Alexandre do Amaral Ribeiro
Camille Roberta Ivantes Braz
Flávio de Aguiar Barbosa
Organizadores

VIVÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

leitura, língua não materna e ensino

UERJ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ

Alexandre do Amaral Ribeiro
Camille Roberta Ivantes Braz
Flávio de Aguiar Barbosa
(Organizadores)

VIVÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA:

LEITURA, LÍNGUA NÃO MATERNA E ENSINO

Programa de Pós-Graduação em Letras-UERJ
UERJ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

2023

Copyright@2023 Alexandre do A. Ribeiro, Camille Roberta I. Braz, Flávio de A. Barbosa

REITOR
Mario Sergio Alves Carneiro

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PR1
Lincoln Tavares Silva

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PR2
Luis Antonio Campinho Pereira da Mota

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA – PR3
Cláudia Gonçalves de Lima

PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIS – PR4
Catia Antonia da Silva

PRÓ-REITORIA DE SAÚDE – PR5
Rogerio Lopes Rufino Alves

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Bruno Rego Deusdará Rodrigues

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Janaína da Silva Cardoso

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS
Naira de Almeida Velozo

COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Carlos Eduardo Soares da Cruz.

VICE-COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Andreia Alves Monteiro de Castro

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO
Denise Salim Santos (Presidência)
Alexandre do Amaral Ribeiro
Flávio de Aguiar Barbosa

PREPARAÇÃO DE TEXTOS
Camille Roberta Ivantes Braz

CAPA | FECHAMENTO
Alexandre do Amaral Ribeiro

COMISSÃO CIENTÍFICA
Adriana Leite do Prado Rebello (UFF)
Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)
Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ)
André Crim Valente (UERJ)
André Nemi Conforte (UERJ)
Angela Baalbaki (UERJ)
Aytel Marcelo T. da Fonseca (CEFET-RJ)
Camille Roberta Ivantes Braz (UERJ)
Ceres Carneiro (UERJ)
Charleston de Carvalho Chaves (UERJ)
Claudia Moura da Rocha (UERJ)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
Cynthia Elias Leles Vilaça (UERJ)
Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ)
Denise Salim Santos (UERJ)
Edila Vianna da Silva (UFF)
Fábio André Cardoso Coelho (UFF)
Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)
Glicia Marili A. de Medeiros Tinoco (UFRN)
Helênio Fonseca de Oliveira (UERJ)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janine Maria Rocha da Silva (UFF)
Jefferson Evaristo (UERJ)
José Carlos Santos de Azeredo (UERJ)
Laila Hamdan (UEMG)
Laura Aparecida Ferreira do Carmo (FCRB)
Lucia Deborah Araújo (CPII)
Luiz Antônio Simas (UFRJ)
Magda Bahia Schlee (UERJ)
Marcela Melo Martins Fraguas (FFP)
Marcelo Gomes Beauclair (UERJ)
Marcelo Moraes Caetano (UERJ)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP)
Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ)
Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)
Naira de Almeida Velozo (UERJ)
Oscar Meléndez Robles (UPC- Peru)
Roberto Borges (CEFET-RJ)
Samuel Oliveira (CEFET-RJ)
Sandra Pereira Bernardo (UERJ)
Sheila Mejlachowicz (PUC-Rio)
Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)
Thaís de Araújo da Costa (UERJ)
Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (UERJ)
Vanise Gomes Medeiros (UFF)
Verônica Palmira Salme de Aragão

As ideias e opiniões expressas nos textos deste livro são de exclusiva responsabilidade dos seus autores

Vivências em língua portuguesa [livro eletrônico] : leitura, língua não materna e ensino / organização Alexandre do Amaral Ribeiro, Camille Roberta Ivantes Braz, Flávio de Aguiar Barbosa. -- Rio de Janeiro : Programa de Pós-Graduação em Letras - UERJ, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87939-11-7

1. Aquisição de linguagem 2. Leitura 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino 4. Linguística I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Braz, Camille Roberta Ivantes. III. Barbosa, Flávio de Aguiar.

23-186633 CDD-469

SUMÁRIO

Apresentação..... 5

Leitores de fake news e de conspirações nos meios digitais: estratégias de formação e conscientização – Andrey Istvan Mendes CARVALHO; Regina Souza GOMES..... 6

Eles gostam de ler sim! A formação de jovens leitores a partir de clubes de leitura virtuais – Catarina Borges de OLIVEIRA..... 15

A leitura do texto literário na EJA: uma experiência com Iracema, de José de Alencar – Daniela PORTE..... 22

Memória afetiva e literatura: uma proposta pedagógica a partir da perspectiva sociocultural – Danilo Augusto SILVA..... 29

Leitura, desenvolvimento socioemocional e semiolinguística - a exposição do afeto a partir do romance de aventura em uma sala de aula – Gisele Arruda ECKHARDT; Douglas do Carmo ARAÚJO..... 38

Sinais de pontuação do ponto de vista da leitura – Lou-Ann KLEPPA..... 46

A leitura na Escola Básica em Moçambique: método e fruição – Pedro Manuel NAPIDO..... 57

Tecendo vidas: o significado do letramento literário para alunos idosos e jovens professores em formação – Simone Lopes BENEVIDES 66

"Ondas escrevendo estórias": a busca pela preservação das tradições africanas e construção da identidade moçambicana em terra sonâmbula, de Mia Couto - Stefany ALMEIDA; Aline FLÔR..... 74

Contos de terror: os fantasmas que habitam o IBC - Morgana Ribeiro dos SANTOS..... 78

O ensino de pronomes de tratamento no português variedade brasileira para estrangeiros: reflexões do uso de você e de senhor – Camille Ivantes BRAZ; Alexandre do Amaral RIBEIRO..... 86

Questões sobre aspectualidade verbal no ensino de português do Brasil para falantes de árabe em uma abordagem comunicativa – Cristiane Vieira Ribeiro de Oliveira 98

Amaro de Roboredo e as primeiras gramáticas de português para estrangeiros: a revolução de um método – Débora Marinho GUERRA..... 106

O conto popular como estratégia didático-pedagógica em aulas de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) - Fellipe Fernandes Cavallero da SILVA..... 116

Uma análise de comentários sobre Libras no ENEM pela notícia digital da agência Brasil 125

Libras tátil e efeitos de sentidos: algumas considerações a respeito das condições de produção – Thaís Ferreira BIGATE..... 132

APRESENTAÇÃO

Na tela do dispositivo que você está usando neste momento, encontra-se um dos quatro livros digitais que reúne textos de trabalhos apresentados no XIV Fórum de Estudos Linguísticos (FELIN) e no II Congresso Internacional de Língua Portuguesa (CILP). Conforme os seus dedos correm sobre a tela e movem o presente livro digital, intitulado "Vivências em Língua Portuguesa: leitura, língua não materna e ensino", você tem acesso não somente às vivências dos autores em língua portuguesa. Tenha a certeza de que vinte e cinco anos de dedicação à pesquisa e ao ensino de língua portuguesa vibram em suas mãos.

É nesse sentido que o XIV FELIN e o II CILP propuseram como tema "Quando penso no futuro, não esqueço meu passado: retrospectiva". É certo que há nessa escolha inspiração na música "Dança da Solidão" de Paulinho da Viola. Embora se assuma esta dimensão hipertextual, a trajetória do evento está longe de ter sido uma dança solitária. O conselho de não se apegar para que a caminhada para o futuro não seja impedida é aqui redimensionado. É na preservação da memória que desenvolvemos a gratidão e o reconhecimento necessários para impulsionar com sabedoria e respeito o futuro. A retrospectiva, longe de saudosismo, é movimento que impulsiona para novas vivências.

São vinte e cinco anos de dedicação e empenho de muitos da equipe de Língua Portuguesa, desde a sua primeira edição em 1996 cujo tema foi “Língua e Linguagem em Questão”. A partir de então, treze edições deram continuidade ao evento: “Língua, Linguística e Literatura: uma integração para o ensino”; “Aulas de Português: perspectivas inovadoras”; “Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino”; “Letras e Comunicação: uma parceria no ensino da Língua Portuguesa”; “Língua Portuguesa em visão transdisciplinar: rumos, conexões, sentidos”; “Língua Portuguesa & Cidadania”; “Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais”; “Língua Portuguesa: educação e mudança”; “Língua Portuguesa: descrição e ensino”; “Língua Portuguesa: a unidade, a variação e suas representações”, “Língua Portuguesa: tradições e modernidade”, “O Português daqui, dali e de lá: por uma língua que nos una”.

Em 2017, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto de Letras e seu Programa de Pós-Graduação em Letras (Especialidade em Língua Portuguesa), por ocasião do XIII FELIN, reconheceram o caráter internacional que marca a história do FELIN, realizando simultaneamente o Primeiro Congresso Internacional de Língua Portuguesa (I CILP). Dessa forma, docentes e discentes de Instituições brasileiras e estrangeiras, bem como profissionais de áreas afins, que têm a palavra como principal instrumento de trabalho, tiveram ampliado espaço para trocas de ideias e experiências.

Este livro oferece ao leitor textos que apresentam resultados de pesquisa, reflexões e vivências que, tendo como escopo a Língua Portuguesa, se inscrevem nos estudos sobre leitura, português língua não materna, língua de sinais e ensino. Desejamos aos leitores uma leitura agradável, produtiva e inspiradora de novos caminhos que, ao valorizarem o passado, constroem um presente e um futuro brilhantes.

Cordialmente,
Comissão Executiva

LEITORES DE FAKE NEWS E DE CONSPIRAÇÕES NOS MEIOS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Andrey Istvan Mendes CARVALHO (UFRJ)
Regina Souza GOMES (UFRJ)

Introdução

Se há, hoje, algo que ocupa posição premente nos estudos da linguagem em perspectivas discursivo-interacionais é toda uma classe de discursos e práticas chamadas de desinformação. Esse termo, tradução para o português da expressão inglesa *misinformation*, abarca diferentes fenômenos, ainda a serem completamente compreendidos, em especial dos meios digitais e das *medias*, caracterizados por uma distorção, reconstrução ou negação de conhecimentos e informações produzidos por instâncias socialmente legitimadas do saber (universidades, imprensa séria, órgãos governamentais etc.). Tal premência se deve, acima de tudo, pelo impacto que tais práticas discursivas apresentam para além do "mundo da linguagem", com reflexos cada vez mais nefastos em fazeres sociais e políticos, baseando atitudes de preconceito, intolerância e ódio.

Esse impacto, no entanto, não se faz possível em um vazio, ou seja: os discursos não operam em um vácuo e não surgem no mundo por portais. Sua eficiência depende, fundamentalmente, de disposições dos sujeitos que operam a troca comunicativa, enunciadores e enunciatários, em posturas de engajamento frente aos diferentes valores e fazeres a que tais práticas discursivas podem direcioná-los. O que veremos no presente trabalho é como, por sua construção discursiva, a desinformação consegue dirigir os sujeitos, usando do estabelecimento de relações de crença e de confiança, a diferentes fazeres pragmáticos odiosos e como, igualmente, consegue dissuadi-lo de outros fazeres, como a compreensão e a empatia.

Se os discursos direcionam fazeres de ódio, são igualmente necessárias vacinas para esse direcionamento. Assim, compreendidos os modos de aceitação de tais discurso que garantem a manipulação, é preciso propor formas de impedir a concretização desse engajamento. Em outras palavras, tão fundamental quanto compreender tais discursos, é compreender caminhos para formulação de estratégias de ensino que tornem os leitores-enunciatários conscientes quanto a essa manipulação, diminuindo (ou mesmo anulando) sua eficácia. Encontramos, nesse caminho, a outra preocupação fundamental que nosso artigo se propõe a pensar: como conscientizar e tentar minorar, ou mesmo reverter, a posição daqueles sujeitos engajados, que acreditam em discursos desinformativos? Essas são questões que esperamos, ao fim do artigo, ter pequenos passos de respostas esboçados.

Definindo nossos conceitos: teorias da conspiração, fake news e desinformação

Sejam as conspirações mais tradicionalmente definidas, sejam as mais *avant-guarde*, há sempre a noção de que os arranjos que garantem a sua existência não são evidentes; em outras palavras, conspirar é um fazer secreto e a conspiração é o conjunto de estratégias que garante a realização desse fazer. As Teorias da Conspiração (TdC) aparecem, entendendo o termo como um conceito operacional, perfazendo um desafio a essa ordem secreta, tentando mostrar o que deve ser escondido e, no extremo, impedir a conspiração. Existem, portanto, na construção das TdC, duas narrativas em jogo: aquela do teórico da conspiração – a narrativa que constroem para si como sujeitos conhecedores de uma verdade secreta contra a qual atuam - e a narrativa dos nefastos e ameaçadores conspiradores – os antissujeitos.

