no momento da enunciação, mas também às possíveis falhas da memória: “[...] se a memória não me engana, se não estou a juntar o enxovalho ao pavor [...] será só porque já não nos lembramos ou não queremos nem lembra-nos do que se passava nas nossas cabeças” (p. 21; 33).

Nesse contexto em que o adulto admite que sua memória pode lhe trair, destacamos a origem da palavra memória. Esta é oriunda da língua latina e deriva de *menor* e *oris* e significa “o que lembra”, ligando-se assim, ao passado; portanto, ao já vivido (PADRÓS, 2012).

A memória, por aquilo que delimita a sua definição, remete imediatamente a algo pessoal, individual. No entanto, a memória individual constrói-se também, na medida em que está, simultaneamente, unida a uma existência social, ou seja, nas relações entre o indivíduo e o grupo social ao qual pertence. “[...] O Almonda, que a seus pés desliza, o Tejo, lá mais adiante [...] por boas ou más razões, omnipresentes na memória e nas falas das famílias. Foi nesses lugares que vim ao mundo [...]” (p. 10).

³ Silva (2006), a respeito da impossibilidade de uma escrita autobiográfica que retrata com total veracidade os acontecimentos da vida do narrador, visto que este depende das lembranças, e conseqüentemente, da memória, afirma que “a memória é uma sucessão de ‘instantâneos’, no sentido fotográfico. Imagens do sujeito, imagens da história, mais vestígios do que presenças, como que reiterando a precariedade da presença do sujeito a si mesmo e a sua própria história” (SILVA, 2006, p. 17).

⁴ O título inicial de **As pequenas memórias** era **O livro das tentações**. Nessa época, o autor também trabalhava na escrita de **Memorial do convento** (1982). É o próprio autor quem revela a gênese da obra: “É a altura de explicar as razões do título que comecei por dar a estas lembranças – *O livro das tentações* – [...] sendo eu, [...] alvo de todas as tentações” (p. 32).

⁵ A partir dessa citação, colocaremos apenas as páginas referentes, uma vez que utilizamos a edição: SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Nessa acepção de memória que não é apenas individual, mas também coletiva, como assinala Halbwachs (2006), a lembrança é uma reconstrução do passado com a colaboração de informações recolhidas no presente e, além disso, é preparada por outras reconstituições elaboradas em épocas anteriores e de onde a imagem do passado se manifesta de forma já bem alterada. Daí a afirmação:

Às vezes pergunto-me se certas recordações são realmente minhas, se não serão mais do que lembranças alheias de episódios de que eu tivesse sido actor inconsciente e dos quais só mais tarde vim a ter conhecimento por me terem sido narrados por pessoas que neles houvessem estado presentes, se é que não falariam, também elas, por terem ouvido contar a outras pessoas (p. 58).

O narrador, dessa forma, acolhe a possibilidade de que sua memória pode ter titubeado, ou até mesmo ter sido fruto, em parte, das lembranças alheias, o que leva à reflexão de Ricouer (2007), com relação à memória e às lembranças, em que afirma que “toda procura de lembrança é também uma caçada” (RICOEUR, 2007, p. 30), ou seja, há um permanente embate da memória que luta contra o esquecimento⁶ para reconstruir os fatos passados.

Em *As pequenas memórias*, essas cenas do passado, manifestam-se em recordações que são permeadas por medos e humilhações – como quando foi torturado por garotos mais velhos: “A chorar, com o sangue a escorrer pelas pernas abaixo, deixando a roupa no monte, lá me arrastei em direção a casa”. Não obstante, o menino era cercado de muito afeto pela mãe e pelos avós maternos: “Minha mãe já havia saído a minha procura [...] e quando me viu naquele mísero estado desatou aos gritos: ‘Ai, o meu rico filho! Quem foi que te fez isto?’” Ou ainda pela avó Josefa e o avô Jerônimo, familiares por quem demonstrava imensa admiração, respeito e reverência: “[...] o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerônimo [...] esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente” (p. 112; 15). Com os avós, que eram analfabetos, mas pessoas muito experientes e sábias, o menino Zezito muito aprendia: “Bem mais complexo era o sistema de sinais que minha vó utilizava para saber quanto dinheiro estava a gastar na mercearia [...] minha vó Josefa havia reinventado a aritmética”, e sobre o avô Jerônimo: “É um homem como tantos outros nesta terra, neste mundo, talvez um Einstein esmagado sob uma montanha de impossíveis, [...] um grande escritor analfabeto” (p. 123; 119).

Nesse contexto das vivências e afetos do menino Zezito, que se sobrepõem às experiências negativas, Assmann (2012) afirma que há uma relação entre recordação e afeto, e que esse vínculo não se apresenta como fator obrigatório, porém esses dois elementos são acoplados de modo consciente e, de acordo com o caso, de forma arbitrária. Nas recordações biográficas individuais, como é o caso na maior parte de *As pequenas memórias*, recordação e afeto “fundem-se em um complexo indissolúvel”. (ASSMANN, 2012, p. 270). Não é possível para o indivíduo saber que recordações em particular serão abaladas por essa força estabilizadora. Isso se dá porque a participação afetiva em determinadas situações não está ao alcance do controle do indivíduo.

O filósofo Rousseau (1712-1778) valorizava o fato de o afeto ser um estabilizador nas recordações. Em suas *Confissões* (2007), as bases da escrita são justamente as recordações subjetivas, o que sempre faz vir à tona a discussão sobre a credibilidade dos fatos narrados. Em Rousseau, na

⁶ Conforme Weinrich (2001), Nietzsche destaca a importância do esquecimento que se constitui como a competência para que o indivíduo se proteja das próprias lembranças resistentes e disseminadas. Essa valorização do esquecimento possui por base retirar dos conteúdos da memória, até aqui fielmente preservados, os da formação histórica, a base da motivação, isto é, “construir com o agir, com a vida e com o futuro, uma motivação nova e concorrente, a partir da qual se deve reorganizar a memória” (WEINRICH, 2001, p. 183).

obra mencionada, a memória é evocada como uma musa; se essa musa canta algo verdadeiro ou falso⁷, ele não se interessa por isso. Em busca de um parâmetro para a credibilidade das recordações, deparou-se com o afeto. Tinha consciência de que não poderia reconstituir situações passadas com a precisão que desejava e, por isso, desaprovou desde o início uma pretensão de verdade objetiva para suas recordações. Baseou-se na “cadeia de sentimentos” para construir uma pretensão de verdade, que fez valer para o afeto. “Eu posso deixar lacunas nos fatos, eles se movem, posso atrapalhar-me com as datas, mas não posso me enganar sobre o que senti” (ROUSSEAU, 2007, p. 102).

Desse modo, o afeto, para Rousseau, é um amplificador das recordações e também o núcleo destas. O sentimento atua como centro indestrutível da memória. É uma verdade mais ampla que escapa às normas de verificação. Assim, a verdade já não é o mais importante e sim o modo como o afeto atua na rememoração. No que diz respeito às narrativas sobre a infância, o sentimento do narrador atua como um termômetro das lembranças, pois “as recordações latentes existem em um estado intermediário, de onde incidem na escuridão do pleno esquecimento, ou podem ser resgatadas para a luz da rememoração” (ASSMANN, 2012, p. 274).

No que diz respeito às recordações, nas narrativas sobre o período infantil do indivíduo, o sentimento do narrador atua como um termômetro das lembranças, pois as “recordações latentes existem em um estado intermediário, de onde incidem na escuridão do pleno esquecimento, ou podem ser resgatadas para a luz da rememoração” (ASSMANN, 2012, p. 274). Cada uma das pequenas histórias que alguém narra sobre sua infância, assinala Assmann, traz a marca de um afeto específico: culpa, humilhação, ressentimento participam desse jogo, em que percepções se cristalizam como experiências e estas como recordações. O afeto para as recordações da juventude [ou infância], é o “símbolo para as recordações da velhice” (ASSMANN, 2012, p. 275). A recordação, que se torna símbolo, é compreendida pelo trabalho retrospectivo de interpretação diante da própria história de vida que se situa no contexto de uma situação particular. “De súbito, porém, soprou uma brisa rápida. [...] Foi um instante, nada mais que um instante, mas a lembrança dele durará o que minha vida tiver de durar” (p. 20).

Nesse contexto, em que a lembrança de tempos idos pode permanecer toda uma vida, Bergson (2006) assinala que o passado se preserva de modo indefinido, uma vez que o “passado se conserva por si mesmo [...] o que sentimos, pensamos, quisemos, desde a primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar” (BERGSON, 2006, p. 47-48), ou seja, acompanha o nosso presente de forma constante, legitimado pela experiência e pelo esquecimento que também atua no processo da rememoração.

A memória, a experiência e esquecimento em *As pequenas memórias*

A memória possui uma intrínseca relação com a experiência. A escrita autobiográfica de Saramago embasa-se em suas recordações, que trazem em si a marca indestrutível da experiência. Essa experiência pode ser considerada singular na medida em que está contida nas recordações de acontecimentos que estruturam a vida interior de um único indivíduo, mas também em relação com a coletividade de que faz parte (OLIVEIRA, 2014).

A experiência individual desenvolve-se na convivência com um determinado grupo social e muitas vezes o indivíduo necessita resgatá-lo para construir sua história de vida, nessa escrita

⁷Gagnebin (2006), numa reflexão sobre a questão da sinceridade na narrativa da autobiografia, afirma sobre Rousseau: “Mesmo Rousseau, o paladino da sinceridade absoluta, reconhece que o ‘conhece-te a ti mesmo’, palavra de ordem do relato autobiográfico, não é fácil de cumprir. Será que é possível?” (GAGNEBIN, 2006, contracapa).

autobiográfica. “Quem me ensinou a habilidade do transatlântico e da cegonha, foi o pai do Félix, que tinha, agora mesmo me veio à lembrança” (p. 54-55).

A palavra experiência traz consigo um leque de possibilidades, entre as quais está a sua dimensão temporal, ou seja, a experiência se altera com o decurso do tempo, o que traz ao autor a distância necessária (escreveu quando já passara dos setenta anos) para narrar sua autobiografia. A experiência da infância e da adolescência do escritor deixou marcas indelévels em sua vida, porém a lembrança persiste uma vez que, de alguma forma, “é soberana e incontrolável. Poderíamos dizer que o passado *se faz presente*. E a lembrança precisa do presente, porque [...] o tempo próprio da lembrança é o presente” (SARLO, 2007) - grifo da autora.

Ora, esse questionamento sobre a dimensão temporal, com a imperiosa recordação do presente, não é uma preocupação da atualidade. Agostinho, em suas *Confissões* (2011), destacava que a atitude mais correta em relação ao assunto seria dizer que há “há três tempos, o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro, porque essas três espécies de tempos existem em nosso espírito”. (AGOSTINHO, 2011, p. 227) O tempo, de acordo com essa visão, parece deter-se muito mais no presente do que nas outras dimensões temporais. Estando mais fixo no agora, o tempo decorrido, no processo de atuação das memórias traz à tona a questão do esquecimento.

Com relação ao esquecimento, Nietzsche (2003), afirma que o ser humano, orientado por seus interesses em agir nunca dispõe completamente o conjunto de suas lembranças. O homem só tem acesso a partes do seu acervo de recordações; isso impõe a ele uma limitação, entretanto instiga a versatilidade e a capacidade de aprender. “Ele esquece a maior parte das coisas, para fazer uma só; ele é injusto com o que ficou para trás, e só conhece um direito, o direito do que cabe acontecer agora” (NIETZSCHE, 2003, p. 12).

Weinrich (2001) mostra como Nietzsche elogia a força do esquecimento que se apresenta como a capacidade de se proteger das próprias lembranças resistentes e disseminadas. Essa apologia do esquecimento baseia-se em retirar dos conteúdos da memória até aqui fielmente preservados, os da formação histórica, a base da motivação, isto é, “construir com o agir, com a vida e com o futuro, uma motivação nova e concorrente, a partir da qual se deve reorganizar a memória” (WEINRICH, 2001, p. 183).

Dessa forma, Nietzsche contraporía polemicamente a memória benéfica à vida e à história estranha à vida. Na terminologia nietzscheana, “o que mais corresponde à história é *recordar*; a memória corresponde mais *esquecer*” (ASSMANN, 2012, p. 143) - grifo da autora. “[...] era a mãe do Félix, cujo nome, por mais que puxe pela memória, não consigo recordar” (p. 87). O filósofo alemão tomou como ponto de partida a ideia de que cada indivíduo e cada povo, de acordo com seus objetivos e suas necessidades, necessitam de uma parte do conhecimento do passado.

Refletindo sobre a questão da memória e do esquecimento, em *As pequenas memórias*, ao mesmo tempo em que a memória se configura como um recurso para registrar os fatos e reelaborar

⁸ Nietzsche enfatiza o papel do esquecimento no processo do recordar. A recordação está a serviço da consciência propositada, voltada a um agir. O homem de ação (expressão de Goethe) está sempre desprovido de consciência, no sentido de estar desprovido de ciência. Entende-se com isso que está disponível para quem age, no momento da ação, nada mais que um fragmento de seu saber e de suas recordações. “Ele esquece a maior parte das coisas para fazer uma apenas, é injusto com o que ficou para trás, e só conhece um direito, o direito do que agora deve vir a ser.” (NIETZSCHE, 2003, p. 13) Nietzsche constata que a cultura, para combater esse esquecimento injusto, estabeleceu a moral e a consciência, que não é, entretanto, muito confiável, porque precisa do apoio da memória que se revela uma força frágil.

as experiências vivenciadas, também carrega as marcas que lhe são inerentes: a diferença do tempo do enunciado e do tempo da enunciação, o esquecimento, com foco nas experiências boas ou ruins. O discurso memorialístico por si só já traz em seu bojo todos esses desdobramentos, além disso, nele se constrói um denso tecido em que se alternam “esquecimento e lembrança, mascaramento e transfiguração, o consciente e o Inconsciente”. (RIBEIRO, 2012, p. 156) “Se a memória não me falha, terá sido esta a minha primeira ‘composição poética’” (p. 48).

Ainda sobre a questão do esquecimento, conforme Freud (2010), “O esquecimento de impressões, cenas, vivências reduz-se em geral a um ‘bloqueio’ delas. [...] o paciente [...] raramente deixa de acrescentar: ‘Na verdade, eu sempre soube, apenas não pensava nisso’” (FREUD, 2010, p. 148). Portanto, a memória pode preparar verdadeiras armadilhas para quem a ela recorre.

Memória e psicanálise

Nesse sentido, no que se refere ao passado, as recordações, sob o ponto de vista da psicanálise, como analisa Freud, em *Primeiras publicações psicanalíticas* (1996), são “fragmentárias dos primeiros anos de infância e permaneceram na memória dos pacientes” (FREUD, 1996, p. 287). É somente a partir dos sete ou dez anos que a vida do indivíduo pode ser reproduzida na memória como uma sequência de eventos.

O narrador de *As pequenas memórias*, ora afirma estar certo do que narra em relação aos acontecimentos, “[referindo-se à avó Josefa] disseste com a serenidade dos teus noventa anos [...] ‘O mundo é tão bonito e eu tenho tanta pena de morrer’. Assim mesmo, eu estava lá”, ou em outro episódio: “Não creio que exista no mundo um silêncio mais profundo que o silêncio da água. Senti-o naquela hora e nunca mais o esqueci” “recordo quanto me ri numa fita em que eles (estou a vê-los neste momento) faziam de moleiros”, ora mostra-se inseguro, adentrando pelas searas da incerteza, o que se mostra natural, após a distância dos fatos narrados, ao tentar rememorar os tempos idos, dando margem à dúvida. “Creio recordar que eram dez horas e alguns minutos” (p. 120, 79, 55, 57). Nesse titubear, entre recordações e esquecimento, o narrador até mesmo expõe ao leitor a sua hesitação sobre os fatos que narrava em determinado momento: “[...] calculo que o consentimento foi dado com o mesmo empenho com que teria me deixado ir à praia [...]. O problema que tenho que resolver agora é se isto sucedeu antes ou depois da queda” (p. 63). Desse modo, memória, experiência e esquecimento estão intrinsecamente ligados no encadeamento das recordações.

Considerações finais

Pelos meandros da memória, Saramago, já idoso, ou seja, com olhar do presente, reconstrói suas vivências da infância até a adolescência, entre lembranças e esquecimentos. A convivência com a família, especialmente com os avós, Josefa e Jerônimo, e todas as experiências de afetos e desafetos pelas quais passou, a simplicidade da vida rural, a valorização do trabalho, com as suas adversidades, a ida para Lisboa, fazendo com que se deparasse com as desigualdades e injustiças da sociedade engendraram a personalidade do adulto e do célebre escritor que se tornou. Nesse contexto de lembranças, ao receber, o Prêmio Nobel de Literatura, dedica o prêmio ao avô Jerônimo, alia, como na escrita de seu livro de lembranças da infância, as memórias da experiência ao afeto, que esteve presente ao longo de toda a sua vida.

Diante da impossibilidade de experienciar novamente os fatos vivenciados, a linguagem torna-se o meio pelo qual a memória se expressa de forma singular. A escrita da memória constitui-se uma via por intermédio da qual se constrói a perenidade do que foi vivenciado. Desse modo, evidenciam-se os momentos íntimos do menino Zezito, carregados de sentimentos daquele que

narra, um homem de 84 anos, Nobel de Literatura, que transforma o seu lembrar da infância num espaço de grandes lições para a vida e para o encantamento para o leitor.

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução: A. Ambrósio de Pina e J. Oliveira Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREUD, S. **Primeiras publicações psicanalíticas**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução (direção geral): Jayme Salomão. Volume III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (“O caso Schreber”): artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913) / Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GAGNEBIN, Jeane-Marie. Contracapa. In: DAMIÃO, Carla. **Sobre o declínio da sinceridade**. Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva**. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- OLIVEIRA, Ana Maria Abrahão dos Santos. **Memória, testemunho e escrita melancólica em Memórias do cárcere e Infância, de Graciliano Ramos**. (2014) Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos de Literatura) Instituto de Letras. UFF, Niterói/RJ.
- PADRÓS, Enrique Serra. “Usos da memória e do esquecimento na História” In **Literatura e Autoritarismo**. O esquecimento da violência. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass02/pag01.html> Acesso em 02 de janeiro de 2020.
- RIBEIRO, Gustavo S. **O drama ético na obra de Graciliano Ramos: leituras a partir de Jacques Derrida**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2012.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução: José Benedicto Pinto e Rachel de Queiroz. São Paulo: Edipro, 2007.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- SARAMAGO, José. **Manual de pintura e caligrafia**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- SARLO, B. **Tempo passado**. Trad. Rosa F. D’Aguiar. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Prefácio. IN: DAMIÃO, Carla. **Sobre o declínio da sinceridade**. Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- WEINRICH, Harald. **Lete: arte e crítica do esquecimento**. Tradução: Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Anderson Rodrigues de Moraes⁹
Leidiane Monteiro Duarte de Moraes¹⁰

Resumo

Apresentamos como objetivo: Descrever a relevância da música para o desenvolvimento integral dos indivíduos com autismo. Como objetivos específicos: 1) Delinear os processos legislativos que garantem melhorias à vida do autista; 2) analisar os benefícios da música para o desenvolvimento da pessoa com TEA; 3) propor abordagens a serem desenvolvidas pelos educadores-músicos que proporcionem a autonomia e inclusão das pessoas com autismo. A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontam que o campo da música precisa ser mais explorado no âmbito da inclusão por profissionais capacitados, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Música; Inclusão.

Abstract

We aim to: Describe the relevance of music for the integral development of individuals with autism. As specific objectives: 1) Outline the legislative processes that guarantee improvements in the life of the autistic person; 2) analyze the benefits of music for the development of the person with ASD; 3) to propose approaches to be developed by educators-musicians that provide the autonomy and inclusion of people with autism. The adopted methodology was based on a bibliographic research. The research results indicate that the field of music needs to be further explored in the scope of inclusion by trained professionals, contributing to the development of subjects with ASD.

Keywords: Autism; Song; Inclusion.

Introdução

Este trabalho tem por finalidade transcorrer sobre o papel da música no desenvolvimento físico e intelectual das pessoas com autismo e a relevância dos seus direitos mediante as situações adversas que a rodeiam no dia a dia. Neste caso, o presente artigo apresentará as Contribuições do Ensino de Música para o Desenvolvimento da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A música é de suma importância dentro do ensino e aprendizagem na vida dos sujeitos, especialmente dos que possuem TEA. Pesquisas e práticas já realizadas referentes à música evidenciam o poder facilitador no processo de aprendizagem, pois torna o ambiente mais prazeroso, cativante, receptivo, estimulante, alegre. Nessa perspectiva, ratifico que o ensino da música para pessoas com TEA pode abrir caminhos desconhecidos que as levem a uma experiência de vida com mais qualidade e respeito.

⁹Graduado em Bacharelado/ Licenciatura em Flauta Transversal na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pós-graduado em Arte e Educação; Psicopedagogia e Educação Especial.

¹⁰Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Pará – UFPA. Pós-graduada em Libras na Educação Inclusiva; Psicopedagogia e Supervisão Escolar.

Assim, objetivamos neste estudo: Descrever a relevância da música para o desenvolvimento integral dos indivíduos com autismo. E de modo específico: 1) Delinear os processos legislativos que garantem melhorias a vida do autista; 2) analisar os benefícios da música para o desenvolvimento da pessoa com TEA; 3) propor abordagens a serem desenvolvidas pelos educadores-músicos que proporcionem a autonomia e inclusão das pessoas com autismo.

Nesta via, destacamos os benefícios da música para o desenvolvimento pessoal de autistas, potencializando as relações intra e/ou interpessoal, desenvolvendo e adquirindo competências e habilidades que contribuirão para a conquista de sua autonomia e segurança no meio social e consequentemente um considerável progresso na qualidade de vida.

A metodologia utilizada para o estudo em questão foi a de abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica através da análise dos documentos que legislam os direitos das pessoas autistas. Assim como, livros, artigos e periódicos que contribuem para as discussões desta temática.

Transtorno do espectro autista – O que é TEA?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza no comprometimento do sistema nervoso que por sua vez ocasiona variações: na comunicação; na interação social; déficit de atenção; hiperatividade; habilidades sensoriais (a visão e a audição); deficiências intelectuais; nos sentimentos; nas emoções; a motricidade global; as competências cognitivas não verbais e verbais entre outros.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta determinadas características típicas, sendo “definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13). O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler nascido em Zollikon na Suíça. Bleuler foi um extraordinário psiquiatra que cooperou no entendimento da esquizofrenia. Entretanto, foi com Leo Kanner em 1943 que a designação do autismo granjeou em uma dimensão maior, pois relatava características do autismo de forma acentuada já em suas primeiras pesquisas (CUNHA, 2011).

A editora Artmed e os seus responsáveis na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V) (2014, p. 51) classificam como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):

Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação ao transtorno da comunicação social (pragmática).

Embasado na nova nomenclatura, a identificação dos níveis de autismo corroborara para melhores avaliações e análises por conhecedores da ciência em geral, a partir dessa consideração de espectros. Indubitavelmente, sabemos por meio de estudos e pesquisas que para o autismo não possui cura, porque não se trata de uma doença, mas sim de um distúrbio genético e neurológico. No entanto, o diagnóstico precoce é um caminho mais eficaz no tratamento das crianças com TEA, em outras palavras, diminuir síndromes através de diversas formas de tratamentos, como: Fonoaudiologia (habilidades de linguagem e comunicação), Ludoterapia (por meio de brinquedos e

jogos), Grupos de habilidades sociais (reuniões entre pessoas), Análise Aplicada do Comportamento (ABA) (por meio de princípios da teoria do aprendizado) e Medicação, com objetivo de elevar o máximo a capacidade de interação social e a idoneidade de comunicação.

Nesta perspectiva, ressalva-se um olhar mais cauteloso sobre a importância do diagnóstico precoce, pois em muitos casos observam-se certas características de TEA tardiamente, atrasando a chegada de um diagnóstico prejudicando o desenvolvimento da criança. Entre as fases da vida humana de 2 a 3 anos de idade, período de maior curiosidade, interação e comunicação com a sociedade e o ambiente, sabe-se que certas condutas se desviam de um apontamento de ‘desenvolvimento normal’, o qual serve como despertar não somente aos familiares e a sociedade, mas também às instituições responsáveis, tal como, Educação e Saúde.

Para uma intervenção precoce de excelência em uma criança com autismo, cabe ao responsável observar detalhadamente o seu crescimento, seus gestos, suas aparências, sua vida em geral. O Transtorno do Espectro Autista não oculta seus sinais, ele deixa vestígios e rastros no percurso do desenvolvimento de cada pessoa, ou seja, vários sinais que podem ser inquiridos precocemente. Entre eles: a rejeição de carinho ou afeição, dificuldade de estabelecer relações com outras crianças, risos e gargalhadas inadequadas, impedimento em firmar contato visual, retardamento em balbuciar e falar, incômodos com determinados sons e barulhos, aversão ao toque, rejeição ao elogio, condutas repetitivas, rodopiar em torno de si mesmo, agitar o corpo pra frente e para trás, alinhar brinquedos, ignorar o perigo, adesão inflexível a rotinas, estalar os dedos constantemente, movimentos agressivos entre outros sinais.

A intervenção precoce é a mais perfeita metodologia para admitir um excelente e aprazível desenvolvimento da criança com TEA, já que quanto mais tardia acontecer a intervenção, mais solidificados permanecerão os sinais. Cabe a família, a sociedade e órgãos competentes potencializarem essa união em torno de um tratamento de qualidade, possibilitando assim, uma vida digna cheia de oportunidades significativas para a pessoa com transtorno do espectro autista.

Como já mencionado acima sobre a nomenclatura mais adequada para os Indivíduos com um diagnóstico de TEA, vale destacar a divisão dos níveis de autismo apresentada na tabela do DSM-V (2014, p. 52):

TABELA 2 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e

	simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

O indivíduo com TEA progressivamente vem conquistando respeito e seus direitos como cidadão através de movimentos de famílias e comunidades afins em busca de políticas públicas que garantam a inserção e acessibilidade para estes indivíduos nos diferentes espaços. Entendendo o contexto a respeito do Transtorno do Espectro Autista, é primordial reconhecermos a trajetória de legislações referentes à inclusão de Pessoas com TEA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é a legislação que decide e regulamenta o sistema educacional do Brasil, seja ele público ou privado. Estabelecendo assim, direito a todo cidadão sem qualquer distinção o ingresso e permanência na escola, recebendo uma educação gratuita e de qualidade. Já a Lei nº 12.764/2012, frequentemente conhecida como Lei Berenice Piana, faz menção a uma mulher extraordinária que busca incansavelmente a luta em amparo às pessoas com TEA. Essa lei reconhece o autismo como deficiência, aumentando a visibilidade da inclusão do autismo em todas as esferas - públicas e privadas - para efeitos legais. No art. 3º da Lei 12.764/12, garante que são direitos da pessoa com TEA:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

A partir de 2020, dados/pesquisas com informações sobre o indivíduo com TEA foram incluídas no censo demográfico a partir da Lei 13.861/2019, tendo em vista as especificidades inerentes a esses indivíduos. Portanto, com essa nova lei percebe-se uma visibilidade nas quantidades de pessoas com TEA residentes no Brasil e como estão distribuídos pelo território. Além disso, facilita as divisões de investimentos financeiros em cada setor e o direcionamento de políticas públicas para pessoas com TEA.

A Organização das Nações Unidas (ONU) assegura um dia muito especial para conscientizar as pessoas em relação à discriminação e o preconceito atribuído aos sujeitos com TEA. Dessa forma, é instituído no dia 02 de abril de 2007, o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, onde inúmeros prédios públicos e importantes pontos turísticos espalhados no mundo são decorados na cor azul com o intuito de destacar para a sociedade essa data tão cheia de significados para os sujeitos com TEA e para os defensores desta causa. Em 2018, a Lei 13.652/18 é aprovada na câmara dos deputados, ressaltando em seu Art. 1º que “fica instituído o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo, a ser celebrado anualmente no dia 2 de abril” (BRASIL, 2018).

Apesar do longo trajeto em prol da pessoa com TEA, compreendemos que ainda precisamos avançar em busca de um futuro com maior sensibilidade a esta causa. Portanto, é dever da família, da comunidade, da sociedade e dos órgãos competentes como consta nas leis, proporcionar condições para uma vida digna e com respeito às pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Música e autismo – Percepções e contribuições

Mediante a linguagem artística da música somos capazes de compreender os valores, costumes, gostos, entre outras manifestações culturais de um povoado. A música tem poder libertador e transformador no que tange aos sentimentos de um sujeito, ela pode exercer positivamente (amor, alegria, etc) ou negativamente (raiva, medo entre outros), dependendo de cada situação que envolve o indivíduo, tanto na estrutura física externa como na interna. No início das civilizações os sons eram emitidos preferencialmente com a voz, percussão corporal ou batendo objetos entre si ocasionando vibrações sonoras, somente com o passar dos tempos o ser humano foi se ‘aperfeiçoando’ nas combinações melódicas e nas fabricações instrumentais, e a música foi se modificando, ganhando ‘novo corpo no sistema musical’.

A música exerce na vida das pessoas um papel renovador, e podemos afirmar que a arte dela bem introduzida pode proporcionar contribuições em vários aspectos da vida de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Podem-se mencionar contribuições nos aspectos de cognição e socialização das pessoas com TEA, baseado em estudos de diferentes áreas, como a psicologia, neurociência, fonoaudiologia dentre outras. Para adentrarmos nesse universo rico do desenvolvimento cognitivo e aprendizagem envolvendo a música e o autista, enfatizarei um pouco das ideias dos grandes pensadores Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) sobre o assunto de desenvolvimento cognitivo/aprendizagem. Ambos fazem parte de uma ideologia que o sujeito é um ser funcional, que adquire aprendizagem constantemente e cria suposições sobre o meio social.

Para Vygotsky (1984) as particularidades e os costumes de um sujeito estão intimamente vinculados e entrelaçados com o ambiente social, isso significa, que na relação com o outro e o ambiente, o ser humano trilhará sua própria informação/aquisição do saber, propiciando assim a sua internalização das formas culturais. Além disso, Vygotsky (1984, p. 37) enfatiza que “o caminho do objeto até a criança, e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Para Piaget (2002) esse processo de desenvolvimento cognitivo das crianças é eternizado devido a sua interação com os objetos e o meio no qual estão introduzidas (sujeito x objeto). Quer dizer que ao passo que os sujeitos vão se desenvolvendo, adquirem novos conhecimentos, ou seja, criam sua própria aprendizagem. Para que isso ocorra, existem etapas - estágios - paulatinamente na

construção desse desenvolvimento cognitivo: o estágio sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal.

Na veracidade, tanto Vygotsky como Piaget compartilham dessa ideia de que o conhecimento cognitivo vem desde o nascimento até a sua vida adulta, o aprendizado é constante desde que haja condições cognitivas e ambientais. Ambos ressaltam que a interação se dá entre sujeito/objeto e sujeito/ambiente. Faz-se necessário um apanhado das ideias desses pensadores no que se refere ao avanço do conhecimento cognitivo das crianças com TEA que estudam música como forma de desenvolver certas habilidades.