Nesse sentido, John Byford (2011, pp. 23-24) argumenta que as TdC se aproximam, em certa medida, de formas racionais e legitimadas de produção de conhecimento, visto a existência já constatada de diversas conspirações ao longo da história e da presença, de fato, de causas inicialmente ocultas para diversos fenômenos, principalmente sociais. Assim, qualificar determinada construção discursiva enquanto TdC pode ser muito mais um artifício argumentativo do que, efetivamente, um julgamento sobre a validade epistêmica do conhecimento ali proposto, visto que as TdC mobilizam saberes contra saberes: saberes dos supostos conspiradores e saberes dos teóricos da conspiração. Além disso, como aponta Knight (2001), as TdC atuam como base para a construção de diferentes produtos culturais na contemporaneidade, desde séries de televisão a livros e mesmo discursos demagógicos. Por esse caminho, o conspiracionismo tornou-se um fenômeno cultural normalizado e visto, por muito tempo, como inofensivo.

De modo não tão inofensivo, circulando sorrateiramente junto a outros modos de construção discursiva, como o sensacionalismo, fake news aparecem e são entendidas, originalmente, como "artigos da imprensa que são intencionalmente, e que podem ser provados como, falsos, podendo levar os leitores a má-interpretações" (ALLCOT, GENTZKOW, pp. 213; tradução livre). Tal fenômeno, no entanto, já se expandiu para muito além dessa abordagem original. Assim, o alcance de tais práticas discursivas dificulta a sua definição, motivo pelo qual tal nomenclatura tem sido rechaçada por teóricos da área da comunicação. Nesse sentido, assim com no caso das teorias das conspirações, qualificar um discurso enquanto fake news atua, em muitos casos, muito mais como ferramenta retórica do que, efetivamente, um entendimento sobre sua construção e sua validade epistêmica.

É isso que permite, no entanto, a proliferação desses discursos na esfera política: não sendo possível defini-los precisamente, torna-se quase impossível combatê-los de forma efetiva. Kalil Filho (2019, p. 207) apresenta uma definição ampla do que pode ser considerado como fake news:

> todo texto por meio do qual as instâncias tradicionais de mediação de informação e construção ética da verdade são questionadas paralelamente ao uso de estratégias enunciativas de apagamento ou melindre da instância de autoria — o ator da enunciação para a semiótica discursiva.

Essa definição, ainda que bastante coerente, apresenta um desafio no que se refere ao apagamento ou melindre da autoria, visto que, hoje, as fake news são assumidas por sujeitos muitas vezes identificados como porta-vozes de grupos, em redes sociais e sites. Por esse motivo, reteremos desta definição apenas sua primeira parte e a levamos além das fake news, considerando a desinformação como *todo texto ou prática discursiva que põe em xeque as formas de conhecimento e informação propostas pelas instâncias socialmente legitimadas do saber*. Isso é o que nos permite integrar, em nossas considerações, tanto as fake news quanto as TdC, mesmo que essas duas construções sejam, na semiótica, tratadas como fenômenos distintos.

Nosso corpus: Jornal da Cidade Online e Jornal Tribuna Nacional

O tensionamento dos discursos de desinformação com as instâncias legitimadas do saber, muitas vezes, se dá por meio da emulação. É interessante, nesse sentido, que nossas duas fontes principais de análise tenham o nome de 'jornal". A primeira, Jornal da Cidade Online (JCO), é alvo recorrente de campanhas e investigações pela propagação de notícias falsas e ré em mais de 100 processos cíveis, criminais e eleitorais, de acordo com consulta ao site JusBrasil; a segunda, Jornal Tribuna Nacional (JTN),

compromissada com uma "linha editorial conservadora e crítica, em que a pluralidade e o apreço aos fatos que a grande mídia não mostra são as bases de toda a nossa essência", tem forte presença virtual, em especial na rede social *Telegram*, onde seu canal apresenta mais de 2 mil inscritos. Tomamos por base, para nossas considerações, o salvamento das páginas iniciais dos sites no dia 20/08/2022, primeiro domingo de campanha do primeiro turno das eleições gerais de 2022.

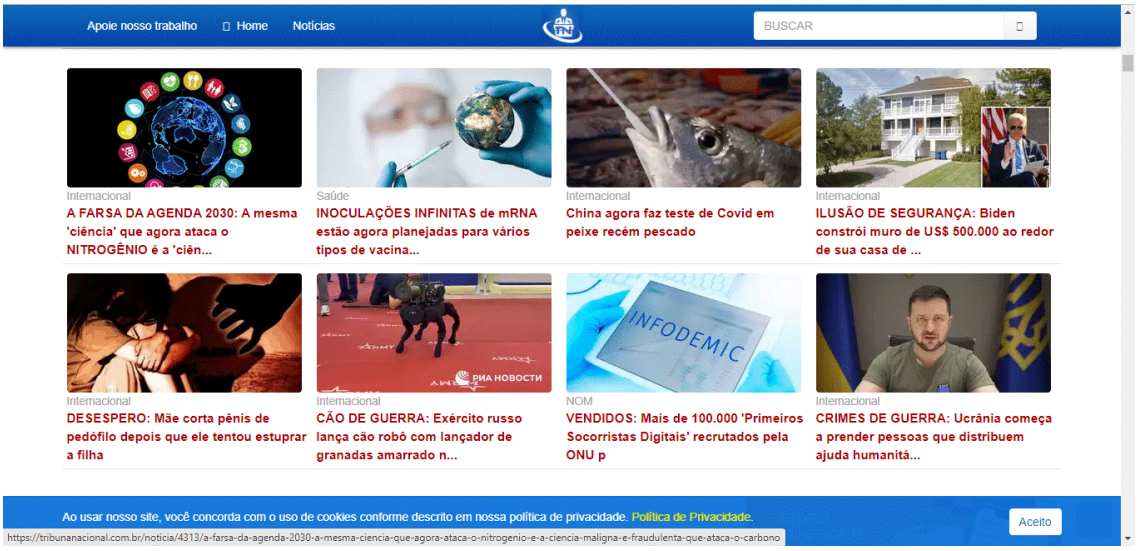
Uma aproximação panorâmica aos discursos desinformativos

A primeira grande constatação a ser feita quanto a esses portais difusores de desinformação é a sua semelhança com páginas de veículos da imprensa séria. A página inicial do JCO, nesse sentido, apresenta um link para seus editoriais, divulgação de uma revista ligada ao mesmo grupo empresarial, links para redes sociais, além do oferecimento de assinaturas e aplicativos oficiais (ver Figura 1).

A configuração cromática da página, em cores frias sobre um fundo branco, aproxima-se daquela encontrada em portais já tradicionais do jornalismo brasileiro, como *O Estado de São Paulo* e *O Globo*. A configuração topológica, relativa à disposição espacial dos elementos visuais, direciona percursos de leitura semelhantes aos jornais impressos, com as principais manchetes do lado esquerdo e no topo e a leitura prosseguindo à direita e abaixo, construindo uma hierarquia visual já conhecida dos leitores. O uso farto de imagens, acompanhando cada uma das manchetes, estabelece quase sempre relações de redimensionamento, em que "o verbal, tanto quanto o visual, pode preencher silêncios, omissões, reticências, de modo que uma linguagem concretize aquilo que está pressuposto, sugerido ou imaginado na outra" (GOMES, 2008, p. 77): o dedo em riste na fotografia que acompanha a manchete sobre o ex-presidente Lula amplia os sentidos do suposto ataque realizado a padres e pastores, mostrando uma efetiva postura de combate, sugerindo que, para além do ataque retórico, o ator retratado tem disposição para transpor suas falas em atos; o sorriso dos atores, aliados de Lula, que cercam o deputado André Janones, responsabilizado pela "afirmação gravíssima", constrói um sentido de cumplicidade entre eles que, pelo expresso no verbal, supõe-se incluir também o ministro Alexandre de Moraes. A extrapolação de conteúdos, nesse sentido, mira fortalecer os "fatos", denúncias e posturas construídos nas manchetes.

A página do JTN (ver Figura 2), por outro lado, oferece logo de início uma espécie de *menu* com as principais notícias, privilegiando modos de leitura próprios do meio

virtual. Assim, a hierarquia das informações é amenizada em nome da construção de uma espécie de painel, numa leitura panorâmica que constrói visualmente a amplitude das informações disponíveis. As fotografias e ilustrações que acompanham as manchetes, nesse sentido, apresentam relações mais diversas, como a ressignificação, transformando o dizer de uma linguagem pelo da outra (GOMES, 2008, p. 78), como na manchete sobre as vacinações de mRNA em que o globo terrestre nas mãos do cientista pronto para ser vacinado, em vez de mostrar a validade da vacinação global, é recolocado como um uso de todo o mundo para experimentos científicos, além do redimensionamento, em que a figura tranquila do presidente Joe Biden é responsabilizada pelo cenário de aumento da imigração ilegal citado na manchete: "ILUSÃO DE SEGURANÇA: Biden constrói muro de US$ 500.000 ao redor de sua casa de praia, enquanto imigração ilegal atinge recorde".



Os valores construídos: delimitando enunciadores e enunciatários

Para a semiótica discursiva, os sistemas de valores são entendidos como a base fundamental de construção dos discursos. Esses sistemas apresentam-se por meio da construção abstrata de uma estrutura de oposições, contradições e complementações chamada quadrado semiótico. Como afirma Bertrand (2003, p. 429), "esse modelo define as relações lógico-semânticas em cujo cruzamento se constituem as significações"; em outras palavras, é pela homologação dos termos constitutivos das categorias apresentadas no quadrado como eufóricos ou disfóricos (categorias tímicas) que se constroem axiologias as quais, no ponto de vista do sujeito, são percebidas como desejáveis ou indesejáveis, motivando atrações e repulsas que o movem narrativamente (pela perspectiva de concretizar uma junção ou disjunção com esses valores). Tudo se passa como se, na construção dos significados, houvesse narrativas em que sujeitos são motivados, de diferentes formas, a concretizarem ações pragmáticas ou cognitivas.

Essas operações dependem, igualmente, do estabelecimento de contratos que garantam a eficácia da troca comunicativa. O contrato fiduciário, nesse sentido, estabelece a relação mínima em que o enunciatário-destinatário passa a aceitar a validade do esquema de valores proposto pelo enunciador-destinador, seja pela figura própria do enunciador-destinador projetada no discurso, em que falamos de confiança, ou pela construção lógico-inteligível do enunciado-discurso, em que falamos de crença (BARROS, 2001; FONTANILLE & ZILBERBERG, 2001). Dessa forma, ao programar o seu fazer-persuasivo (operações que visem ao convencimento do enunciatário), o enunciador pode tentar conseguir a adesão do outro por meio de construções sensíveis

relacionadas a sua própria imagem, valores e visões do mundo, ou pode investir seus esforços na construção inteligível do discurso e nas suas estratégias argumentativas que apelem ao lógico e ao racional.

O que vemos na página inicial do site JCO é um apelo às estratégias de construção da crença apontadas por Barros (2020) como caracterizante dos discursos mentirosos na internet. Assim, a gradação da verdade a falsidade, em que a aceitação de notícias verdadeiras leva a construção de notícias falsas, parece presente de modo indiscriminado na página: a derrota judicial de Lula, referida na manchete, refere-se a um processo em que solicitava a retirada de redes sociais de postagem que ligavam o Partido dos Trabalhos à facção criminosa PCC. Assim, ainda que derrota judicial tenha de fato sido noticiada, a reportagem linkada traz apenas uma reprodução das postagens que propõem tal relação, além de apresentar, logo de início, um juízo depreciativo do estado da campanha eleitoral do líder petista: "A situação de Lula e do PT está se complicando nesse início de campanha eleitoral. Tudo começou a dar errado. Eventos esvaziados, desânimo e derrotas judiciais".

A página do JTN, no mesmo sentido, utiliza-se de diferentes empregos das pessoas do discurso em suas reportagens, intercalando formas em primeira, segunda e terceira pessoa, com efeitos de "aproximação emocional e sensorial entre o destinador, que viu, viveu e sentiu o que está contando, e o destinatário", além de uma "ilusão de isenção do destinador" (BARROS, 2020, p. 19). É praxe, nesse site, que todas as notícias se encerrem com o dizer "Compartilhe esta notícia, muitos precisam despertar para a realidade", interpelando diretamente o enunciatário. Com esse dizer, o enunciador se mostra como aquele que desvela um segredo, qualificando seu enunciatário como um sujeito desperto para a realidade, ciente de uma verdade mais verdadeira, de certa forma, que aquela veiculada pelas instâncias legitimadas do saber e sendo, por isso, digno de confiança. A verdade instituída, desse modo, é negada por ser parte de complôs globalistas, como na manchete "VENDIDOS: mais de 100.000 'primeiros socorristas digitais' recrutados pela ONU para impulsionar a narrativa do establishment", e são afirmadas falsidades, como a de que essa iniciativa de combate à desinformação promovida pela ONU se trata de uma censura ideológica da internet, numa estratégia já apontada por Barros (2022) em relação aos discursos de TdC.