Para pessoas com TEA, o universo da música será como esteios, vigas em determinados processos de dificuldades que o próprio transtorno ocasiona. Através do ensino desta bem ministrado, os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista em variadas pesquisas demonstram a magnitude das transformações em suas atitudes. Essa prática pedagógica envolvendo a música pode auxiliar no decorrer das aulas o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

A música empregada por profissionais qualificados de forma intencional apresentará um poder educativo e terapêutico em determinadas ocasiões. Portanto, através da música é possível conferir alguns benefícios:

- Aula em grupo – interação social, estímulo da cooperação e participação, ampliação da comunicação, desenvolvimento pessoal e interpessoal, responsabilidades com os indivíduos, disciplina, respeito;
- Exercícios de respiração e canto – melhora a atenção, proporciona o relaxamento e minimiza o estresse, desenvolve a comunicação, reduz a inibição;
- Exercícios de montagem e dedilhado do instrumento – autonomia e coordenação motora;
- Execução rítmica – o aumento a capacidade de memória e coordenação motora;
- Percepção musical – concentração, reflexões em seus sentimentos e emoções, equilíbrio pessoal, reduz a ansiedade, habilidade de escutar alívio de dores e sensibilidade;
- Improvisação – criatividade, desenvolve o desempenho cognitivo, desenvolve a auto-expressão e autoconhecimento, fortalecimento da região função executiva e aumenta a capacidade de memória;
- A emissão do som (sopro) – controle da respiração, domínio de impulso e desenvolvimento da fala.

Tanto Piaget quanto Vygotsky compartilham o pensamento de que o sujeito adquire conhecimentos a partir da interação com o meio a sua volta. Na educação musical não é diferente, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista em um ambiente agradável e estimulador, ministrado por um profissional capacitado favorece a interação social entre os indivíduos, proporcionando o desenvolvimento psicológico, social e motor dos mesmos.

Dessa forma, observa-se que o contexto em que a música é inserida não é meramente religioso, de produto, de mercado ou cultural. É possível entender e compreender a rica transformação, os benefícios desenvolvidos e a ‘bagagem’ de artifício da utilização da música na área terapêutica. Pode-se assim analisar as distintas maneiras de manuseio e progresso que a música permite em determinados tratamentos, sendo incontestáveis e inigualáveis os benefícios que a música oferece às pessoas, com enfoque naquelas com Transtorno do Espectro Autista.

Considerações finais

Diante das pesquisas e estudos analisados evidencia-se a relevância do ensino-aprendizagem da música para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, contribuindo significativamente para o desenvolvimento em vários aspectos destes sujeitos. Da mesma maneira, podemos evidenciar os avanços legais, os quais foram conquistados ao longo da história, voltados para esclarecimentos de vários estereótipos atribuídos às pessoas com TEA, a valorização dos mesmos como sujeitos de direitos e assim proporcionando melhores condições através da efetivação dos direitos das pessoas com Transtornos do Espectro Autista em meio à sociedade.

Assim sendo, mesmo identificando tantos avanços nos poderes públicos e privados, na sociedade, nas comunidades e nas famílias, no que tange a inclusão, ainda temos muito a conquistar. No aspecto do campo musical, grandes são os benefícios, principalmente relacionados ao aspecto cognitivo dos sujeitos com TEA, entretanto, este campo é muito restrito. Precisamos de mais pesquisadores e profissionais qualificados e predispostos para contribuir com esta causa, fazendo a difusão de novas abordagens e esclarecendo os preconceitos que surgem em meio à sociedade. Deste modo, temos muito a aprender e fazer, e o pouco que fazemos e sabemos transcende todas as barreiras das dificuldades, tornando-as assim, pessoas mais dignas e felizes.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de junho de 2020.
- _____. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 24 de jun. 2020.
- _____, Presidência da República. Lei nº 13.652, de 13 de abril de 2018. *Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm. Acesso em: 30 de jun. 2020.
- _____, Presidência da República. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. *Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm. Acesso em: 26 de jun. 2020.
- CUNHA, Eugenio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. – 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SCHMIDT, Carlo (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

POSSIBILIDADES DE INCORPORAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO EM LIVROS DIDÁTICOS TRADICIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Danilo Duarte Costa¹¹
Janaína Henriques de Oliveira¹²

Resumo

Este artigo propõe-se a demonstrar como atividades de livros didáticos de Língua Inglesa (L2) podem ser adaptados em consonância com os pressupostos do Letramento Crítico, a fim de fomentar a consciência crítica dos estudantes. As atividades sugeridas levam em conta as noções de dialogismo proposto por Freire (1970), de leitura crítica apresentada em Cervetti et al. (2001), bem como atividades didáticas críticas apoiadas em Rashidi & Safari (2011). Pretende-se demonstrar ser possível acrescentar o componente crítico às aulas de língua estrangeira sem, no entanto, comprometer o conteúdo formal (linguístico) das aulas.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Livro Didático; Consciência Crítica.

Abstract

This paper intends to demonstrate how activities in an English as a foreign language (L2) textbook can be adapted so as to conform with the assumptions found in Critical Literacy theories in order to foster students' critical awareness. The suggested activities take into account the notions of dialogism proposed by Freire (1970), and critical reading presented in Cervetti et al. (2001), as well as critical pedagogical activities supported by Rashidi & Safari (2011). We intend to demonstrate that it is possible to add a critical framework to foreign language classes without compromising the formal (linguistic) content of the classes.

Keywords: Critical Literacy; Textbook; Critical Awareness.

Considerações iniciais

Vários são os pais de crianças e adolescentes que veem na educação escolar a chave para o sucesso de seus filhos. Entretanto, a escola, para muitos vista como uma instituição justa, meritocrática e apta a preparar e formar cidadãos para a vida em sociedade, neutralizando as disparidades entre classes através de uma educação igual para todos, pode, por vezes, ser vista como uma instituição que reproduz e reforça desigualdades sociais (Bourdieu, 1978; McLaren, 2003). Isto porque o acesso à escola não garante igualdade de oportunidades; como explicitam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), analisando os trabalhos do sociólogo francês Bourdieu, ao afirmarem que a escola perde seu papel de instância transformadora e passa a ser compreendida como “uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais”.

Assim, para lidarmos com questões complexas, como a desigualdade social, é preciso que advogemos em prol de uma educação pautada na busca por justiça social (Zeichner, 2011) e no empoderamento dos estudantes por meio do incentivo ao pensamento crítico (Morrell, 2005). Entendemos que estes propósitos podem ser alcançados se, ao conteúdo das aulas forem acrescentados os pressupostos do letramento crítico (LC), que tem Paulo Freire como um de seus

¹¹ Doutor e Mestre em Linguística Aplicada (UFMG), licenciado em Letras/Inglês (UFMG) e Professor efetivo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Diamantina - MG.

¹² Doutoranda em Linguística Aplicada (UFMG), mestre em Linguística Aplicada (UFMG), licenciada em Letras/Inglês (UFMG) e Professora efetiva de língua inglesa do COLTEC – Colégio Técnico da UFMG, em Belo Horizonte - MG.

principais expoentes. Cervetti et al. (2001) apontam que Freire via a língua e o letramento como mecanismos chave para a reconstrução social. Nessa perspectiva, portanto, a língua e a linguagem são entendidas como elementos libertadores.

Ao entendermos que a liberdade pode ser alcançada através da linguagem, podemos entender que as aulas de língua - necessariamente pautadas no dialogismo e no discurso - têm um campo aberto e frutífero para a implementação de práticas com vistas à libertação dos indivíduos. Práticas de sucesso embasadas nas ideias do LC já foram descritas por diversos autores, dentre os quais Guenther & Dees (2000), Okazaki (2005) e Pessoa & Freitas (2012). Ainda, a partir de trabalhos como o de Mattos e Valério (2010) é possível observar que o LC pode se ligar e suplementar outras abordagens pedagógicas (e.g. abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa), a fim de atrelar o conhecimento linguístico à crítica social, entendido como “meta conjunta” (Crookes & Lehner, 1998, apud Rashidi & Safari, 2011). Vale lembrar que a crítica social diz respeito não só a questões de desigualdades sociais, mas, também, discussões acerca de temas como raça, etnia, gênero e sexualidade, por exemplo.

Entendemos que uma das formas de se estabelecer esta união entre o conhecimento linguístico e o letramento crítico seria a partir da ampliação das discussões já previstas no programa de aula, com o uso do livro didático (LD), em direção a discussões que incluam tópicos fomentadores da consciência crítica dos alunos.

Dessa forma, o que propomos é adaptar as atividades já contidas nos LDs, de forma a alcançar discussões que vão para além do senso comum, com o objetivo de dar voz aos aprendizes, para que eles possam ter a oportunidade de se ver como agentes do processo de transformação do qual serão parte. Assim, a aula se distanciaria do modelo da educação bancária onde o professor vê os alunos simplesmente como “recipientes a serem ‘enchidos’” (Freire, 1970, p. 66) e se abriria para ouvir o que, também eles, têm a dizer.

Considerações sobre o ensino de inglês

Ensinar uma língua estrangeira (LE) no contexto escolar é, sem dúvida, uma tarefa complexa. Fazer com que qualquer indivíduo se aproprie de regras e variações sintáticas, fonológicas, morfológicas e semânticas de uma dada língua requer trabalho intenso e, de certa forma, lento por parte tanto dos professores quanto dos alunos. É possível que seja o fator tempo um dos grandes causadores da descrença para com a aprendizagem de LEs no contexto escolar, já que sua aplicabilidade prática, essencialmente, não pode ocorrer senão de forma gradual e de médio a longo prazo.

Pensar na aplicabilidade de uma língua estrangeira não deve ser entendido como simplesmente a decodificação de palavras contidas em uma letra de música, ou ainda, estar apto a falar de suas preferências culinárias ou cinematográficas. Para muito além disso, a proficiência em uma língua implica em saber usá-la em diferentes contextos, entendendo suas nuances, de forma a poder se expressar adequadamente sem que estes fatores se apresentem como uma barreira frente à comunicação.

Por isso, para que um indivíduo possa conscientemente transitar entre outras culturas e, conseqüentemente, outras línguas, é preciso ir além da simples competência linguística. A noção de *competência comunicativa* é fundamental nessa discussão. Para Saville Troike (1996), a competência comunicativa diz respeito não só à estrutura formal de uma língua, como vocabulário, gramática e pronúncia, mas também, a seu conhecimento prático, ou seja, quando falar (ou não falar) e, a quem e de que forma se dirigir em diferentes contextos, o que implica em estar apto a se comunicar dentro de uma dada comunidade linguística.

Interessante notar que esta visão pode, se tratada de forma acrítica, acabar se tornando uma armadilha. Isso porque, ao lidarmos com a língua-alvo sem refletirmos sobre nossas práticas sociais em nossa própria língua, podemos acabar legitimando aquela como língua hegemônica e, portanto, superior. Além disso, ensinar a forma correta de nos dirigirmos ao outro sem problematizar que relações de poder agem sobre aquele discurso, pode, em contrapartida, reforçar ideias hierárquicas de dominação de um grupo sobre o outro, como aponta Pennycook (1989, p. 594), ao afirmar que “a língua e o ensino de línguas estão sempre inscritos em relações de poder”.

Essa discussão pressupõe a necessidade de empoderamento dos aprendizes com vistas à sua inserção na sociedade, de forma que possam participar ativamente em diferentes contextos sociais e culturais. Interessante notar que esta aspiração está diretamente relacionada ao que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Línguas Estrangeiras, ao proporem que o ensino destas disciplinas deve estar centrado “[n]a cidadania, [n]a consciência crítica em relação à linguagem e [n]os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (Brasil, 1998, p.15).

Ainda vale ressaltar que os PCNs acreditam ser a consciência crítica, a mediadora do caminho para se alcançar a libertação. Libertação esta que é proposta pelo pensamento Freiriano, onde a educação para a defesa da justiça social se faz imperativa.

A liberdade de pensamento só é possível quando, ao dialogarmos, somos capazes de enxergar as mais variadas formas de opressão que, mascaradas, agem sobre nós. Daí a necessidade de pensarmos sobre o ensino de LEs que “se distancia da ênfase contínua na estrutura e método, e, em vez disso, adota a noção de prática” (Pennycook, 2010, p.9). A prática que, para Freire, diz respeito ao conceito de práxis, não se refere à ação somente, e vai além para incluir a necessidade de reflexão. E é exatamente esta aliança entre reflexão e ação que, muitas vezes, é deixada de lado nas aulas de LE.

Portanto, uma aula verdadeiramente comprometida com a educação transformadora, que prepara os educandos para o mundo em que vivem, deve incluir discussões que os leve à reflexão para que eles, então, possam agir sobre o mundo como participantes ativos, não meros espectadores. Uma vez que o livro didático (LD) desempenha diferentes papéis nas aulas de LE, tais como servir de recurso central para o professor, ou ser utilizado como fonte suplementar de material didático (Garinger, 2002), acreditamos que o LD possa ser um mediador da relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, dada a centralidade do LD nas aulas, propomos que as atividades críticas partam das atividades já nele contidas.

Considerações sobre o livro didático de língua estrangeira

Imaginemos uma aula de língua estrangeira (LE) onde toda e qualquer informação referente ao conteúdo linguístico é fornecida, exclusivamente, pelo professor. Aulas neste modelo seriam, muito provavelmente, improdutivas. Crawford (2002), apoiando-se nas ideias de Nunan (1991) e McDonough & Shaw (1993), concorda que, nos contextos em que professores assumem cargas horárias altas e longas jornadas de trabalho em, muitas vezes, mais de uma escola, dispor de tempo hábil para produção de materiais didáticos para todo um ano letivo seria inviável.

Nesse sentido, o livro didático (LD) desempenha “um papel fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira” (Tílio, 2010, p. 48). No que diz respeito ao conteúdo estritamente linguístico, os LDs se mostram, em sua maioria, como fonte confiável de informação, já que sua elaboração pressupõe o envolvimento de diversos profissionais que, durante o processo de

desenvolvimento dos materiais, fazem uso de conhecimento científico aliado a suas experiências em sala de aula.

Contudo, acreditar que o LD só traz benefícios àqueles que o utilizam pode ser um engano, pois nenhum material produzido em grande escala, para ser usado por milhares, ou milhões, de estudantes poderia atender a todas as demandas presentes em diferentes salas de aula. É notório que materiais produzidos em âmbito global apresentam uma visão idealista do mundo e não incluem as realidades locais experimentadas por alunos e professores no contexto em que se inserem, como apontam Cooke & Simpson (2008). Para Hutchinson & Torres (1993), o LD tem o poder de absolver o professor de qualquer responsabilidade, uma vez que este, ao invés de participar das decisões sobre o que e como ensinar, acha mais simples seguir o sistema, acreditando que os profissionais que desenvolveram o livro sabiam o que lhe caberia melhor. A respeito dessa questão, Pennycook (1989), observa que há uma grande disparidade entre os especialistas e os livros didáticos, de um lado, e a prática real de sala de aula, de outro.

Com efeito, tópicos considerados tabu são normalmente excluídos dos LDs pelas editoras que os comercializam (Cook & Simpson, 2008; Tílio, 2010). Parece haver uma política por parte da indústria editorial no sentido de evitar que tópicos como sexualidade – ou homossexualidade –, por exemplo, sejam incluídos nos materiais pedagógicos produzidos. Tendo em vista que assuntos como este estão presentes direta e indiretamente na vida dos alunos e que, de certa forma, afetam a vida em sociedade, é fundamental que o professor complemente as atividades presentes nos LDs e traga, para a sala de aula, discussões cujos temas possam fomentar debates com vistas ao empoderamento da consciência crítica do aluno a fim de “estimulá-[los] a refletir mais sobre os aspectos de suas vidas que parecem imutáveis”, como aponta Degener (2001), citado por Rashidi & Safari (2011, p. 257).

Proposta de atividades embasadas no letramento crítico

O livro didático de amostra

O livro didático escolhido para servir de base para a proposta que segue foi o *i-Learn English 4*, publicado pela editora Pearson para ser utilizado por turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Esta escolha se deu por ser um livro que não faz qualquer menção a abordagens críticas (apesar de afirmarem que veem o aluno como agente e coautor do conhecimento).

Além disso, o livro se mostra alinhado à abordagem comunicativa e faz uso do modelo PPP (*Presentation, Practice, Production*) ao longo todas as lições (*units*) para alcançar o ensino das habilidades comunicativas ativas (fala e escrita) e passivas (leitura e compreensão auditiva).

Sugestão de atividades

As atividades aqui propostas são embasadas no que propõem Cervetti et al. (2001) e Rashidie Safari (2011). Elas objetivam fomentar discussões que possam desenvolver a consciência crítica dos alunos, de forma que possam questionar “o *status quo* tanto na sala de aula quanto na sociedade como um todo”, como sugerem Norton & Toohey (2004) citados em Rashidi & Safari (2011, p. 250). Para tal, vamos utilizar “perguntas provocativas” ou “*thought-provoking questions*”, nos termos de Crawford (1978), mencionada em Rashidi & Safari (2011).

Acreditamos que as atividades possam servir como uma amostra das várias possibilidades que poderiam ser utilizadas com embasamento no letramento crítico e, portanto, não pretendemos aqui fornecer uma receita a ser seguida, mas sim, trazer sugestões alternativas. A lição escolhida é a de número 3 “*If we go in January..*”, que tem como objetivo ensinar o tempo verbal futuro com os

verbos modais *will* e *might*, além de abordar orações subordinadas adverbiais condicionais (em inglês, *first conditional*).

A lição se inicia com uma atividade de compreensão auditiva que traz um diálogo entre colegas. Neste diálogo, uma das meninas, Hannah, se mostra receosa por ter que se mudar para outro estado, já que seu pai foi transferido pela empresa onde trabalha. É importante salientar que os alunos, com o nível de proficiência linguística que têm, provavelmente não estariam aptos a conduzir discussões complexas em inglês. Por isso, assim como Rashidi & Safari (2011), entendemos que não é um problema quando os aprendizes lançam mão da língua materna para expressar opiniões ou debater um assunto, mesmo na aula de língua estrangeira. No entanto, é interessante que o professor os estimule a usar palavras ou frases na língua estrangeira sempre que puderem.

No contexto desta atividade, vemos uma boa oportunidade para ampliarmos a discussão trazida pelo livro e falarmos sobre a questão *gênero*. Uma possibilidade seria abordar o fato de o pai - e não a mãe - ter sido transferido para outro estado. Assim, a discussão acerca do tema pode incluir perguntas como:

Quem, na família da Hannah, provavelmente vai se beneficiar mais com a mudança, o pai ou a mãe? Por quê?

Você conhece alguém que se mudou de cidade/estado porque a mãe foi transferida de emprego?

Os homens são mais competentes que as mulheres no que diz respeito ao trabalho?

De acordo com o IBGE¹³, ainda hoje, os homens recebem salários mais altos que as mulheres. Por que você acha que isso acontece?

Na sua casa, quem sai para trabalhar? Seu pai e sua mãe ou somente seu pai?

Na sua opinião, existe algum tipo de trabalho que só as mulheres ou só os homens podem fazer?

Após esta discussão, a atividade seguiria como proposto pelo livro, ou seja, o áudio seria tocado e os alunos fariam as atividades de pós-escuta, respondendo a perguntas sobre o diálogo que ouviram.

Em seguida, o livro introduz os verbos modais *will* e *might*, com o auxílio de uma tabela. O professor explica os usos destes verbos e os alunos fazem dois exercícios de fixação. O primeiro exercício requer que palavras e sintagmas sejam colocados em ordem para que uma frase seja formada. Já o segundo, requer que frases sejam feitas baseadas em ilustrações fornecidas pelo livro. Para ambas as atividades, que tratam exclusivamente de conhecimento gramatical, sugerimos que nenhuma alteração seja feita, apesar de acreditarmos que, ao final da correção da atividade, o professor possa estimular os alunos a discutir questões subjacentes às frases. Por exemplo, no segundo exercício, a frase a ser formada é “*They will do volunteer work on Friday*” (Eles farão um trabalho voluntário na sexta-feira). A partir desta afirmação o professor pode problematizar a questão do trabalho voluntário, perguntando aos alunos que conhecimento eles têm deste tipo de atividade, quem pode ser beneficiado por elas, por que o trabalho voluntário se faz necessário, que tipo de pessoa se engaja neste tipo de atividade, entre outras perguntas. Podemos observar que não há um momento exclusivo para discussões em sala, mas, ao invés disso, a qualquer momento podemos criar momentos de discussão.

¹³ IBGE (2018). Diferença do rendimento do trabalho de mulheres e homens nos grupos ocupacionais Pnad Contínua – 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/694dba51d3592761fcbf9e1a55d157d9.pdf

Dando sequência, o livro propõe que os alunos imaginem que vão se mudar de cidade e pede que escrevam três frases verdadeiras sobre eles próprios usando os verbos modais aprendidos. Sugerimos a adaptação desta atividade para que ela tenha um conteúdo mais crítico, fazendo com que os alunos reflitam sobre a cidade onde vivem. A respeito da modificação do conteúdo, Graney (2003), citado em Rashidi & Safari (2011), expõe que o professor pode subverter qualquer parte do conteúdo, uma vez fechada a porta da sala de aula. Acreditamos ser válido o que propõe este autor, desde que esta decisão seja tomada com embasamento pedagógico sólido e com vistas a acrescentar conhecimento ao conteúdo abordado, nunca comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Nossa sugestão, portanto, seria a de manter a proposta da atividade, mas faríamos modificações em um ponto. Ao invés de pedir aos alunos para escrever quaisquer frases, sugeriríamos que escrevessem três características/lugares da cidade dos quais eles não sentiriam falta, caso se mudassem para outra cidade/estado. Seria uma boa oportunidade para introduzir o verbo *miss* (*ter saudade de/sentir falta de*), caso os alunos ainda não estejam familiarizados com ele.

Após realizada a atividade, o professor poderia questionar por que motivo aqueles lugares/fatos foram citados por eles. Seria uma boa chance para discutir as impressões que temos da nossa cidade. Algumas das perguntas abaixo poderiam ser usadas para fomentar a discussão.

Por que isso não lhe agrada?

Você acha que um visitante de outra cidade concordaria com você?

Pessoas que moram em outros lugares têm acesso a estas questões sobre nossa cidade?

Por que este lado da cidade não é divulgado?

Quem pode contribuir para que esta situação melhore/ não se agrave?

Há alguma coisa que *voce* pode fazer para mudá-la? O quê?

Seria interessante que esta última pergunta fosse, primeiramente, debatida em pares/pequenos grupos, para depois as respostas serem socializadas com o restante da turma. Outra possibilidade seria pedir aos alunos que, individualmente ou em grupos, tirassem fotos dos lugares/situações que não lhes agrada, seguidas de legendas em inglês contendo as frases feitas por eles. O uso das fotografias poderia agregar muito à discussão.

Em um próximo momento, o livro traz uma atividade de leitura com uma reportagem publicada pela CNN cujo título é “*Florida’s tourism gets a boost from a Brazilian invasion*” que, em português, se traduz como “Turismo na Flórida ganha impulso com a invasão brasileira”. O texto trata dos milhares de brasileiros que vão à Flórida passar férias, gastando consideráveis quantias de dinheiro. O livro do professor, por sua vez, não propõe nenhum tipo de discussão acerca do texto, a não ser uma atividade do tipo *true/false* baseada nas informações contidas na reportagem. Acreditamos que esta atividade pode ser explorada por diferentes vieses.

Por exemplo, após a leitura do texto e a correção da atividade de compreensão, sugerimos que o professor faça uma discussão tendo em mente que “os textos e os significados a eles associados são ideológicos, e não simplesmente descritivos ou factuais”, como advertem Cervetti et al. (2001, p.7). Vale lembrar que mais perguntas podem ser acrescentadas às sugeridas abaixo, dependendo das respostas dadas pelos alunos.

Em que jornal eletrônico foi publicada esta reportagem? A que país ele pertence?

O que significa a palavra *invasion*? Ela tem um sentido positivo ou negativo?

Por que você acha que esta palavra foi usada no título do texto?

Qual é o propósito do texto? A quem se destina esta reportagem?

Que visão os leitores desta reportagem provavelmente terão dos brasileiros? Esta visão condiz com a realidade do nosso país?

Quem se beneficia com os lucros gerados por compras feitas na Flórida: os brasileiros ou os americanos?

Por que frases em português são comumente vistas em pontos turísticos na Flórida?

Por que muitas pessoas gostam tanto de fazer compras? Elas tiram algum benefício ao adquirirem os produtos mencionados na reportagem (roupas, bolsas e eletrônicos)?

Como atividade de fechamento, o professor pode pedir aos alunos que escrevam um parágrafo comentando ou dando sua opinião sobre a reportagem, como se fossem postá-lo no fórum de comentários do site onde a reportagem foi publicada. Também, ao trabalhar com reportagens disponíveis online, uma boa ideia é pré-selecionar alguns dos comentários (em inglês) feitos pelos leitores da reportagem e trazer para a sala de aula de modo a enriquecer as discussões.

Considerações finais

Atividades que promovam a consciência crítica dos alunos não são facilmente encontradas em materiais didáticos de língua estrangeira (Rashidi & Safari 2011), como pudemos observar através das atividades propostas pelo livro didático analisado neste artigo. Além disso, muitos tópicos são deixados de lado por questões políticas não subjacentes à produção de materiais didáticos por parte de grandes editoras (Tilio, 2010).

Por este motivo, entendemos que deve partir do professor a iniciativa de trabalhar conteúdos que convidem os alunos à reflexão e, por conseguinte, à ação, com o objetivo de alcançar a práxis Freiriana. Nesse sentido, eles seriam munidos com as armas intelectuais necessárias ao questionamento e identificação de “mensagens escondidas” presentes nos mais variados discursos, para, então, se tornarem pensadores críticos e ativos.

Esperamos ter demonstrado, a partir da prática, ser possível adaptar atividades já existentes nos livros didáticos, com vistas a suplementar a falta do componente crítico destes materiais. O objetivo das atividades sugeridas é tirar o estudante de uma posição passiva e lhe dar a chance de ser, “sujeito[s] de sua própria autonomia e emancipação”, como destacam Aliakbari & Faraji (2011, p. 77) ao discutir o pensamento Freiriano. Por fim, acreditamos, assim como Mattos e Valério (2010), ser possível incluir discussões críticas em sala de aula sem, no entanto, excluirmos o componente linguístico das lições.

Referências

- ALIAKBARI, M.; FARAJI, E. *Basic Principles of Critical Pedagogy*. International Proceedings of Economics Development and Research 17, p. 78-85, 2011.
- BOURDIEU, P. *A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001.
- COOKE, M.; SIMPSON, J. *The content of ESOL Lessons*. IN: *ESOL: A Critical Guide*. Capítulo 4. Oxford University Press. 2008.
- CRAWFORD, J. *The role of materials in the language classroom: finding the blame*. In: RICHARDS, Jack C.; RENADYA, Willy A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 80-92.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARINGER, Dawn. Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*, v. 2, n. 10, 2002.

- GUENTHER, D. E.; DEES, D. M. *Teachers reading teachers: Using popular culture to reposition the perspective of critical pedagogy in teacher education*. In T. Daspit ; Weaver J. A (Eds.), *Popular culture and critical pedagogy: Reading, constructing, connecting*, New York and London, p. 33-54,. Garland Publishing, Inc, 2000.
- RASHIDI, Nasser; SAFARI, Faeze. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 250, 2011.
- HUTCHINSON, T.; TORRES, E. The textbook as agent of change. *Oxford Journals*. v.48, n. 4, p. 315-328, 1993.
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- McLAREN, P. *Critical Pedagogy. A Look at the Major Concepts*. In: DARDER, A. (Ed.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge, p. 69-97, 2003.
- MORRELL, E. Toward a Critical English Education: Reflections on and Projections for the Discipline. *English Education*, 37 (4), p. 312-322, 2005.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*. 23(2): p. 174-202. University of Hawai'i, 2005.
- PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 4, 1989.
- PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian review of applied linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.
- PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M.T. Challenges in critical English teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.
- SAVILLE TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 2006.
- TILIO, R.C. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Caderno de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 26, p.48-61. 2010.
- ZEICHNER, K. *Teacher Education for Social Justice*. IN: Hawkins, M. R. *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol: Short Run Press, 2011.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

TENDÊNCIAS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: O FOCO EM UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM

Emanuelly Nascimento Gomes¹⁴

Francisco Renato Lima¹⁵

Resumo

Neste estudo, objetiva-se refletir sobre algumas tendências e abordagens metodológicas do ensino de gramática na escola, com foco em uma abordagem reflexiva e funcionalista da linguagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório. As discussões apontam alguns dos diferentes desafios e dificuldades presentes no sistema escolar, na área de ensino de Língua Portuguesa (LP), e, em específico, de gramática. Diante da problemática, aponta-se para a relevância de uma abordagem sociointeracionista e funcionalista de língua e linguagem, fundantes de uma gramática reflexiva, centrada na dimensão real que os textos assumem no cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Metodologias de ensino. Gramática reflexiva.

Abstract:

This study aims to reflect on some trends and methodological approaches to teaching grammar at school, focusing on a reflective and functionalist approach to language. This is a qualitative research, carried out through bibliographic research, of an exploratory nature. As they imply some of the different challenges and difficulties present in the school system, in the area of teaching Portuguese Language (LP), and, specifically, grammar. Faced with the problem, we point to a company with a sociointeractionist and functionalist approach to language and language, founding a reflective grammar, centered on the real dimension that texts assume in everyday life.

Keywords: Grammar teaching. Teaching methodologies. Reflective grammar.

Considerações iniciais

[...] no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também a alteração desses pontos de vista ou, particularmente, a competição entre eles que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? A leitura e a escrita? A língua oral? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? (1) Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões,

¹⁴Mestranda em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras - Português e Francês (UFPI).

¹⁵Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. (BATISTA, 2001, p. 03-04)

O fato apontado pelo autor, de que o ensino de Língua Portuguesa (LP) é “produto de uma visão”, logo, por consequência, é determinado pela força de um tempo, de um espaço, de um interesse, de uma ideologia e de uma tomada de partido, coloca a questão sob o risco de, nessa prática, muitas vezes, tratar a língua de maneira estagnada, isto é, sem mudanças e, muito menos, diferenças, com graves implicações para o ensino. Por conta disso, preocupa-se hoje, com o *para* e o *como* deve ser o ensino desse componente curricular, a fim de que, a essência de sua natureza interacional não seja deixada de lado. Paralelo a esse movimento, vivencia-se o desafio de conviver com a gramática normativa e tradicional, utilizada nas instituições escolares. Isso representa uma visão mínima da língua, logo, os docentes e também os discentes passaram a vê-la da mesma forma.

É preciso considerar que a determinação *do* e *sobre* o uso (ou não) de determinada questão gramatical é a língua viva, ou seja, sendo empregada pelos sujeitos falantes. Com isso, é fato que não existe uma gramática fora da língua, tal qual é na interação que a gramática vai se consolidando. Consoante isso, com o intuito de aprender sobre a LP ou qualquer outra, se faz recorrente o aprendizado por intermédio de conversações de usos reais, construído nas enunciações cotidianas, entre os sujeitos da linguagem, para que o aprender seja mais eficaz, mais próximo do aluno e, conseqüentemente, mais fluido.

Diante desse entendimento, este estudo, de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, tem por objetivo refletir sobre algumas tendências e abordagens metodológicas do ensino de gramática na escola, com foco em uma abordagem reflexiva e funcionalista da linguagem.

A elucidação teórica de tais aspectos funda-se na leitura de autores, como: Antunes (2014), Bakhtin (2009), Batista (2001), Borges Neto (2004), Carvalho e Lima (2019), Castilho (2012), Faraco (2006), Geraldi (1996; 2012), Koch (2011), Marcuschi (2002), Martelotta (2013), Possenti (1996), Travaglia (2009), entre outros; além das orientações curriculares, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A leitura desses aportes ajuda a construir um texto em três partes convergentes: a primeira discute sobre algumas tendências e abordagens metodológicas no ensino de Língua Portuguesa; a segunda-explora a questão do ensino de gramática na escola básica; e a terceira-aponta para uma abordagem reflexiva da gramática, com foco em visão funcionalista de língua e linguagem, presente na pluralidade dos textos do cotidiano, os quais são reveladores “de uma travessia, constituída por sua forma de ver e de apresentar o mundo, marcando para ele, um olhar particular e exclusivo”, como proferem Carvalho e Lima (2019, p. 144), no encaminhamento das considerações finais deste estudo.

Tendências e abordagens metodológicas no ensino de Língua Portuguesa: uma visita às concepções de linguagem

Língua e linguagem, dois termos bastante recorrentes ao longo da história da humanidade. Desde os primórdios, tem-se despertado o interesse sobre como funciona a comunicação humana, chegando-se à conclusão de que tal processo é feito a partir da linguagem. Mas, afinal, o que é linguagem? Antigamente era muito complexo discorrer sobre isso, contudo os estudos avançaram de tal forma, que se tornou bobo não saber o que esse termo significa.

Segundo Borges Neto (2004), é possível identificar que a Linguística teve seus primeiros estudos em meados do século XIX, por meio de análises entre as línguas anteriores e as que estavam em vigor, na época. Dessa maneira, “incorporou ao pensamento, de modo sistemático, o princípio de que as línguas mudam no tempo” (FARACO, 2011, p. 30).

Após transitar por esse princípio, a Linguística permanece em evolução, transcendendo os estudos da linguagem a um patamar mais elevado e logo mais a ser levantada a possibilidade de se tornar uma ciência. Borges Neto (2004) ainda diz que a Linguística se firmou como ciência a partir dos estudos comparativistas, pioneiros na comparação entre línguas e na descoberta de um ponto comum entre elas.

A partir desses estudos, novos rumos foram descobertos para a ideia da mudança linguística, desse modo, inúmeras investigações propagaram e ratificaram que houve uma “língua-mãe”, que deu origem a todas as outras línguas já descobertas em todo o universo da linguagem. Desse modo, constatou-se que as noções de língua mudam através do tempo e também sofrem alterações sistemáticas.

Dessa forma, essa ciência tem provocado interesse em profissionais de diversas áreas, principalmente, por estudantes de Direito, Psicologia, Jornalismo, Educação, Saúde etc., denotando assim, sua relevância para expressar circunstâncias em âmbitos sociais em que é mais utilizada, tais como, palestras, reportagens, debates, comércio, escola. Assim, em todas as áreas que se fazem uso da linguagem, a Linguística está presente.

Grosso modo, o ensino de LP sofreu diversas mudanças linguísticas ao longo da história, pois várias teorias foram se intitulando e reformulando pelas mais tradicionais. Com base nisso, pode-se refletir acerca do ensino da língua e ter em vista as concepções da linguagem, as quais, conforme Geraldí (2012) e Travaglia (2009), a posição tomada em relação a elas, é tão importante quanto a postura relativa à educação.

Primeiramente, a linguagem era vista como uma expressão do pensamento, a qual afirmava que o não saber se expressar se dava pelo fato de não pensar corretamente. Conforme Travaglia (2009, p. 21), a competência linguística é reduzida a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Logo, se a linguagem traduz o interior da mente, constitui-se como um “espelho” do pensamento. Essa concepção ainda afirma que o pensar logicamente é pautado em regras e situado dentro de determinado estudo gramatical, ou seja, uma pessoa fala e escreve bem pelo fato de possuir um pensamento bem organizado logicamente. Ademais, a língua é vista como um conjunto de normas, acabado, fechado e sem interferência social.

Passado algum tempo, surge outra concepção, que caracteriza a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, possui o papel, unicamente, de transmitir uma mensagem. Essa concepção compreende “a linguagem como instrumento, como meio objetivo para a comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22), e reduz-se a sistematização da língua a um código, formulado através de regras, que se ajustam às formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que devem ser compreendidas pelos interlocutores.

Diante disso, nessa concepção é notório que a língua se restringe apenas aos estudos linguísticos, a organização desse código, uma vez que privilegia o aspecto material da língua e as relações interdependentes ao código linguístico. Também, alguns outros autores renomados eram adeptos a essa visão, como Saussure (precursor do estruturalismo), Noam Chomsky (condutor da

gramática gerativa), logo, defendiam que a língua não admitia fatores extralinguísticos e suas significações.

Pelo fato de as concepções anteriores não serem suficientes para explicar a língua e o funcionamento da linguagem, entrou-se em cheque uma terceira concepção: a linguagem como processo de interação, uma abordagem filosófica da linguagem, assim explicitada por Koch (2011, p. 15):

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (Grifos da autora)

Nessa mesma filosofia, a língua assume uma perspectiva sociointeracionista, que segundo Marcuschi (2002, p. 12):

[...] leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais em que eles se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica.

Nessa terceira concepção de linguagem, de base funcionalista, a linguagem é vista como forma/lugar de ação ou interação, possibilitando que o sujeito se construa nas práticas de linguagem com as quais se envolve, uma vez que a enunciação é um processo dialógico, de troca e de interação responsivo-ativa, entre os falantes, ou seja, a atitude do ‘eu’ é sempre em resposta ao ‘outro’. Segundo Geraldi (1996, p. 28), “o estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não - pertinentes – as diferentes instâncias sociais” uma vez que “os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social”.

Para Geraldi (1996), a língua não pode ser aplicada, estudada ou ensinada como se fosse um sistema de normas, fechado, pronto e sem nenhuma alteração, porquanto para ocorrer sua apreensão e uma melhor aprendizagem é necessário aliar as situações externas, além de conhecimento prévio sobre a realidade em que se está inserido. Portanto, para que haja um “aprender” satisfatório é crucial que, indubitavelmente, o docente saiba adequar sua forma de ensino às vivências sociais dos alunos.

É essa terceira concepção, portanto, talvez seja a mais adequada para o trabalho com a língua em sala de aula, sobretudo, no ensino de gramática, como se discute a seguir.

Ensino de gramática na escola: algumas ponderações teóricas

O ensino de gramática nas instituições escolares permaneceu, por muito tempo, enraizado no estruturalismo, munido de regras e conceitos prontos, que não possibilitavam aos alunos um aprendizado eficaz, uma vez que eram bitolados aos velhos “decorebas”. Por consequência do reinado desse tipo de ensino, atualmente ele ainda possui fortes rastros nas escolas, acarretando na total falta de interesse dos falantes em aprender, em ler e, mais ainda, em escrever uma língua intitulada como difícil. Sobre isso, Castilho (2012, p. 100) atesta que “têm sido sistemáticas as reclamações da mídia e dos “consultórios gramaticais” a respeito de um suposto desinteresse dos

estudantes pela escrita e pela leitura. Mesmo assim, continua-se a insistir em que o ensino da gramática vai dar um jeito nisso”, como se fosse uma válvula de salvação.

Em virtude disso, o dilema da difícil tarefa de fazer com que os alunos se tornem mais interessados no aprendizado da LP ainda é recorrente. Contudo, a tarefa mais árdua fica por parte dos professores, os quais possuem papel fundamental de estimular o interesse na língua materna. Com isso, se deparam diariamente com questionamentos do tipo: Como ensinar? O que utilizar? Devo deixar de tocar no assunto das regras gramaticais? Esquecer ou não a gramática e focar na leitura e escrita?

Essas questões permeiam o âmbito escolar e acadêmico, posto que as respostas não estão num livro, muito menos, em alguma teoria ou em um autor X; e elas devem ser construídas por cada docente, visando o aprendizado dos alunos. Assim, mesmo sabendo de seu papel crucial para a formação do caráter social e linguístico do aluno, alguns docentes se encontram aprisionados ao ensino mecanicista, ora levado pelo seu próprio comodismo, ora pelo sistema escolar que está imerso. Segundo Possenti (1996, p. 32-33):

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

Conforme Possenti (1996), as escolas ainda não souberam ou não quiseram analisar, prioritariamente, o que já está internalizado pelos próprios alunos, dado que, praticamente, tudo que é ensinado nas intermináveis aulas de gramática está em posse de uso dos estudantes. Dessa maneira, uma das formas que se pode utilizar para tornar o ensino de LP mais atrativo em sala de aula é trazer usos reais, isto é, através de diálogos e textos escritos pelos próprios alunos, com assuntos de seus cotidianos, para que possam perceber que a gramática está presente em seu dia a dia, não somente nos livros.

Em consideração aos usos reais, no âmbito pedagógico se fala na gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), expressão que se intitulou como uma tentativa por parte dos professores de centrar o ensino de gramática em textos, para que fugissem, em parte, das análises gramaticais. Em decorrência do aumento dos estudos da Pragmática – relação existente entre o significado das palavras, os interlocutores e o contexto – trouxe à tona qual deveria ser o centro dos estudos da gramática: o texto.

Essa nova visão sobre o ensino centraliza o objeto de estudo no texto, e, a maioria das escolas aderiram a essa estratégia. Todavia, o problema apenas mudou de roupagem, em razão de que se antes a gramática prescritiva (análise de regras) era trabalhada com frases descontextualizadas, agora fazendo uso do texto em si, ela continuou sendo exposta de uma maneira normativa. Além disso, ao invés de trabalhar os sentidos, as reflexões dos textos, eles serviam apenas de pretexto para fazer com que os alunos retirassem palavras soltas e fizessem as mesmas classificações e decorassem conceitos ou exemplos.

No fundo, o expediente da gramática contextualizada funcionou como um recurso pelo qual se tentou mascarar (disfarçar!) a resistência geral, não só de professores, mas também do público escolarizado, *em relação a fazer do texto o objeto de ensino-aprendizagem e a fazer da gramática apenas um dos componentes desse objeto.* (ANTUNES, 2014, p. 43) (Grifos da autora)

Percebe-se, então, que ainda há uma dificuldade em reconhecer que a gramática é apenas uma parte da linguagem. Com isso, ocorre uma atribuição de poder, uma crença a ela que não deveria haver, tal qual, o de ser suficiente para o exercício prestigiado da linguagem. Paralelamente, ao longo da história da evolução da língua e de seu ensino, algumas teorias foram se moldando e outras se reformulando e, conseqüentemente, trazendo contribuições para o modo como se trata a língua no processo escolar.

Por isso, para entender como os questionamentos anteriores continuam presentes, é necessário apontar para a relevância de uma abordagem reflexiva da gramática, a partir de uma visão funcionalista de língua e linguagem, no tópico a seguir.

Uma abordagem reflexiva da gramática: uma visão funcionalista

Apresentam-se, neste tópico, algumas proposições acerca da abordagem reflexiva da gramática, sob um olhar funcionalista de língua e linguagem, levando em consideração que, segundo a proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é relevante que os alunos aprendam as particularidades de uma língua, se apropriem dela e a tornem objeto de estudo. Para tanto, é primordial que se utilize, nas instituições escolares, pelos professores, de uma abordagem que estimule um aprendizado mais real, que proponha estudar a língua pontuando as relações que se estabelecem na interação comunicativa.

Ainda que ultrapassado, as instituições escolares focalizam no ensino tradicional, que, do ponto de vista da Linguística, segundo Martelotta (2013), estaria ligado à associação de língua e lógica, deixando de lado o meio social em que o indivíduo falante atua. Em virtude de sanar essa problemática, entra em cena o ensino sociointeracionista e de base funcionalista, tendo em vista que os usuários da língua são sujeitos que vivem e se relacionam em sociedade, por consequência, carregados de ideologias, cultura e um caráter sócio-histórico, em que há uma influência na língua. Isso se estende diretamente para a comunicação, tendo-se como exigência básica para o domínio da língua, segundo a BNCC, a necessidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65)

Analogamente, conforme exposto pelo documento oficial, uma das competências principais a que o ensino de LP deve se ater, seria o amplo uso de diversas linguagens, igualmente mostrando que a gramática normativa – que focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades – não é suficiente para o desenvolvimento da competência da linguagem.

Dessa forma, o caminho mais perspicaz seria cimentar o conteúdo basilar na sala de aula e a abordagem funcionalista, elegendo o texto como objeto de estudo. Consoante a esse fato, Faraco (2006) aponta que esse tipo de proposta assume, ainda que implicitamente, que o aprendizado com

a linguagem se dá por meio do uso que se faz na interação (oral ou escrita) com o outro, seja ele real seja virtual.

Entremeados, para afugentar a mínima eficácia do ensino descritivo/prescritivo tradicional, não é suficiente propor apenas uma solução prática – como a substituição do caráter formal pela relação de interação com o texto –, é fundamental também, como já mencionado anteriormente, justificar, em teoria, essa atitude como forma de concretizar uma metodologia extensivamente consequente.

O que importa não é o aspecto da forma linguística [...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (BAKHTIN, 2009, p. 92).

Para tanto, faz-se crucial que as escolas reformulem suas concepções e práticas de ensino de gramática e implementem, de vez, uma gramática reflexiva, com abordagem sociointeracionista e funcionalista, que visa o aprendizado mais produtivo do aluno proporcionando a utilização da língua com mais eficiência. Trabalhando a ideia de aprimorar o desempenho do aluno e desenvolver uma maior eficiência nas práticas de leitura, escrita etc., é que instigará um aprendizado mais prazeroso e, conseqüentemente, mais eficaz, pois segundo Leite e Marques (1993), o ensino de língua também atua sobre o indivíduo no seu processo da formação de identidade, visto que nesse ambiente, ele constrói experiências que norteiam seu aprendizado especialmente no ensino da língua.

Considerações finais

As práticas dos sujeitos por meio de textos são reveladoras de uma travessia, constituída por sua forma de ver e de apresentar o mundo, marcando para ele, um olhar particular e exclusivo. É esse o sujeito social, que também tem na escola, uma extensão de diferentes ambientes e interlocução. Em suas interações, orais ou escritas, o aluno expressa as faces que assume no mundo e a dica para conhecer algumas dessas faces é saber quais textos o perpassam: ele mesmo como um texto, outros sujeitos com os quais interage e textos em processamento e produzidos. (CARVALHO; LIMA, 2019, p. 144)

A discussão apresentada neste texto põe em cena o percurso das diferentes tendências e abordagens metodológicas do ensino de gramática na escola, influenciadas pelas concepções de língua e linguagem, presente nos estudos linguísticos. O caminho alternativo para esse fazer didático-pedagógico em sala de aula é uma abordagem reflexiva e funcionalista da linguagem, centrada na dimensão dos usos.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido pela educação, no âmbito da LP, em especial da gramática, se instituído, com mais afinco, um ensino reflexivo pautado numa abordagem mais interacional, como possibilidade para diminuir essa longa estrada, que precisa ser alimentada pelo sentimento de esperança, pois, segundo Antunes (2014, p. 153): “é a esperança de que não será vã a luta por uma política escolar que promova o fascínio e a consciência da *importância da linguagem* na condução de *nosso destino humano* de seres sociais, chamados à *convivência e à interação*” (Grifos da autora).

Essa, portanto, deve ser a máxima a ser cotejada pelas políticas educacionais, pelos currículos escolares, pelas gestões de diferentes níveis, pelos professores e, sobretudo, pelos alunos, ao tomarem consciência da riqueza e da diversidade dos usos da língua no cotidiano, fato que legitima o princípio da interação.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORGES NETO, José. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; LIMA, Francisco Renato. O texto como intenção/ação dos sujeitos e o seu acontecimento no espaço escolar. In: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro e João editores, 2019. p. 127-148.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópio**, São Leopoldo (RS), Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr., 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**. Vol. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-51.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-46.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 37-49.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Conceitos linguísticos e sua relevância no tratamento da língua materna em sala de aula**. Recife. Mimeo, 2002.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 43-70.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 11. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021

A RECATEGORIZAÇÃO ANAFÓRICA EM TIRINHAS CÔMICAS VISUAIS E VERBO-VISUAIS

Jancen Sérgio Lima de Oliveira¹⁶
Cleidiane Silva Pereira¹⁷
Francisco Almeida de Sousa Neto¹⁸

Resumo

Nosso objetivo é analisar a recategorização anafórica em tirinhas cômicas visuais e verbo-visuais e, assim, demonstrar como é possível aplicar o conceito de referenciação nesses textos. Possuímos um *corpus* composto por seis tiras, que possuem elementos no corpo das tirinhas, algumas no aspecto verbal e outras no aspecto visual. Nossa pesquisa se baseia, principalmente, em Ramos (2012), Marcuschi (2008), Mondada e Dubois (2003), entre outros. As análises nos mostraram que é possível aplicar o conceito de referenciação a textos multimodais, pois os processos referenciais foram identificados nos elementos verbais, não verbais e em elementos que se encontram na exterioridade dos textos.

Palavras-chave: Recategorização; Textos multimodais; Tirinhas cômicas.

Abstract

Our objective is to analyze the anaphoric recategorization in visual and verbal-visual comic strips and, thus, demonstrate how it is possible to apply the concept of referencing in these texts. We have a corpus composed of six strips, which have elements in the body of the strips, some in the verbal aspect and others in the visual aspect. Our research is based mainly on Ramos (2012), Marcuschi (2008), Mondada and Dubois (2003), among others. The analyzes showed us that it is possible to apply the concept of referencing to multimodal texts, since the referential processes were identified in verbal, non-verbal elements and in elements that are found outside the texts.

Keywords: Recategorization; Multimodal texts; Comic strips.

Introdução

A tira cômica é um gênero textual multimodal, uma vez que seu sentido ultrapassa as palavras. Existem pesquisas que se dedicam a analisar e investigar as tiras em diversos contextos, entre elas destacamos Ramos (2012), que provou que é possível aplicar o conceito de referenciação a textos multimodais. Por conseguinte, em nossa pesquisa, adotamos 6 (seis) tiras como recorte para a análise. Optamos por utilizar histórias produzidas por diferentes autores, de modo a tornar a investigação mais plural e diversificada.

As seis tiras cômicas (tirinhas mudas e também verbo-visuais) selecionadas são de várias séries diferentes e de autores distintos. São 2 (duas) tirinhas da série “A Bruxinha Atrapalhada”, da ítalo-brasileira Eva Furnari; 1 (uma) tirinha da “Turma da Mônica” e 1 (uma) da série “Chico Bento”, ambas do brasileiro Maurício de Sousa; 1 (uma) tirinha da série “É Dura a Vida no

¹⁶ Mestrando em Letras, área de concentração em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

¹⁷ Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura em contexto escolar. Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

¹⁸ Pós-graduando em Docência do Ensino Básico e Superior pela Faculdade Estratégica. Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Campo”, do brasileiro Sávio Moura e 1 (uma) da série “Armandinho”, do brasileiro Alexandre Beck.

As séries relatadas foram escolhidas devido ao fato de apresentarem os elementos coesivos discutidos: retomada e recategorização. Durante as análises poderemos observar a presença desses elementos no corpo das tirinhas, algumas no aspecto verbal e outras no aspecto visual.

Referencial teórico

A linguística textual, de acordo com Ramos (2012), nos últimos anos tem enfrentado diferentes desafios, pois o surgimento de elementos não verbais vem sendo citado em várias obras relacionadas com a área da linguística textual. Tradicionalmente, tem-se a ideia de que texto é um conjunto de palavras ou enunciados que tem uma ideia, um raciocínio, uma informação. No entanto, segundo o autor, com a presença desses elementos não verbais, cabe à linguística textual abarcar essas produções, além de revisar e ampliar o conceito de texto.

Essa ideia reducionista em que o texto é visto apenas como um conjunto de palavras que possui uma ideia não abarca as produções multimodais. Desse modo, Beaugrande, conforme citado por Marchuschi (2008), entende que texto é um evento comunicativo no qual atuam ações linguísticas, cognitivas e sociais. Logo, sendo o texto um evento comunicativo. Marcuschi (2008) entende que nesse processo atuaria:

um sistema de conexões entre distintos elementos, de modo que o texto seria construído ‘numa orientação de *multisistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*. (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

O texto multimodal, como sua denominação sugere, é aquele texto no qual são empregadas duas ou mais modalidades de formas linguísticas, como por exemplo, a linguagem verbal e a não verbal. Segundo Ramos (2012), há outros pesquisadores que também trabalham nesta área de pesquisa como Cavalcante e Custódio (2010), que ampliam os conceitos de texto postulado por Koch com o intuito de englobar as produções multimodais. De acordo com Cavalcante e Custódio (2010, p. 9),

A produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Como se pode notar, os textos multimodais já estão inclusos nos estudos textuais, ou melhor, na linguística textual. Em um texto verbal, o processo de referência se dá por meio de anáforas e catáforas que são, respectivamente, os movimentos regressivos e progressivos que fazem parte da organização global do texto. Em um texto multimodal, para o leitor fazer inferências é preciso que ele tenha conhecimento de mundo para construir informações implícitas no texto. Inferir nada mais é do que deduzir por meio de lógica e, com base nas informações textuais, se chegar a um resultado. Os autores afirmam que Marcuschi (2008) vê na inferência um processo direto com a referência.

A referência configura-se como sendo a retomada de elementos que aparecem no interior do texto. No entanto, Mondada (2001) defende que deve haver a substituição do termo referência pelo termo referência, já que esta corresponde a um processo que engloba aspectos cognitivos –

o sujeito na elaboração de seu discurso – não seleciona palavras aleatoriamente, mas sim, objetivando produzir determinados sentidos ao texto; e interativo - os processos referenciais surgem conforme as interações sociais. De acordo com Rezende e Ferreira (2017, p. 99), a referenciação é:

[...] uma atividade discursiva atrelada ao saber adquirido linguisticamente pelo próprio texto, bem como pelos conteúdos inferenciais através de elementos presentes ligados aos conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais como também as opiniões e saberes mobilizados na interação autor-texto-leitor.

A referenciação faz parte do dia a dia do sujeito, pois ela se apresenta em várias mídias, como propagandas televisivas e impressas e, além disso, ao produzir um texto não tem como o sujeito locutor não usar esse recurso linguístico já que é exigido por questões estéticas do texto e também como forma de demonstrar que o sujeito sabe usar os recursos linguísticos da língua.

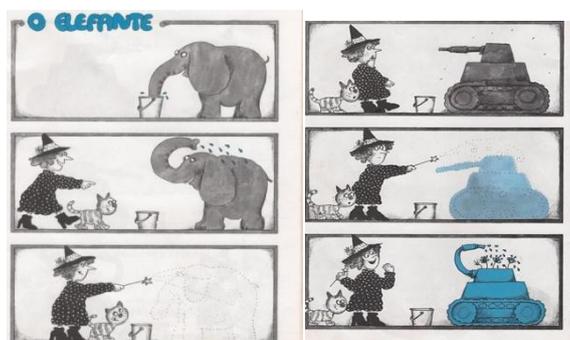
Ramos (2012, p. 745) defende que, no processo de construção de referência, “o referente não é dado, mas construído na interação”. E isso ocorre, pois a referência no texto varia de acordo com a enunciação. Assim como o objetivo de Ramos (2012) foi mostrar que é possível usar estratégia de referenciação utilizado em textos escritos em textos multimodais, nosso objetivo também é percorrer os mesmos caminhos do autor com o intuito de confirmar que é possível, sim, aplicar o conceito de referenciação em textos multimodais, utilizando outro *corpus*.

No processo de referenciação, “em vez de uma estabilidade entre palavras e objetos designados, há no texto uma instabilidade referencial, que varia conforme o ato de enunciação” (RAMOS, 2012, p. 745). E este ato de enunciação possibilita segundo Mondada e Dubois (2003), a criação de categorias referenciais que se modificam com a progressão textual. “São, então, retomadas e recategorizadas durante a produção textual” (RAMOS, 2012, p. 745), construindo os chamados objetos-de-discurso.

Resultados e discussão

Escolhemos três (3) tirinhas cômicas que continham apenas imagens, sem palavras na sequência dos quadrinhos, para serem analisados os elementos de referenciação presentes. A *Bruixinha Atrapalhada* é uma série de tiras cômicas que conta a história de uma bruxa que nem sempre seus feitiços saem da forma que ela esperava. Acompanhada de seu gato, ela liberta a imaginação do leitor que pode inventar os diálogos, pois a série não possui palavras, apenas imagens.

Imagem 1 – Tirinha “O elefante”, da série *Bruixinha Atrapalhada*.



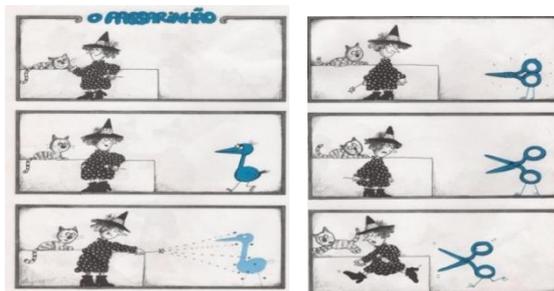
Fonte: divulgação/Eva Furnari

A narrativa “O Elefante” foi dividida em seis quadrinhos. No primeiro, destacam-se dois objetos-de-discurso: 1) um balde cheio de água; 2) um elefante coletando água do balde com o auxílio de sua tromba. Os dois objetos-de-discurso são retomados anaforicamente no segundo quadrinho e aparecem mais dois objetos: 3) a Bruxinha Atrapalhada e 4) seu gato. No terceiro quadrinho, temos um novo objeto-de-discurso: 5) a varinha mágica, que o leitor pode facilmente recuperar com base em seus conhecimentos sociocognitivos, que é um utensílio fundamental usado por bruxas e feiticeiros na materialização de seus feitiços.

Ainda no terceiro quadrinho e em diante, a Bruxinha, com o auxílio de sua varinha, faz um gesto de feitiço, que pela sua expressão facial (no quadrinho quatro) não saiu da forma que ela esperava, transformando o elefante em um tanque de guerra. Ao ver que o feitiço não saiu como o esperado, a Bruxinha repete o gesto de feitiço, porém, como podemos observar em sua expressão facial, desta vez com mais cuidado, ela transforma o tanque de guerra, que o conhecimento enciclopédico do leitor faz associá-lo à destruição, à morte e à violência, em um objeto-de-discurso novo: uma espécie de vaso de plantas, que representa a esperança, a vida e a natureza.

Podemos observar que com o passar da narrativa, no decorrer dos quadrinhos, o objeto-de-discurso “elefante” é recategorizado duas vezes, primeiro como tanque de guerra e posteriormente, o tanque (que já foi elefante) é recategorizado como a materialização da esperança e da vida.

Imagem 2 – Tirinha “O passarinhão”, da série Bruxinha Atrapalhada.



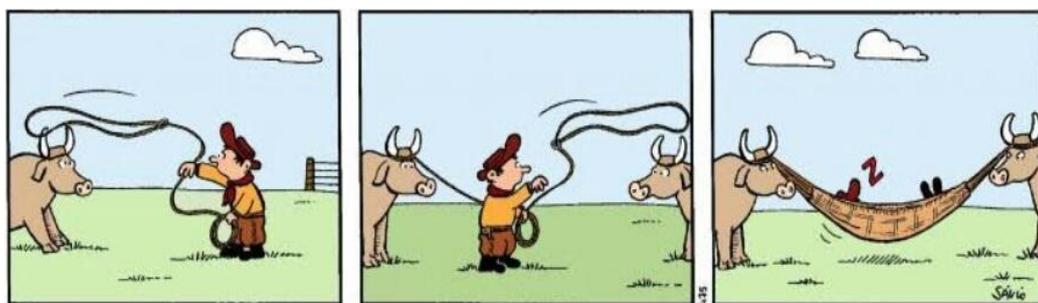
Fonte: divulgação/Eva Furnari

A narrativa também se divide em seis quadrinhos. No primeiro quadrinho, destacam-se os dois objetos-de-discurso: 1) a Bruxinha Atrapalhada, que sempre recorre à sua varinha mágica para realizar seus desejos, sofrendo as mais inusitadas consequências com a realização de suas mágicas; e 2) um gato que sempre está ao seu lado. Tanto a bruxinha como o gato são retomados nos quadrinhos seguintes, mas a partir do segundo quadrinho é instaurado um novo objeto-de-discurso, que é um passarinhão, que se aproxima calmamente de ambos os personagens.

Posteriormente, no terceiro quadrinho, a Bruxinha com o auxílio de sua varinha mágica lança sobre o passarinhão um feitiço. Assim, no quarto quadrinho, a ave foi transformada em uma tesoura com pernas e pés, consequentemente sofreu uma recategorização. A Bruxinha através de um sorriso se demonstra contente com o resultado obtido, porém o gato fica assustado e por isso abre bem os olhos. No quinto quadrinho, a bruxinha apresenta certa hesitação quando a tesoura se abre em sua direção. E por fim, o humor é concretizado no sexto e último quadrinho, quando a tesoura aberta começa a correr atrás da bruxinha e do gato, que tentam fugir desesperadamente.

Conclui-se então, a partir da análise feita da tirinha, que a bruxinha e o gato são retomados ao longo da história sem haver nenhuma alteração, ou recategorização deles, ao contrário do Passarinhão, que foi introduzido no segundo quadrinho. Ele foi transformado em uma tesoura que possui características inusitadas, pelo fato de possuir pernas e pés semelhantes aos do Passarinhão inicialmente.

Imagem 3 – Tirinha da série *É dura a vida no campo*, de Sávio Moura.



Fonte: Sávio Moura

Na imagem acima, temos a tirinha 3, da série: “É dura a vida no campo”, de Sávio Moura, série que conta histórias de vários personagens que vivem em uma fazenda isolada no interior do Rio Grande do Sul. No primeiro quadrinho da tira, há três objetos-de-discurso instaurados: 1) o vaqueiro; 2) uma corda e 3) um boi. No segundo quadrinho, esses objetos-de-discurso são retomados anaforicamente e são apresentados mais dois objetos-de-discurso novos: 4) um outro boi; 5) outra corda. No terceiro quadrinho, os objetos-de-discurso 3) e 4) os bois, são retomados, porém nesse quadro eles não são apenas animais fortes para o trabalho, agora, eles são utilizados como suportes por estarem servindo de sustentação para uma rede.

O objeto-de-discurso 1) o vaqueiro, que pelo conhecimento enciclopédico do leitor pode ser considerado como homem forte, corajoso e trabalhador, no terceiro quadrinho é recategorizado como homem preguiçoso e nada disposto para o trabalho, por estar dormindo numa rede na hora do expediente, informação essa, explícita pelo símbolo z que está significando o som de roncar saindo da área próxima da região da boca do personagem.

As próximas tiras são de Chico Bento, personagem caipira brasileiro criado por Mauricio de Sousa; Turma da Mônica, que conta histórias de Mônica e seus amigos, Cebolinha, Cascão, Magali e outros, as tiras escolhidas não apresentam todos os personagens principais juntos, algumas apresentam boa parte deles juntos. Mônica é a personagem principal, menina ousada e valente, Magali é uma garota que só pensa em comer, Cascão um menino que tem medo de água e consequentemente não toma banho e Cebolinha um garoto que anda sempre arrumadinho e troca o “R” pelo “L”. Existem vários outros personagens, mas esses são apenas os principais e alguns deles aparecem nas tirinhas analisadas da série.

Tirinhas verbo-visuais

No tópico anterior, analisamos tirinhas mudas. Neste tópico, analisaremos tirinhas verbo-visuais, que são tirinhas que além de terem imagens, contam também com palavras, escritas. Foram escolhidas três (3) tirinhas que continham além das imagens, palavras, para observarmos se há elementos de referência tanto nas imagens como nas palavras no decorrer das narrativas.