Do fazer cognitivo à certeza

As duas práticas discursivas analisadas anteriormente têm um elemento em comum: o esforço em serem aceitas, apesar de tudo, como verdade. Esse esforço visa reconfigurar os conhecimentos e as crenças dos enunciatários, incutindo valores e certezas ligadas àquilo que o destinador tem por objetivo. Assim, por meio de uma série de atos epistêmicos, tratados pela semiótica como juízos de reconhecimento da verdade de um enunciado e de transformação do estatuto epistêmico de outros enunciados correlacionados (GREIMAS, 2014), discursos entendidos inicialmente como inverídicos, improváveis de serem verdadeiros, são pouco a pouco tomados por certezas pelo enunciatário. A certeza, nesse sentido, é caracterizada por uma posição tônica, em que o sujeito adere a esses conhecimentos de maneira intensa, fechando-se para conhecimentos que possam estabelecer o contraditório. O estabelecimento, portanto, seja da crença ou da confiança visa, em última análise, tornar o sujeito impermeável a outros discursos, assumindo como verdades apenas aqueles condizentes com o esquema de valores proposto pelo destinador-enunciador.

O que vemos na página do site JCO é um esforço de incutir no enunciatário saberes e crenças que são, caracteristicamente, do campo ideológico da direita. Assim, a religiosidade é exaltada, pela construção de padres e religiosos como vítimas de ataques

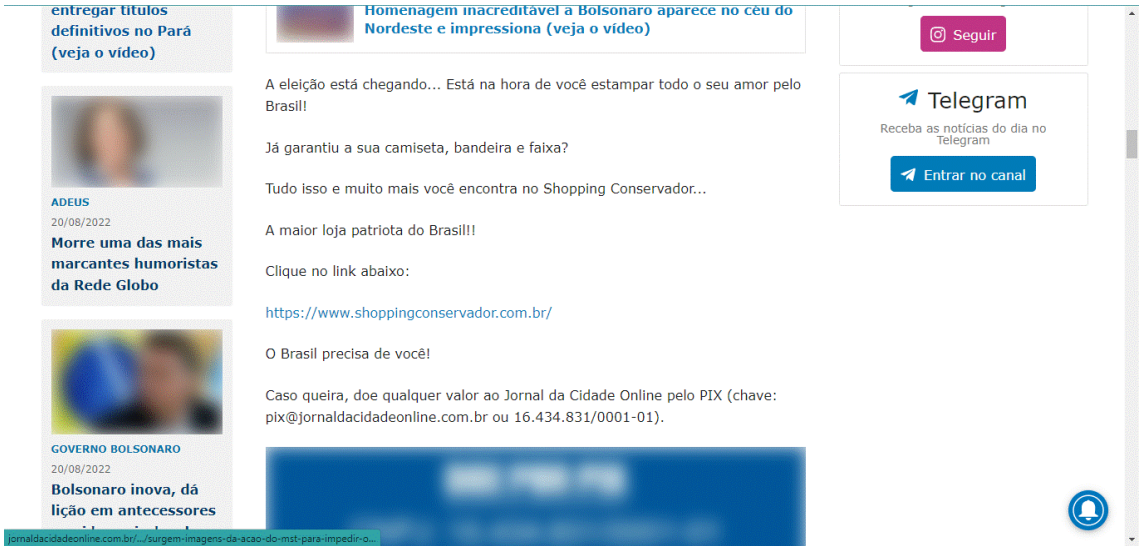
"absurdos e covardes" por parte de atores "insanos e desesperados. Carregam-se, nesse sentido, as tintas quanto à caracterização dos atores apresentados no enunciado, em especial a figura do ex-presidente Lula, referido como "meliante" e "ex-presidiário". Do mesmo modo, a figura de um ator da enunciação que desvela um segredo reaparece.

Na reportagem linkada na manchete "Em afirmação gravíssima, aliado de Lula expõe ativismo judicial e envolve 'Xandão'", surge aquilo que Hofstadter (1996) caracteriza como o "estilo paranoide" característico das TdC: oferece-se uma interpretação de um tweet do deputado André Janones como sendo a prova cabal de uma conspiração judiciária que envolve atores de esquerda e ministros do Supremo Tribunal Federal, uma superinterpretação no sentido que a dá Umberto Eco (2005). Por meio de um uso intrincado de debreagens de 1º e 2º grau, feitas com uso intercalado de discursos diretos e indiretos, a voz que denuncia a conspiração confunde-se com a voz dos supostos conspiradores, de modo que a interpretação das falas confunde-se com as próprias falas: a acusação torna-se confissão. O enunciatário, portanto, é levado a crer que aquilo que o enunciador apresenta como verdade está baseado em fatos e falas fidedignas, de modo que não é o enunciador que denuncia a conspiração, mas os próprios conspiradores que a deixam tornar-se evidente.

Da certeza ao fazer pragmático

O estabelecimento de uma relação fiduciária, na semiótica, funciona igualmente para caracterizar a relação do sujeito para com seus destinadores. Assim, para julgar-se obrigado a realizar movimentos narrativos, o sujeito deve ter um mínimo de crença e de confiança na instância que dirige seus fazeres. Exemplo: para respeitar ao próximo e entender esse ato como uma necessidade/obrigação, o sujeito precisa crer nas instâncias sociais, religiosas, jurídicas, enfim, que direcionam esse fazer. Nesse sentido, os trabalhos de Daniel Patte (1985; 1986) apontam possibilidades de passagem da esfera cognitiva para a esfera da ação por meio daquilo que o autor compreende como "modalidades éticas". Assim, assumindo determinadas certezas que estabelecem a relação fiduciária com o destinador-enunciador, o sujeito passa a crer na necessidade de realizar os fazeres que esse dirige.

Uma constante nas páginas veiculadoras de desinformação é, nesse sentido, a tentativa de transpor o limite entre atos cognitivos (instauração de certezas) e fazeres pragmáticos (ações no mundo). Se na página JTN percebemos o pedido para o compartilhamento das notícias apoiado nessa confiança, a situação apresenta-se ainda mais desenvolvida no site JCO (ver Figura 3). Em primeiro lugar, delimita-se de modo mais explícito perfis para o enunciador e para o enunciatário, caracterizados como patriotas e conservadores. Solicita-se desses enunciatários, em seguida, a ostentação de símbolos patrióticos e conservadores e, no fim, faz-se um pedido implícito de doações financeiras.



O que se mostra mais curioso, no entanto, é a frase "O Brasil precisa de você!", na qual o enunciador esconde-se por trás da figura da nação em seu direcionamento a determinados fazeres, na efetivação de sua tentativa de manipulação. Assim, dois direcionamentos interpretativos se mostram possíveis: o enunciador é quem precisa da fidelidade do enunciatário-leitor e usa da sensibilidade patriótica para causar essa fidelização, num resultado semelhante ao observado por Discini (2009) sobre os usos de estratégias sensíveis pela imprensa sensacionalista; ou o enunciador espera do enunciatário uma adesão incondicional aos fazeres direcionados, seja implícita ou explicitamente, já que a instância destinadora aparece como incontestável.

Questões do ensino: desmascarando as mentiras e impedindo os fazeres

Como aponta Barros (2019, p. 13), os discursos desinformativos são "discursos do ódio e desencadeadores de ações discriminatórias. Daí esse mundo de mentira e de ódio, em que estamos vivendo hoje, e que precisa ser desmascarado pelo ensino-aprendizagem na escola". Vamos além nas considerações e entendemos que, para além do ambiente escolar, devem ser pensadas estratégias amplas de conscientização quanto ao papel dos discursos desinformativos como motivadores de atitudes e posturas extremistas. Nesse sentido, como vimos, a aceitação dos discursos mentirosos enquanto verdade visa estabelecer uma relação fiduciária em que o sujeito possa ser dirigido a determinados fazeres, qualificando um engajamento. O que esses discursos almejam, em última análise, é movimentar o sujeito de uma posição em que não creia na necessidade de determinados fazeres, uma postura alienada, para uma posição em que esses fazeres apresentem-se como obrigatórios e, pela aceleração e tonicidade que marca esses discursos, mostrem-se como urgentes aos olhos desse enunciatário manipulado. Assim, diversos são os desafios que se apresentam para o docente , num entendimento ampliado do que seja educação, para o combate a tais práticas.

O primeiro deles é a desconstrução de parte desse mundo de simulacros em que vivemos. Assim, seja no JCO ou no JTN, é uma imitação visual de veículos das próprias instâncias legitimadas do saber a que se deve dirigir a atenção. Desse modo, ainda que uma quantidade considerável de semelhanças com veículos legítimos de imprensa, certos rasgos na normalidade de sua construção nos permitem perceber diferenças: a disposição dos parágrafos, a presença excessiva de anúncios *pop-up*, usos exagerados de letras maiúsculas e recursos tipográficos não padronizados, como já apontados por Barros

(2020). Assim, direcionar a atenção a esses elementos dissonantes é um caminho para a prevenção e desconstrução desses discursos.

O desafio principal se mostra, no entanto, quanto a evitar a passagem da aceitação de um discurso desinformativo para a aceitação indiscriminada de outros, essa sim que dirige os sujeitos ao extremismo e fazeres de ódio. O estabelecimento da confiança, nesse sentido, é que deve ser alvo de combate tanto nos ambientes formais de ensino, quanto nas políticas de conscientização. Assim, mapeando os diferentes recursos de construção da imagem do enunciatário, alguns dos quais aqui demonstrados, mas também mapeados em trabalhos como Gomes (2018; 2019) e Silva (2019), é importante explicitar os esquemas valorativos que propõem os enunciadores, em especial aqueles que, quando aceitam, direcionam posicionamentos extremistas, construindo noções como uma luta do bem contra o mal, sem qualquer permeabilidade a um meio termo e à compreensão e empatia para com o outro.

Considerações finais

O desmascaramento dos discursos desinformativos, sejam eles de teoria da conspiração ou de fake news, é apenas parte de um grande desafio na formação dos leitores. Por diversos fatores, o conspiracionismo e a desinformação mostram-se como práticas já normalizadas no meio social. Assim, seja pela semelhança que essas práticas discursivas apresentam entre si, a sua relação com diversos produtos culturais, o uso de estratégias de construção comuns ao do sensacionalismo; todos esses fatores tornam esses tipos discursivos ainda mais difíceis de serem. O trabalho de agências de checagem de notícias, nesse sentido, ainda que fundamental, mostra-se pouco efetivo, visto a desconfiança dos enunciatários desses discursos justamente em sua legitimidade: o discurso ser desmentido reforça os argumentos dos enunciadores pela paranoia já instaurada. É preciso, portanto, formar e conscientizar leitores das mídias digitais sobre modos de produzir leituras não paranoicas. Pela identificação dos esquemas de valores e dos fazeres direcionados pelo enunciatário, é possível mostrar tanto os aspectos que caracterizariam uma má-fé em suas motivações (pela demanda financeira implícita), e mesmo a sua postura de exclusão em relação aos saberes legitimados (pela necessidade de compartilhamento em prol de uma verdade mais verdadeira).

Compreender, por fim, os modos de sensibilização e de estabelecimento da fidúcia que permitem, em última análise, a passagem da certeza ao ato, é fundamental para o trabalho docente. Discursos, nesse sentido, ainda que restritos ao mundo da linguagem, e ainda que nossas análises a isso se restrinjam, não estão deslocados de sujeitos "de carne e osso" que agem por crenças discursivamente instauradas. Atentar-se a isso é imprescindível para um trabalho de conscientização eficiente, mesmo porque é isso que permite agir em grupos específicos, que por condições prévias, mostram-se mais suscetíveis a aceitação desses discursos e desses valores. Mostrar aos sujeitos, seja em ambientes formais de ensino ou não, a relação entre o que é dito nos textos e o que isso pode se tornar no mundo extralinguístico se faz urgente para um trabalho de conscientização efetivo. Mentiras e desinformações podem ser feitas de palavras, mas jamais serão apenas isso: serão golpes, serão o ódio, serão a morte.

Referências

ALCOTT, H; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2001.

BARROS, D. L. P. de. Fake news e as anomalias. **VERBUM**, v. 9, n. 2, p. 26-41, set. 2020.

BARROS, D. L. P. de. Contrato de veridicção: operações e percursos. **Estudos Semióticos**, v. 18, n. 2., p. 23-45, agosto de 2022.

BARROS, D. L. P. de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 1-14, dezembro de 2019.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

BYFORD, J. **Conspiracy theories**: a critical introduction. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**: história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. São Paulo: Humanitas, 2001.

GOMES, R. S. **Relações entre linguagens no jornal**: fotografia e narrativa verbal. Niterói: EdUFF, 2008.