Imagem 4 – Tirinha de Chico Bento



No primeiro quadrinho da tira de Chico Bento há três objetos-de-discurso: 1) Chico Bento; 2) Zé Lelé e 3) uma pequena muda de árvore. Nesse primeiro quadrinho, o objeto-de-discurso árvore tem a significação de um vegetal lenhoso, que apresenta um caule, emite ramificações e produz flores e frutos. No segundo quadrinho, os objetos-de-discurso são retomados, porém o objeto-de-discurso árvore ganha uma nova significação, ou seja, é recategorizado, agora a árvore aqui significa a esperança de Chico Bento, informação explícita no balão da fala do personagem. Causando grande espanto no personagem Zé Lelé, percebido pela expressão facial do garoto.

Pelos nossos conhecimentos sociocognitivos, podemos inferir que a árvore foi recategorizada como esperança, porque ao seu lado há um grande desmatamento, então ela significa a esperança que o Chico Bento tem de que um dia o desmatamento irá acabar e que as pessoas irão se conscientizar e realizar ações que sejam boas para o planeta ao invés do oposto. Também iremos encontrar a recategorização na próxima tirinha, da série “Armandinho”.

As tirinhas da série “Armandinho”, de Alexandre Beck, contam histórias de um garoto que debate com seus amigos, professores e familiares assuntos da atualidade, são tirinhas com críticas sociais e políticas.

Imagem 5 – Tirinha da série “Armandinho”.



Fonte: Alexandre Beck

A tirinha acima é narrada em três quadrinhos. No primeiro, aparecem os dois objetos-de-discurso: 1) Armandinho, que é o personagem principal da série de tirinhas homônimas, e 2) alguns objetos que nos fazem inferir que ele esteja em uma sala de aula. No mesmo quadrinho, somos apresentados por meio da fala de Armandinho, aos outros objetos-de-discurso: 3) os maus políticos e 4) os vermes, ambos considerados pelo personagem, como parasitas.

Nos segundo e terceiro quadrinhos, podemos observar como o objeto-de-discurso “maus políticos” é mudado. No primeiro quadrinho, ele é comparado com vermes, porém nos demais quadrinhos ele se torna algo mais desprezível que os vermes. Armandinho explica em sua fala: “Um verme não mente, e só nos tira o necessário para sobreviver” elencando os defeitos que um mau político apresenta.

No primeiro quadrinho, o objeto-de-discurso “maus políticos” é categorizado como a representação de parasitas, sendo comparados com os vermes. Nos demais quadrinhos, o objeto-de-discurso é recategorizado como algo pior que vermes, como os políticos corruptos, pois estes também mentem e roubam. A transformação que ocorreu no objeto-de-discurso se deu apenas no aspecto verbal, sem alterações no visual, pois o objeto-de-discurso referido foi apresentado apenas na fala de Armandinho.

A próxima tirinha analisada, que pertence à série “Turma da Mônica”, tem como personagem principal a garota de sete anos Magali, conhecida por seu apetite voraz, por estar sempre faminta e comer com bastante velocidade.

Imagem 6 – Tira da série “Turma da Mônica”



Fonte: Mauricio de Sousa

A narrativa é apresentada em três quadrinhos. No primeiro quadrinho, aparecem os dois objetos-de-discurso visuais, a personagem Magali - que é conhecida pela sua gula - e um sapo de conto de fadas, que cumprimenta a garota alegremente, pede um beijo, e lhe garante uma bela surpresa. Esta saudação é expressa na forma verbal representada no balão com uma seta em direção ao sapo simbolizando ser sua fala.

No segundo quadrinho, aparece apenas uma onomatopeia indicando o som do beijo dado por Magali no sapo. No terceiro e último quadrinho, o sapo sofre uma recategorização porque se transformou em um príncipe a partir do beijo dado por Magali, além disso, é possível observar, que o príncipe aparece na mesma posição inicial que o sapo estava. Já Magali, foi retomada novamente e demonstra-se completamente insatisfeita com o resultado da transformação do sapo em um príncipe, pois como indicado na parte verbal que corresponde à sua fala, preferiria um pipoqueiro, padeiro, ou seja, alguém que lhe oferecesse alguma guloseima. Esta opinião de Magali é a causa do

efeito de humor na tirinha, já que geralmente as garotinhas acreditam e sonham encontrar um príncipe encantado.

Assim, conclui-se que nessa tirinha, sua compreensão pode ser obtida através da junção dos recursos disponibilizados pelo autor, ou seja, pela parte não verbal, que corresponde às imagens da Magali e do Sapo de conto de fadas/príncipe e os aspectos verbais, que simbolizam as falas do sapo e de Magali, respectivamente.

Considerações finais

Nesta pesquisa objetivamos analisar a estratégia de referenciação recategorização em tirinhas cômicas verbo-visuais e visuais. Dessa forma, as análises das tirinhas cômicas, verbais e verbo-visuais selecionadas, comprovaram, assim como Ramos (2012), que é possível aplicar o conceito de referenciação a textos multimodais, pois os processos referenciais foram identificados nos elementos verbais, não verbais e em elementos que se encontram na exterioridade dos textos.

Alem disso, verificamos que as retomadas foram importantes tanto para a construção de sentidos quanto para a produção de efeitos de humor, pois logo que o leitor identifica os objetos-de-discurso presentes em cada tirinha, de forma automática, ele mobiliza seus conhecimentos prévios e os relaciona ao que lhe é apresentado. Também, percebemos que o efeito de humor, produzido nas tirinhas, ocorreu a partir da quebra de expectativa do leitor.

O principal aspecto encontrado e analisado nas tirinhas foi a recategorização, que ocorreu tanto através de elementos verbais como em elementos não verbais. Isso demonstra que a referenciação pode ocorrer de diferentes formas, seja em textos escritos seja em textos imagéticos.

Essa pesquisa possui algumas limitações, como o fato de possuir um *corpus* composto por poucas tirinhas, porém, mesmo assim, podemos perceber que a referenciação pode ser aplicada não apenas a textos compostos exclusivamente por palavras, mas também a textos compostos por palavras e imagens, ou seja, a textos multimodais. Por fim, novas pesquisas devem ser feitas com um *corpus* mais extenso a fim de tornar a investigação mais ampla e pormenorizada.

Referências

- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, v. 12, n. 2, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de La conversation. **Cadernos de estudos Linguísticos**: Campinas, n. 41, IEL/Unicamp, p. 7-36, 2001.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- RESENDE, Tainara Silva, FERREIRA, Helena Maria. O Processo de Referenciação em Tiras de Humor: uma análise para além do linguístico. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura** 27, 2017.
- RAMOS, Paulo. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis) curso** 12.3 (2012): 743-763.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O “AUTO DA COMPADECIDA” E O “AUTO DA BARCA DO INFERNO”: A CONSTITUIÇÃO DA FIGURA DO HERÓI

Jennyffer Stheffanny Pereira da Silva¹⁹

Resumo

O auto é uma composição teatral de assunto religioso e/ou profano, que apresenta linguagem popular, elementos cômicos e/ou intenção moralizadora. Através do estudo literário comparativo, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise do livro “Auto da Compadecida”, do escritor Ariano Suassuna e o “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, explorando como se constitui a figura do herói e qual a relação que pode ser estabelecida entre as duas obras.

Palavras-chave: Auto; Análise; Estudo Comparativo.

Abstract

The auto is a theatrical composition of a religious or profane subject, which presents popular language, comic elements and/or moralizing intention. Through comparative literary study, the present work aims to analyze the book “Auto da Compadecida”, by writer Ariano Suassuna and “Auto da Barca do Inferno”, by Gil Vicente, exploring how the figure of the hero is constituted and what relationship can be established between the two works.

Keywords: Auto; Analysis; Comparative Study.

Introdução

O auto é uma composição teatral de assunto religioso e/ou profano que apresenta linguagem popular, sendo de curta extensão e com conteúdo simbólico. Possui elementos cômicos ou intenção moralizadora e os personagens expressam virtudes, pecados ou evidenciam figuras como anjos, santos, demônios e entidades abstratas. No Brasil, Ariano Suassuna é um dos grandes exemplos e é reconhecido por uma de suas obras mais conhecidas: “Auto da Compadecida”. Outro nome importante da literatura e considerado o pai do teatro português é Gil Vicente que escreveu o “Auto da Barca do Inferno” ou também chamada de “Auto da Moralidade”.

De acordo com Carvalhal (2006), literatura comparada é uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. Ela também acrescenta que não existe apenas uma orientação a ser seguida e não pode ser entendida apenas como sinônimo de “comparação”. Sendo assim, analisando e comparando a estrutura dos autos, poderemos identificar as suas semelhanças, examinar as suas características, particularidades e verificar as diferenças estabelecidas, principalmente observando em como se configura a constituição da figura do herói em ambas as histórias.

O surgimento da literatura comparada está vinculado à corrente de pensamento cosmopolita no século XIX, época em que comparar estruturas e fenômenos análogos com a finalidade de extrair leis gerais, foi dominante nas ciências naturais. O rápido desenvolvimento do comparativismo literário na França foi favorecido pela ruptura de concepções estáticas de juízos em nome de valores intemporais e intocáveis, abandonando o predomínio do gosto clássico e havendo a visão romântica e a busca pelo exotismo. Coutinho (1996) destaca que a literatura comparada foi

¹⁹ Graduação em Letras – Português e Inglês - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro – RJ. Tutora do projeto Freire-Mandela nas aulas de língua inglesa pela Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro – RJ. Professora particular de português e inglês, Rio de Janeiro – RJ.

marcada no início por uma perspectiva historicista, com princípios científico-causalistas e em seguida por uma óptica formalista, passando assim, por intensos debates.

Antigamente os estudos comparados seguiam duas orientações: a primeira era a de que a validade das comparações dependia da existência de um contato real e comprovado entre autores e obras, ou, entre autores e países. A segunda orientação determinava a definitiva vinculação dos estudos literários comparados com a perspectiva histórica, onde a literatura comparada passa a ser vista como um ramo da história literária. Atualmente, os estudos literários comparados concedem à literatura um vasto campo de atuação, desde a migração de temas e motivos, até a busca minuciosa por sinais de referência. Posto isso, a seguir, veremos a apresentação dos textos, como se compõem as suas respectivas propriedades, qual a correlação que possuem e a formação do símbolo heroico, considerando todos os aspectos construtivos acerca de cada uma das obras.

Análise da obra “Auto da compadecida”

Escrito por Ariano Suassuna, em 1955, “Auto da Compadecida” é uma obra que se mantém viva até os dias de hoje. Baseado na literatura de cordel e no auto, tem como cenário principal o Nordeste brasileiro, terra de muita cultura e ditos populares. É um drama no formato de peça teatral, narrada pelo palhaço, que trabalha com elementos da comédia e evidencia uma sátira moralizante. O enredo retrata a vida dos personagens que habitam no sertão nordestino, mostrando a pobreza e a miséria de uma forma cômica, mas fazendo também, uma crítica social a essa realidade tão presente no nosso país.

A história começa por Chicó e João Grilo – humildes trabalhadores, que tentam sobreviver na pobreza e na seca da região. Tudo se inicia quando o cachorro da esposa do padeiro fica doente e ela então, insiste para o padre benzer o animal em latim. É quando João Grilo se oferece para convencê-lo, no intuito de obter algum lucro de sua patroa com o “benzimento” do bicho. O padre se recusa, mas João com a sua persuasão, diz que o cachorro é do Major Antônio Morais, um rico e poderoso dono de terras da região, propondo um testamento do animal para o padre e o bispo.

Após João Grilo ter mencionado a quantia de dinheiro, o padre muda de ideia e aceita benzer o cachorro, mas é quando o Major entra na Igreja e não entende nada sobre essa confusão de animal e benção. Logo em seguida, o bispo também chega e se envolve na história; com o desenrolar da trama, o cachorro acaba morrendo e depois do enterro do animal, João inventa uma história de gato que “descome” dinheiro para a esposa do padeiro, pretendendo lucrar de alguma forma com a tal venda.

Os personagens reúnem-se na Igreja e é quando de repente, ouvem-se tiros, gritos e pessoas correndo por todos os lados, devido à chegada do temido cangaceiro Severino. Já lá dentro, ele rouba o dinheiro arrecadado pelo bispo, o padre e o sacristão com o enterro que foi feito do cachorro. Severino ameaça e intimida todos ali presentes, incluindo João Grilo, Chicó, o padeiro e a sua esposa. Ele e seu capanga decidem matar a todos, começando pelos membros religiosos, em seguida o padeiro e a esposa.

Na vez de João Grilo, ele surge com uma história inventada de gaita milagrosa do Padrinho Padre Cícero. Chicó leva um golpe de faca na bexiga de sangue que carregava por baixo da blusa, fingindo sua morte para Severino. João toca então, a gaita “abençoada”, ressuscitando Chicó milagrosamente e é quando Severino se oferece para levar um tiro e passar pela mesma experiência de Chicó. Entretanto, quando o capanga percebe que foi tudo encenação e que após o tiro Severino não voltaria, ele atinge um tiro em João Grilo e Chicó se torna o único sobrevivente da história.

A partir disso, a trama passa a acontecer após a morte dos personagens, numa espécie de julgamento. Surge o Encourado se apresentando como promotor e Manuel, como o juiz, para dar a sentença considerada justa. Cada um é acusado pelos pecados cometidos em vida e têm o direito de se defenderem para se livrarem da condenação. No ato de desespero, João Grilo chama a Nossa Senhora, a Compadecida, como sua advogada de defesa. Ela então defende a todos, justificando os pecados cometidos e enaltecendo as bondades feitas durante a vida de cada personagem. O padre, o bispo, o sacristão, o padeiro e sua mulher vão para o purgatório; já Severino vai direto para o paraíso, por conta da miséria que enfrentou e dessa forma, justificando as suas condutas e ações criminosas.

João Grilo é o único mandado de volta à Terra, como uma segunda chance de se redimir dos pecados e suas mentiras. Chicó se assusta ao ver João vivo novamente, por achar que é um fantasma, mas quando percebe que é verdade fica muito feliz pelo retorno do seu grande amigo. Porém, após a morte de João, Chicó havia prometido todo o dinheiro que arrecadou para a Nossa Senhora caso ele retornasse à vida. A história termina quando os dois, depois de muita discussão, decidem entregar o dinheiro para Nossa Senhora, cumprindo assim, a promessa que havia sido feita.

A obra retrata de forma cômica o drama vivido pelo povo nordestino, que convive diariamente com a pobreza e a miséria, chamando a atenção para as dificuldades enfrentadas pela classe mais pobre e mostrando a opressão daqueles que detêm algum tipo de poder, obrigando ao povo a utilizar apenas o recurso da persuasão para sobreviver às difíceis condições. As características dos personagens apresentadas pela sátira, também salienta essa crítica que aborda temas presentes no nosso cotidiano, começando pelo padeiro avarento e sua esposa adúltera; o padre, o bispo e o sacristão gananciosos que se aproveitam da autoridade religiosa para obterem lucro; Severino e seu capanga que mesmo sendo criminosos, são vítimas da fome e da discrepância social; e João Grilo e Chicó, que fazem armações e inventam histórias para sobreviverem às condições às quais estão expostos pela sociedade.

A peça aborda elementos do teatro popular, retratando a diferença entre as classes e apresentando os religiosos como figuras materialistas. É evidente a mensagem que o autor quer passar, principalmente pela representação das autoridades e dos religiosos como sendo de caráter duvidoso, abusando do poder que possuem para benefício próprio. Em meio a essas questões, João Grilo, como sendo o protagonista, acaba se tornando símbolo de afeição ao público, por usar a sua astúcia e carisma para sobreviver à dura pobreza que o cerca, mesmo que para isso seja enganando e inventando histórias. Ele é o único inclusive, que acaba assumindo a frente dos julgamentos e pedindo pela ajuda de Nossa Senhora quando o diabo acusa a todos por seus pecados.

A Compadecida é a figura que aparece para salvar as almas do Encourado, defendendo os erros que João Grilo e os outros personagens tiveram, justificando tais comportamentos através das circunstâncias penosas em que viveram durante o tempo que passaram na Terra. Ela e Manuel representam a divindade e, portanto, cabia somente a eles interceder e salvar os espíritos do inferno. A maneira como tudo foi reproduzido nos mostra as distinções que existem entre os membros que constituem o enredo, os diversos contextos sociais aos quais estão inseridos e o poder atribuído à fé, tanto como crença, quanto como uma forma de apego à religiosidade em situações difíceis, retratado assim, pelos personagens da história.

Análise da obra “Auto da barca do inferno”

A obra “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, foi escrita em 1517 também no formato de peça e é um dos trabalhos mais celebrados do autor. O livro conta a história de dois barqueiros, sendo um o Anjo e o outro o Diabo, que recebem as almas dos que já morreram e

passam para o outro plano espiritual. O barco do Anjo vai em direção ao céu e o do Diabo vai para o inferno, e cada personagem tem o seu destino de acordo com a forma como viveram na Terra.

O primeiro personagem na chegada do porto é o Fidalgo, representante da nobreza e do luxo, mas que viveu como um tirano e nos pecados da vaidade. Ele implora ao Diabo e tenta convencê-lo a ver a sua amada, mas o Diabo lhe revela que ela o traía e mentia por diversas vezes. O próximo personagem é o Onzeneiro, um sujeito que emprestava dinheiro aos outros e lhes cobrava juros altíssimos; ele pede ao Anjo para embarcar em direção ao paraíso, mas é negado devido a sua ganância e avareza em vida. Quando o Onzeneiro entra no barco, encontra-se com Fidalgo e o reconhece imediatamente.

Em seguida, entra Parvo, vítima que veio a falecer por adoecimento – ele se recusa a entrar no barco com o Diabo e pergunta ao Anjo se pode lhe acompanhar rumo ao céu. Como viveu de forma simples e sem malícia, o Anjo lhe pede para aguardar, caso ninguém mais apareça ele será merecedor de tal bem e poderá ir na barca. O próximo que chega é o Sapateiro, que se julga como inocente por sempre ter frequentado as missas da igreja, mas na verdade enganou e roubou por muitos anos.

Depois vem o Frade acompanhado de sua amante, com um escudo e uma espada na outra mão. Ele estava certo de que iria com o Anjo por ser um membro religioso, mas se surpreende ao ser condenado e reage ao Diabo, dando uma lição de esgrima com a espada. Assim que o Frade é embarcado indignado, vem uma alcoviteira chamada Brízida Vaz; ela tenta subornar o Diabo de várias formas e implora para seguir com o Anjo, mas como viveu ligada à prostituição e a crendices pagãs, teve que aceitar o seu destino em direção ao inferno.

O próximo que surge é o Judeu acompanhado de seu bode, ele tenta pagar ao Diabo para não ser levado, mas na verdade nem o Anjo e nem mesmo o próprio Diabo querem a sua presença no barco. O Judeu era visto como uma pessoa gananciosa, mau caráter e foi retratado de maneira corrupta e fraudulenta, a ponto de ser levado ao inferno “rebocado” e não na barca pelo Diabo. Posteriormente aparece um Corregedor, carregado de manuscritos e com a sua vara na mão – devido aos subornos que recebia, deveria seguir junto ao Diabo.

Durante a conversa aparece um Procurador carregado de livros, que tenta argumentar sobre a sua entrada no céu. Independente dos cargos que ambos possuíam, teriam que ir direto para o inferno, por manipularem a justiça e obterem lucro a partir disso. Quando o Corregedor entrou no batel dos condenados, reconheceu Brízida Vaz imediatamente, já que a sentenciou por seus crimes diversas vezes. Logo após surge o Enforcado, que faleceu por uma corda no pescoço, mas que viveu no crime e consequentemente veio a morrer na prisão.

Os últimos a chegarem são quatro cavaleiros, os quais cada um traz a Cruz de Cristo e por conta da fé que possuíam, morreram a lutar contra os mouros. Absolvidos da culpa e por terem morrido por Jesus Cristo, os cavaleiros seguem o caminho em direção à Glória, sendo muito bem recebidos pelo Anjo que os esperava. Somente os cavaleiros irão para o paraíso de forma “gloriosa”; Parvo também irá, mas não com tanta honra quanto esses nobres. Gil Vicente manifesta em seu livro os valores considerados na época por meio de uma sátira social, além de nos mostrar como era estabelecido o poder da religião naquela sociedade.

O autor apresenta em forma de peça uma forte crítica, no qual os personagens são retratados com características peculiares através de aspectos e estereótipos marcantes. Ele se utiliza dessas representações sociais, como figuras de autoridade, para abordar questões do contexto daquele tempo por intermédio do artifício cômico, ressaltando também, o domínio que a

religiosidade pode ter na nossa cultura, no modo em como vivemos e a influência dessa fé na vida de cada indivíduo enquanto que comunidade.

Comparação dos textos e a constituição da figura do herói

Embora tenham sido escritos em momentos distintos, os dois autos apresentam pontos em comum, como a presença significativa da religião e a representação simbólica de divindades. Em ambos existe o conflito entre o bem e o mal, tendo por fim, o julgamento de uma entidade superior sobre as ações e condutas de pessoas comuns. A sentença atribuída era de acordo com os atos cometidos ao longo da existência de cada personagem, levando em conta as bondades e os pecados que praticaram no decorrer das suas vidas.

As histórias se assemelham também nas características que os personagens possuem, como a ganância, a tirania, o apreço às coisas materiais, o falso moralismo religioso e a representação das figuras de autoridade, que buscam apenas se manter no poder e assim, obterem benefício próprio a qualquer custo. Os autos fazem duras críticas à sociedade imoral e corrupta através da abordagem de valores religiosos e princípios que deveriam ser íntegros, mas que na verdade são corrompidos, tornando-se pecados e dignos de condenação. A principal ligação entre os dois autos é a representação dos personagens similares a pessoas reais, como uma forma de sátira e crítica ao nosso contexto social. Para Coutinho (1996), a perspectiva linear do historicismo cedeu lugar a uma visão múltipla e móvel capaz de dar conta das diferenças específicas, das formas de representação que significam um povo, uma nação, uma cultura e os conjuntos ou séries, passaram a ser vistos por uma óptica plural.

Na obra “Auto da Compadecida”, Suassuna constrói a sua história de maneira cômica, mas mostrando as dificuldades enfrentadas pelo povo nordestino. João Grilo é a figura do trabalhador que batalha contra as necessidades e as adversidades da região, confrontando fatores como a seca, a fome, a desigualdade e a pobreza. Mesmo sendo considerado um mentiroso que engana as pessoas para conseguir o que quer, ele é um personagem carismático, e devido à sua simplicidade e pelo modo desfavorável como viveu, foi o único capaz de voltar à Terra para se redimir de seus pecados – graças à ajuda de sua fé na figura de Nossa Senhora. Ele representa um povo castigado pela fome, que foi inserido a condições difíceis e em meio a tantas pessoas egoístas, abusivas e materialistas, João Grilo acaba se tornando estimado pelo público leitor.

Inclusive na história, ele é o único que toma a frente e pede pela intervenção da Compadecida tanto no seu julgamento quanto no dos demais personagens. Ela lhe demonstra afeto, dando uma segunda chance para voltar à vida ao invés de mandá-lo ao inferno por conta dos seus desvios acerca das ordens religiosas. As suas características fazem parte de uma gente sofrida e que muitas vezes recorrem a artifícios duvidosos ou que não correspondem à verdade absoluta, para sobreviverem a circunstâncias severas às quais são submetidas, principalmente em relação às questões sociais de desigualdade. João precisou lutar desde sempre para reafirmar a sua identidade, resistindo a uma sociedade que o oprime, em nome de valores e virtudes distorcidas por aqueles que mandam ou possuem algum poder ou influência. Sendo assim, ele carrega traços de uma população submetida à opressão, que tenta subsistir da maneira como pode em meio às situações injustas, desiguais e desfavoráveis.

Já na obra “Auto da Barca do Inferno”, Gil Vicente retrata a figura heróica através dos cavaleiros que deram suas vidas pela religião e fé ao cristianismo lutando contra os mouros, sendo os únicos seres realmente “dignos” de entrarem na barca do Anjo e seguirem rumo ao céu. Parvo também vai para o paraíso devido à sua inocência e por viver sem malícia, mas o reconhecimento honroso e considerado notável deve-se àqueles que se arriscaram e lutaram pelo que acreditavam – a história apresenta o juízo final com forte apelo moral.

Todos os personagens da história que têm como destino o inferno possuem alguns pontos em comum, como características que violam aspectos religiosos e íntegros, além de carregarem elementos simbólicos dos seus pecados em vida. O enredo ironiza esse mundo do bem e do mal, criticando fortemente a sociedade da época e ao mesmo tempo, voltando vigorosamente para a figura de Deus e outras divindades. Dessa forma, em meio a esses personagens que representam toda essa transgressão religiosa e que não demonstram nenhuma culpa dos seus atos mesmo depois de mortos, os cavaleiros constituem um prestígio heroico, sendo os únicos capazes de entrarem no céu de maneira honrosa.

Ávila (1975) acreditava que com a falta de uma tradição individual estabelecida pelo homem americano, o escritor brasileiro procurava compensar isso com a edificação de uma mitologia que de algum modo nos remarcasse e distinguisse, recorrendo ao denominado “heroicização”. Coutinho (1996) afirma que a questão do cânone literário se entende aqui, desde a exclusão de uma produção literária vigorosa oriunda de grupos minoritários e do abafamento de uma tradição literária significativa, até problemas relativos à especificidade ou não do elemento literário, dos padrões de avaliação estética e do delineamento de fronteiras entre literaturas nacionais e literatura comparada.

Estas propostas diversificadas indicam a pluralidade de rumos que o comparatismo vem tomando, em consonância com as tendências gerais observáveis sobretudo, em contextos tidos antes como minoritários. O estudo literário comparativo é hoje, amplo e movediço, com inúmeras probabilidades de exploração e com um diálogo transcultural, calcado na aceitação e no recurso de diferentes linguagens. A necessidade de constituição de uma historiografia literária, isenta das distorções tradicionais, em que a noção de “grande literatura” seja problematizada, faz-se cada vez mais premente, bem como a urgência de se desenvolver uma reflexão teórica que tome como ponto de partida ou de referência, o *corpus* literário de situações que permeiam a nossa sociedade.

Considerações finais

Apesar dos autos terem sido escritos em épocas distintas, ambos possuem semelhanças e se cruzam em diversos aspectos. Os personagens representam pessoas reais e suas características ligadas ao contexto em que viviam, mostrando as adversidades e complicações de toda uma sociedade. No “Auto da Compadecida”, pudemos ver o retrato de um povo padecido, que tenta sobreviver à miséria e a opressão dos poderosos que buscam se beneficiar dos mais desfavorecidos. É através da figura de João Grilo, um pobre batalhador, que Ariano Suassuna retrata uma realidade brasileira, especialmente a dos sertões nordestinos. O personagem se torna um símbolo considerado e que busca na fé a absolvição de seus pecados.

No “Auto da Barca do Inferno” a moralidade é apresentada de maneira criteriosa numa coletividade indecorosa. O conflito do bem e do mal se faz presente e Gil Vicente aborda de forma crítica, questões ligadas a membros religiosos e cargos de poder ocupados por aqueles que deveriam fazer justiça, ao invés de serem beneficiados por ela. Dessa forma, somente Parvo, por sua inocência e ausência de malícia, e os cavaleiros, por lutarem pelo que acreditavam, seriam dignos de entrarem no paraíso, enquanto que todos os outros seriam condenados ao inferno. Sendo assim, vemos nas duas obras, como se constitui a figura do herói e os pontos em comum que as histórias são construídas, como os símbolos divinos e o julgamento de cada personagem de acordo com a forma como viveram na Terra.

Referências

ÁVILA, Affonso. *Do Barroco ao Modernismo: O Desenvolvimento Cíclico do Projeto Literário Brasileiro*. O Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1975.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: ed. Ática, 2006.

COUTINHO, Eduardo. *Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone*. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Literatura Comparada, nº3. 1996.

SUASSUNA, Ariano. *O Auto da Compadecida*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2012.

Enviado: 30/04/2021

Avaliado: 10/06/2021

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DO LIVRO “LARANJA MECÂNICA” E DA ADAPTAÇÃO PARA O CINEMA

Jennyffer Steffanny Pereira da Silva²⁰

Resumo

Tendo em vista os estudos que norteiam a semiótica, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise comparativa entre o livro “Laranja Mecânica”, escrito por Anthony Burgess em 1962 e a adaptação cinematográfica lançada em 1971, pelo diretor Stanley Kubrick. Examinando os detalhes, os pontos que se diferem e que se assemelham, além de explorar como ocorre a construção de significado e a interpretação de sentido em cada uma das obras, veremos como foi realizada a tradução intersemiótica e a aplicação do sistema de signos conforme se constitui por esta área de pesquisa.

Palavras-Chave: Análise; Semiótica; Laranja Mecânica.

Abstract

In view of the studies that guide semiotics, the present work aims to make a comparative analysis between the book "A Clockwork Orange", written by Anthony Burgess in 1962 and the cinematographic adaptation launched in 1971, by director Stanley Kubrick. Examining the details, the points that differ and similar, in addition to exploring how the construction of meaning and the interpretation of meaning occurs in each of the works, we will see how the intersemiotic translation and application of the sign system was carried out as constituted by this research area.

Keywords: Analysis; Semiotic; A Clockwork Orange.

Introdução

Semiótica se trata do estudo dos signos, ou seja, a ciência geral que compreende todas as linguagens possíveis, tendo como objetivo a investigação dos fenômenos que produzem significado e sentido. Charles Sanders Peirce foi um cientista que contribuiu para diversas áreas de estudo e uma delas é a semiótica. Para ele, signo é um conceito composto pela relação de três elementos: o signo, o objeto e o interpretante, que são diferentes entre si, mas ao mesmo tempo estão interligados. O signo é o meio para o conhecimento do objeto; o objeto está entre a realidade e o conhecimento humano; e o interpretante é aquele que completa o sentido do signo de acordo com o conhecimento de mundo e contexto.

A lógica triádica estabelecida por Peirce (1977), é dividida em primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade é o sentimento como qualidade, é a compreensão superficial de um texto. A secundidade é a compreensão e a profundidade do conteúdo e a terceiridade é a assimilação de acordo com a representação e a interpretação de mundo. A partir disso, os signos foram divididos em três categorias: símbolos, índices e ícones. O símbolo se refere ao objeto, convencionalizado socialmente; o índice depende do objeto para ser entendido; e o ícone se trata do objeto com significado próprio.

²⁰ Graduação em Letras – Português e Inglês - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro – RJ. Tutora do projeto Freire-Mandela nas aulas de língua inglesa pela Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro – RJ. Professora particular de português e inglês, Rio de Janeiro – RJ..

Tradução intersemiótica, termo proposto pelo linguista Roman Jakobson (1999), é a tradução que se faz por meio de linguagens ou sistemas de signos diferentes, seja na interpretação de signos verbais por meios não verbais ou de um sistema para outro. Dessa forma, de acordo com Espíndola (2008), as traduções podem ser icônicas, indiciais ou simbólicas, seguindo a tricotomia ícone/índice/símbolo, podendo se caracterizar como primeiridade, secundidade e terceiridade, conforme estabelecidos por Peirce.

Tendo em vista os estudos que norteiam a semiótica, o presente trabalho visa analisar o livro e o filme *Laranja Mecânica* examinando os detalhes, os pontos que se diferem e que se assemelham, além de explorar como ocorre a construção de significado e a interpretação de sentido em cada uma das obras. Por se tratar de um futuro distópico e tendo sido inspirado em um fato real vivenciado pelo próprio autor e sua mulher, a escolha para o desenvolvimento do trabalho, se deve ao simbolismo e ao modo como tais questões importantes acerca da sociedade foram empregados no texto e adaptados para o cinema.

Análise intersemiótica das obras

Laranja Mecânica é um livro escrito por Anthony Burgess, em 1962 e adaptado para o cinema em 1971, pelo diretor Stanley Kubrick. A história é narrada pelo protagonista Alex, um adolescente que junto de outros jovens da sua gangue (Georgie, Pete e Tosko) praticam roubos, atos de violência e até mesmo estupros, por puro e simples “prazer”, retratando uma sociedade futurista em que a violência atinge uma proporção extrema tendo como resposta um tratamento agressivo de um governo totalitário.

Alex é pego pela polícia após um de seus atos de violência gratuita e sendo assim, obrigado a se submeter a um tratamento denominado método “Ludovico” para curar a sua maldade interior, que consistia em sessões diárias de cinema com filmes completamente chocantes e agressivos. Ele era amarrado a uma cadeira, com fios ligados à sua cabeça e os olhos abertos de modo que não pudesse piscar em momento algum, enquanto ao fundo tocava uma música alta e intensa. Sendo um amante de música clássica, principalmente Beethoven, o método dependia da aversão de Alex ao ouvir o som e ao assistir às cenas, causando náuseas e repulsa a qualquer tipo de violência.

Após ter tido o resultado satisfatório do tratamento, o jovem acaba sendo liberado para voltar a viver normalmente em sociedade. Burgess escreveu seu livro numa linguagem denominada “*nadsat*”, que possui influência das línguas inglesa e russa com termos e gírias inventadas pelo próprio autor. A maior diferença entre as duas obras é em relação ao capítulo final do livro, onde Kubrick, na adaptação para o cinema, preferiu seguir outro caminho e não incluir um detalhe importante em sua versão cinematográfica. De acordo com Stam (2000), é necessário, então, enxergarmos a adaptação não como subordinada à obra de partida, mas sim entendê-la como uma nova obra, produto de outro ato criativo, com suas próprias especificidades. O autor ainda complementa que no caso da tradução intersemiótica, em relação ao cinema, há, não apenas uma, mas cinco diferentes formas de construção do conteúdo: linguagem verbal, imagens, músicas, efeitos sonoros e efeitos de iluminação.

A lente de Stanley Kubrick é responsável por nos apresentar, através dos recursos visuais, a história escrita por Anthony Burgess e, deste modo, utiliza artifícios próprios da linguagem do cinema. Não é possível traduzir de modo totalmente fiel à obra escrita, por isso algumas mudanças foram feitas para satisfazer o público telespectador. A principal mudança está no terceiro capítulo, que é quando Alex já está fora da prisão e vai parar numa casa de campo isolada, onde ele e sua gangue invadiram na primeira parte da história.

Na casa morava o escritor F. Alexander, que abriga Alex e o interroga sobre a sua situação; ele revela que sua mulher morreu após um estupro coletivo (vítima de Alex e sua gangue). Alex conta sobre o tratamento que sofreu, e como sendo contrário ao governo, Alexander pretendia usar o método Ludovico como uma prova da brutalidade do Estado e dessa maneira, impedir a reeleição do governo atual. Entretanto, depois da confissão de Alex sobre o ataque daquela noite, cometido contra o escritor e sua mulher, ele é submetido ao incessante som de música clássica, como no tratamento em que recebeu, levando-o à tentativa de suicídio ao pular de uma janela.

Alex acorda no hospital com a visita dos oficiais do governo, que lhe ofereceram um bom emprego se concordasse em legitimar o tratamento Ludovico. A história acaba quando Alex encontra Pete, um dos membros da sua gangue, casado e regenerado, fazendo-o repensar sobre o comportamento violento que tivera, desistindo da vida no crime e com o desejo de constituir sua própria família. Já no filme, não é citado que F. Alexander era um escritor, notamos isso por meio dos objetos na cena, como a máquina de escrever e os diversos livros espalhados nas estantes. Ao final, Alex também acorda no hospital ao lado do ministro, rodeado de fotógrafos e jornalistas, como um espetáculo montado e se passando por vítima para enganar ao povo sobre sua cura. É evidente que a mente de Alex voltou a ser o que era antes do tratamento, com a sua imaginação fértil e violenta; o filme acaba com ele imaginando fazer sexo com uma moça na neve, enquanto uma multidão assiste e aplaude.

Outros detalhes que chamam a atenção são as roupas dos personagens e a decoração dos lugares. Kubrick recorreu a vestimentas exageradas e coloridas, além de nos chamar a atenção para o uniforme que Alex e sua gangue usavam. As ambientações também possuíam cores fortes e um ponto que vale ressaltar são os objetos usados para a decoração dos cenários, que em sua maioria possuem formas de órgãos sexuais ou esculturas de corpos humanos nus. Dessa forma, Jakobson constrói sua teoria da tradução como, na verdade, uma grande teoria da interpretação de textos, dado que “[...] o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo’” (JAKOBSON, 1969, p. 64).

A presença da música clássica é um elemento importante nas duas obras, pois é ela que está presente tanto durante o tratamento de Alex quanto na sua reação após ser submetido ao método. Em uma das cenas, o protagonista pratica a violência contra F. Alexander e sua esposa, cantando “*Singing in the rain*”, causando uma reação impactante para quem assiste pela frieza do personagem ao cometer atos tão agressivos. É justamente através dessa música que o escritor reconhece Alex como sendo o agressor da sua mulher – detalhe presente somente no filme. A linguagem “*nadsat*” também está presente na versão cinematográfica, como os termos e gírias *horrorsbon*, *druguis*, *moloko*, *ultraviolence* etc., porém, no livro o número de palavras é muito maior, já que conta com o glossário; provavelmente para facilitar o entendimento do público telespectador, Kubrick optou por manter o vocabulário mais reduzido.

As máscaras que Alex e seus *druguis* usavam para realizar as agressões nos chamam a atenção, assim como, a atuação dos personagens, que aplicavam expressões fortes durante as ações de crueldade, principalmente por parte do protagonista no decorrer da história. O leite é um detalhe marcante em ambos, como sendo a bebida favorita de Alex, e, outro item que se destaca é o cenário que foi montado para representar o lugar que ele frequentava com a sua gangue, chamado de “Korova Milk Bar”, onde eles iam com o propósito de tomar a bebida, e contava com elementos decorativos peculiares, como estátuas de mulheres nuas – o nome e a descrição do lugar foram omitidos na obra de Burgess. Santaella (2009) afirma que a regra da linguagem, especialmente com a hibridização proporcionada pelas tecnologias de hipermídia, é a mistura, cada vez mais acentuada, dos diferentes tipos de linguagens, e que essa hibridização atua como propulsão para o crescimento

das linguagens. Nesse sentido, ela propõe uma visão interativa e de tradução intersemiótica entre diferentes linguagens.

As cenas em que Alex ficava preso a uma cadeira, com fios amarrados em sua cabeça e pinças nos olhos para que não pudesse piscar durante a exibição dos filmes violentos, provoca uma enorme sensação de desconforto para quem assiste. Kubrick soube representar de modo intenso o que foi descrito por Burgess, além da música clássica tocada no espaço dessas sessões, que produz um forte impacto tanto no público leitor quanto no telespectador. “O estudo do signo linguístico é básico e imprescindível para a compreensão da formação do pensamento humano e da linguagem, da construção do conhecimento e do ser humano social e ideológico” (WOJSLAW, 2010, p. 103).

As duas obras nos mostram um panorama crítico de uma sociedade condicionada a comportamentos violentos sob uma política que visa formatar e controlar a mente humana para benefício próprio, nos fazendo refletir aspectos importantes como a juventude e condutas agressivas, as relações familiares e sociais frágeis, a representação da mulher de maneira sexual, o abuso daqueles que detêm o poder, o autoritarismo e a tomada de medidas bárbaras para punir atos criminosos ao invés da reeducação para o convívio em sociedade. Como afirma Lúcia Santaella, “quanto mais cresce o signo em interpretantes, mais cresce o objeto dinâmico” (SANTAELLA, 1992, p. 192).

A escolha do título deriva de uma expressão “*As queer as a clockwork orange*”, que traduzido para o português seria como “Tão bizarro quanto uma laranja mecânica”. Segundo Peirce (1977), a realidade é o que determina ou impulsiona a produção de signos. Burgess desejava que o título fosse ideal para uma história sobre a aplicação de princípios de um organismo mecânico que como uma fruta, possui cor e doçura, referindo-se às respostas condicionadas de Alex e que limitavam o seu livre-arbítrio, porém, foram criadas outras interpretações para o título. O autor escreveu todo o seu romance sob uma ótica de significados, desde a linguagem fictícia denominada “*nadsat*” criada por ele mesmo, até o final, que é quando Alex decide abandonar suas práticas de crime e já mais maduro, busca ter uma vida comum e tranquila. Inclusive, o livro é estruturado em três partes sendo composto de sete capítulos cada, totalizando vinte e um, que significa a idade adulta na cultura anglo-americana.

Peirce denomina, portanto, tríade da semiose – este conceito composto pelos elementos signo-objeto-interpretante – e ressalta que o signo, para ser compreendido e interpretado, depende destes três elementos que são bastante diferentes entre si, mas que estão intrinsecamente relacionados (PEIRCE, 1977, p. 51). Para complementar a tríade e o entendimento do signo, ele também destaca “o signo cria algo na mente do intérprete, algo esse que foi também de maneira relativa e mediada, criada pelo objeto do signo, embora o objeto seja algo essencialmente diverso do signo” (PEIRCE apud SANTAELLA, 2000, p. 35). Portanto, o interpretante é a parte do signo que o interpreta, de acordo com seu conhecimento de mundo e contexto, sendo assim, é aquele que completa o sentido do signo.

Considerações finais

A versão cinematográfica não reproduz uma cópia exata do livro, pois conta com recursos diferentes e dessa forma, a tradução passa a seguir outro contexto, sendo adaptado para outros fins e público. Kubrick recorreu a técnicas, estratégias e artifícios visuais, como cores, roupas, cenários, expressões e atuações dos personagens para transmitir o que Burgess escreveu em seu livro, mas da sua própria maneira, ou seja, mantendo o sentido, mas com determinadas distinções, principalmente em relação ao final da história.

Ao analisar os dois trabalhos, podemos notar a quantidade de significados, interpretações e símbolos que podem conter em uma determinada obra. Nesse caso, desde a linguagem “*nadsat*” criada pelo autor, passando pela explicação do título e o modo como a história foi contada, tendo tido como inspiração um fato marcante da própria vida de Burgess, nos indica a importância do estudo semiótico e os princípios que permeiam essa área.

Laranja Mecânica retrata sob uma perspectiva crítica uma sociedade instruída a atos violentos e governada de modo a seguir determinado padrão, como o controle daqueles que detêm o poder. A representação de questões importantes acerca da conjuntura social está presente em ambas, cada uma do seu modo e essas produções fazem-se necessárias, não somente do ponto de vista da tradução artística e literária, mas também para compreendermos e refletirmos sobre a realidade à qual estamos inseridos. Através da semiótica, podemos explorar a formação do mecanismo de sentido e os conceitos fundamentais acerca da análise de diferentes formas de linguagens e sistemas de signos.

Referências

- BURGESS, Anthony. *Laranja Mecânica*. Tradução de Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2014.
- ESPÍNDOLA, Bernardo Rodrigues. *Tradução, transcrição e intertextualidade: a semiose intermídia*. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/061/BERNARDO_ESPINDOLA.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2020.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KUBRICK, Stanley. *Laranja Mecânica*. Inglaterra: Hawk, Polaris, Warner Bros, 1971, 137 minutos. Cor. 1 DVD.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Editora brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos; 103).
- STAM, R. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- WOJSLAW, Eliane. *Reflexões sobre diferentes abordagens do conceito de signo linguístico*. Uniletras, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 91-105, jan./jun. 2010.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

O ENSINO DE POESIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA INTERDISCIPLINARIDADE

Leomar Alves de Sousa²¹

Maria José de Pinho²²

Eliane Cristina Testa²³

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão acerca de metodologias do ensino de poesia na perspectiva do letramento literário e da interdisciplinaridade a partir do *Projeto Poetas na Escola*, desenvolvido em uma escola pública estadual na cidade de Araguaína - TO. O trabalho constituiu-se a partir de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. As considerações apresentadas configuram como uma breve análise sobre a problemática que envolve o letramento literário na escola e também a concepção da interdisciplinaridade como mudança de postura do professor enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, no contexto escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de Poesia. Letramento Literário.

Abstract

This article presents a discussion about poetry teaching methodologies from the perspective of literary literacy and interdisciplinarity from the Poets at School Project, developed in a state public school in the city of Araguaína-TO. The work was constituted from a research with qualitative and bibliographic status. The considerations presented are configured as a brief analysis of the issues surrounding literary literacy at school and also the concept of interdisciplinarity as a change in the teacher's posture as a mediator of the student's teaching and learning process in the school context.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching of Poetry. Literary Literacy.

Introdução

A educação do século XXI exige dos educadores uma nova postura a ser adotada no processo de ensino e de aprendizagem, como forma de proporcionar aos alunos a formação integral na perspectiva do pleno exercício da cidadania. Desse modo, é imprescindível o fazer pedagógico pelo viés da interdisciplinaridade, no sentido de uma educação não fragmentada; mas que se caracteriza pela integração dos conteúdos e das disciplinas de modo que a rotina escolar seja marcada pela efetiva participação dos alunos no desenvolvimento das aulas, assim como o planejamento dos conteúdos e a interação entre os professores das diferentes disciplinas.

²¹ Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Tocantins. Mestre e doutorando em ensino de língua e literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura (PPGL/ UFT), Araguaína-Tocantins, Brasil.

²² Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve- Portugal. É professora Associada Bolsista Produtividade do CNPq 2, Palmas, Tocantins, Brasil.

²³Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL-UFT), campus de Araguaína-TO.

No que se refere ao ensino de Literatura, o que se percebe é que quase sempre este ocorre de modo fragmentado e isolado das demais áreas do conhecimento no ambiente escolar, havendo, portanto, a necessidade da adoção de uma metodologia que seja capaz de dar outro sentido para a literatura na vida dos alunos. Sendo assim, é notória a urgência de se redirecionar o respectivo ensino na perspectiva do letramento literário e da interdisciplinaridade, uma vez que é por meio dos textos literários que o ser humano tem possibilidades de ter contato com vários aspectos da realidade e da ficção e também com outras situações sociais, atualizando e ampliando seu capital cultural; ao mesmo tempo que exercita suas percepções artísticas e aprimora sua criticidade acerca de sua realidade social.

Lançando um olhar sobre a importância da leitura e da escrita para a efetiva constituição do sujeito como cidadão, é que se faz necessário refletir sobre os conceitos e a importância do letramento e da interdisciplinaridade como fatores indispensáveis à educação do novo milênio. Magda Soares (2012) define que o “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2012, p.18)

Desse modo, podemos inferir que o letramento, embora envolva habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, não se restringe apenas aos conteúdos e às aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e redação, mas perpassa por todas as outras áreas do conhecimento, tendo em vista que é por meio das práticas sociais da leitura e da escrita que nós, seres humanos, temos acesso ao conhecimento em suas diversas áreas e dimensões.

Ainda na perspectiva de definir e ampliar o conceito de letramento, Soares (2012), esclarece que

[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2012, p. 40)

Sendo assim, podemos compreender que o indivíduo que já passou pelo processo de letramento não é apenas aquele que é alfabetizado, mas sim aquele que faz uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, participando de diferentes processos e situações sociais em que há a necessidade de sua postura consciente e crítica frente às demandas socioculturais.

Ao refletir sobre o ensino de literatura, Cosson (2014) faz importante consideração sobre o letramento literário, como vemos a seguir:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2014, p. 12)

Ao se referir à escrita e à leitura dos textos literários os concebendo como resultados do letramento literário, Cosson considera a possibilidade da efetivação do letramento por meio da literatura, chamando a atenção para a importância dos estudos literários na perspectiva de seu uso e domínio.

Por outro lado, discutindo a interdisciplinaridade, Moraes (1997), considera que

A busca da interdisciplinaridade favorece o trabalho em equipe, o apoio mútuo, o planejamento e a avaliação de forma compartilhada, a visualização de problemas por diferentes ângulos e a busca de soluções coletivas, aspectos relevantes para uma melhor qualidade educativa. (MORAES, 1997, p. 196)

Considerando a amplitude do ensino em um enfoque interdisciplinar, e embora a literatura esteja inserida na área de linguagens e códigos na organização dos conteúdos por áreas do conhecimento, é importante refletir sobre seu ensino numa perspectiva interdisciplinar que não se restrinja apenas às aulas de Língua Portuguesa ou mesmo de Literatura de modo isolado, como ocorre em algumas redes de ensino Brasil afora.

Pensando o conceito de letramento literário defendido por Rildo Cosson (2014), como o uso da literatura em diferentes contextos sociais, é que apresentamos neste trabalho algumas reflexões acerca do ensino de poesias na perspectiva do letramento literário e da interdisciplinaridade, evidenciando e discutindo alguns aspectos teóricos e metodológicos que envolvem o *Projeto Poetas na Escola*, o qual foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de Araguaína - TO.

O ensino na perspectiva da Interdisciplinaridade

A fragmentação do ensino a partir da organização dos conteúdos em diferentes disciplinas configura uma visão do conhecimento compartimentado, que quase sempre desconsidera ou ignora o sujeito aprendiz (aluno) como um ser complexo, que se constitui de múltiplas relações consigo mesmo, com seus semelhantes e com o meio ambiente e social em que vive. Desse modo, a perspectiva de um novo paradigma educacional aponta para a necessidade e urgência de se educar numa perspectiva interdisciplinar, em que haja a integração das diversas áreas do conhecimento, levando a uma formação mais humana e integral do indivíduo. Nesse sentido, vejamos as considerações de Moraes (1997):

Da pluridisciplinaridade, da fragmentação do conhecimento efetuada pela mente humana, da visão de um currículo escolar fragmentado, a educação focaliza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, utilizando metodologias e estratégias educacionais que colaborem para uma maior integração dos conteúdos. (MORAES, 1997, p. 182)

Como preceitua Moraes, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade estão ancoradas na integração dos conteúdos a partir da adoção de estratégias e metodologias que contribuam para essa integração, proporcionando uma aprendizagem mais ampla e qualitativa para o aluno.

Uma vez que o ensino na perspectiva interdisciplinar pressupõe a adoção de estratégias e metodologias favoráveis à integração dos conteúdos, subentende-se que os professores que atuam nas diferentes disciplinas nos sistemas de ensino, necessitam adotar uma postura educacional que propicie essa integração entre os conteúdos, pois só assim o ensino irá se configurar como interdisciplinar, conforme explica Ivani Fazenda (2017)

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e

comprometimento com projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2017, p. 75)

A atitude interdisciplinar deve surgir da inquietação do professor diante de um ensino em que os conteúdos são ministrados aos alunos por meio de estratégias e metodologias fragmentadas, sem proporcionar a interação entre as áreas do conhecimento. Somente a partir da inquietação do professor diante dessa forma de ensinar isoladamente, é que ele poderá adotar uma mudança de postura que direcione seu fazer pedagógico rumo à interdisciplinaridade; pois como afirma Ivani Fazenda “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.” (FAZENDA, 2017, p. 75)

Ainda na visão de Fazenda (2017) “A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão.” (FAZENDA, 2017, p. 64). Nesse sentido, devemos pensar a interdisciplinaridade como um modo de direcionar o ensino a partir da atitude do professor rumo à integração dos conteúdos e disciplinas, de modo a valorizar as individualidades do aluno, favorecendo sua formação cidadã. Nesse sentido, é pertinente observarmos, a seguir, as recomendações de Souza, Pinho (2016) quanto o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem:

[...] é importante que, no processo de ensino e aprendizagem na escola criativa e inovadora, o aluno seja um dos protagonistas, que pense criticamente e tenha voz em seu processo educativo, pois assim ele será o autor de seus próprios conhecimentos. E também sejam os professores, no processo emancipatório, agentes que compõem a construção desse processo [...]. (SOUZA, PINHO, 2016, p. 1919)

Podemos entender, então, que ensinar numa visão interdisciplinar pressupõe criatividade e inovação, visto que os professores terão predisposição em pensar novas estratégias e metodologias para abordagens dos conteúdos disciplinares, tornando o aluno protagonista do processo de ensino e de aprendizagem e dando maior qualidade aos conhecimentos adquiridos e/ou construídos por eles. Neste sentido, o papel do professor nunca será o de detentor e centralizador do conhecimento, mas sim o papel de mediador para que o aluno construa seus conhecimentos.

Quanto ao ensino na perspectiva interdisciplinar, Moraes (1997), considera que:

É um modelo educacional que busca o desenvolvimento da capacidade de autoconstrução, da autoconsciência, baseada na compreensão de sua própria natureza humana e espiritual que está sempre em construção, mas em interação com o outro e com o mundo da natureza. (MORAES, 1997, p. 206)

Enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, o professor que atua a partir de uma atitude interdisciplinar, cria condições para que o aluno participe ativamente das aulas, construindo seu conhecimento de modo criativo. Desse modo, a aprendizagem se efetiva por meio da participação do aluno nos processos educacionais, em momentos em que ele realiza atividades que exigem dele a resolução de problemas postos e a manifestação de sua criticidade; seja por meio da escrita ou da oralidade.

Ao conduzir o processo educativo com estratégias e metodologias de ensino por via da interdisciplinaridade, o professor considera o aluno em sua totalidade, valorizando todo seu percurso de aprendizagem, de modo que todas as etapas pelas quais o aluno transitou até chegar ao

conhecimento são consideradas na avaliação. Sendo assim, a avaliação se caracteriza como um processo contínuo e de caráter formativo; visto que “[...] a avaliação numa sala de aula interdisciplinar acaba por transgredir todas as regras de controle costumeiramente utilizadas. (FAZENDA, 2017, p. 70)”.

O “transgredir todas as regras de controle costumeiramente utilizadas” a que se refere Ivani Fazenda, diz respeito ao modelo de avaliação tradicional em que o professor considera apenas um produto final apresentado pelo aluno: geralmente uma prova realizada ao final de um bloco de conteúdos ou ao final de um período letivo. Na perspectiva interdisciplinar este modelo de avaliação é desconstruído, dando lugar à avaliação voltada à valorização do aluno em sua integralidade, onde o professor considera não apenas os acertos, mas também as etapas em que as tentativas do aluno na busca do conhecimento não o conduziram, necessariamente, aos objetivos desejados pelo professor.

Ainda que a educação deste milênio exija dos professores atitudes educativas que favoreçam a interdisciplinaridade, sabemos que o fazer pedagógico interdisciplinar ainda não é algo consolidado no ensino das escolas brasileiras; constituindo assim, um desafio a ser enfrentado; visto que isso depende da postura individual de cada professor, assim como de outros fatores relacionados às condições de trabalho e contextos de atuação.

O ensino de poesia como prática de letramento literário: *Projeto Poetas na Escola*

O ensino de Literatura enfrenta alguns desafios no que se refere às estratégias e metodologias, tendo em vista que no contexto da educação escolar há uma grande dificuldade de integração entre a leitura e a escrita literária e as outras áreas do conhecimento. Neste sentido, quando o ensino de Literatura aborda a poesia como conteúdo de leitura e de escrita, a dificuldade se acentua. Pois, há o senso comum de que escrever e entender poesia são algo complexo, da esfera do dom e da inspiração e não algo a ser ensinado e aprendido.

Sendo um desafio o ensino de poesia, resta aos professores buscar alternativas de estratégias e metodologias que favoreçam esse ensino, de modo que o aluno seja motivado a participar com efetividade do processo de letramento literário por meio da poesia.

O ensino por meio de projetos pedagógicos é uma alternativa à interdisciplinaridade, como salienta Moraes (1997):

O uso de temas ou a integração temática interdisciplinar desenvolvida por meio de projetos é a forma que os educadores estão encontrando para ter um modelo de educação o mais próximo possível da realidade do aluno, e de um jeito que lhe seja mais significativo. (MORAES, 1997, p. 186)

A idealização e o desenvolvimento de projetos educacionais oportunizam aos educadores e professores, a integração dos conteúdos de ensino, concretizando a interdisciplinaridade. Por meio de projetos é possível um diálogo mais constante entre as diferentes disciplinas, tornando viável o planejamento coletivo e a interdisciplinaridade.

Com vistas a promover o letramento literário a partir do ensino de poesia, a equipe pedagógica de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Araguaína desenvolve, desde o ano de 2001, o *Projeto Poetas na Escola*. Esse projeto se desenvolve basicamente a partir de atividades de leitura e de escrita de poesias, tendo o aluno como protagonista destas atividades de letramento literário.

A escola se localiza em um bairro periférico da cidade de Araguaína e oferta a educação básica do 6º ao 9º ano e EJA noturno 3º segmento (equivalente ao ensino médio). Quanto ao alunado dessa escola, o que se constata é que a maioria dos alunos são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, e os alunos da modalidade EJA 3º segmento são quase todos trabalhadores assalariados ou desempregados, donas de casa e jovens que ingressam na escola na expectativa de concluir o ensino médio e se estabilizar no mercado de trabalho. Há pouca expectativa de ingresso no ensino superior.

Neste cenário, o *Projeto Poeta na Escola* é desenvolvido em distintas etapas como forma de possibilitar aos alunos uma percepção das particularidades do texto poético. Com o propósito de publicar um livro a cada dois anos, com as melhores poesias escritas pelos alunos, o *Projeto Poetas na Escola* se realiza por meio de um concurso interno, organizado por um edital contendo objetivos do projeto, cronograma, público-alvo, corpo de jurados e premiação.

Quanto ao desenvolvimento do projeto, inicialmente os professores de Língua Portuguesa e redação apresentam aos alunos as principais características da poesia, tais como a estrutura (versos e estrofes), a linguagem (presença de figuras de linguagem: metáforas, antíteses, metonímia, comparação etc.), estilo (clássico, moderna, concreta), rimas e sonoridades, entre outros elementos. Convém ressaltar que estes elementos são apresentados a partir da leitura de diferentes poesias de diferentes épocas e autores.

Na etapa seguinte, o contato dos alunos com a poesia é ampliado através de leituras e discussões mais aprofundadas de coletâneas e textos impressos, possibilitando aos alunos perceber com mais nitidez os elementos constitutivos do texto poético, bem como as diferentes mensagens e sentidos presentes nas poesias. Nesta etapa em que os alunos leem, o diálogo é fundamental, como ressalta Maia (2007):

[...] o diálogo e os comentários sobre as leituras realizadas são necessários para que haja troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, conseqüentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. (MAIA, 2007, p. 84)

Na perspectiva do letramento literário, esse diálogo após a leitura constitui um dos passos da sequência básica apresentada pelo pesquisador Rildo Cosson, que a concebe a partir da motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2014)

Em seguida, os alunos são solicitados e orientados a escrever suas poesias em sala de aula, tendo a possibilidade de abordar diferentes temas em seus textos. A escrita poética favorece a criatividade do aluno, assim como um olhar diferenciado para o seu meio sociocultural, levando-o a expressar suas emoções e criticidade.

Mais uma vez, Moraes (1997), enfatiza a importância de desenvolvimento de projetos pedagógicos, como vemos a seguir:

Projetos de interesse dos alunos, que interligam temas que exploram assuntos interdisciplinares, revelam o perfil individual, suas forças e suas fraquezas, além de diferentes capacidades intelectuais. Com base nos projetos, é possível perceber a congruência interna com o tema, sua capacidade de imaginação, inovação, criatividade, julgamento, enfim, todo o seu desempenho no desenvolvimento do trabalho. (MORAES, 1997, p. 183)

Neste sentido, a poesia é a expressão da objetividade e subjetividade do olhar do aluno/poeta para as questões que ora o envolve, ora envolve seus semelhantes. O poeta é um observador dos acontecimentos de seu contexto social, e como tal ele tenta expor sua percepção acerca da

realidade ou mesmo de suas aspirações ainda não concretizadas; pois a poesia, necessariamente, não tem compromisso em externar apenas o que é real, mas também se relaciona às utopias humanas.

Os textos produzidos pelos alunos sob orientação dos professores apontam para a interdisciplinaridade na medida em que os alunos acessam diversos conteúdos e temáticas abordadas nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Assim, embora as poesias sejam produzidas quase sempre nas aulas de Língua Portuguesa e redação, é perceptível o viés interdisciplinar presente no processo de letramento literário a partir da leitura e da escrita de poesias.

Letramento literário pelo viés da interdisciplinaridade

No que concerne às estratégias e metodologias adotadas pela equipe de professores, no desenvolvimento do *Projeto Poetas na Escola*, o que podemos observar é que a interação entre os diferentes conteúdos das diversas disciplinas curriculares ocorre de forma natural e quase imperceptível, visto que os alunos acionam estes diferentes conteúdos apreendidos nas aulas no momento da produção escrita de suas poesias. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se faz presente a partir dos modos como os alunos acionam os diversos saberes para escrever suas poesias, indo muito além de questões meramente referentes à linguagem.

As especificidades dos saberes sobre a linguagem não se apagam, pois, no confronto com os saberes advindos de outras áreas de conhecimento. Muito pelo contrário, contribui decisivamente no esforço de apreensão dos textos enquanto produtos históricos e sociais. (SILVA, PINTO, 2009, p. 5)

Conforme defendem os autores acima citados, as questões específicas da área de linguagem (Língua Portuguesa e redação) não são descartadas, mas contribuem para que o aluno adquira novos conhecimentos relacionados às demais áreas do saber e expresse suas aprendizagens por meio da linguagem, seja através da prosa ou da poesia. Deste modo, o que ocorre não é que o professor de Língua Portuguesa vai ensinar em suas aulas conteúdos específicos de outras disciplinas, mas ele deverá ter condições de orientar os alunos sobre como utilizar os conhecimentos linguísticos para criar seus textos abordando o que foi aprendido nas demais disciplinas. A partir daí podemos compreender que “A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é uma nova atitude frente ao conhecimento e frente à vida.” (DAMAS, 2009, p. 20)

Ainda sobre as estratégias e metodologias que norteiam o letramento literário no *Projeto Poetas na Escola*, é importante considerar o caráter criativo e inovador que perpassa tal projeto; visto que foi uma iniciativa pioneira na rede estadual de ensino do Estado do Tocantins, em 2001, no que se refere à publicação de livro a partir da leitura e escrita de poesias dos alunos.

No que se refere à criatividade e inovação educacional, atentemos para as considerações de Souza, Pinho (2016):

[...] a escola contemporânea pode ser definida como criativa e inovadora quando se dispõe a transformar o seu fazer pedagógico, coletivo, de forma consciente e emancipatória, atenta para si e para o seu entorno, como parte integrante da sociedade. (SOUZA, PINHO, 2016, p.1920-1921)

Essa transformação do fazer pedagógico de que nos fala Souza e Pinto, não é algo que ocorre de forma fácil e momentânea. Mas antes se dar por um longo processo, permeado muitas vezes, pela resistência dos professores em adotar uma postura dialógica e interdisciplinar na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que “Quando não existe o amadurecimento do educador para aquilo que chamamos “postura interdisciplinar e transdisciplinar”, a prática pedagógica acaba por não refletir sua identidade e crenças.” (DAMAS, 2009, p. 21), é imprescindível que haja o amadurecimento do professor quanto à sua prática pedagógica, e que esse amadurecimento esteja refletido na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Retomando a crença propagada pelo senso comum de que ler, compreender e escrever poesias, são habilidades difíceis de se desenvolver e próprias de quem possui dom e inspiração para tal, propomos uma breve análise de três poesias escritas por alunos a partir das estratégias e metodologias adotadas no *Projeto Poetas na Escola*, na tentativa de problematizar e evidenciar de que modo a interdisciplinaridade se constata nas escritas dos alunos. As referidas poesias fazem parte, respectivamente, dos livros *Poetas na Escola V* (2009), *Poetas na Escola VII* (2013) e *Poetas na Escola VIII* (2016).