GOMES, R. S. Crise de veridicção e interpretação: contribuições da Semiótica. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 15-30, dezembro de 2019.

GOMES, R. S. Um olhar semiótico sobre a atualidade: a aspectualização a partir de Greimas. **Estudos Semióticos**, v. 14, n. 1, p. 108–116, março de 2018.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GREIMAS, A. J. "O saber e o crer: um único universo cognitivo". In: _____. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. São Paulo: EdUSP, 2014b. pp. 127-146.

HOFSTADTER, R. "The paranoid style in american politics". In: _____. **The paranoid style in american politics and other essays**. Cambridge/MA: Harvard University Press, 1996.

KALIL FILHO, M. da V. Fake news e democracia: contribuições da semiótica discursiva acerca da verdade e da informação na internet. **Caderno de Letras da UFF**, v. 30, n. 59, pp. 205-219, 2º número 2019.

KNIGHT, P. **Conspiracy culture**: from the Kennedy assassination to The X-Files. New York: Routledge, 2001.

PATTE, D. "Modalités éthiques: une nouvelle catégorie modale". In: PARRET, H.; RUPRECHT, H.-G (orgs.). **Exigences et perspectives de la sémiotique**: recueil d'hommenages pour Algirdas Julien Greimas. Amesterdã: John Benjamins Publishing Company, 1985. pp. 265-272.

PATTE, D. "Modalité". In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J (orgs.). Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, v. 2, 1986. p. 141-144.

TANDOC JR., E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining "fake news": a typology of scholarly definitions. **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, pp. 137-145, 2018.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

ELES GOSTAM DE LER SIM! A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES A PARTIR DE CLUBES DE LEITURA VIRTUAIS

Catarina Borges de Oliveira RIBEIRO (UERJ)

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede. (Carlos Drummond de Andrade)

Introdução

É inegável a importância da prática de leitura no processo de aprendizagem a fim de formar cidadãos mais conscientes de seus papéis na sociedade. Dessa forma, cabe conceituar o que significar ler, não considerando a ação apenas como uma decifração de códigos, mas algo que vai além da superfície visível e atinge o campo subjetivo dos indivíduos, unindo-se às experiências e conhecimento de mundo do leitor para, assim, ajudá-lo a formar uma opinião. Dessa forma, Marisa Lajolo (1982ab) expõe:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982ab, p. 59)

Ainda a respeito do conceito de leitura, acredita-se que

> ler é construir significados, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa. Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. "Ancoramos" as novas informações ao repertório de conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente. À medida que avançamos pelos parágrafos, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Caso as barreiras pareçam por demais difíceis, recorremos a um outro texto, que nos sirva de "facilitador", ou a uma outra alternativa que nos pareça melhor (o que inclui até mesmo o abandono da leitura). (SILVA, 2004, p. 71)

Outrossim, António Prole ressalta a relevância das experiências pessoais para o processo de desenvolvimento da habilidade leitora:

> É fundamental para a compreensão leitora que o leitor confronte a sua experiência pessoal, os seus sentimentos e conhecimentos, com o que é expresso na obra. É nesta interação que se dá o encontro do leitor com a narrativa, condição essencial para a compreensão. (PROLE, 2008, p. 9)

Logo, um dos mecanismos para estimular o ato de ler nos jovens pode ser a criação de espaços de prática de leitura na internet, ou seja, a criação de "clubes de leitura". Um modo externo de ampliar a sala de aula para o universo digital, mostrando e para o leitor que o espaço escolar é amplo, tão amplo que invade os aparelhos eletrônicos de forma consensual, convidando para a leitura.

Nesse sentido, é importante destacar que um país que, atualmente, tenta reprimir e dispensar o consumo dos livros, pode, contrariamente, acabar por instigar o professor a agir e fomentar a curiosidade daqueles que são chamados de "futuro" da nação. A indignação surge a partir de informações da Receita Federal que asseguram que "pobres não leem livros" e, por isso, ocorrer a defesa do aumento da tributação em relação a eles. Ressalte-se que, conforme preconiza a Constituição Federal, os livros são isentos de tributação, o que faz com que o governo almeje tal mudança, segundo relata o jornalista Bernardo Caram para o jornal *Folha de São Paulo* (2021). Na reportagem, Caram entrevista um advogado tributarista que explica:

> Se prosperar a proposta do governo, corremos o risco de que essa política de incentivo ao acesso a bens culturais e educacionais da relevância dos livros seja extinta sem que nada mais focalizado e eficiente seja posto no lugar. (CARAM, s.p, 2021)

Ocorre que não se pode deixar que esse "futuro" pertença apenas a uma minoria com acesso facilitado à cultura dado às condições econômicas. Sendo assim, uma forma de evitar tal procedimento é o uso estratégico das mídias digitais para formar redes de conhecimento que ampliem o repertório textual do aluno, bem como o conhecimento de mundo. A essa ferramenta dei o nome de "clube da leitura". De acordo com a definição do dicionário para a palavra "clube", tem-se: "sm 1. Sociedade recreativa; 2. casa de reuniões políticas ou literárias; 3. local onde se reúnem pessoas para jogar, dançar, beber, etc; 4. agremiação esportiva" (AMORA, p. 150, 2009). Logo, a escolha lexical se dá em razão do objetivo de reunir estudantes para ler, sem descartar o lado recreativo somado à ideia de estudar, descobrir.

Desse modo, utilizar a internet como um espaço cultural e literário é dar oportunidade aos jovens de terem contato com obras literárias mediado por um professor, este funcionando como um auxiliar durante o processo. Além disso, deve-se perceber, conforme pontua Haquira Osakabe, que "o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo." (OSAKABE, p. 26, 2011)

1. Escolha dos Livros

Cabe destacar que a aproximação entre leitor e livro, ainda mais no processo de formação leitora, deve ser natural, evitando cobranças que façam o jovem se distanciar do ato de ler. O autor Daniel Pennac (1993) há muitos anos já destacava essa necessidade, o que pode ser confirmado em uma de suas obras: *Como um Romance*. No ensaio, Pennac elenca os atores responsáveis pelo desenvolvimento da prática de leitura: os pais e os professores. Um dos objetivos dele é propor uma reflexão nos leitores a fim de promover uma reconciliação entre estes e o ato de ler, questionando o que de fato afasta uma criança dos livros, oportunidade em que afirma que a tecnologia não é a grande vilã. Esta constatação nos aproxima dos aparatos tecnológicos e, já no século XXI, serve de apoio para unir algo com que os jovens se identificam (a tecnologia) a algo que os jovens precisam descobrir o prazer de consumir (a leitura).

Por sua vez, os clássicos literários, comumente rechaçados pelos estudantes do ensino básico, são de extrema importância para a formação da base cultural e histórica a respeito de temas que acompanharam o desenvolvimento da sociedade e, até hoje, trazem reflexões importantes para o que o corpo social experiencia, algo que se pode ver em obras como *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. São três exemplos do quanto a

arte nos aproxima do cotidiano e também do que enxergamos na política e nas ruas da cidade.

A autora Lilian Lopes (2011, p. 6) questiona a escolha dos clássicos por parte dos professores e da escola. No entanto, a meu ver, por mais que os espaços escolares e mestres optem pelas grandes obras da literatura, muitos alunos permanecem distantes e/ou sem desenvolver apreço por tais conteúdos, o que demonstra que há algo de errado nessa aproximação.

> — Você pode ou não escolher os livros que deseja ler na escola?
> — "Não, não posso".
> — Por quê?
> — "A professora manda o que ela acha melhor"...
> "Os professores é que mandam". "Os professores não aceitam sugestões"... "Tem que dançar conforme a música"... "Tudo é planejado". "As professoras gostam que leiam o que elas pedem"... "Faz parte do programa". "A gente não pode dizer do que gosta É o professor que sabe dizer qual é o bom"... "Os professores têm mais experiência"... "São livros para a escola... são obrigatórios". (LOPES, p. 66-67, 2011)

O diálogo acima, reproduzido por Lilian Lopes (2011, p. 67), reflete a postura autoritária da escola e dos professores, infelizmente uma realidade. Por tal motivo, ao propor um "clube da leitura" virtual, utilizando clássicos literários brasileiros, preocupo-me em oferecer mecanismos de pesquisa e de sugestão dos alunos a fim de que estes participem ativamente das escolhas - fazer com que os estudantes se sintam no comando do que irão aprender.

Como se vê, a dificuldade de os alunos gostarem das obras clássicas, pode estar associada ao autoritarismo escolar, a partir da forma e do método utilizados pela escola para apresentar os livros aos estudantes.

Lilian Lopes (2011) demonstra, ainda, o sentimento perturbador do aluno ao se deparar com as leituras obrigatórias da escola:

> Ler de dois a quatro livros por ano significa ler um livro por semestre ou um livro por bimestre. São duas ou quatro fichas de leitura, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pensada e programada para preencher os períodos que burocraticamente fazem o ano letivo e para ajudar a avaliar o aluno – que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros. (SILVA, 2011, p. 65)

Além de tal aspecto, ela ressalta que a escolha das obras é tratada como mais um procedimento burocrático, sem a participação dos maiores interessados: os leitores.

> Esse é o compasso que rege o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com os livros na escola. Há um tempo para seleção e indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo – esta última, aliás, determina toda a cadeia anterior. (SILVA, 2011, p. 65)

O primeiro trauma inicia-se, assim, com a leitura obrigatória dos livros paradidáticos, escolhidos pela direção sem considerar o parecer do professor – em alguns casos –, o gosto dos alunos e o que se pretende com a exposição do conteúdo. Esse processo, que deveria ser coletivo, não considera a opinião do aluno, visto que ninguém apresenta a ele pequenos resumos, formula debates ou faça uso de outras ferramentas que promovam a curiosidade e os ajudem a escolher o que será lido - não há um processo democrático, frise-se, na maioria dos casos.

Certamente esse não é o único problema que envolve a prática de leitura no ambiente escolar; ainda é preciso mencionar a precariedade do ensino público no país,

que, em certos casos, sequer apresenta infraestrutura de biblioteca e sala de computadores, tornando o desafio ainda maior.

2. Novas Formas de Letramento

Atualmente, a maior fonte de informação dos indivíduos, especialmente dos jovens, é a internet. Mecanismos de pesquisa, sites de vídeos, redes sociais estão entre as plataformas mais utilizadas por eles para buscar conhecimento. Dessa forma, considerando a ideia de que a educação deve estar onde os alunos estão, torna-se válido trazer conteúdo de qualidade a fim de apontar novos caminhos de aprendizagem, além de democratizar o acesso ao ensino: gratuito, rápido e moderno.

Nesse sentido, de acordo com Roxane Rojo e Eduardo Moura, na obra *Letramentos, mídias e linguagens* (2019), nota-se a discussão envolta acerca do espaço virtual para a busca de informações. Os autores retratam o receptor das mensagens digitais como "consumidor", mas, nesta pesquisa, refiro-me especificamente aos alunos:

> A cultura das mídias é um momento em que o consumidor passa a ter alguma escolha, momento em que pode passar a montar suas próprias "coleções", como diria García-Canclini (2008[1989]). A cultura das mídias "é uma cultura do disponível e do transitório" (p. 26) e a cibercultura, a cultura do acesso. Segundo Jenkins (2006:29), elas vão preparar e viabilizar uma cultura da convergência, caracterizada pelo "fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam." (ROJO ;MOURA,2019, p.34-35)

A partir do clube da leitura, tem-se a mesclagem do texto escrito e da apresentação audiovisual, o que ROJO e MOURA (2019, p. 42) chamam de "hipermídia"

> Agora, a aprendizagem muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e duas prioridades, escopos e sequências, somos agentes livres que podem enocontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científica). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância, para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. (...) A próxima geação de ambientes de aprendizagem interativos adiciona imagens visuais, sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar estes significados densos de informação topológica. (Lemke *Apud* ROJO ; MOURA, 2019, p. 42)

Quando vislumbramos a passagem acima, percebemos o quanto o letramento midiático invadiu a vida das pessoas, aumentando as chances de aprimorar e reter informações a partir de diferentes técnicas. Portanto, os professores não podem cerrar os olhos para a atualidade; ao contrário, precisam encontrar espaço dentro das redes para alcançar estudantes, direcionar projetos para eles como uma tentativa de democratizar o conhecimento e incentivar a leitura, ainda que ela precise de uma nova roupagem: o vídeo, ou seja, assistindo a algo o aluno se sentirá estimulado a ler.

3. O Clube da Leitura

Nesse cenário caótico, surge a ideia de ampliar a sala de aula para um espaço informal e convidativo, em que o aluno possa se manifestar, escolher, desde que antes reúna informações para formar uma ideia. É frequente um estudante dizer que uma obra

literária é "chata". Qual professor de português e literatura nunca ouviu essa triste frase? Entretanto, a forma como os clássicos foram apresentados, no passado, pode ter sido equivocada deixando uma péssima lembrança do que é Literatura. O problema cresce neste ponto: se um livro é chato, o outro também passa a ser e assim por diante, o que, consequentemente, afasta nosso jovem leitor do texto literário.

Pesquisas recentes apontam a importância do espaço digital para os jovens buscarem referências de leitura, como explicam Gleice Pereira, Rachel Cristina Mello Guimarães, Gilcelene Pereira do Santo (2017, p.79) no trabalho que se dedica a analisar o incentivo à leitura no *youtube* e apontam que "os vlogs de resenhas literárias, nesse ambiente digital, são uma importante ferramenta no fomento à leitura". Aludindo a Sibilia (2008), destacam que

> os vlogs literários funcionam como a extensão dos vlogueiros literários ou booktubers, que querem expandir o alcance das críticas, resenhas, análises e indicações de livros. Esses vídeos podem ser feitos da mesma forma que um vlog de assuntos gerais, porém a temática gira em torno de literatura, livros, resenhas, críticas literárias, tratando sempre do tema no ramo da literatura. A linguagem direta e informal contida nos vlogs literários é um atrativo para a visualização desses vídeos pelos internautas, pois, "[...] além de mais 'interativos', os sujeitos estão se tornando mais visuais do que verbais." (Sibilia, 2008, *Apud* PEREIRA, GUIMARÃES, SANTO, 2017, p. 80)

Outro importante detaque que corrobora o distanciamento entre os jovens e a literatura é o período do vestibular, principalmente considerando o exame do Enem, que se tornou a principal prova de acesso ao ensino superior no Brasil. A fim de estudar para um exame extremamente teórico e cansativo, o estudante se depara com um "cardápio" literário vasto, mesmo sem trazer leituras obrigatórias, o aluno se vê forçado a conhecer diversas escolas e obras literárias que foram negligenciadas durante anos de estudo. Dificilmente, nesse período competitivo, a paixão pelas obras será despertada, já que o rol de conteúdos é extenso e , mais do que compreender, o jovem deseja memorizar e obter a aprovação. No entanto, esse cenário pode mudar se o jovem se afeiçoar pela leitura, se tiver um contato mais divertido sem foco em avaliações em relação ao ato de ler.

Destaca-se que, como dito anteriormente, o processo de negligência inclui o currículo escolar , que não se aproxima do estudante, além do professor , que, muitas vezes cansado e mal remunerado, vê-se perdido no meio de tantas obrigações e tão poucos direitos.

Com intuito de instigar o prazer pelo conhecimento, o clube da leitura tem por objetivo criar um laço entre professores e alunos no ambiente digital, espaço que mais aproxima do que afasta, pois está dentro do universo jovem – por mais que pareça uma antítese, a realidade do século XXI inclui as telas no processo de aprendizagem.

Existem pesquisadores que têm se debruçado no estudo a respeito das novas formas de incentivar a leitura na internet. Conforme o artigo "booktube" de Renata Prado Alves Silva, doutoranda pelo programa de pós-graduação do curso de Comunicação Social da UERJ, nota-se a importância de haver uma compreensão do que é feito e da motivação que leva o comunicador a falar de livros:

> Considerando a Internet como um dos principais espaços de disseminação dos livros, torna-se cada vez mais importante o exame dos modos de fazer destes discursos, da formação das comunidades de leitores e das formas de "frequentar" estes espaços, construindo comunitariamente opiniões e interpretações sobre textos (SILVA, 2016, p. 3)

Diante disso, a proposta do clube é promover um debate de forma livre e gratuita com estudantes, uma leitura compartilhada das principais obras da literatura de cada escola literária, a partir de uma linguagem informal, acessível e instigante.

A leitura compartilhada entre professores e alunos funciona como uma engrenagem: aquele, com conhecimento teórico e didática adequada, aproveita o meio digital para se aprofundar na personalidade dos personagens, no contexto histórico em que a obra foi escrita, nas características do texto narrativo e o ato de ler. Estes, por sua vez, curiosos e questionadores, sentem-se mais próximos dos professores ao enxergá-los em uma posição diferente daquela da sala de aula - a posição de professor-avaliador. Percebemos, assim, o quanto a tela pode aproximar mais do que o quadro.

Diante dessa interação entre aluno, obra e professor, a base cultural mostra-se possível de ser formada e o estudante se mune de repertório cultural para compreender diversos fenômenos sociais, conhecendo a história por meio do ponto de vista literário e criativo, que brinca com as palavras para comparar a realidade à arte.

Tal repertório será de extrema relevância para formar o conhecimento de mundo do jovem, algo que ele poderá utilizar para embasar opiniões e contextualizar ideias. Por mais que saibamos que ler não é um pré-requisito para escrever bem, devemos considerar que a leitura é provocativa, além de fomentar a construção de ideias que, mais tarde, poderão se transformar em opiniões.

Considerações Finais

Pensar em novas formas de ensinar, em uma era cada vez mais tecnológica, pode parecer um grande desafio: ajuste de câmeras, áudio, conteúdo, o quadro muda de forma e se transforma em *slide*, o contato com o ouvinte muda, a interação também. De fato são muitas mudanças, todavia elas são essenciais para ampliar a sala de aula e chegar aonde o aluno está.

Quem não gosta de ler? Provavelmente aqueles que não tiveram a chance de receber o estímulo adequado ou descobrir o que os toca o coração, aquece a alma e aguça a curiosidade. Eu, verdadeiramente, acredito que é possível formar leitores críticos a partir de uma sala de aula virtual rica em conteúdo, diversão e, mesmo através de uma tela, próxima dos jovens.

Referências

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARAM, Bernardo. "Receita Federal diz que pobres não leem livro e defende aumentar tributação." *Folha de São Paulo*. 7 abr. 2021.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo, Globo, 1982a.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. *In*: *O texto na sala de aula*. GERALDI, João Wanderley; LEITE, Ligia Chiapini, et al (orgs.). 3. ed. São Paulo: Ática, p. 24-27, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf.> Acesso em: 02 jun. 2021.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Gleice; GUIMARÃES, Rachel Cristina; SANTO, Gilcelene Pereira do. "Vlogs literários: o incentivo à leitura por meio da mídia social digital youtube". IN: Informações Profissões, Londrina, v. 6, n. 2, p. 77 – 93, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2018/05/pdf_8855dcebd8_0000030176.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PROLE, António. *Como fazer um projecto de promoção da leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_c.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2021.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. *In*: *O texto na sala de aula*, GERALDI, João Wanderley; LEITE, Ligia Chiapini, *et al* (orgs.). 3. ed. São Paulo: Ática, p. 65-69, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf.> Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Renata Prado Alves. "Booktube: livros e leitura em vlogs do youtube". *In: INTERCOM*, 39, 2016, São Paulo. Disponível em: < https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1079-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Vitória Rodrigues E. *Estratégias de leitura e competência leitora*: contribuições para a prática de ensino em História. São Paulo, v. 23, p. 69-83, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/rFWqTyGyxDVgNRKsRdpn88w/?format=pdf&lang=pt. > Acesso em: 02 jun. 2021.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM IRACEMA, DE JOSÉ DE ALENCAR

Daniela PORTE (UERJ)

Introdução

A atividade ora descrita desenvolveu-se na 4ª fase do ensino médio do segmento Noturno do Colégio Santo Inácio, situado em Botafogo/Rio de Janeiro. Os cursos do Noturno fazem parte de iniciativa filantrópica da instituição, estabelecida há mais de 60 anos, que, hoje, atende ao montante de 671 alunos, distribuídos entre os anos finais do ensino básico e de 4 cursos profissionalizantes. O ensino médio da EJA é dividido em quatro fases (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), percorridas em quatro meses de aulas presenciais, a cada semestre. Ao final de dois anos, conclui-se o ensino básico.

O Noturno atende, para além de empregadas domésticas, pequenos comerciários, porteiros, cabeleireiros e manicures, garçons, donas de casa - trabalhadores de modo geral – grande parcela de um público mais novo, alunos de mais de dezoito anos, que não concluíram seus estudos no ensino regular ou pela vivência da gravidez precoce (no caso das mulheres) ou pelo histórico de reprovação (situação mais observada entre homens). Ressalta-se aqui a mudança do perfil do alunado da EJA que, nos últimos anos, vem-se apresentando cada vez mais jovem, embora em todas as turmas do ensino médio possamos ainda contar com a vantagem da heterogeneidade etária, que repercute de modo positivo para o desenvolvimento das aulas, no que diz respeito, sobretudo, às trocas de experiências de vida e ao desenvolvimento da autonomia.

A disciplina de Literatura, embora seja disposta na grade de horário oficial do colégio em apenas um tempo de 40 minutos, é ministrada por nós em dois tempos de aula, em dia separado dos tempos de Língua Portuguesa. É uma preocupação da equipe de Línguas e Linguagens do Noturno o constante diálogo entre as duas disciplinas, tomadas separadamente apenas pró-forma. Desde 2017, a reformulação do conteúdo de Literatura em nossos planejamentos atende ao anseio de priorizarmos as análises do texto literário em si na sala de aula em vez de nos dedicarmos à historiografia literária. Por isso, em vez dos chamados "estilos de época" ou "períodos literários", estabelecemos eixos temáticos, inspirados em momentos ímpares da literatura brasileira, para construir o percurso de ensino-aprendizagem com os alunos. Assim, os professores confeccionam coletâneas de textos dos mais diversos gêneros literários de acordo com as temáticas estabelecidas para cada fase. Serão estes textos literários objeto de análise nos dois tempos de aula de Literatura, mas nada nos impede de discuti-los nos outros tempos de aula de Língua Portuguesa, desde que o caminhar das aulas nos leve à necessidade de observação dos aspectos linguísticos e metalinguísticos atinentes ao planejamento.

A experiência apresentada como presente objeto de pesquisa foi aplicada quatro semestres consecutivos, sempre com turmas de 4ª fase, sofrendo pequenas alterações, à medida que mudanças contextuais eram consolidadas, a saber: o contexto político vivido e o perfil do alunado de cada turma.

Fundamentação Teórica

Cabe ao poeta explorar as possibilidades que o sistema da língua oferece, com o intuito de aprisionar nas redes da linguagem aquilo que o ser humano possa idealizar com a imaginação. Há grande razão para os falantes concederem aos poetas o poder de "semideuses" da linguagem, pois é por meio da criatividade que alcançamos fonte

inesgotável de prazer. O jogo sonoro das palavras, as sobreposições de sentidos, variados de leitor para leitor, e o encontro com assuntos universalmente instigantes e perturbadores para o homem, indubitavelmente, constituem formas privilegiadas de catarse.

A associação da literatura à fruição, como atividade capaz de recriar a realidade que se deseja fazer existir, é, justamente, parte do pressuposto aristotélico para a definição de texto literário. Desde a Antiguidade, o conceito despertou reflexões que se perpetuaram de época em época entre os estudiosos da área, mas nunca se consolidou como questão acabada. De fato, definir *texto literário* é tarefa complexa, já que, como afirma Marisa Lajolo (2009, p.16), "não há um conceito fixo de literatura, pois ele muda assim como mudam a sociedade e seus hábitos".

Além disso, a própria definição de texto também é flutuante, sobretudo entre os estudos mais recentes da linguística, que se valem de perspectivas diversas para investigação das características essenciais de um enunciado assim denominado. Segundo Coseriu (2004, p.95), *texto* é o resultado da atividade linguística realizada pelo falante (discurso). Apresenta-se no nível individual da linguagem e, enquanto saber, caracteriza-se como o *saber expressivo,* isto é, o conhecimento necessário que o falante tem ou deve adquirir em relação à elaboração dos diferentes discursos.

Coseriu concede ao texto literário lugar especial em seus estudos, especialmente, quando se trata de orientações para o ensino. Afirma que é por meio dele que se concretiza a expressão máxima da linguagem humana. Serão poetas e demais artistas da palavra os responsáveis por explorar as virtualidades do sistema linguístico, atualizando possibilidades dificilmente enxergadas por um falante comum. O texto literário está livre das sanções impostas aos textos cotidianos cujas intenções maiores são alcançar a interação entre um "eu" e um "tu". A linguagem com função informativa está, na verdade, impossibilitada de alçar grandes voos no processo estrutural da linguagem, pois, se assim o falante fizer, poderá ocasionar uma série de equívocos no processo comunicativo.

O texto literário, segundo Coseriu (1993, p.39), é aquele em que há o predomínio do *logos fantástico*, é a linguagem tomada em sua plena funcionalidade:

> O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades.