Poesia 1: Amor à nossa natureza

Amar a nossa Natureza
É uma coisa que todos podem fazer
Não pense que é difícil de aprender.

Recicle latas e latinhas,
Revistas, jornais e revistinhas.

Faça o que é bom
Recicle tudo que puder
Saiba que se você reciclar
Vai ter o que quer.

Saiba que se você reciclar
Você vai ajudar a renovar.

Recicle jornais usados
Para que não tenhamos
Que derrubar mais árvores
Que protegem nosso planeta
E que dar sombras para descansarmos.

(ALVES, Marcos de Oliveira, aluno do 7º ano em 2008, *Poetas na Escola V*, p. 15)

Na poesia “Amor à nossa natureza”, a temática já está presente explicitamente no título e diz respeito aos cuidados que o homem precisa ter com a natureza. Embora no título o autor tenha empregado o substantivo “amor”, logo no início da primeira estrofe ele passa a utilizar o verbo “amar” no modo infinitivo, possivelmente para reforçar o caráter de ação que o verbo expressa.

Ao iniciar as estrofes seguintes com os verbos grafados no modo imperativo afirmativo (Recicle, Faça, Saiba, Recicle), o autor nos dá a ideia de estar se dirigindo diretamente a um interlocutor, ou seja, a seu possível leitor.

De modo geral, a ideia central expressa nessa poesia está relacionada à reciclagem, defendida pelo aluno/autor como uma maneira de preservar a natureza: “Saiba que se você reciclar/Você vai ajudar a renovar.” (Quarta estrofe). Sendo assim, é notório o fato de que o aluno ter utilizado os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Ciências e Geografia, no que se refere à preservação da natureza, do meio ambiente e à necessidade da reciclagem de materiais que são

descartados como lixo. Dessa maneira, o caráter interdisciplinar presente na produção escrita desta poesia, diz respeito ao fato de o aluno, a partir das orientações do professor de Língua Portuguesa, ter sido capaz de acionar os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas para escrever sua poesia. Então ele utilizou os recursos poéticos, tais como a disposição das palavras em versos e estrofes, o emprego de rimas, ritmo e sonoridade e manifestou sua sensibilidade acerca da necessidade de se preservar a natureza e o meio ambiente.

Vejam, a seguir, as ponderações de Fazenda (2011) no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade por meio da interdisciplinaridade:

A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. (FAZENDA, 2011, p. 11)

Na perspectiva de promover o desenvolvimento da sensibilidade do aluno acerca do mundo do qual faz parte, o letramento literário através do ensino de poesia, favorece a criatividade, percepção e a expressão da imaginação do aluno por meio da escrita de poesias.

Poesia 2: Os moradores de rua

Que triste descoberta
Eu acabei de fazer!
Muita gente não tem casa,
Onde vai se proteger?

Quando chove, quando venta
Ou faz um sol bem quente
Não sei como é que fica,
Toda essa pobre gente.
(LIMA, Cícera Sousa, 3ª série da EJA, em 2013, Poetas na Escola VII, p. 69)

A poesia “Os moradores de rua”, faz uma breve reflexão acerca das pessoas que não têm um lar e vivem desabrigadas nas ruas. A autora inicia seu texto se referindo ao fato da existência dos moradores de rua, como algo que a surpreende “Que triste descoberta/ Eu acabei de fazer!” (Primeira estrofe). Entretanto, no decorrer do texto só são apresentados fatores relacionados especificamente à falta da moradia. Outros fatores a que os moradores de rua, geralmente estão submetidos, tais como a falta de alimentação, vestimentas, acesso à saúde e à educação não aparecem na poesia.

Mesmo assim, podemos observar que a aluna utilizou na construção de seu texto, os conhecimentos relacionados à desigualdade social e aos problemas urbanos, como moradia; que geralmente são discutidos nas disciplinas de História e Geografia.

A respeito da correlação entre as disciplinas, observemos as ponderações de Moraes (1997):

Com a evolução do conhecimento e a necessidade de superação da fragmentação que a mente humana vem promovendo, a qualidade educativa envolve também um esforço para integrar e correlacionar disciplinas, na busca de uma axiomática comum entre elas. Requer uma nova pedagogia, uma nova metodologia, que visem à integração de conhecimentos parciais na procura de um conhecer mais global (MORAES, 1997, p.196)

A integração e correlação entre as disciplinas efetivaram-se nas poesias ora analisadas a partir do momento que os alunos/autores foram capazes de acionar os diferentes saberes para a produção do texto poético, em que eles organizaram a estrutura textual com segmentação em versos e estrofes, uso de rimas e ritmo. Dessa forma, os conhecimentos relacionados a Ciências, História e Geografia foram extremamente relevantes à expressividade da poesia.

Vejam as ideias mobilizadas pela aluna na poesia que segue:

Poesia 3: Somos todos seres humanos

A história teve início
Com o egoísmo do ser humano
Que sem pensar prendeu o outro,
Como se fosse um bicho estranho.

Durante muito tempo,
Viveram escravizados,
Mas lutaram por seus direitos,
E foram alforriados.

O tempo então passou,
E o pensamento de algumas pessoas
Infelizmente não mudou.

Até que ocorreu
“Não mais que de repente”
A mistura dessa gente.
(SILVA, Thalita Marinho da, 9º ano em 2015, Poetas na Escola VIII, p. 45)

Em “Somos todos seres humanos”, a autora aborda como tema a escravidão do negro, chamando atenção para os estados de submissão a que os negros foram expostos por um longo período histórico no Brasil.

O título “Somos todos iguais” remete ao leitor a ideia de que independentemente da cor da pele ou mesmo de outras situações como raça e classe social, deve-se prevalecer a condição de humanidade entre os homens; visto que “Até que ocorreu/“Não mais que de repente”/A mistura dessa gente.” (Quarta estrofe)

A exemplo das duas primeiras poesias comentadas inicialmente, “Somos todos iguais” foi escrita a partir dos conhecimentos relacionados à História e Geografia, sobretudo pela exposição da situação de escravidão do negro e o processo de miscigenação que constituiu a formação do povo brasileiro.

A seguir, Maia (2007), ressalta a importância da leitura de textos de diferentes gêneros para despertar na criança, o interesse pela escrita:

Ao aproximar a criança de alguns modelos de linguagem (poesias, contos de encantamento e contos de fadas), nós oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. (MAIA, 2007, p. 82)

No que se refere ao letramento literário pelo viés da interdisciplinaridade, podemos considerar que é um desafio possível de ser posto em prática enquanto experiência de ensino e de aprendizagem escolar, tendo em vista os modos como os alunos integraram seus saberes na produção escrita das poesias no *Projeto Poetas na Escola*. Projeto esse que tem como maior êxito, a sequência de nove edições do livro *Poetas na Escola*, que ao longo de mais de uma década representa um persistente trabalho de leitura, de interpretação e de produção escrita de poesias, em que os alunos envolvidos expressam suas percepções acerca do mundo em seus textos.

Considerações finais

A interdisciplinaridade ainda é um tema que gera muita discussão no âmbito educacional, por se tratar de algo cuja compreensão ainda não é consenso entre os educadores, havendo, portanto, conceitos e modos equivocados de sua prática. A interdisciplinaridade supera a ideia minimalista da junção de diferentes disciplinas no processo de ensino e de aprendizagem e estar mais relacionada com as atitudes do professor frente à integração dos saberes, sem a sobreposição de uma disciplina à outra.

Como defende Edgar Morin, “Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.” (MORIN, 2003, p. 35). Sendo assim, para que práticas pedagógicas interdisciplinares sejam efetivas na escola, é necessário que os educadores adotem nova atitude frente ao fazer pedagógico, se dispondo ao diálogo e à interação entre seus pares.

Por outro lado, o ensino de Literatura, também se configura como algo bastante complexo e desafiador, tendo em vista as diversas questões de ordem cultural e metodológica que envolvem este ensino; pois nem todas as escolas conseguem definir em seus projetos políticos pedagógicos ações que sejam capazes de despertar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita literária; além das inadequações e/ou inexistência de bibliotecas escolares.

A partir das breves considerações aqui apresentadas, sobre letramento literário pela perspectiva da interdisciplinaridade, tendo como corpus de análise três poesias produzidas por alunos de uma escola pública de Araguaína- Tocantins, dentro do *Projeto Poetas na Escola*, foi possível tecer alguns comentários sobre as estratégias, metodologias e os modos como os alunos escreveram suas poesias acionando diferentes saberes. Por meio da análise desse projeto e das poesias escritas pelos alunos, em diferentes momentos, foi possível evidenciar as possibilidades de letramento literário do aluno a partir de um enfoque interdisciplinar, em que o estudante, na posição de escritor, é instigado a exercitar sua imaginação, criatividade e criticidade na produção escrita de suas poesias.

Referências

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição, 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAMAS, Luiz Antônio. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.) **Competências Interdisciplinares**. São Paulo, Xamã, 2009. **(Biblioteca Básica)**
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual é o sentido?** Editora Paulus. São Paulo, 2017.
- _____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro - Efetividade ou Ideologia**. 6ª edição- São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10)

- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (coleção literatura & ensino)
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: UNESCO, 2003.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. **Interdisciplinaridade: as práticas possíveis**. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais ISSN 1809 – 3264 - Ano 5 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz.; PINHO, Maria José de. **Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigma**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>>. E-ISSN: 1982-5587.
- TOCANTINS. **Poetas na Escola V**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Araguaína-TO, 2009.
- _____. **Poetas na Escola VI**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Araguaína-TO, 2013.
- _____. **Poetas na Escola VIII**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Araguaína-TO, 2016.
- Enviado: 30/04/2021
Avaliado: 10/06/2021

ENTRE LINHAS E RETALHOS: UM ESTUDO SOBRE A SAUDADE NA *COLCHA DE CONCEIL CORRÊA E NYE RIBEIRO*

Patrícia Berlimi Alves Ferreira da Costa²⁴

Resumo

Esse artigo apresenta os resultados de uma atividade de leitura desenvolvida com os alunos do 5º ano da escola: Cooperativa Educacional de Vilhena-COOPEVI. O objetivo dessa investigação foi trazer à memória das crianças algumas recordações importantes de sua relação com a família, mais especificamente com os avós, além de promover a criatividade, a forma de expressão bem como compreender como cada qual lida com o sentimento de saudade. A principal preocupação desse trabalho foi a de buscar respostas para as questões, tais como: Você acha que a saudade é um sentimento bom ou ruim? De que forma podemos aliviar a saudade que sentimos de alguém? Para as respostas dessas questões utilizamos como suporte o livro: A colcha de retalhos, de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro. Dessa forma, esse trabalho apresenta os dados de uma pesquisa coletados a partir de estudos bibliográficos, de observações, de entrevistas e de análise documental. Logo, foi possível identificar que as crianças lidam com o sentimento de saudade de forma divergente. Enquanto algumas choram para aliviar o sentimento outras conversam com a família, mudam o foco de seus pensamentos ou tentam se apegar aos momentos bons.

Palavras-chave: Família. Saudade. Lembrança. Colcha de Retalhos.

Abstract

This article presents the results of a reading activity developed with the 5th grade students of the school: Educational Cooperative of Vilhena-COOPEVI. The purpose of this investigation was to bring to the children's memory some important recollections of their family relationship, more specifically with their grandparents, in addition to promoting creativity, the form of expression as well as understanding how each one deals with the feeling of longing. The main concern of this work was to seek answers to question, such as: Do you think longing is a good or bad feeling? How can we alleviate the longing we feel for someone? To answer these questions, we used the book: The patchwork quilt, by Conceil Corrêa and Nye Ribeiro. Thus, this work presents research data collected from bibliographic studies, observations, interviews and documentary analysis. Therefore, it was possible to identify that children deal with the feeling of longing in a divergent way. While some cry to relieve the feeling, others talk to the family, change the focus of their thoughts or try to cling to the good times.

Keywords: Family. Longing. Recollection. Patchwork Quilt.

Introdução

Não tem como falar de saudade sem pensar em recordações que partem de uma memória cuja lembrança está ativa no pensamento humano. Sentimos saudades dos amigos, da família, de atividades que não exercemos mais, da escola, da infância, do bolinho de chuva que nossa avó fazia, de entes queridos que já faleceram ou que moram distante de nós. A divergência entre a minha saudade e a tua é que lidamos de formas diferentes com ela. Os adultos têm uma forma mais madura de lidar com o sentimento de saudade. E as crianças? Como as crianças lidam com isso?

²⁴Formada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Pós-Graduada em Libras pela Faculdade de Santo André – Vilhena/RO. Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia.

Órfã de pai aos sete anos, vi meu mundo se abrir para um sentimento que desconhecia ou conhecia superficialmente. Como se explica a uma criança a morte de seu pai ou, então, a existência da morte e de seus motivos? No olhar da criança que fui nunca compreendi o porquê. Foi quando descobri a saudade e tentei lidar com ela por mim mesma. De fato, o apoio da família é essencial para que o público infantil aprenda a conviver com esse sentimento, contudo, uma família que seja afetiva e participativa – o que não foi o meu caso. Com a morte de meu pai, minha mãe se desestabilizou emocionalmente com duas crianças para criar; uma com sete e outra com treze anos. Por causa disso, ela parou de trabalhar e passamos a morar na casa de nossos avós onde éramos rejeitados pela família dela. A partir de então, a saudade refletiu no meu psicológico, emocional e, conseqüentemente, no meu desempenho escolar. Fui alfabetizada aos oito anos de idade, na segunda série, época na qual quase reprovei, quando o afeto e a compreensão da professora Deise, *in memoriam*, auxiliaram-me no processo de aceitação relativo ao falecimento de meu pai. Fui uma criança rebelde e emotiva, taxada como desobediente, entretanto tudo o que sentia era saudade.

Posteriormente, ao ingressar no magistério, dez anos após o falecimento de meu pai, a professora de Artes nos apresentou o livro, intitulado: *A colcha de retalhos*, o qual conta a história do menino Felipe que adorava passar os finais de semana na casa da vovó. Lá, ele se divertia com brincadeiras, experimentava comidas caseiras e ouvia muitas histórias para guardar na memória. A avó de Felipe sempre costurava para os eventos importantes da família, dessa forma, certa vez, ela teve a ideia de reunir as histórias de família em uma colcha de retalhos. Assim, Felipe, ao esparramar a caixa de retalhos pelo chão, começou a tecer lembranças enquanto sua avó costurava uma linda colcha. Retalho do pijama que a vovó fez para Felipe nas férias, retalho da camisa xadrez feita para presentear o papai, retalho azul-marinho com a cara da vovó Maria que foi morar no céu, enfim, entre linhas e retalhos, Felipe experimentou um novo sentimento: a saudade. No final da história, a vovó de Felipe deu a ele a colcha de retalhos de presente.

Dessa forma, o livro *A colcha de retalhos* trabalha com a ideia de memória, de família, de sentimentos. Ele foi utilizado pela professora de Artes como ferramenta de estudo que, como estratégia didática, depois de trabalhar a análise do enredo do livro, pediu aos alunos do Ensino Médio que trouxessem à memória uma recordação marcante cuja lembrança seria reproduzida em um pedaço de tecido em forma de gravuras, palavras-chave, frases, entre outras ideias criativas. Depois disso, as lembranças seriam costuradas e formariam uma colcha de retalhos, similar àquela do livro. Logo, vieram-me as recordações dos momentos que passei com meu pai enquanto ele estava vivo. Para essa atividade, escolhi o tecido pela sua textura fina e leve como a nossa relação; a cor era um bege clássico e elegante que remete à tranquilidade; e, por fim, a lembrança, em destaque, foi meu aniversário de sete anos, antes da morte, comemorado com um bolo de banana. Foi muito bom ver a importância que foi dada a minha memória pelos colegas da turma e pela professora de Artes. Experiência que, partindo do campo profissional, resolvi passar a diante.

Certamente, existe uma inquietação de muitos profissionais da educação sobre a forma que a criança lida com certos sentimentos e em que medida isso pode influenciar no desempenho escolar dela. Por tudo isso, desenvolvemos uma atividade de leitura com os alunos do 5º ano da escola, Cooperativa Educacional de Vilhena – COOPEVI, a fim de trazer à memória das crianças algumas recordações importantes de sua relação com a família, mais especificamente com os avós, além de promover a criatividade, a forma de expressão bem como compreender como cada qual lida com o sentimento de saudade.

Logo, a principal preocupação desse trabalho foi a de buscar respostas para as questões, tais como: Você acha que a saudade é um sentimento bom ou ruim? De que forma podemos aliviar a saudade que sentimos de alguém? Para as respostas dessas questões utilizamos como suporte o livro: *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro. Dessa forma, esse trabalho apresenta os

dados de uma pesquisa coletados a partir de estudos bibliográficos, de observações, de entrevistas e, portanto, de análise documental.

A literatura como válvula de escape

Segundo Durval Junior (2013), a saudade provoca a construção de linguagens que atuam como formas de expressão desse sentimento. Linguagens como: mímicas, gestos, *performances*; reações típicas da materialidade e da consistência tanto social quanto histórica.

Dessa forma, “A saudade não basta ser sentida para existir, ela deve ser, antes de tudo, conceituada como tal, deve ser nomeada, chamada de saudade e materializada em gestos, ações, reações, *performances*” (JUNIOR, 2013, 156). Ainda, a saudade varia de época em época, de pessoa para pessoa. Para o autor, o sentir saudades provoca nos seres humanos o adotar de um conjunto de práticas, de comportamentos assim como de imagens que estão ligados à saudade em um determinado contexto.

No artigo: *Pedagogias da Saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d’Oliveira (2013)*, Durval de Albuquerque Junior traz uma análise interessante sobre a vida do poeta António Corrêa e sua relação com o sentimento de saudade partindo de uma construção semântica nos poemas do escritor. De acordo com Junior,

António Corrêa d’Oliveira aprendeu o que é saudade, aprendeu antes de tudo um conceito, mas um conceito que era datado e localizado, aprendeu a sentir, pensar e expressar a saudade na medida em que vivia em um dado tempo e espaço. Aprendeu ouvindo outras pessoas dizerem o que sentiam como saudade, aprendeu vendo as pessoas a seu redor expressando suas saudades, aprendeu lendo escritos que definiam e descreviam a saudade, o ser saudoso, aprendeu vendo imagens nomeadas e significadas com base no conceito de saudade, aprendeu vivendo experiências de perda, de ausência, de luto, aprendeu com as ruínas que a passagem do tempo acumulava à sua volta os significados e sentidos que seu meio e sua época atribuíam a esse sentimento (JUNIOR, 2013, p. 157).

Para o autor, António Corrêa sentiu saudade da casa de seus avós, do prestígio enquanto estava com sua família, de costumes tradicionais que foram se consumindo pelo tempo, de seu irmão quando veio para o Brasil tentar uma oportunidade de vida melhor, entre outras situações que implicaram esse sentimento. Para lidar com isso, Corrêa encontrou na literatura uma válvula de escape cuja escrita foi uma representatividade de suas emoções e, de fato, ela é, pois, segundo Clarice Caldin, “A função terapêutica da leitura admite a possibilidade de a literatura proporcionar a pacificação das emoções” (CALDIN, 2001, p. 32).

Sendo assim, a literatura, seja na forma escrita ou lida, representa aos escritores e aos leitores sua forma “curativa e sedativa”, como afirma Caldin. Logo, a literatura “pode revelar-se igualmente um precioso instrumento pedagógico para auxiliar pais e professores” (MENDES, 2013, p. 1116) seja em qualquer temática. Ora, aqui está a importância de se trabalhar com a literatura na sala de aula: oferecer subsídios que ensinem as crianças a lidar com os sentimentos, tais como: a saudade e, portanto, com as emoções.

O papel da literatura na sala de aula

No livro: *Literatura infantil: Teoria, análise, didática* (2000), Coelho traz algumas reflexões sobre a importância de se trabalhar com a literatura na sala de aula. Isso se dá pela experiência prática da escritora com o ensino da literatura e com suas investigações no campo do saber literário que, partindo de suas análises, por exemplo, uma das afirmações mais relevantes trata sobre os argumentos apresentados pela literatura e de seus deveres ao estimular não só a imaginação do leitor, mas também as emoções, o sentir, o querer, assim como se desenvolver no mundo cotidiano das crianças, na representação de suas alegrias, de suas frustrações e de obstáculos do pequeno leitor a fim de auxiliá-lo na superação de algumas situações. Estamos falando de uma “[...] literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar” (COELHO, 2000, p. 48).

Quando se fala de emoções, de obstáculos, de frustrações como também de superação, compreende-se que a saudade pode ser vivida e ensinada sob a ótica da literatura visto que esse sentimento conceitua separação e, de fato, a separação dói; ninguém quer se separar de algo ou de alguém que se gosta e lhe faz bem já que pode sentir angústia e sofrimento quando a separação acontece. Assim, cabe aos professores e aos pais a busca de métodos alternativos que contribuam com a construção da relação entre a criança e o outro além da superação desse sentimento que é a saudade. Precisa ser dada a oportunidade ao público juvenil de falar e escrever sobre o assunto assim como de se expressar sobre seus sentimentos.

Todavia, muitas famílias e professores não abordam temáticas como: a morte, a separação dos pais, a tristeza, o suicídio, o sexo, as drogas, enfim, por medo de represálias ou por, realmente, não saberem a melhor forma de fazê-lo. Alguns deles acreditam que a criança ou o jovem podem ser influenciados caso assuntos como esses entrem em pauta de discussão dos professores ou da própria família. Entretanto, é fundamental que, conforme os estágios de desenvolvimento do ser humano, algumas reflexões sobre os sentimentos e as indagações que a criança tem sobre a distância, a perda, a morte e a saudade, sejam feitas a fim de ensiná-la a lidar, a superar e a conviver com o que sente. A literatura, mediada ou por si só, faz esse papel.

Desse modo, podemos considerar a literatura como autoexplicativa, que fala por si mesma, sem que o professor precise interpretá-la. Logo, a literatura “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 2003, p. 25). Se um desses pontos é a saudade, dessa forma, através de representações simbólicas, a literatura ensina o que os adultos não conseguem, portanto, ensinar.

Entre linhas, retalhos e lembranças

A ideia dessa atividade surgiu a partir de uma experiência, na disciplina de Artes, no 1º ano do Ensino Médio da escola: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM, Andradina/SP. Ainda, para a realização da atividade, a professora da turma do 5º ano, da escola: Cooperativa Educacional de Vilhena – COOPEVI, adquiriu o livro: *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa e Nye Ribeiro, além de um vestido de contação de histórias cuja saia foi confeccionada com retalhos e dos mesmos retalhos um lençol para forrar o chão e, assim, tornar a leitura mais expressiva. Ainda, foi confeccionado um baú do tempo com retalhos e fotografias das crianças.

Evidentemente, no primeiro momento, conversamos com os alunos, sobre a proposta de uma atividade de leitura e memória que faríamos com o livro *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa e Nye Ribeiro. Depois disso, foi feito um breve resumo sobre o enredo da obra e sobre a biografia dos autores a fim de aguçarmos a curiosidade das crianças que, entusiasmados com a ideia,

perguntaram quando começaríamos e quais tipos de atividades faríamos. Com tantos questionamentos, a professora disse aos alunos que as atividades seriam divididas em 4 partes: leitura do livro, baú do tempo, atividade de escrita e, por fim, a confecção da colcha de retalhos.

Dessa forma, na primeira parte, fizemos uma contação de história no pátio da escola. A professora, com um vestido de retalhos coloridos, forrou um lençol no chão e pediu para que as crianças se sentassem em círculo (figura 1). Em seguida, a cada página contada, ela ia mostrando as imagens do livro e fazendo relações com aspectos que estimulam as lembranças dos alunos. Logo após, ao terminar a narrativa, a professora falou aos alunos como ela conheceu o livro: *A colcha de retalhos*, explicou sobre a importância da família e de suas relações, sobre o tipo de família e dos sentimentos. Posteriormente, foi pedido aos alunos que pensassem em algum aspecto da história cuja relação se dava com algo que os faziam recordar de alguma coisa. Quando questionados, alguns alunos disseram que a comida da vovó sempre foi a melhor do mundo e que quando vão para a casa da vovó ou de outro membro da família podem fazer coisas diferentes de quando estão na casa de seus pais. Foi um momento muito especial e emocionante, pois uma das crianças chorou e foi acolhida pela turma ao se lembrar dos momentos enquanto a vovó estava viva.



Figura 1. Contação da história: A colcha de retalhos.

Sem demora, na segunda parte, foi realizada uma atividade com o baú do tempo a fim de trazer à memória das crianças algumas recordações importantes sobre sua família. Para essa atividade, foi confeccionado um baú cheio de retalhos e em cada retalho foi colada uma fotografia da criança. Assim, sempre que a professora abria o baú e retirava um retalho com a fotografia do aluno, a criança da fotografia deveria contar uma lembrança de família que havia sido importante para ela. Feito isso, no final de cada lembrança, as crianças eram aplaudidas. Dessa forma, essa atividade foi fundamental para compreender a forma com que as crianças veem diversas situações. Algumas se lembraram de viagens, de coisas engraçadas, de seu cachorrinho, da vez que ficou doente ou de quando faleceu o avô ou alguém da família, da separação dos pais, enfim, nesse momento, a mediação do profissional da educação é essencial para que a criança se sinta segura e acolhida.

Já na terceira parte, foi desenvolvido com os alunos um suplemento de atividades, elaborado por Janaina Corrêa, integrado ao livro: *A colcha de Retalhos*, de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro. Desse suplemento foram retiradas as duas questões (6 e 7) que deram o norte dessa pesquisa. O suplemento de atividades do livro é formado com dez questões, sendo elas:

1. Felipe achava uma delícia ir para a casa da avó. Ele adorava e se divertia muito com ela. Será que todas as avós são como a vovó de Felipe? Por que você acha que as avós são assim?
2. Procure no diagrama de palavras todas as delícias que a vovó cozinhava para Felipe.
3. Na casa da vovó não tem esse negócio de hora de comer isso, hora de comer aquilo... hora de brincar, hora de dormir... Parece até que a casa da vovó é um território livre onde Felipe pode fazer o que quiser. E para você, o que é liberdade? Escreva no quadro ao lado situações que você gostaria de fazer livremente.
4. Numere os retalhos corretamente com as imagens descritas pela vovó e por Felipe em suas recordações.
5. Analisando as lembranças de vovó e Felipe, como você acha que era a família deles: feliz, triste, animada ou briguenta? Como se fosse uma colcha de palavras, procure em jornais e revistas adjetivos que descrevam a família de Felipe.
6. Você acha que a saudade é boa ou ruim? Dê exemplos.
7. De que forma, podemos aliviar a saudade que sentimos de alguém?
8. Escolha uma situação da história: *A colcha de retalhos* que mais lhe chamou atenção e a desenhe no espaço ao lado.
9. Pense em uma recordação marcante de seu passado e tente representá-la desenhando no espaço ao lado.
10. Agora, essa recordação que antes era só sua está sendo compartilhada por meio do desenho apresentado. Que tal criar uma legenda para essa imagem, contando a respeito de sua lembrança e do que se trata? (CORRÊA, 2010, p. 1-4)

Essas questões foram reproduzidas em um caderno de atividades com espaço para as crianças se expressarem. Quando terminaram de responder as questões, cada criança reproduziu oralmente sobre o que fez e expôs seu caderno de atividades para a turma em uma banca de exposições que fizemos na sala de aula. Cabe aqui uma ressalva para as questões 6 e 7 nas quais os alunos destacaram sua compreensão pelo sentimento de saudade e como lidam com ela. Isso foi essencial para entendermos o sentimento de saudade sob a ótica das crianças que, conseqüentemente, ao questionarmos se a saudade é boa ou ruim e como podemos aliviar a saudade que sentimos de alguém, encontramos duas respostas que merecem destaque, são elas:

Pergunta 6. *Você acha que a saudade é boa ou ruim? Dê exemplos.*

ALUNO 1: A saudade é boa e ruim porque quando a gente sente saudade dá vontade de ficar perto, mas também a gente chora.

ALUNO 2: Acho que as duas coisas. Quando tenho saudade da minha vó quero ir pra casa dela.

Pergunta 7. *De que forma, podemos aliviar a saudade que sentimos de alguém?*

ALUNO 1: Quando eu sinto saudade converso com a minha mãe

ALUNO 2: Se eu chorar porque tenho saudade faço alguma coisa que me faz ficar feliz tipo jogar videogame ou lembrar de uma coisa que é legal.

Dessa forma, têm-se aqui duas respostas significativas sobre a importância da família na contribuição emocional da criança quando esta precisa lidar com algum sentimento. Respostas coerentes quando esta precisa se desvincular desse sentimento para superá-lo.

Por último, na quarta atividade, confeccionamos uma colcha de retalhos com as lembranças das crianças. Para isso, solicitamos aos alunos um pedaço de pano 40 X 20, tintas de tecido e pincéis. Já com os materiais em mãos, na sala de Artes, foi conversado com os alunos sobre a organização da atividade, além de que eles deveriam escolher uma lembrança para projetar no tecido. No final da atividade, nós colocaríamos os tecidos no varalzinho e limparíamos a sala. Também foi avisado às crianças que quando os tecidos estivessem secos a professora os levaria a uma costureira para fazermos uma colcha de retalhos como àquela do livro. Logo, a colcha de retalhos seria usada como ferramenta para a contação de histórias. Nessa atividade, os alunos pintaram suas lembranças relacionadas à família, a passeios, entre outras recordações (figura 2). Posteriormente, assim que a colcha de retalhos ficou pronta, colocamo-la em exposição no pátio da escola (figura 3).



Figura 2. Pintura dos retalhos na sala de Arte.



Figura 3. Fotografia com a colcha de retalhos antes da exposição.

O trabalho de leitura e memória com o livro: *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa e de Nye Ribeiro, foi uma atividade muito divertida e as crianças ficaram felizes com a repercussão de suas lembranças. Foi uma atividade que despertou o interesse dos alunos para aproveitarem, além de valorizarem mais, os momentos com a família e os amigos. Dessa forma, é interessante que os profissionais da educação repassarem ideias criativas para além dos muros da escola; ideias que podem fazer a diferença na vida dos pequenos leitores ou dos grandes também. A ideia colocada aqui partiu de uma lembrança que fez a diferença na vida de alguns ou todos os colegas de classe da minha época de magistério. São atividades como as que foram mencionadas aqui que trazem para a educação o seu potencial e, portanto, o seu valor.

Considerações finais

Levando-se em consideração as atividades realizadas, compreendemos a importância do papel da literatura na contribuição da aprendizagem da criança em seu sentido tanto escolar quanto emocional. De fato, as crianças possuem formas diferentes de lidar com os sentimentos. Algumas expõem a saudade que sentem das pessoas através do choro, procuram coisas que as desvinculam desse sentimento, conversam com a família, aproximam-se daquilo que lhes dá saudade, enfim, buscam alternativas para superar o que lhes faz falta; a ausência, a separação de alguma coisa querida. Logo, é fundamental o papel do professor e da família na mediação desse processo a fim de que a criança se sinta acolhida e, portanto, segura em suas emoções.