A relação especial entre linguagem e texto literário, de acordo com a tríplice distinção coseriana, justifica-se no *plano do conteúdo*. Correspondem ao **plano do conteúdo** a *designação,* o *significado e* o *sentido*. São elementos intermediadores entre a conexão dos seres humanos com o mundo dos objetos e estabelecem a relação entre o Eu e o Universo (CEZAR, 2000, p. 78). A designação é a referência feita ao real (empírico ou imaginado) por meio dos significados de uma língua. Por isso, pode-se designar uma mesma realidade ou estado de coisas por significados diferentes dentro da própria língua, a exemplo de sentenças como "Pedro matou João" ou "João foi morto por Pedro".

O sentido será o que se entende, além da designação e do significado, expresso num texto de acordo com a atitude do falante, intenção do falante, maneira própria de apresentar as coisas, mediante a expressão verbal (COSERIU, 1993, p.29). Será concretizado a partir de textos (produtos dos atos de fala) e nunca faltará. Um conjunto de fatores, tais como as intenções dos interlocutores, o conhecimento de mundo adquirido agregado a cada um desses interlocutores e o gênero textual em questão contribuirão para a formação do sentido.

Para Coseriu, o texto literário se constitui como uma manifestação de múltiplos sentidos. Explicita mecanismos utilizados pelos poetas para expressar sensações,

sentimentos e formas particulares de perceber o mundo. Servindo-se de estratégias linguísticas, o artista da palavra evoca mundos já vividos ou mundos imaginários; cria, por meio de jogos de linguagem, atualizações possíveis pelo sistema da língua, que permitem a exploração de lugares inóspitos da alma humana.

A perspectiva de Rildo Cosson (2021) acerca de letramento literário e de leitura literária corrobora com a teoria coseriana apresentada. Se o linguista romeno apregoa, pautado em sólida teoria linguística, as características de uma língua literária, Cosson conduz orientações acerca de um modo de ler o texto literário fundamental para a sala de aula. Nesse sentido, compreender a concepção de letramento literário é pensar na prática do ensino da Literatura para além do uso de textos literários como mero pretexto para o trabalho da metalinguagem ou da revisão historiográfica de nossa Literatura. Mais do que isso, ao reconhecer o letramento literário como uma das faces do letramento, nós professores entendemos que há "um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem [a que usamos para significar simbolicamente nas palavras] como uma forma singular de dar sentido e experenciar o mundo." (COSSON, 2021. p.86).

A orientação de Cosson sobre a concepção de leitura literária focada não apenas em abordagem voltada para a formação de leitores, mas, principalmente, para a que considera a leitura literária como um modo específico de ler, constitui-se premissa *sine qua non* para o ensino de literatura abraçado aqui. Dadas as condições de tempo reduzido na EJA e do perfil dos estudantes, que na maioria das vezes só tem contato com o texto literário na escola, priorizamos na disciplina de Literatura, o ensino da Literatura e não sobre Literatura (COSSON, 2021.p.77).

Desse modo, a leitura do texto literário demanda sistematização, aprofundamento analítico/estilístico/vocabular, observação do contexto e dos intertextos para que ao alunado sejam apresentadas as diversas e possíveis camadas de sentido compostas no texto literário, que nos constroem enquanto sujeitos leitores e sujeitos no mundo. Tanto Magda Soares (2008) quanto Antônio Candido (2011) estudam o texto literário como condição essencial para a promoção da democracia cultural e, consequentemente, a democracia social, já que o trabalho com a leitura literária torna os estudantes menos alheios às diferenças, às exclusões e à marginalidade, o que promove reflexão, "leitura de mundo" e mudanças subjetivas e coletivas.

Contextualização da Atividade

Em novembro de 2021, a Rede Globo exibiu no programa Fantástico reportagem investigativa a respeito do sofrimento de crianças Yanomamis, doentes, desnutridas e sem atendimento médico na maior reserva indígena brasileira. O programa denunciava, entre outras mazelas, a prática ilegal do garimpo (que acarreta a destruição da natureza e, por consequência, da principal fonte alimentar dos povos tradicionais), o surto de malária e a falta de remédios básicos nas comunidades indígenas. Foi também a partir daquela data que a motivação para a leitura de trechos do romance *Iracema*, de José de Alencar (1865), passou a contar com a exibição de tal reportagem.

Dessa forma, o primeiro passo para a apresentação da obra foi situar os alunos da 4ª fase no que diz respeito ao atual contexto histórico e sociopolítico das etnias indígenas no Brasil. O vídeo exibido, evidentemente, sensibilizou os alunos da EJA para a observação do nível de destruição e de marginalidade a que os povos indígenas vêm sendo submetidos incansavelmente em nosso país.

Sensíveis à realidade hodierna das culturas indígenas, os alunos foram compreendendo, a partir deste momento inicial, também as características do gênero textual com que estiveram em contato, observando estrutura e conteúdo de uma reportagem. Assim, estávamos diante de características informativas, de um texto

centrado no real e no tempo atual, contemporâneo a nós. O debate, a partir das cenas apresentadas, suscitou reflexões da ordem da desigualdade social, dos direitos das crianças, do papel dos órgãos públicos de saúde e dos políticos em nossa sociedade. Alguns alunos também teceram observações sobre as indumentárias e os ritos de morte citados pelos Yanomamis na reportagem.

A apresentação do contexto histórico brasileiro referente ao Indianismo, primeira fase do movimento literário romântico (1836-1852), foi o segundo passo da atividade. *Slides* em *PowerPoint* serviram como suporte para exibição de eixos historiográficos importantes para a fomentação da ideia do surgimento de nossa nação independente. Assim, desde o 7 de setembro de 1822 até a configuração das classes sociais vigentes e conviventes em terras brasileiras (aristocracia e escravos), apresentaram-se elementos sociais e históricos aos alunos para que refletissem criticamente acerca dos acontecimentos que constituíram a formação da identidade brasileira. Importante destacar que foi nosso objetivo principal, nessa fase da atividade, levar ao conhecimento dos alunos da EJA a ideia de que os elementos forjadores de uma nação deveriam ofuscar profunda crise econômica, financeira e social que pairava sobre o Brasil quando da Proclamação da Independência.

Seguimos, então, para a apresentação de algumas das características e das nomenclaturas utilizadas no ensino médio regular, quando o ponto fulcral dos estudos está na apresentação da historiografia literária. Julgamos pertinente apresentar aos alunos da EJA o conceito de "Romantismo", comparando o nome do estilo literário ao vocábulo "romântico", utilizado em sua acepção mais comum nos dias de hoje. Também discutimos a formação do "romance" enquanto gênero textual, suas características estruturais e técnicas narrativas que ainda hoje as novelas de TV, gênero mais reconhecido pelos alunos do segmento, apropriam-se. Conversamos sobre a formação de um público leitor representado pela burguesia, classe social que despontava no Brasil independente, e representava o restrito público que desfrutava da leitura dos romances produzidos nesta época, já que, entre 1872 a 1890, 80% da população brasileira era analfabeta.

Partimos para a apresentação do romance *Iracema.* O exemplar, presente na biblioteca do colégio, esteve à mesa da professora durante todos os momentos descritos anteriormente. A observação do livro, da capa, um pequeno resumo do enredo e reflexões sobre sua importância para a literatura brasileira formaram as primeiras pontuações. A informação de que o livro fazia parte do acervo da biblioteca foi reforçada com os alunos. Passamos, em seguida, à leitura dos quatro primeiros capítulos. Como são textos com pouco menos de uma página, o romance foi projetado no quadro branco e a leitura corrida, em voz alta, feita pela professora, sucedeu-se em curto espaço de tempo. Ao final, os alunos demonstravam ter compreendido pouco do enredo narrado até ali, ressaltavam dificuldades com o vocabulário "muito difícil" e antigo. Passamos, em seguida, a demonstrar as especificidades que a leitura literária exige a partir da análise específica do primeiro capítulo do romance em questão.

Cumpre-nos ainda salientar, junto a Gonçalves (2011, p.247):

> A preocupação com a linguagem escrita estende-se a outra questão complexa: a falta de cuidado ao se escolher o fragmento da obra completa. Há necessidade de critério e atenção para não se perder a unidade semântica e/ou estrutural. Caso se fragmentem inadequadamente os textos autorais, de tal forma que as características do gênero e da tipologia textual sejam desrespeitadas, sonegando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem do texto um todo organizado, ele se priva do contato direto com elementos constitutivos – e fundamentais – da textualidade e da linguagem escrita.

Desse modo, a seleção dos capítulos deu-se com o cuidado de ser antes um convite à leitura completa do romance do que um mero recorte. Foi anunciado aos alunos, desde os momentos motivacionais da sequência de aulas, que a prática da leitura dos quatro capítulos iniciais era um convite à leitura do romance completo.

O vocabulário e a leitura

Uma vez tomado como objetivo final do percurso de ensino de língua materna a emancipação do alunado quanto à leitura, à compreensão e à produção de textos, o trabalho com o vocabulário é imprescindível. A aquisição de novos vocábulos transparece o aumento de confiança para a expressão, abre possibilidades de escolha e auxilia nos critérios de escolha para a clareza ou para a criatividade na comunicação, o que, de fato, corrobora não só para a emancipação linguística mas também pessoal. Percebemos clara adesão às atividades de cunho vocabular por parte dos alunos da EJA, que demonstram interesse e preocupação em apreender novas maneiras de dizer, assim como percebem que a ampliação do vocabulário desdobra leituras mais profundas de um texto.

Em relação à análise vocabular do texto literário, o caminho mostra-se ainda mais fecundo, pois, para além do que trivialmente conhecemos como levantamento de significados (glossário) de palavras e adequação no âmbito contextual, discute-se desde o sentido das palavras e seu valor polissêmico às famílias etimológicas, além de a análise do vocabulário de um texto como o de *Iracema* contribuir com o exercício do enriquecimento de conhecimento de mundo do leitor.

Neste caso em especial, o levantamento vocabular deflagrou uma sequência de "re-conhecimentos" tanto da fauna quanto da flora cearenses e também de alguns territórios. Os alunos se identificaram, lembraram-se da infância, das vegetações que costumavam observar em seus trajetos, do mel que saborearam e das cachoeiras em que se banharam. Em dois semestres diferentes, durante a aplicação da atividade, familiares dos alunos enviaram fotos das cachoeiras em pontos turísticos na cidade de Ipu (CE), referida no primeiro capítulo do romance, e da estátua de Iracema, localizada na famosa praia de Iracema, na orla urbana de Fortaleza, para que apresentassem durante as aulas.

A identidade da EJA é marcada majoritariamente por raízes nordestinas, mas nem sempre o alunado pode perceber a riqueza artística e o patrimônio cultural que esteve ao seu redor. Iluminar tal conhecimento nas aulas não apenas contribui para a apropriação de um direito, o de estar inserido em uma cultura, como também causa prazer, já que os alunos se recordam com afeto dos seus, da sua terra e do que ela produziu para os outros.

O primeiro passo para o exercício da leitura foi o levantamento vocabular do capítulo 1 do romance *Iracema*, embalado pelo debate sobre a contextualização dos vocábulos e da pertinência de seus usos na comunicação contemporânea. O texto foi entregue xerografado a cada um e projetado no quadro branco, tendo 13 palavras destacadas: graúna, talhe, jati, baunilha, recendia, Ipu, campeava, oiticica, esparziam, aljôfar, roreja, mangaba, guará e concerta. Feita a busca de significados com o auxílio do dicionário digital, passamos a observar os significados que se aplicavam ao contexto do romance.

Antes de levarmos os vocábulos ao dicionário, eram feitas duas perguntas aos alunos: a) alguém conhece o significado? b) (em caso de o dicionário apresentar mais de um) qual dos significados se adequa ao contexto? Assim, aquele aluno que reconhecesse um dos vocábulos o apresentava à turma, escolhendo um significado que todos registrariam acima das palavras destacadas no texto fotocopiado; quando usávamos o dicionário digital, a turma toda, em conjunto, escolhia o significado a ser registrado. Feito o levantamento vocabular, passamos à prática dessa leitura diferenciada do excerto, cujo

objetivo era "ensinar" aos alunos estratégias para despertar as palavras de um texto escrito com viés literário.

Desse modo, empregamos os recursos já citados de leitura em voz alta, priorizando elementos da entonação e do ritmo, correlacionando vocábulo e significado. Ao final da leitura dos capítulos apresentados em sala, em especial, do capítulo 1, retomamos com os alunos a imagem da mulher indígena consolidada com *Iracema* para compará-la aos Yanomami, apresentados pela reportagem do Fantástico. Assim, o texto literário passou, então, a ocupar seu lugar ampliador de conhecimento de mundo e ajudou a construir tecitura entre passado e presente, oferecendo aos alunos a oportunidade de comparação e de argumentação. Comentários como: "A Iracema se parece com os Yanomami, sofreu como eles sofrem", "a formação do nosso país sempre excluiu os povos indígenas, hoje vemos as consequências", ou ainda, "uma indígena nunca se apaixonaria por um homem branco, se soubesse tudo que iriam fazer" comprovam que o nível de reflexão a que os alunos chegaram. A união entre os dois gêneros textuais (reportagem e romance) não apenas contribuiu para a leitura crítica do primeiro como também para consolidação da ideia da romantização da figura indígena na construção da identidade nacional do nosso país.