Referências

- CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 6, n. 12, p. 32-44, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.
- JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 149-174, 2013.
- MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1113-1127, 2013.
- SILVA, Conceil Corrêa; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021

ANA HATHERLY E A POESIA INTERARTES

Rodrigo da Costa Araujo²⁵

Resumo

De acordo com as primícias sobre a poesia experimental portuguesa, - fundamentada nos domínios da semiótica, da estética e da poética -, a produção de Ana Hatherly (1929-2015) se concentrou na visibilidade, sem exclusão da substância ideológica, ética e plástica. Acompanhando esse viés, este ensaio faz uma leitura da poesia hatherlyana, da sua relação interartes que caracteriza as tensões entre o discursivo e o visível, o pronunciável e o impronunciável como inserção da poesia no regime representativo da modernidade.

Palavras-chave: poesia portuguesa; relações interartes; experimentalismo; Ana Hatherly.

Abstract

According to the first fruits of Portuguese experimental poetry - based on the domains of semiotics, aesthetics and poetics - Ana Hatherly's production (1929-2015) focused on visibility, without excluding the ideological, ethical and plastic. Accompanying this bias, this essay makes a reading of the Hetherlyana poetry, of its interart relationship that characterizes the tensions between the discursive and the visible, the pronounceable and the unpronounceable as insertion of poetry in the representative regime of modernity.

Keywords: portuguese poetry; interart relations; experimentalism; Ana Hatherly.

Secretas minúcias da poesia

A escrita é uma pintura de palavras

Ana Hatherly

Escrita ou desenho? Letra ou imagem? Poesias. *Grafos*. Essas são, dentre vários questionamentos, algumas ou as primeiras indagações (ou encantamento?) de qualquer leitor que se aproxima das poesias de Ana Hatherly (1929-2015). Ler ou ver *A idade da escrita* (2005) percorrendo os caminhos da “reinvenção da leitura” ou da poesia experimental portuguesa - principalmente das relações entre letra e imagem- apontam o *logos* como montagem/ estratégica de signos. Esse é o objetivo desse ensaio. Ler/ver e pensar a poesia-desenho ou *desenho-escrituras* harthelianos percorrendo lugares variados - lugares de sentido, lugares de formas poéticas e de leituras - de imagens, desenhos apontando para o *entre-lugar* onde as linguagens se (des)dobram em níveis variados.

Signos que se entrelaçam, aproximam-se, distanciam-se da palavra ou fazem dela - a literatura - o poema, uma verdadeira “universal reportagem”, de que falava Stéphane Mallarmé, em suas *Divagações*, sobre *Crise de verso* (2000, p. 167). Reportagem e inscrição do/no tempo, quando a figuração do poema se relaciona com as encenações da linguagem e dos caminhos percorridos pelo pensamento poético. Há um percurso singular na escritura texto-visual de Ana Hatherly na experiência com a escrita para instaurar seu traço de representação e de imagem. A escritora-pintora

²⁵ Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Literatura infantojuvenil e Arte Educação, da FAFIMA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces, Leituras em Educação* (2011) e *Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (2019), todas lançadas pela Editora Opção.

portuguesa percorre, assim, uma espécie de arqueologia da língua, percurso que perpassa pelas origens dos signos e da caligrafia oriental arcaica para inscrever-se fisicamente com/no o corpo e, por sua vez, no indizível da escrita-imagem.

Pontuando, criando, lendo ou experimentando a imagem na escritura (*écriture*), Ana Hatherly percorre na história da literatura e das artes visuais, os principais gestos, inclusive os seus, que ressoam no movimento da *poiesis* contemporânea. Dada, Futurismo, Surrealismo e a poesia concreta, entre outros tantos, na busca da materialidade do signo poético, da figuratividade, da sonoridade e de tantas outras formas. Com ou sem palavras, o poema se instaura, ora como escrita, ora como desenho: montagens possíveis ao sabor da *poiesis*, ou seja, do abalo que possa o poético proporcionar.

Escrita da imagem/imagem da escrita, em Ana Hatherly. Uma poética do gesto. Leituras ao que Barthes confirmaria com seu conceito de *écriture* - “prática significativa de enunciação na qual o sujeito “se põe” de um modo particular” (2004, p. 221), e que aponta que o importante é o gesto²⁶. Escrever ou desenhar, qualquer que seja a prática ou opção, em cada uma delas percorre uma conotação específica, que as caracteriza e as relaciona à criação. Leitura/escritura que Ana Hatherly realiza, entrecruza texto e imagem ou poesia e desenho em processo de tradução/leitura intersemiótica, onde os signos multiplicam-se, aderem-se, misturam-se, produzindo sentido ou anulando-os.

Em diálogo também com seu próprio trabalho artístico, Ana Hatherly teoriza e entrevê retomadas e rupturas. Por fazer esses caminhos intertextuais, o texto crítico é duplo, diz respeito ao texto criticado e a si mesmo enquanto texto crítico. Sendo outro de si, ele também é si próprio enquanto outro do outro. O texto-outro como princípio contínuo de reversibilidade do texto crítico.

A leitura flagrante de si mesma, flagra-se, ampliando-se como nos labirintos e alguns de seus próprios desenhos em círculos constantes do gesto. Assumindo-se como caleidoscópios, os seus textos se ampliam, os intervalos tensivos dessas duas alteridades, desses outramentos, e que neles e por isso mesmo, parecem ser um dos atos da leitura desse ensaio. Não à toa, o texto poético de Ana Hatherly assume uma demanda - a de se estar merecedor não da obra em sua forma, mas do que na forma e pela forma sopra os signos do informe.

Poesia e pintura

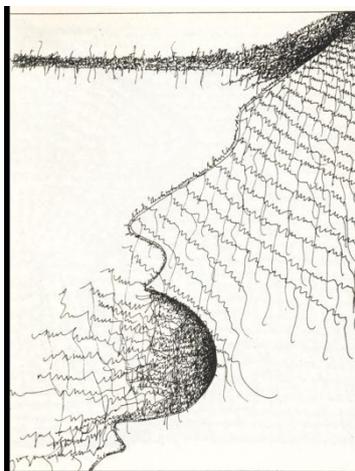
Os diálogos da poesia e da pintura em Portugal relacionam-se à prática que se desenvolveu em torno dos movimentos da poesia concreta e experimental nas décadas de 1950 e 1960. Ana Hatherly (1929-2015) e Ernesto de Melo e Castro (1932-2020), principais disseminadores da Poesia Experimental distinguiram-se pelas posições teóricas assumidas face a correntes do pensamento e da arte contemporânea, que de modo diverso se refletem em aspectos de suas criações poéticas. A definição e a cronologia destes movimentos foram amplamente debatidas em textos fundamentais que fazem parte da coletânea *PO. EX. Textos teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa* (1981).

²⁶ “O que vem a ser um gesto? Algo como o complemento de um ato. O ato é transitivo, objetiva apenas suscitar um objeto, um resultado; já o gesto é a soma indeterminada e inesgotável das razões, das pulsões, das preguiças que envolvem o ato em uma atmosfera (no sentido astronômico do termo). Façamos a distinção entre a mensagem, que quer produzir uma informação, o signo, que quer produzir uma intelecção, e o gesto, que produz todo o restante (o “suplemento”) sem querer obrigatoriamente produzir alguma coisa. (BARTHES, 1990, p. 145-146).

À poesia concreta²⁷ associam-se, no ponto de vista de Ana Hatherly, posições bastante contundentes, a defesa de uma identidade com o todo social a que o texto se refere, com a ideologia racionalista de uma sociedade tecnológica. Se os concretistas brasileiros evoluíram de um “lirismo-cientista, até atingir a crítica social e a sátira” (Hatherly, 1981, p. 144), os concretistas europeus, no exemplo das experiências dadaístas e surrealistas, patentearam a dimensão visual do texto e as suas bifurcações possíveis numa tendência para a abolição das fronteiras entre as artes. É nesse traço que se integra a obra de Ana Hatherly, bem como o espírito do amplo movimento de Poesia Experimental, iniciado na década de 1960.

Além do retorno ao antiquíssimo diálogo entre palavra e imagem, a obra de Ana Hatherly revela um perfeito reexame das teorias, aproximando a reflexão crítica e a expressão criadora ao nível da poesia e das artes plásticas. Esse diálogo percorre toda a história da escrita, desde os textos visuais e sua arqueologia da Poesia Experimental em seu *A Experiência do Prodígio* (1983), entre outras tendências que exploram a letra e a imagem. A sua relação com a escrita explora, criativamente, a visualidade do poema e a desconstrução da própria escrita como atributo funcional.

Na esteira dessa tradição, Ana Hatherly assumiu uma via poética que passa pelas tentativas da reinvenção da escrita (e da leitura) em obras como *Mapas da Imaginação e da Memória*, de 1973, *O Escritor* e *Reinvenção da Leitura*, ambos de 1975. Sua prática, semelhante a um poeta-calígrafo-pintor, aponta desde o início de suas pesquisas, o *logos* como montagem de signos. Nesse jogo estratégico e sígnico, Ana Hatherly faz da linguagem do poema seu próprio conteúdo que equivale a explicitar o funcionamento poético, isto é, a traçar um itinerário de uma investigação acerca das possibilidades da poesia e da língua e, conseqüentemente, a uma determinação lúdica ou crítica (ou ambas).



O escritor. Figura 24/30. HATHERLY, Ana. 1975.

Figura 1

A importância do calígrafo, nesse contexto, funciona como princípio e alicerce do seu pensamento, reflete de certa forma, nas suas relações e perseguição pela escrita e pelo esforço de uma arte subversiva:

Desnecessário salientar a importância de que a arte da escrita manual assumiu, especialmente durante a Idade Média e mesmo depois da invenção da tipografia. A escrita manual, cultivada como arte superior, foi uma constante da cultura do passado. Se durante milênios o

²⁷ A esse respeito e aprofundamento, ler o livro: CAMPOS, A. de; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H. de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos*. Cotia: Ateliê, 2006.

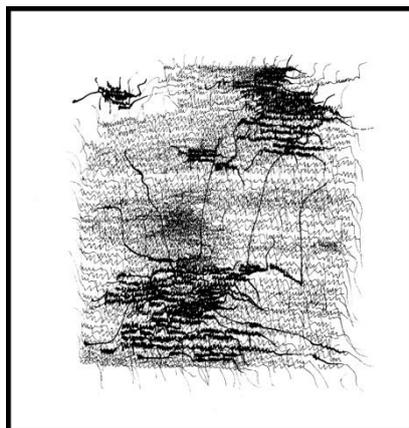
caráter sacro e enigmático da escrita pode derivar grandemente do facto de a maior parte das pessoas não saberem ler nem escrever, quando a prática da leitura e da escrita já estava consideravelmente difundida em certos meios sociais, por exemplo, durante a Renascença e o Barroco, ela pode assumir, ou se quisermos, reassumir, o seu lugar de dentro das formas de expressão de criatividade, adquirindo também o caráter de exacerbação formal comum a todas as artes da época. É assim que no século XVI vamos encontrar o calígrafo, ao lado do artista plástico e do filósofo, como um elemento fundamental na criação do que hoje chamamos patrimônio cultural e educativo, pois a função didática, como todos sabem, é uma das facetas mais destacadas de toda a arte do passado, que igualmente se exacerba durante o Maneirismo/Barroco, prolongando-se até o século XIX com características especiais (Hatherly, 1983, p. 247).

O estudo das escritas arcaicas que a autora de *A Casa das Musas* empreendeu durante os anos 1960, refletirá em inúmeros aspectos do seu percurso poético, inseparável do interesse confessado da autora pelas formas de comunicação que a linguística moderna desenvolveu. Acompanhando o percurso da mão do calígrafo, muitas de suas obras ilustram as proximidades entre a linguagem verbal e a pictórica (figura 1), circulando entre elas, para recriar, plasticamente, temas centrais da sua poética: a visceralidade e reinvenção da escrita, a experimentação como método de trabalho, os labirintos poéticos, o barroco e o neobarroco.

A sua prática poética, na visualidade do poema ou no embate do texto-imagem, ou seja, em qual for a linguagem - “palavra, gesto ou objeto” - reivindica ser lida, como suas premissas, assumindo que “nem tudo é sempre legível, como nem tudo é sempre dizível, como nem tudo é sempre decifrável” (Hatherly, 1983, p. 149). Delas, além de exigirem infinitas leituras criadoras, expandem-se uma criação ora em grafismos de caráter abstrato evocando as escritas orientais, ora em signos onde a geometria e a iconografia modernas comparecem, ora, ainda, em escritas minuciosas e delicadas, caligrafias labirínticas, teias ou mapas cifrados da imaginação, numa mistura que deixa entrever as experiências com o tempo, com a memória e os signos.

o escritor é um perseguido por ideias quantas vezes me
levanto no meio da noite para escrever mais uma ideia
que me quer sair da cabeça para o teclado
o escritor é uma aranha enxertada em margarida ao tear
a escrita é uma arte da submissão à condição de alvo
oh campos de tiro quanto treino
e agora que sabemos tudo isto estamos vergados pelo peso da escrita
esta escrabatura
e depois de tanto desejá-la e antes mesmo de ela ser geral
escrevemos em voz baixa
ainda trêmulos da passagem do cortejo das litotes
tão pequeninas todas de preto
não há neste momento maior certeza que a da escrita
oh meu país de anões onde tudo é pequeno
(HATHERLY, Ana. *Poesia 1958-1978*. 1980; p. 122)

Nos seus trabalhos, no que diz respeito à criação em pintura, a relação com a escrita provoca outras linguagens, onde sobressaem as virtualidades da linha, da cor e da forma. Esses recursos sugerem atmosferas e espaços de sentido múltiplo, na busca de “um campo de significação integral” (Hatherly, 1983, p. 149) que fundamentam a sua poética. Desses desvios e recursos surge sua “tecnologia do fascínio” como efeito provocado na sua cumplicidade com o leitor, que é o da magia, do deslumbramento e sedução, só possíveis pelo vínculo assumido com a imaginação e a memória.



HATHERLY, Ana. *Le plaisir du texte*. (1975)

Figura 2

Todos esses recursos convergem para a projeção plástica de um universo remanescente da concepção e da longa tradição do poeta-calígrafo-pintor, cujas raízes no Oriente retomam o pensamento místico da escrita como prática esotérica. Na Europa, por sua vez, essa filiação reporta-se aos calígrafos gregos e latinos, às iluminuras medievais, aos textos visuais do barroco e às experiências precursoras dos futuristas, dadaístas, surrealistas e letristas. A exploração desse aspecto da escrita²⁸, associado ao de língua sagrada, reservada, segundo Ana Hatherly, “não se perdeu ao longo dos tempos - apenas se transformou” (1983, p. 155).

Em seus desenhos ou texto-imagem entreveem-se o funcionamento e a engenharia de um mecanismo em que ele mesmo atualiza um fundo potencial. Tendo a imagem como referência, eles induzem e guiam os espectadores na recepção do ato mágico e à semelhança da escrita, expõem visualidades que simultaneamente questionam. O texto visual, situado entre o semântico e o visível, torna-se vestígio, traço. Ele surge como imagem rasurada, mera lembrança, objeto da fruição sensível do olhar, que dispensa a compreensão do verbal.

Nessa poética interartes, em que o desenho/pintura é a poesia, ele passa a ser, também, a recriação visual desse universo. Muitas vezes, essa experiência sugere ser a transcrição da escrita nos códigos da produção da imagem. Traço semiótico e inteligente, seus desenhos reforçam o jogo de relações entre imagem e palavra, que Ana Hatherly tece em seu trabalho hifológico²⁹, que vai do pensamento à mão, apoiado em uma visão que se transforma em gesto, movimento da mão

²⁸ O culto da escrita, segundo Ana Hatherly, “encontra origem mais remota, por exemplo, na fase pictográfica em que, muito antes da invenção de qualquer alfabeto, imagem e signo equivaliam-se numa perfeita fusão, considerada mágica, do visual e o conceptual”. Para ela, “a magia decorrente da obscuridade das representações da escrita esteve naturalmente associada ao segredo das práticas ocultas, que muitas vezes referiam, pois, a maior parte dos textos da antiguidade eram de caráter religioso, secreto. Daí que a decifração desse código enigmático que eterniza o presente, inclusive permitindo passar para além da vida através da memória nele aprisionada, tivesse de estar reservada aos considerados intermediários do divino e do saber que dele emana”. (1983, pp. 155-156).

²⁹ Para Barthes, a noção de texto não abrange, apenas, as obras literárias, mas, todas as modalidades de significação, como já foi proposta em suas obras sobre semiologia. No dizer de Barthes, qualquer prática significativa produz o texto. O que permite analisar as obras do cinema, da pintura, da música como sendo também textos. Barthes critica o entendimento de texto como um produto acabado e acrescenta a ideia de que o texto é tecido através de um entrelaçamento contínuo. Para ele “Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve nela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha”. (p. 74-75)

inteligente e ato do pensamento. Ver e pensar, ao mesmo tempo, é esse gesto que coloca a mão do pintor em movimento.

Os desenhos hatherlianos solicitam, pela ação semiótica que propõem, o leitor pelas imagens que se desdobram, construindo outros signos/ícones, num exercício constante de produção de sentidos. Eles, também, reforçam a explosão contemporânea de códigos de representação, porque abolem as categorizações hierárquicas entre as artes. Essas delicadas ações são fortuitas como os encontros levados pelo olhar.

Inspirado em Roland Barthes, *Le plaisir du texte* (fig. 2), décimo nono poema-visual e último da série do livro *A reinvenção da leitura* (1975), de Ana Hatherly sugere, na mesma esteira do crítico francês, derivações produzidas a partir de um desejo. Esse desejo de escritura, de todos os matizes dos signos que atravessam a leitura para só tomá-la sob a forma de novas reivindicações, as de uma atenção prestada à germinação do sentido e do sujeito que nele se acha inscrito, à lógica própria do significante que excede o sujeito, o sentido e o olhar, que transportam a leitura para outra coisa, que é justamente a escritura, trabalho na e da experimentação. Semioclasta, Ana Hatherly, tal como Barthes, retoma a teia e o tecido para, a partir deles, recontextualizar o lugar do gozo como aquele de uma perda, lugar de *fading* do sujeito, “encenação de um aparecimento-desaparecimento” que desloca o sujeito e seu olhar para impedir qualquer consistência.

De Barthes, Ana Hatherly recupera a hifologia de forma consciente e lúdica. Porque sabe que escrever “em” Barthes é frequentemente correr o perigo da fascinação. Sua obra visual é marcada por um caminho muito próprio, onde escrita, escritor, artista e objeto visual encontram-se, fundem-se ou desconstroem-se, (re)inventando e (re)criando universos, códigos, silêncio e linguagens. Nela, enfim, se percebe o ícone do irrepresentável e do indizível, o texto que se textualiza, na imagem, como criação e como crítica.

“A escrita é uma pintura de palavras”

O verso escapa a si mesmo. As linguagens se precipitam umas nas outras. As imagens são devoradas e devoram-se umas às outras. Os sentidos se perdem. Vão e voltam refazendo percursos da letra. Os sentidos deixam o território do significado, aderem às multiplicidades, criam e recriam significâncias. O imaginário solta suas amarras do real, que passa a ser somente cintilação, e possibilita “voyages” de verso e re-verso.

[CASA NOVA, Vera. *Bêbados de fim-de-século*. In: *Texturas: ensaios*. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. 2002. p. 09].

As proposições do movimento de Poesia Portuguesa Experimental são: a ruptura com a tradição poética; a redução do verso à palavra e a utilização de estruturas não verbais relacionadas ao campo da imagem, das experiências visuais e espaciais do texto. A obra teórica e de prática escritural de Ana Hatherly reinventou o Barroco, e fez do seu próprio gesto ação desconstrutora, desprendendo-se das dobras neobarrocas que se torcem e bifurcam em várias direções, feito “molusco versátil”³⁰ ressaltando sua inteligência plástica e de ensaísta-pesquisadora.

30 Os tentáculos da escrita. A escrita é um polvo, um molusco versátil. Tem infinitos recursos. Escapa sempre. Abstractiza-se. Disfarça-se, adensa-se, adelgaça-se, esconde-se. Impele-se rápida. Compreende tudo: ascese, consolo íntimo, entrega; fluxos, refluxos, invasões, esvaziamentos, obstinação feroz. O seu rigor é místico. É uma infinita demanda. Perscruta o inaudito. Sideral Alice atravessa todas as portas, todos os espelhos. Cruza, descobre, inventa universos. A escrita é um fragmento do espanto, já alguém o disse. (HATHERLY, Ana. Tisanas. 2006, p. 157)

poeta
arca seta
haste agulha
chama
faulha cisco
limo limbo
inferno montanha
flor
amor
seta arca
poeta

Primeiro poema concreto publicado em Portugal. 1959
(HATHERLY, Ana. *Um calculador de improbabilidades*. 2001. p. 23)
Figura 3

Ana Hatherly, em seu clássico e imperdível ensaio, *A Reinvenção da Leitura* argumenta “que a escrita alfabética é relativamente recente e que muito antes dela já se estabelecia a comunicação por imagem” (HATHERLY, 1981, p. 138). Por conseguinte, para a estudiosa, não se pode dissociar a primícias da poesia, como escrita, dos signos não verbais; ou seja, escrita e imagem foram correlacionadas na história da humanidade, razão pela qual a introdução da imagem na composição poética não faz outro dinamismo senão retomar as origens da própria escrita. A proposta da poesia visual se sustenta, assim, coerentemente, na seguinte afirmação: “A escrita é uma pintura de palavras.” (HATHERLY, 1981, p. 138).

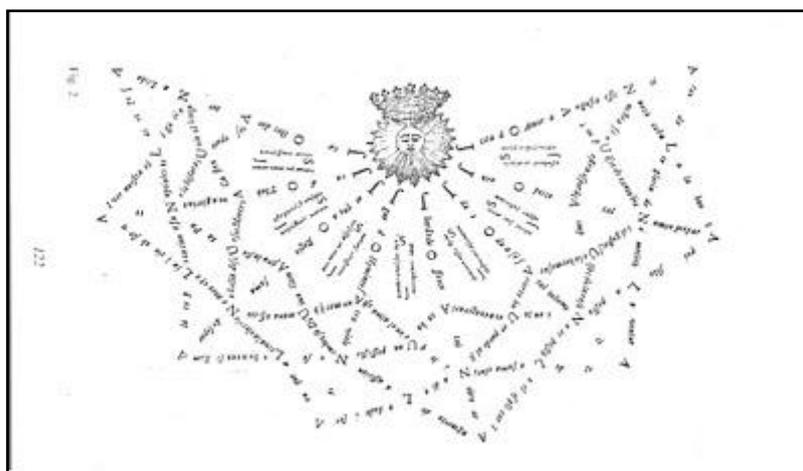
Também Mallarmé, o grande mestre da poesia de vanguarda e inspirador da criação de Ana Hatherly, empreendeu uma série de inovações em seu livro *Un Coup des Dés* [Um lance de Dados]. Nele, o verbal e o visual se associam à musicalidade, que vai contribuir na proposta verbivocovisual dos concretistas. Essa articulação entre signo verbal e signo visual permite uma visão mais além, ao olhar, por exemplo, os desenhos rupestres das cavernas, feitos na pré-história. Neles se constatam que essas imagens já eram uma forma de comunicação, textos visuais que representavam e contavam histórias, com a intenção de transmitir mensagens.

A partir de Mallarmé, a dimensão plástica da escrita, - anteriormente ignorada pelos estudiosos das línguas, porque estes, sempre mais interessados em conteúdos do que em meios, tendiam a negligenciar essa área da forma visual -, ganha status de pesquisa e confirma-se que é para ela que o artista sempre se voltou. Por esse percurso, foi preciso que o Ocidente chegasse à revolução industrial, e, de lá para cá, à sofisticação crescente dos meios de impressão e reprodução da escritura para que a veia de libertação da linguagem escrita se fizesse perceber. Libertação da escrita em relação à sua submissão ao som. E, assim, a escritura passou a assumir o riso e o desafio de sua própria materialidade.

Com a variação dos tipos gráficos - gesticulação da escrita - (também extremamente explorada na poesia experimental) com a distribuição diversificada da linguagem impressa na diagramação jornalística, abriram-se para a página branca da escrita novos horizontes até então insuspeitados. Como não poderia deixar de ser, a poesia foi a primeira a levar até o limiar intraduzível do infinito, com *Um Lance de Dados*, de Mallarmé, a indagação aberta pelas possibilidades da escrita.

O *Um Lance de Dados* inaugurou, antes de tudo, uma nova era para a poesia, não só portuguesa, mas ocidental. Ele representa os traços de uma mutação. Instância de inflexão-reflexão da escrita no momento em que desprende do seu aprisionamento como mero desenho do som. Sem deixar de ser o desenho do som, ela passou a ser, também, a configuração de alguma coisa que não é som: os interstícios da brancura da página, vazios luminosos, disposições corpóreas das letras, multiplicidade simultânea de movimentos de sons e grafias para a tatilidade dos olhos: horizontal, vertical, transversal, em giro.

Da necessidade de engendrar as origens da poesia concreta, a história conduz o leitor para épocas bem anteriores a de Mallarmé. As pesquisas de Ana Hatherly conduziram-na a descobertas labirínticas de que no Barroco³¹, já havia a relação entre escrita, texto e imagem.



(HATHERLY, Ana. *A Casa das Musas*. 1995, p.122)³²

Figura 4

Ao longo desse percurso, a existência do texto-imagem evidencia que as artes irmãs, poesia e pintura, não só fazem parte da história da humanidade, mas também conjugam lado a lado, em quase perfeita simbiose. Literatura e pintura partilham circunscrições muito próximas, um mesmo espaço limite, em relações de tensão e de paradoxo. Essa quase coabitação territorial diz respeito ao espaço e às relações intersemióticas que são estabelecidas. Nesse sentido, quando se fala de poesia visual, também se fala de ver/ler a criação de um novo texto visual, seu sistema *poetográfico*³³. As

³¹ A esse respeito, sugere-se a leitura atenta e sensível do livro DANIEL, Claudio. *A Estética do Labirinto: Barroco e Modernidade em Ana Hatherly*. São Paulo. Lumme Editor. 2011.

³² (Figura 4) O presente texto-visual foi encontrado por Ana Hatherly, na Biblioteca Nacional, e classificado pela autora na categoria de Labirinto por apresentar a possibilidade de leituras múltiplas, para além do assunto que nele é abordado. Trata-se de um *Ephthalâmio* que celebra o casamento de D. Joana de Bragança, neta do rei D. Pedro II, sobrinha de D. João V, com o Conde de Monsanto, Dom Luís de Castro. Nele se observa o nome dos noivos em forma de leque, escrito com maiúsculas, sobrepondo-se ao texto em minúsculas. Toda a escrita se desenvolve na página em encruzilhada, colocando em destaque as letras dos nomes dos noivos. Este maravilhoso *Ephthalâmio* é um texto-visual do estilo barroco português tardio. Jerónimo Tavares Mascarenhas de Távora nasceu em Lisboa, formou-se na Universidade de Coimbra, na faculdade dos Sagrados Cânones em 1731, foi Juiz de fora da Vila de Marvão e notabilizou-se como poeta, constando a lista das suas obras na *Biblioteca Lusitana de Barbosa Machado*.

³³ A consolidação do poético na materialidade dos significantes (verbais e não verbais) assinala assim como propõe Alberto Pimenta a passagem de um sistema *poetológico* para um sistema *poetográfico*. Por isso, se de acordo com ele, o sistema *poetológico* se define por “um compromisso entre o desejo estético de expressão e a necessidade de essa expressão constituir comunicação inteligível e eticamente inseridas nos interesses da totalidade”, o sistema *poetográfico* traduziria uma situação de ruptura, em que “a ideologia dos símbolos é recusada e substituída por uma espécie de ideografia, por um sistema que só conserva os signos e rejeita o seu logos”, correspondendo assim à “destruição da linguagem da razão lógica, na tentativa de criação de uma linguagem do corpo”, em que “a apreensão visual do mundo” ocupa um lugar privilegiado (PIMENTA, Alberto. 1978, pp. 98-105).

novas imagens e as novas leituras são o outro lado do ver, ou seja, são o que Ana Hatherly nomeia de escrituralidade.

O poeta e a poesia no espelho

Um calculador de improbabilidades

O poeta é um calculador de improbabilidades limita a informação quantitativa fornecendo reforçada informação estética. É uma máquina eta-erótica em que as discrepâncias são a fulgurância da máquina. A crueldade elegante da máquina resulta da competição pirotécnica da circulação íntima e fulgurante do seu maquinismo erótico. A psicologia do maquinal sabe que basta que se crie um pólo positivo para que o pólo negativo surja ou vice-versa e as evoluções telecinéticas pela força das catástrofes desenvolvem suas faculdades latentes ou absorvem-nas como a esponja absorve as águas variáveis dos humores que transforma em polaridade. O maquinal eta-erótico está em astrogação curso hipnótico dos polímeros. Digo com precisão fenomenológica: o maquinal circula em sua hiperesfera da maneira mais excêntrica. Digo e garanto: o maquinal absolutamente absorve suas águas variáveis e isso é o seu amplexo. O maquinal eta-erótico é tu-eu. O maquinal tu-eu cuja tarefa árdua não é definir a verdade está no meio da profusão dos objectos e considera o consumo a verdade deslocada deslocação de grande tonelagem laboriosa alfaiataria de Eros constante moribunda e esse opróbrio dispersivo e vexável indifere a vida esponjosa. A história agrega a dificuldade essencial das variáveis e o ensejo das coisas prática difícil está para o maquinal como uma indústria apócrifa. (HATHERLY, Ana. *Poesia. 1958-1978*. 1980, p. 53-54)

O tema e imagem central do poema é o poeta como “um calculador de improbabilidades” e não mais como a um sujeito lírico inspirado, mas como um dispositivo que, economicamente, usa a “informação quantitativa” para ampliar “a informação estética”. O trabalho poético como cálculo, o improvável da poesia, o dualismo da informação científica e deformação estética, a discrepância, o desvio como fulguração, a máquina repetidora de ações assemelham-se ao olhar crítico-poético do autor de *As flores do mal* sobre as obras de arte. Seus criadores aproximam-se, em muito, à percepção crítica do mundo da poetisa portuguesa, na sua escola dos artistas como potencialidades do seu mundo subjetivo.

O pensamento estético hatherlyano está inserido nos seus poemas. A concepção crítico-poética-experimental da poetisa também está presente em vários dos seus textos críticos e produção poética. O poeta e o poema, vistos como máquinas, buscam indícios de um ideal no espaço urbano, gravitando em torno do fenômeno da arte, das fulgurâncias das máquinas completando-se pela contradição com o próprio discurso delas. Mas essa consciência, às vezes rasurada no nível da reflexão, manifesta-se imediatamente numa instância outra, do trabalho com o signo, com a materialidade do verso, que propõe a estatura do poético.

Consciente de si - como a um calculador de improbabilidades - do mundo e da linguagem, o poeta concentra a reflexão, acede inteiramente ao universo da linguagem, do poético, onde se inscrevem as grandes interrogações e as grandes interdições e expõe o que ela tem de opressiva e, paradoxalmente, de liberdade: “definir a verdade está no meio da profusão/dos objetos/e considera o consumo a verdade deslocada”. Essa “verdade deslocada”, que evoca e ecoa dos versos pessoais - *o poeta é um fingidor* - traduz-se no enfrentamento da linguagem e, por conseguinte, da cultura e do sistema ideológico vigente. Interrogar a linguagem é interrogar a cultura e vice-versa. É, pois, do trabalho lúdico com a linguagem, de seu específico e laborioso modo de usá-la, trapaceando, como dirá Barthes, que ele põe em questão o equilíbrio clássico e se mostra dilacerado

pelas contradições que, tentando enganar tem de afinal assumir. Sua poesia é exatamente o espaço da assunção das contradições insolúveis.