Considerações Finais

O texto literário, por sua natureza particular, deve ser aprendido a ser lido; é papel da escola fazê-lo. Muito do mito que se criou em torno das dificuldades para ler literatura e, sobretudo, de que os alunos não gostam de textos literários, deu-se a partir de práticas de leituras descontextualizadas, individuais ou solitárias, sem planejamento e apresentação adequados aos leitores que, quase sempre, não sabem da necessidade dos contornos de voz, da entonação, do trabalho vocabular ou deixam de observar os jogos linguísticos que se apresentam em um texto escrito para ser mais do que lido, ser saboreado.

Se a leitura obrigatória, feita para cumprir a exigência de uma prova escolar, levou muitos jovens leitores do ensino regular à fantasia de que textos literários são difíceis, anacrônicos e chatos, na EJA, eles chegaram a ser, inclusive, suprimidos, considerando-se que, por se tratar de um grupo de alunos pertencente à classe social desprivilegiada não haveria, por isso, o desejo pela leitura, muito menos condição cognitiva para ela se concretizar. Aqui, pretendemos mostrar que, ao contrário, quando feita com propósito e preparação, a leitura literária na EJA torna-se caminho certo para a construção da criticidade e para a leitura de mundo.

Referências

AMORIM, M. A. de. [et al]. *Literatura na Escola*. São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. A criação Linguística no Português. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.11- 25, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSERIU, Eugenio. *A língua literária*. Mimeografado.

_____. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 5, 1993.

COSSON, R. O ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar, Revista de Estudos em Língua e Literatura*. V.35: Ano XVI. Jan-Jun de 2021. p. 73.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A educação de jovens e adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua Portuguesa:* descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 240.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.3.n.81, p.143-160, dez, 2002.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A; MARTINS, A.A; PAULINO, G.; VERSANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisa e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEMÓRIA AFETIVA E LITERATURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Danilo Augusto da SILVA (UERJ)

> *A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.*
>
> (FREIRE, 2020, p. 39)

Iniciamos este texto com essa frase de Paulo Freire por entendermos que é uma síntese coerente do que propomos discutir no decorrer desta escrita. Freire (2020) nos esclarece que a docência está ancorada em uma perspectiva dialógica, cuja comunicabilidade não pressupõe um sujeito que escuta e absorve, mas que, nesse processo dialógico, vai construindo seus próprios sentidos. Tendo como objetivo discutir o desenvolvimento de habilidades concernentes à leitura e à escrita, partimos desse princípio dialógico que considera o trabalho com a leitura na escola enquanto uma atividade interativa e comunicativa, que se tece nas relações socioculturais que permeiam a sala de aula. Destarte, pretende-se apontar que ensinar a ler significa possibilitar a construção de sentidos por parte dos estudantes, sendo a produção escrita uma dessas possibilidades de se analisar o processo de compreensão do texto lido, no caso em tela, o texto literário.

Nessa perspectiva, nossa compreensão da escola como um espaço heterogêneo onde se encontram diferentes visões de mundo, uma questão que pressupõe o trabalho de ler e escrever como produção de sentido é: como construir saberes significativos, levando em conta a diversidade de contextos socioculturais que existe na escola? Certamente, convergindo com Kleiman (2008), a persistente dificuldade de leitura dos professores em sala de aula muitas vezes decorre do senso comum de que "meus alunos não gostam de ler". No entanto, como afirmam a autora, a prática da leitura e da escrita na escola não foi percebida como significativa em muitos casos, o que afastou os sujeitos do processo.

Tomaselo (2003), por exemplo, atribui à cultura e sua transmissão papel central no processo de aquisição de conhecimento, estabelecendo que é na relação com o outro que esses saberes se constituem. Nesse sentido, o que estamos apontando aqui é que a leitura é um dos processos culturais que contribuem para a produção de sentidos à realidade, ao ser tomada enquanto uma interação entre estudantes, professores e texto. Dessa maneira, ela se envolve em um diálogo com o texto e elementos externos, de forma que é desejável levar em conta essa dialogicidade da leitura quando se pretende desenvolver atividades de leitura que promovam a "compreensão ativa da interlocução" (ABREU, 2012, p. 232).

Portanto, nossa proposta é refletir sobre esses aspectos, utilizando como acoplamento a leitura literária da obra de Ana Maria Machado, com vistas a desenvolver uma proposta com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sob o ponto de vista sociocultural. Dessa forma, visamos quebrar a ideia de que a leitura é um processo mecânico e, por outro lado, possibilitar que o estudante se empenhe na leitura de mundo, possibilitando-lhe resolver problemas de sua vida, orientar-se criticamente e exercitar seu poder da imaginação e outras possibilidades de protagonismo no processo de ensino.

1. A Leitura na Perpectiva Sociocultural

A proposição de uma atividade direcionada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita decorre do fato de que essas são elementos centrais para inserção do sujeito no mundo contemporâneo. Acreditamos que, em uma sociedade como a nossa, a capacidade de ler e escrever não é apenas considerada uma tecnologia, mas tornou-se um bem social e uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano, considerando que o mesmo advém de uma cumulação cultural (TOMASELO, 2003), que encontra na leitura a potencialidade de transmissão cultural e social.

Ao observamos essa afirmação do autor, é possível inferir que a leitura se manifesta enquanto uma atividade social, que facilita ou permite uma melhor compreensão dos sujeitos com os "produtos cognitivos" produzidos e constituídos socialmente. Dessa maneira, acreditamos que a leitura, enquanto uma atividade social, contribui com a entrada do sujeito no universo da cultura, permitindo-o interagir com a coletividade que o circunscreve, não de forma passiva, mas ao mesmo tempo afetando e modificando a realidade.

Ao longo da história, a leitura e a escrita foi desempenhando papel central às sociedades antigas, sendo aqueles conhecedores das letras sujeitos dotados do saber divino ou do Estado (CHARTIER, 2003). Desse modo, foi a propagação dos livros que permitiram uma revolução que disseminou os livros e o acesso à razão. Afirmar isso, ancorados na história da leitura de Chartier (2003) e nos apontamentos das contribuições da leitura enquanto possibilidade de estar no mundo, agindo sobre ele, que podemos afirmar a relevância do ensino de leitura, tendo em vista que este saber, apesar de seu papel social, não é um saber natural, mas sim cultural, tendo a escola, portanto, um papel central para criar as condições necessárias para o ensino dessa habilidade.

É importante destacar, nesse sentido, que o conhecimento adquirido na escola é precioso, todavia, é preciso reconhecer os limites outorgados a este espaço de aprendizagem, especialmente quando dizemos do contato com os diferentes gêneros que circulam socialmente. Por isso, defendemos que a aquisição da habilidade de leitura possibilitada pela escola deve caminhar no sentido de contribuir para formação do leitor que esteja pronto para dialogar com o texto lido, inserindo-se nesse processo dialético existente entre o leitor e o texto, pois o leitor adquire conhecimentos no diálogo com o texto, assim como dota o texto de novas significações no processo de leitura.

Isto posto, a leitura não é feita apenas em sala de aula sob a orientação da escola, ela está relacionada à busca de informações ou interesse por determinado conhecimento, e até mesmo uma forma de fruição ou entretenimento. Para tanto, acreditamos que apoiar-se na definição de texto enquanto "uma unidade da manifestação: [que] manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado." (FIORIN, 2006, p.179). Portanto, o mesmo texto não é lido da mesma forma, e diferentes leitores não têm o mesmo significado, pois cada leitura é um processo de apropriação e invenção, e a apropriação e invenção dependem do referencial de vida do leitor, isto é, elas são limitadas pela realidade objetiva na qual o leitor se insere, e há limitações de ordem individuais e de ordem socioculturais na apropriação e produção de sentido no processo de leitura. "Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria" (CHARTIER, 1996, p. 20). Por outro lado, o texto lido afetará a percepção e compreensão do mundo do leitor, que pode mudar a cada leitura.

Diante do exposto, tomar a leitura na sala de aula, significa pensar uma tríade entre professor, estudante e texto. A ideia de propor essa tríade, diante daquilo que vimos apontando enquanto um fator sociocultural da leitura, nos permite caminhar no sentido de pensar agora sobre o trabalho com a leitura na escola. Para tanto, partimos de um primeiro pressuposto, no qual defendemos que qualquer indivíduo adquire conhecimentos

por meio da interação com outros indivíduos e que esse processo interativo ocorre por meio de uma atividade dialógica, a qual se manifesta em atividades discursivas, é de fundamental importância que o professor, como mediador, desenvolva, em sua prática escolar, atividades que contribuam para a aprendizagem da leitura e da escrita, além da compreensão e do uso de textos diversos. Tal mediação decorre do fato de que defendemos que a leitura é uma atividade social e, portanto, há, de antemão, um diálogo entre autor e leitor em um processo que ocorre por meio de pistas e associações.

Kleiman (2008) afirma, ainda, ser a leitura uma atividade complexa uma vez que, para que o sentido do texto seja construído, o leitor faz uso de uma série de processos cognitivos, relacionando-os aos seus conhecimentos de mundo. Portanto, a leitura "não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma dos significados das palavras constituiria o significado do texto" (TERZI, 2002, p. 15).

Dessa forma, a leitura não é apenas uma atividade de decodificar as informações existentes no texto, mas é o agir sobre o texto, constituindo-se assim em um processo, que, por sua vez, reflete os valores sociais do sujeito que o pratica, pois ao ler, aspectos históricos e sociais determinam a leitura de acordo com a experiência vivida do leitor.

A leitura como uma experiência é aquela em que os leitores vivenciam as letras, vivenciam seu mundo e vivenciam suas realizações dentro das obras ou em suas realidades. Por meio da leitura, conjuntamente com a mediação efetiva do professor, os discentes experimentam a possibilidade de lhe dar um novo sentido na leitura do mundo, além de poder compreender o seu significado, o significado que lhe é apresentado e a experiência que um livro pode proporcionar.

De acordo com Martins (1982), a leitura estimula as emoções de quem se arrisca em seu próprio caminho. Essa emoção leva o leitor a se identificar com o texto, prendendo-o no emaranhado da situação e da emoção apresentadas. Por conseguinte, é criada a conexão mais forte entre o leitor e o texto, a participação emocional. É a partir dessas concepções que estruturamos o desenvolvimento do projeto didático-metodológico com a leitura literária. A proposição de trabalho com a obra literária, Bisa Bia, Bisa Bel de Ana Maria Machado, ancorada nas reflexões teóricas ora apresentada, objetiva propor uma abordagem mais atrativa, dinâmica, afetiva e significativa da literatura, fazendo com que o sujeito-leitor possa tecer, a partir dos seus conhecimentos, sentidos ao texto.

A escolha pela obra, decorre do fato de que ela evoca o tema da memória, que é tomada aqui enquanto algo que transcende um simples processo de recordar, a memória é aqui entendida como um processo dinâmico de atribuição de sentidos às experiências temporais dos sujeitos, em uma constante conjugação entre passado e presente. A narrativa literária selecionada, por meio de linguagem, gestos e emoções, visa unir os sujeitos envolvidos em um mesmo lugar e fazer com que todos se sintam pertencentes a uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada pessoa traz a memória do grupo social a que pertence. De acordo com Ecléa Bosi (1994), esse encontro é uma experiência humana. Paulino e Cosson (2009), ao tratarem da leitura literária, confluem para o que apontamos em torno da justificativa de uma obra que aborda um tema sensível como a memória, ao dizerem que a literatura nos ajuda a ter um (re)conhecimento do outro, uma vez que permite com que "o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

2. Letramento Literário e Memória: Produzindo Sentidos

Bisa Bia, Bisa Bel é uma obra que brinca com as palavras, evoca memórias e abre para os leitores uma nova relação com o seu passado, assim como ocorre com a

protagonista da narrativa. Em síntese, a personagem Isabel orienta-nos a compreender a sua própria história, as diferenças de gerações, a observar a evolução dos hábitos e da tecnologia e como nos adaptamos. No livro, de Ana Maria Machado, o tema da memória é posto em questão pelo confronto de várias gerações de mulheres da mesma família, num diálogo que se entrelaçam presente, passado e futuro.

Mais do que isso, o aspecto afetivo da narrativa, cujo eixo da memória a atravessa e faz pensar sobre si, ou, melhor dizendo, faz evocar narrativas de memórias que se relacionam com aquelas narradas na obra. O livro, portanto, desperta sentimentos, sensações, ou seja, evoca no leitor uma atitude responsiva diante do lido, mobilizando aqui os termos da teoria dialógica de Bakhtin (2011).