Um ponto central desse questionamento é a busca do sentido da própria criação poética. Mas é, também, a busca dos liames entre o consumo e seu fornecedor, a previsibilidade ou imprevisibilidade da história, o real e a fantasia, a vida e a própria poesia. Além da pressa e do movimento ritmado dos versos irregulares que acompanham a velocidade das máquinas e da visualidade que o poema exige em sua fruição, a metalinguagem reforça aspectos de uma poesia que adquire peso à medida que se expõe e se torna consciente do seu existir, já passado, prenuncio e razão de ser do futuro.

Debruçando-se sobre a escritura, o poema *Um calculado de improbabilidades* é um elogio ao trabalho do poeta. Ele, pelo seu jogo visual e lúdico, transforma criativamente, o estatuto não só do signo, mas também do sujeito poético. A mensagem, feito “precisão fenomenológica”, faz o poema-máquina circular “em sua hiperesfera da maneira mais excêntrica”. Pelas improbabilidades, ela desloca-se, através da operação metalinguística, do *eu* - à primeira vista disfarçado - para o processo de criação, para a relação entre linguagem e pensamento, para a consciência que tem de si como poeta e, mais indiretamente, para os aspectos sensíveis, para a configuração sgnica da mensagem.

Enfim... Ana Hatherly: uma calculadora de improbabilidades

A obra de arte é uma certa conquista do acaso
Roland Barthes

Pela versatilidade e delicadeza das poesias de Ana Hatherly confirma-se que devem ser infinitas as chances dos interstícios. Entre elas, são muito frequentes, principalmente na contemporaneidade, aquelas que fazem brotar, irromper, faiscar a centelha da fricção do verbo na imagem e da imagem no verbo. Ana Hatherly é uma artista e artesã da palavra que trabalha no ponto modal em que a escrita e imagem se unem e se separam.

Entre a escritura da natureza e a escritura dos homens, entre a escritura prescrita e a escritura reinscrita, entre o que há de imagem no verbo e de verbo na imagem, está, definidamente, a poesia de Ana Hatherly. Entre a retina do olhar e a retina da mente, essas são as centelhas de sua poesia que faz luzir nos íntimos recessos do signo. Flagrando o poeta e o poema ou mesmo as contradições que alteram o seu ritmo, a poesia transfigura, esteticamente, as nuas e cruas imagens desse diagnóstico.

Entre o nomear e ser, entre a palavra e a coisa, entre o signo e o seu resíduo, eis os interstícios que se dão nessa poética. De um lado, através de um estreitamento levado ao limite em que a palavra e a coisa se fundem, e de outro, ao contrário, através do fio da ironia que reabre a físsura. Desses e pelos jogos de representação, questiona-se a nomeação das coisas até o limite de um estranhamento interrogante.

Referências

- ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível: Ensaios sobre escrita e imagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.
- __. *Leçon*. Paris: Seuil. 1978.
- __. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- __. *O óbvio e o obtuso*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- __. *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a escrita*. Trad. Luís Filipe Sarmiento. Lisboa: Edições 70. 2009.

- ___ . *O Neutro: Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ___ . *O Grão da voz*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CASA NOVA, Vera. *Bêbados de fim-de-século*. In: Texturas: ensaios. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. 2002.
- ___ . *Fricções: traço, olho e letra*. Belo Horizonte. Ed da UFMG. 2008.
- DANIEL, Cláudio. *A Estética do Labirinto: Barroco e Modernidade em Ana Hatherly*. São Paulo. Lumme Editor. 2011.
- PESSOA, Fernando. *O rosa e as máscaras*. Org. David Mourão-Ferreira. Lisboa. Ática. 1978.
- GEORGES, Jean. *A escrita - memória dos homens*. Rio de Janeiro. Objetiva. 2002.
- GOMES, Maria dos Prazeres. *Outrora agora: relações dialógicas na poesia portuguesa de invenção*. São Paulo. EDUC. 1993.
- HATHERLY, Ana. *Fibrilações*. Lisboa. Quimera 2005.
- ___ . *Poesia 1958/1978*. Lisboa. Moraes Editores. 1980.
- ___ . *A Casa das Musas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- ___ . *463 Tisanas*. Lisboa: Quimera. 2006.
- ___ . *Visualidade do Texto - uma tendência universalista da literatura portuguesa*. Colóquio Letras. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nº. 35, p. 05-17, jan. 1977.
- ___ . *A idade da escrita e outros poemas*. São Paulo. Escrituras Editora. 2005.
- ___ e MELO E CASTRO, E.M. *PO. EX. Textos Teóricos e documentos da poesia experimental portuguesa*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- ___ . *A Experiência do Prodígio - Bases Teóricas e antologia de textos-visuais portugueses dos séculos XVII-XVIII*. IN-CM, Lisboa. 1983.
- ___ . *Interfaces do olhar - uma antologia crítica/uma antologia poética*. Lisboa: Roma Editora, 2004.
- ___ . *Anacrusa*. Lisboa: & Etc, Edições Engrenagem. 1983.
- ___ . *Um calculador de improbabilidades*. Lisboa. Quimera. 2001.
- ___ . *O espaço crítico - do Simbolismo à vanguarda*. Editorial Caminho. Lisboa. 1979.
- MALLARMÉ, Stéphane. *Divagações*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2010.
- ___ . *Um Lance de Dados*. Edição Bilíngue. Álvaro Faleiros. Introdução, Organização e Tradução. Cotia. SP. Ateliê Editorial. 2017.
- MELO E CASTRO, E.M. *As vanguardas na poesia portuguesa do século XX*. Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Ciência Amadora. Portugal. 1980.
- ___ . *O fim visual do século XX e outros textos críticos*. São Paulo. Editora da USP. 1993.
- MENEZES, Philadelpho. *Poética e Visualidade: Uma trajetória da poesia brasileira contemporânea*. Campinas: Unicamp, 1991.
- OLIVEIRA, Valdevino Soares de. *Poesia e Pintura. Um diálogo em três dimensões*. São Paulo. UNESP. 1999.
- PIMENTA, Alberto. *O Silêncio dos poetas*. Lisboa. Regra do jogo. 1978.
- VENEROSO, Maria do Carmo de F. *Caligrafias e Escrituras. Diálogo e intertexto no processo escritural nas artes no século XX*. Belo Horizonte. C/Arte. 2012.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

MULTILETRAMENTO NO VIÉS DO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA: A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DISCURSIVO-PERSUASIVO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE PARINTINS/AM

Silvia da Silva Nunes¹³⁴

Alex Viana Pereira²³⁵

Resumo

O presente artigo pretende abordar o gênero textual propaganda como viés para a criatividade persuasiva-discursiva dos educandos, que está diariamente presente no dia a dia da sociedade e ao contextualizá-la em sala de aula por meio do multiletramento pode demonstrar as diferentes finalidades de comunicação que cada contexto atende. Nesta perspectiva, estimular tais competências no ensino pode favorecer o aprendizado dos diferentes contextos interacionais, nesse caso a intenção é persuadir de maneira chamativa e criativa seu próprio texto.

Palavras-chaves: Gênero textual; Propaganda; Multiletramento.

Abstract

The present article intends to approach the advertising textual genre as a bias towards the student's persuasive-discursive creativity, which is daily present in society's daily life and contextualizing it in the classroom through multiliteracy can demonstrate the different communication purposes that each context serves. In this perspective, to stimulate such skills in teaching, as they favor the learning of different interactional contexts, in this case the intention is to persuade in a flashy and creative way your text.

Keywords: Textual genre; Advertising; multiliteracy.

Introdução

A abordagem dos gêneros textuais na aula de Língua Portuguesa é uma excelente base norteadora para se trabalhar as competências e as habilidades dos alunos, pois tais gêneros auxiliam na competência linguística e textual empregada nas finalidades comunicativas destes.

Além disso, os gêneros textuais proporcionam as noções de objetivo comunicativo em cada contexto, ou seja, de emocionar, de persuadir, orientar, expor, defender dado ponto de vista etc, os quais estão empregados em diversos textos que circulam na sociedade, tais como: romances, contos, notícias, manuais, propagandas, artigo de opinião, editorial, aulas, palestras e dentre outros que compõem essa gama de textos.

Neste sentido, os gêneros textuais como atividades comunicativas do cotidiano, vinculadas à vida cultural e social, de aspecto dinâmico e flexível que atendam à demanda de novas tecnologias na sociedade e processos de modernidade que a escola precisa acompanhar, os quais poderão ser aplicados no contexto escolar através do multiletramento. Este que se caracteriza como as várias

³⁴ Graduada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

³⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA é bolsista FAPEAM e pesquisa sobre literatura infanto-juvenil de autoria indígena amazonense.

práticas de ensino ao proporcionar o uso das novas tecnologias como forma de aprendizagem, em que o criar e o agir do ato educativo relaciona os conteúdos com a realidade dos alunos.

No entanto, para se chegar a esse estágio de aprendizagem os alunos precisam apreender as características de cada gênero, pois cada um tem sua estrutura e intenção, por isso, é imprescindível ensiná-los como dado gênero é composto para se ter a memorização de sua estrutura e finalidade. A acentuação da particularidade dos aspectos comunicativos situa os educandos dos contextos que estão sendo empregados, quais estratégias, estilos, ferramentas expressivas utilizadas para aquela unidade de sentido.

Em vista disso, pretendemos abordar determinado gênero textual, isto é, a propaganda como atividade discursiva que está diariamente presente no cotidiano dos educandos difundida por intermédio de diversas plataformas de divulgação (rádio, televisão, jornais, revistas, outdoors, internet etc), suportes das propagandas que implicam o multiletramento na abordagem deste gênero na sala de aula, as diversas formas de aprendizagem aliadas ao uso das novas tecnologias que situam os alunos no mundo contemporâneo, de suas novas formas de comunicações. Esse gênero se apresenta na sociedade com diferentes recursos linguísticos desde a utilização da composição semiótica com a criatividade de cores, imagens, escolha de fontes e como também através das figuras de linguagem, da variação linguística, da música, do humor dentre outros.

O contato diário da propaganda no dia a dia dos estudantes pode certamente ser contextualizado no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio por intermédio do multiletramento, na medida que perpassa os vários usos da linguagem que este gênero desempenha nas práticas sociais evidenciadas nas diferentes tecnologias, desde a composição de um objetivo comunicativo (estrutura, características) o uso da gramática, as estratégias discursivas para chamar a atenção, assim colocando em ênfase a flexibilidade do gênero acentuados pelo multiletramento que considera o contexto que está sendo destinado a mensagem e demais pontos.

Para o embasamento teórico do presente trabalho dialogaremos com as concepções de autores que irão contribuir de forma significativa para a relevância do tema proposto, tais como: Antunes (2014), Marcuschi (2008 & 2011), Medeiros (2008), Marote & Ferro (2003), Melo (2006), PCNs (2000), Barbosa (2012), Moraes (2004), Scheneuwly & Dolz (2004) entre outros que contribuirão para explanação da presente temática.

A linguagem e os gêneros textuais

Ao falarmos de gêneros textuais estamos enfatizando os diferentes usos da linguagem, esta que nos possibilita de trocar experiências de comunicação com os demais sujeitos, ou seja, nos permite interagir, compartilhar informações uns com os outros, viabilizando a vida na sociedade. Através da linguagem que os seres humanos exprimem seus estados mentais de maneira significativa, ponto que destaca Mattoso Câmara Jr. (1977) que por intermédio do sistema de sons vocais, cujo é a língua, a linguagem efetiva a comunicação.

Neste sentido, a linguagem é um instrumento de interação social, propicia as trocas de experiências com os pares semelhantes, definindo a cooperação entre estes, no que se refere à atividade de trocar informações, mensagens com sentidos, contudo, diálogos com os outros participantes de um espaço linguístico, cultural e social. Conforme, pontuam os documentos do Proformar/UEA:

Usar a linguagem é natural do ser humano. Como instrumento e consequência das interações sociais, é através dela que se processam as trocas de experiências, que são definidas as cooperações entre os indivíduos, o que por extensão viabiliza a vida em sociedade (UEA, PROFORMAR, 2002, p. 2)

A atividade de comunicação pode ocorrer em situações específicas, de acordo com o propósito comunicativo compartilhado, com as articulações de sentido e com o contexto das interações, pontos que ao serem refletidos no ensino precisam ser destacados, “uma vez que esta pode ocorrer em níveis específicos, que dependem fundamentalmente da situação que se esteja vivendo, do contexto das interações sociais” (UEA, PROFORMAR, 2002, p. 2). Perspectiva que vai ao encontro da explanação dos PCNEM, de que:

a linguagem (...) considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2002, p. 125)

Nesta concepção, a linguagem dependendo dos contextos, o fundamental é produzir significados, compartilhar informações em um espaço coletivo em que os indivíduos interagem de diversas formas, traçam diálogos vinculados aos diferentes objetivos comunicativos, isto é, agindo e interagindo considerando a intenção de sua comunicação naquele contexto de interação.

Dessa maneira, os indivíduos através da linguagem produzem gêneros textuais no cotidiano com diferentes finalidades estruturais e discursivas, sendo flexíveis com a demanda histórica, social, institucional e técnicas de comunicação na sociedade. Conforme enfatiza Marcuschi (2008, p. 155):

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Em vista disso, ao abordá-los na sala de aula permitirá o desenvolvimento de atividades mais elaboradas de comunicação, pois como afirma Antunes (2014), o conhecimento dos diferentes gêneros que circulam oralmente ou por via escrita, é fundamental na medida em que faz parte do nosso conhecimento de mundo, dos aspectos culturais, ponto que a escola não pode ausentar-se da iniciativa de promovê-lo. Em vista, que esta instituição deve visar “possibilidades práticas [em] que os alunos se transformem em criadores de sentidos (ROJO & MOURA 2012, p. 29).”

Através dessas atividades comunicativas mais elaboradas implicaria a competência comunicativa e linguística dos alunos de usufruir o conhecimento de fatores exteriores da língua em que esta é dada em uma situação social e de fatores interiores no que se refere à sua gramática, de suas unidades linguísticas na composição dos gêneros. Como destaca novamente Antunes (2014, p.59):

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem.

O incentivo das mencionadas competências, auxilia no ensino-aprendizagem dos alunos ao agir e interagir discursivamente por meio dos gêneros textuais utilizando diversas ferramentas para um fim comunicativo e de aprendizado, pois “É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir (MARCUSCHI, 2008, p. 56).”

Por isso, é imprescindível o domínio dos diferentes gêneros no que tange a propiciar o conhecimento das práticas de linguagem no contexto social que os alunos fazem parte, como pontua Dolz e Scheneuwly (2004, p. 74-75) “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Assim, criando condições para que os alunos tenham o domínio estrutural e comunicativo dos gêneros em situação de interação concreta, real, apresentando suas características, funções sociais, onde circulam na sociedade, e acima de tudo de produzi-los como práticas sociocomunicativas.

Considerações sobre o gênero propaganda

Dentre as práticas sociocomunicativas que são os gêneros textuais está a propaganda, um gênero que se caracteriza segundo o Código de Ética dos Profissionais da Propaganda do Brasil (1957) como a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando a orientar o comportamento das massas num determinado sentido. É uma atividade que busca utilizar mensagens visuais e orais com o objetivo de influenciar, convencer as pessoas de um determinado produto, de serviços e de ideias.

A propaganda está diariamente presente no cotidiano das pessoas, como discorre Urnau; Pavan & Macagnan (2009, p. 8) “se faz presente no dia-a-dia de toda a sociedade, cumprindo o papel de persuadir com o seu jogo de imagens verbais e não-verbais, manipulando com sua força o modo de querer, pensar e agir daquele que a recebe”. O seu contato se dá por diversos suportes, difundidos em vários lugares a fim de estabelecer sua divulgação e objetivo comunicativo, de persuadir uma certa clientela de ter a impressão positiva de certo produto e por conseguinte obtê-lo. Contato que atualmente é cada vez mais evidenciado mediante tendo em vista que “esses textos estão presentes em todos os lugares: nos *outdoors*, televisão, rádios, *Internet*, panfletos, revistas, jornais. Enfim, é praticamente impossível imaginar nosso dia-a-dia sem o bombardeio de anúncios (MELO, 2006, p. 18-19).”

Por outro lado, destacando o multiletramento no ensino-aprendizagem que contextualiza o ensino dos conteúdos com o uso das novas tecnologias do mundo moderno, onde o processo educativo necessita de se integrar com as situações da realidade social dos alunos com múltiplas ações e desafios de aprendizado que o mundo contemporâneo requer. Segundo Gaydeczka & Karwoski (2015, p. 155) “As práticas de multiletramentos são aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o mundo real”.

Enfocando o ensino de Língua Portuguesa que contempla as transformações na sociedade assim como as mudanças de interação entre as pessoas, que promova letramentos digitais, visuais e multimodais, pois “com os novos tempos, surgem novas formas de interação na sociedade” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116), assim, construindo “uma abordagem de ensino que integre uso de tecnologias, aspiramos por práticas que explorem as diferentes habilidades e competências contemporâneas” (CHECCIN, 2015, p. 52). Uma prática que aponta para a multiplicidade dos usos da linguagem principalmente na sociedade urbana, na qual pode-se observar a multiplicidade cultural e semiótica na composição de textos em uma sociedade cada vez multimodal que emprega diversas formas de comunicação, raciocínio que ressalva Rojo & Moura (2012, p. 13):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Em relação ao discurso, a propaganda emprega recursos semióticos e linguísticos condizentes ao produto que queira apresentar ao consumidor, incluindo jogos de cores, de palavras de efeito, de linguagem, com a seleção lexical cuidadosa, para atingir a eficácia final de convencer o consumidor em adquirir um produto. Perspectiva que podemos relacionar com o pensamento de Melo (2006, p. 19):

o discurso da propaganda é geralmente sustentado pela combinação de recursos icônico-linguísticos e que de maneira consciente procura convencer o consumidor a adquirir um produto ou a mudar de comportamentos e atitudes. Para isso, é utilizado um conjunto de técnicas e recursos semióticos, tais como jogo de cores e imagens; diferentes tamanhos das fontes; frases curtas, períodos compostos por coordenação; seleção lexical cuidadosa, uso de figuras de linguagem com termos específicos, claros e concisos; linguagem clara e objetiva.

O destaque dos referidos aspectos na sala de aula deve ser considerado para não haver uma leitura fragmentada do gênero propaganda em questão, ou seja, “quando um produtor faz sua escolha, são levados em conta o produto anunciado, o suporte em que será veiculado, os interlocutores, enfim, as condições de produção. Desconsiderá-las no processo de leitura provocaria uma interpretação fragmentada (MELO, 2006, p. 20).”

Diante disso, para trabalhar a propaganda em sala é necessário especificar as suas características para compor determinado tipo desse texto, no entanto, faz-se importante esclarecer que este não possui uma estrutura fixa de composição pelo fato de existirem variadas formas de elaboração. Apesar desse ponto, o produtor de uma propaganda segundo Sant’Anna (1999, p. 157) deve-se atentar a:

- Atrair a atenção (o anúncio deve ser visto);
- Despertar o interesse (o anúncio deve ser lido);
- Criar a convicção (o anúncio deve ser acreditado);
- Provocar uma resposta (o anúncio deve levar à ação);
- Fixar na memória (a coisa anunciada deve ser lembrada);

Esses aspectos serão compostos com outras características tais como: linguagem verbal (oral ou escrita) e não verbal (uso de cores, imagens); textos com linguagem simples e curtos; possuem o aspecto persuasivo e chamativo; pode utilizar o humor, a ironia, a variação linguística; verbos no modo imperativo e como também figuras de linguagem, questões que colocam em foco proporcionar a habilidade de “compreender e produzir textos usando os diferentes modos semióticos para fazer significar” (ROJO & MOURA, 2012, p. 49).

Dessa forma, também contribuindo para o estudo da gramática contextualizada utilizando a propaganda como um dos objetos de estudo da língua materna, relacionando a realidade sociocultural dos alunos com o ensino da língua “mostrando-lhes que o ensino da língua pode se centrar numa abordagem real e dinâmica, potencializando sua atuação e inserção em espaços da vida em sociedade” (URNAU; PAVAN & MACAGNAN (2009, p. 9).

Neste caso, através da propaganda poderia ser explorado o uso do modo imperativo, pois a “A utilização do modo imperativo torna-se, assim, uma estratégia que toda propaganda publicitária precisa para vender seu produto.” (MATOS & SALES, 2014, p. 8). Ademais, de acordo com os autores mencionados a análise desses verbos imperativos são importantes para a leitura de mundo, onde nestas estão o tom de ordem, de convencer, de aconselhar e outros “mandos” utilizados nos textos de propaganda.

Passos como a abordagem do gênero caracterizam a sequência didática como norte para se trabalhar com o aluno, precisamente processando “um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 79) sendo atividades que visam à produção de textos e discursos por meio da linguagem que se adequa às situações de comunicação, preparando os alunos a dominar a língua em diversas situações da vida cotidiana.

Assim, desenvolvendo nos alunos a consciência de praticar a linguagem em todos os níveis, valorizando o processo educativo relacionado com dada realidade dos educandos, concepção que trata Candau (1991, p. 45) “cuja ação precípua será sempre para a realidade circunstancial. Não negando essa realidade, não será reduzida a repetição de (...) movimentos com características mecânicas.”

Por meio da sequência didática proporciona-se ao aluno efetivar atividades e etapas para a produção de um gênero, que no caso da propaganda teria os seguintes procedimentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1; 2;3; e produção final, esquema trabalhado por Scheneuwly & Dolz (2004). No que diz a respeito da apresentação da propaganda; reflexão, discussão e exposição das principais características do gênero algo que cita Marcuschi (2011, p. 72) “para a produção escrita devem sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.”

Para a produção final precisa-se do esclarecimento sobre a tarefa a ser realizada (elaborar uma propaganda) em que nesta o “professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades linguísticas (SEGATE, 2010, p. 5).” Mas acima de tudo, de propiciar ao aluno a oportunidade de agir linguisticamente em diversas situações comunicacionais, assim de acordo com Ferro & Marote (2003, p. 95) “O que importa é ensinar o aluno a se comportar linguisticamente, no maior número possível de situações.”

Metodologia

A metodologia foi de natureza qualitativa, pois é um **método de investigação científico e foca no caráter subjetivo do objeto analisado**, estudando suas particularidades e experiências. O procedimento foi dado em uma pesquisa de campo, sendo que compreende um campo amplo, permitindo o alcance dos objetivos, assegurando, assim, dados complementares para uma ajustada análise individual. A pesquisa também se classificou como pesquisa-ação, por ser uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional.

A pesquisa de campo, conforme Gil (1999) procura o aprofundamento das questões propostas, apresentando maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa. Através da pesquisa de campo pretendeu-se apresentar e contextualizar os multiletramentos, gêneros textuais, a propaganda e a linguagem, fazendo os alunos compreenderem a importância desse gênero.

Nesta perspectiva, aplicamos a oficina intitulada “Propaganda: criatividade persuasiva-discursiva”, ou seja, voltada para o gênero propaganda que consistiu em contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos, incentivando a criatividade discursiva-persuasiva a fim de colocar em foco a habilidade destes ao utilizar os critérios de persuasão em dados discursos que são utilizados na propaganda. Pretendeu-se aplicar esta oficina em uma escola pública de Parintins, numa turma com aproximadamente 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A sequência didática estabelecida foi primeiramente realizar a aula expositiva, na qual apresentamos os conceitos de gênero textual e propaganda com o intermédio de exemplos nos slides. Segundamente, acentuamos o conceito do gênero textual propaganda, suas características e finalidades com o intermédio de vários exemplos e além de fazermos a ênfase dos aspectos gramaticais (modo imperativo e figuras de linguagem) geralmente utilizados nos textos de propaganda.

Como toda aula deve ser interativa, compartilhar e trocar saberes, perguntamos aos alunos se sabia o que eram os gêneros textuais, a maioria disse que não sabia, então apresentamos o conceito juntamente com exemplos e compreenderam. Em relação ao gênero propaganda, perguntamos aos alunos se compreenderam as características, as finalidades do gênero e alguns responderam: o jogo de cores, as frases de efeito, o humor, as variações linguísticas.

No terceiro momento, aplicamos a nossa oficina “Propaganda: Criatividade discursiva-persuasiva” a fim de desenvolver essa capacidade nas propagandas de vários produtos a serem desenvolvidas pelos alunos nos suportes de divulgação (rádio, revista, outdoor e paródia), divididos em quatro grupos.

Resultados e discussões

Na oficina aplicada obtivemos ótimos resultados, pois os grupos conseguiram realizar de forma positiva as atividades propostas, no que se refere à exposição de seus trabalhos em formato de rádio, revista, outdoor e paródia. Nestas propagandas, percebemos que os alunos compreenderam as características do gênero: o uso do modo imperativo, as frases de efeito, o jogo de imagens e a utilização do humor.

Apresentaram a sua criatividade discursiva-persuasiva nas propagandas da loja Americanas em Parintins (rádio), da marca de automóveis Volkswagen (outdoor), de marca de celulares Samsung (revista), Motorola (paródia), pelas quais puderam colocar em prática a habilidade de produzir textos de propaganda e além da capacidade discursiva ao exporem seus textos.



Figura 1. Apresentação de propaganda em revista para a marca de celulares SAMSUNG

Fonte: próprios autores, 2018

O primeiro grupo de alunos construiu um texto de propaganda no suporte de comunicação **revista**, os quais tiveram a criatividade de anunciar o celular da marca Samsung, utilizando a combinação de imagens e frases de efeito, característico do gênero propaganda. Dessa forma, os estudantes conseguiram compreender as características do gênero e sua finalidade, colocando em prática a sua habilidade discursiva-persuasiva que a propaganda proporciona ao ser contextualizada em sala de aula.



Figura 2. Apresentação de propaganda em outdoor da marca de automóveis VOLKSWAGEN

Fonte: próprios autores, 2018

O segundo grupo de alunos apresentou a propaganda em formato de **outdoor**, sobre um automóvel da marca Volkswagen. No texto apresentado, os educandos fizeram o uso da frase de efeito juntamente com a imagem do produto a fim de chamar a atenção e persuadir o cliente. As características e o objetivo comunicativo da propaganda foi compreendido na construção do texto que foi feita de forma criativa pelos alunos e sobretudo, foi estimulado a finalidade discursiva-persuasiva da linguagem no suporte **outdoor**.



Figura 3. Apresentação de propaganda em rádio da LOJA AMERICANAS em Parintins

Fonte: próprios autores, 2018

O texto apresentado pelo terceiro grupo foi feito no formato de **rádio**, a fim de anunciar os produtos da Loja Americanas em Parintins para o ouvinte consumidor, apresentando os melhores produtos, as frases de efeito e o modo imperativo e além de dar informações do endereço da loja, se o consumidor porventura quiser conhecer e comprar os produtos anunciados. O texto foi criado a partir dos aspectos típicos da propaganda, que os estudantes tiveram a compreensão, reconheceram e aplicaram em seu texto com criatividade no suporte de comunicação que ficaram responsáveis.



Figura 4. Apresentação de propaganda em paródia para a marca de celulares MOTOROLA

Fonte: próprios autores, 2018

O texto criado pelo quarto grupo foi feito em forma de **paródia** para anunciar um celular da marca Motorola, implicando a utilização do humor na propaganda de algum produto de forma atrativa para o consumidor. Na composição da paródia, os alunos acentuaram o modo imperativo, as frases de efeito em forma de música com o intuito de apresentar o produto de forma diferenciada para o cliente, os alunos foram criativos ao elaborar o texto com uma finalidade discursiva-persuasiva.

As propagandas elaboradas colocaram em vista a habilidade discursiva-persuasiva dos alunos, os quais tiveram a oportunidade de conhecer a estrutura e características e suportes de comunicação do gênero textual propaganda e a partir disso construir os seus textos em várias plataformas de maneira criativa, uma estratégia de ensino que contribuiu para a estimulação de importantes habilidades comunicativas e linguísticas dos educandos.

Considerações finais

O estudo apresentado evidenciou que a contextualização do gênero propaganda no ensino é fundamental para estimular competências em sala de aula, pois favorecem o aprendizado dos diferentes contextos comunicativos, neste caso persuadir através de um texto chamativo e feito com criatividade. Assim, estimulando a habilidade de usufruir a linguagem na situação discursiva-persuasiva, de reconhecer e produzir o texto de propaganda, os lugares de circulação que são difundidas no meio social e ao mesmo tempo proporcionar a oportunidade de aprendê-los e praticá-los de maneira criativa.

Ademais, de propiciar aos alunos a habilidade de contextualizar situações do seu dia a dia inseridas na composição e organização da propaganda, relacionando aspectos de sua realidade e principalmente de ter a iniciativa em seu aprendizado. Ao fazer relações com a realidade, os alunos encontram seus temas geradores organizados de forma criativa para aquele propósito interativo, de utilizar uma forma de linguagem para produzir a comunicação social, ou seja, de compartilhar informações, de produzir sentidos na comunidade linguística que os educandos são participantes.

Portanto, trabalhar oficinas que envolvam os gêneros textuais é de extrema relevância para o ensino-aprendizagem dos alunos, pois esses gêneros se apresentam a todo instante no cotidiano desses sujeitos que muitas das vezes não conhecem a estrutura dos mesmos, logo, é importante apresentar e abordar esses gêneros textuais em sala de aula, pois podem ser utilizados como estratégias de aprendizado.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Técnica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: Ensino Médio**. – Brasília: 2000.
- CANDAUI, Vera. **Rumo a uma nova gramática**. São Paulo: Editora Vozes, 1991.
- CHECCIN, Anidene de Siqueira. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar: Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.
- GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p.151-174, jan./jun. 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.
- MAROTE, João Teodoro D'Olim; FERRO, Gláucia D'olim Marote. **Didática da Língua Portuguesa**. 11ª ed. Editora Ática, São Paulo. 2003.
- MATOS, Edienifer Rocha da Silva; SALES, Maria Domingues Ferreira. **O discurso publicitário como importante aliado nas aulas de Língua Portuguesa: Uma proposta de análise e reflexão sobre o uso do imperativo na propaganda**, Universidade do Pará, 2014. Disponível em: <<https://colloquiodedeletas.ufpa.br>>. Acesso em: 05 de abril de 2018.
- MEDEIROS, Ana Clara da Costa Lara. **O gênero textual propaganda: Descrição e uso em sala de aula**. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2008.
- PROFORMAR, UEA. **Metodologia e prática do ensino da língua portuguesa**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2003, 85 p.
- MELO, Edsônia de Souza Oliveira. **Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva**. Cuiabá. Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane; Barbosa, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SEGATE, Aline. **Gêneros textuais no Ensino de Língua Portuguesa**. USP, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/article/view>>. Acesso em: 05 de abril de 2018.
- SANT'ANNA, A. **Propaganda: Teoria, técnica e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).
- URNAU, V. Elizabete; PAVAN, P. Daniele; MACAGNAN, M. Júlia Padilha. **Gêneros textuais: a propaganda e a notícia no contexto escolar**. V SIGET, ISSN 1808-765, p.1-11, Caxias Do Sul, 2009.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021