Todavia, tais relações dialógicas com o texto, que conclamam o protagonismo dos estudantes, requer um movimento pedagógico empreendido pelo professor, não para dar sentido à obra, mas criar as condições necessárias para que os sentidos se construam. O objetivo para este projeto é refletir sobre a potencialidade do tema da memória como eixo encadeador da produção de sentido à leitura literária. Denominamos aqui esse processo como memórias literárias, pois a compreendemos como um propósito sócio comunicativo de recuperar, em relatos escritos contemporâneos, experiências de tempos mais distantes, relacionados a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos e valores vividos ou não pelo autor. Tal concepção conflui com a narrativa da obra selecionada, de maneira que possibilitam uma reflexão sobre a temática na literatura infantil, pois valoriza a realidade e a fantasia dos sujeitos em processo de construção identitária e amadurecimento emocional.

Pensando nisso, desenvolver um projeto com foco na leitura literária, mobiliza não somente os pressupostos teóricos que apontam para a leitura enquanto atividade social, é preciso também ter como horizonte reflexivo os referenciais que nos permitem discorrer sobre a leitura literária especificamente e sua produção de sentidos. Por isso, traremos algumas considerações que nos orientam teórico e metodologicamente em torno do trabalho com o texto literário. Para tanto, o conceito central que iremos discorrer é o de letramento literário. Kato (1986) mencionou pela primeira vez a preocupação com a questão do letramento, ao introduzir a importância de um ensino focado nas práticas de leitura e escrita que são significativas e fazem parte da vida dos estudantes com intuito de atender às suas necessidades individuais e sociais, por meio do uso da linguagem.

Nesse sentido, o termo "letramento" surge da necessidade de nomear novos conceitos no campo da escrita e da leitura. Segundo Abreu (2012), diante da realidade social cada vez mais competitiva, as pessoas também precisam buscar a mudança de seu modo de viver em sociedade. Segundo a autora, o indivíduo também precisa usar esse tipo de leitura e escrita de forma adequada, precisa realizar exercícios proficientes de leitura e escrita para se tornar uma pessoa que está preparada para aceitar a diversidade e a plena experiência social relacionada aos textos que encontrar. Conforme apontado por Abreu (2012), letramento em leitura e escrita

> envolve compreender, utilizar e refletir sobre informações escritas em textos verbais, contínuos e não contínuos. O leitor é visto como um ser ativo e interativo, que utiliza seus conhecimentos prévios de diversas áreas e sua capacidade de assimilação. (ABREU, 2012, p. 235).

Ampliando essa perspectiva, Kleiman (2008) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18). E em conformidade, Abreu (2012) pondera que os estudantes devem munir “de bagagem cultural e prática de interpretação e formação de opinião por meio de discussões, formação de senso crítico em contato com temas de diversas naturezas” (ABREU, 2012, p. 235). Percebe-se que o

conceito proposto amplia o sentido da leitura e da escrita, como sendo práticas sociais com múltiplas funções, e são indissociáveis do contexto em que se desenvolvem por meio do processo interativo em torno da linguagem.

Destarte, a definição de Letramento Literário de Paulino e Cosson (2009), é base de organização para o que propomos com a proposta didática com a leitura literária, pois, para os autores, o letramento literário é "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos." (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Diante disso, esse tipo de letramento requer leitura efetiva de textos literários, permitindo aos leitores inferir/criar o sentido do texto, processo que está sempre em estado de transformação.

Nesse caminho, a proposição que ora defendemos com o trabalho com a literatura visa contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de educação literária, haja visto que ler literatura exige mediações específicas para o ato de ler com compreensão. Segundo Magda Soares (2011), o que se quer deixar claro é que "a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura [...] e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura [...]" (SOARES, 2011, p. 25).

3. Procedimentos Didático-Metodológicos

Tal como já apontado, o presente projeto visa apresentar uma possível estratégia de leitura para que os estudantes compreendam a leitura em todas as suas dimensões desde um enriquecimento do vocabulário, até o processo de formação do sujeito como ser crítico, que pode compreender o universo sociocultural ao qual pertence, favorecendo, assim, a aquisição e atribuição de sentidos aos seus conhecimentos de mundo.

Vale ressaltar, em síntese, que o processo de letramento literário requer a organização sistemática de uma sequência básica, que, de acordo com Cosson (2006), pressupõe quatro estágios: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Nesse sentido, o primeiro estágio proposto pelo autor já aponta para a perspectiva de uma relação com o texto de maneira interacionista, na qual os estudantes se colocam em relação ao texto. Pensando nisso, uma proposta coerente quando propomos aqui o trabalho com Bisa Bia, Bisa Bel diz respeito a uma sensibilização no que tange ao tema da memória, tendo em vista que se trata de um aspecto pertencente e constitutivo de cada sujeito, assim como é o aspecto central da proposta da atividade de pós leitura.

Uma linguagem fílmica centrada no aspecto da memória, que possivelmente pode ser conhecida de alguns estudantes, é o filme "Viva – A vida é uma festa", lançado no ano de 2017. Narrando a história do jovem Miguel, o longa realiza uma verdadeira incursão na cultura mexicana, especialmente no famoso feriado do *Día de los Muertos,* de modo que memória vai se constituindo enquanto uma forma de contato direto com a história de vida do próprio garoto, ou seja, vai encontrando e definindo a sua identidade enquanto um sujeito a partir de seu passado familiar. Estes aspectos são potentes para o debate em sala de aula, ao permitir aos estudantes uma aproximação com o tema central da proposta que vem sendo tecida no decorrer deste texto, pois permite aos sujeitos, a partir da interação e mediação do professor, o levantamento de definições sobre a memória e o passado familiar como possibilidades de permitirem uma incursão mais pormenorizada na obra literária. Nessa mediação, oportunizar aos estudantes a narrativa de suas memórias e histórias familiares, mediada pela sensibilização provocada pelo filme, oportuniza pensar sobre o sentido de preservar as memórias, principalmente da família, objetos disparadores de memória que evoquem histórias de pessoas a partir de coisas herdadas de parentes, ou, também, tradições familiares que possuem, nesse sentido pensamos em uma abordagem sociocultural.

Um segundo momento que acreditamos ser fortuito para essa etapa de motivação, tal como proposto por Cosson (2006), é dialogar com a linguagem fotográfica/imagética. Uma proposta a este momento é a apresentação de uma fotografia que remeta o momento da infância com pessoas mais velhas, como avôs e bisavôs. Uma segunda imagem potente a este momento é a cena do filme trabalhado, em que o personagem Miguel está junto de sua *abuela* para que os estudantes comparem a cena com a fotografia em questão, pensando, a partir da mediação do professor, sobre tempos passados. Aqui, já temos uma aproximação mais direta com a narrativa literária, o que pode ser concluído com um convite para que os estudantes pensem uma fotografia que para eles seja marcante de sua história ou com seus familiares mais velhos (avôs, bisavôs).

Para Cosson (2014), as atividades motivacionais podem garantir ou não o sucesso do encontro entre o leitor e o texto literário. É nesse momento que eles estão prontos para receber a obra, não silenciando, no entanto, o texto, tampouco o estudante. Vale destacar que a discussão proposta no momento da motivação pretende contemplar a intervenção e interpretação de todos os estudantes, pois são essenciais para a compreensão das obras literárias, bem como ao seu efeito de sentido, seja para reiterá-los ou enfrentá-los durante as etapas posteriores.

Seguindo a proposta de Cosson (2006), um segundo momento com o trabalho com a leitura literária é a introdução, que engloba tanto a apresentação do texto, mas também de outros aspectos relacionados à obra, com intuito de aproximar aos estudantes do texto literário em evidência. Bisa Bia, Bisa Bel, narra a história de uma menina, que, ao encontrar o antigo retrato de sua bisavó, decide ficar com ele. Contudo, ela acaba perdendo esse retrato. Por meio de sua rica imaginação, a Isabel começa a ouvir a voz da sua bisavó, ajudando e dando conselhos como se ela estivesse realmente com a menina. Embora cada geração se projete no futuro e proponha novos parâmetros comportamentais, ela ainda é profundamente influenciada por seu passado. Por esse motivo, este trabalho parece ser a escolha ideal para uma introdução a leitura literária como disparador de memórias.

Provocar a reflexão de alguns pontos do livro, a partir de questões como: "por quê a autora propõe a escrita desse livro? Vocês achariam importante escrever um livro sobre seus avós?", contribuem para a aproximação com a obra. Neste caso, a estratégia de antecipação ultrapassa os limites do texto, constituindo-se enquanto um momento de fazer pensar sobre os temas que serão tratados ao longo da sequência didática. Espera-se que os estudantes expressem suas opiniões sobre a trama e os personagens e listem as semelhanças entre a família do protagonista e das suas próprias famílias, especialmente suas relações com os mais velhos.

Ainda na parte introdutória, algumas outras perguntas podem contribuir com a orientação o estabelecimento de sentidos a partir dos conhecimentos prévios, uma vez que é importante para uma estratégia de leitura que garanta a compreensão (KOCH, 2006). Questões que podem auxiliar são: "Há uma relação entre a capa do livro e as fotografias? Que história imaginam que o livro conta? Já ouviram falar da autora deste livro?" Perguntar também aos estudantes se possuem avós e como é essa relação com os avós e bisavós, também visa oportunizar nessa mediação a narrativa dos estudantes e a sua aproximação com o texto.

O terceiro momento é a leitura com a obra. Segundo Cosson (2014), esta etapa é que o estudante tem o contato maior com o texto literário, o qual possam ler individualmente ou coletivamente, tendo o professor como papel primordial de mediar a leitura. Esse contato com o texto literário, pode ser potencializado com a retomada do momento anterior ao, por exemplo, incentivar os estudantes a julgar se a hipótese proposta acima foi confirmada durante a leitura do texto. Para que isso ocorra em uma forma mais

dinâmica e atrativa, seria interessante que eles registrassem as hipóteses em um cartaz coletivo, que seria exposto para todos, com objetivo de conferirem se foram ou não confirmadas posteriormente.

Dando sequência a esta etapa, a proposição da leitura em voz alta em um ambiente organizado em roda permite uma maior interação, tal como aponta Cosson (2014) é "uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade". (COSSON, 2014, p. 138). Assim, ao adentrar nas primeiras páginas é oportuno mediar a troca de opiniões e de ideias dos estudantes em relação ao texto literário e demais sujeitos envoltos no momento de leitura literária. Depois da leitura, é indispensável a retomada do cartaz exposto, para que possam discutir e, de fato, confirmaram ou não as hipóteses, conforme registradas anteriormente.

Caminho para a última etapa da proposição de Cosson (2006), apresentamos uma possibilidade de atividade que chamaremos aqui de produção escrita final, que visa encerrar o ciclo da sequência aqui desenhada. Espera-se que os estudantes se apropriem da obra literária e consigam produzir significados ao que leu a partir da produção escrita. A ideia é propor uma retomada da ideia das fotografias que deram início a este projeto, ainda na etapa de motivação.

Essa escrita em contato com a fotografia promove um mergulho no passado da sua história de vida de cada sujeito, provocando-os a pensarem sobre suas próprias identidades, refletir sobre isso é adentrar a perspectiva sociocultural. Vale salientar que é importância pensar que nem todos podem ter uma foto, então, mesmo que não tenha, seria ideal de pedir que desenhassem uma cena marcante com os avós. Essa escrita final consiste na produção de memórias literárias, um gênero que decorre da produção de textos elaborados com objetivo de rememorar o passado, integrando-o ao vivido e ao imaginado.

Nessa produção, os estudantes, em seus escritos, poderão reconstruir/recriar essas memórias que trazem consigo utilizando a foto, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade, pois entendemos que o ato de narrar é sempre uma criação. Ao contar um acontecimento de forma literária, a imaginação atuará sobre as memórias coletadas e as mudará. Ao tentar mudá-los, dando-lhes uma "vida" que os leitores possam compartilhar, assim o narrador/estudante destaca alguns aspectos mais atraentes e suprime outros.

Considerações Finais

Como o objetivo principal da atividade aqui proposta é refletir acerca desses aspectos tomando como eixo encadeador a leitura literária proposta a partir da obra de Ana Maria Machado, além de despertar o interesse pela leitura dos estudantes do 6º ano, na leitura literária voltada para perspectiva sociocultural, em especial a literatura infantojuvenil, a presente proposta buscou, também, romper com a ideia de ler enquanto um processo mecânico, e, por outro lado, tornar possível ao estudante a realização de uma leitura de mundo, que permita solucionar problemas próprios de sua vida, posicionar-se criticamente, exercitar sua imaginação, dentre outras possibilidades que tomam o estudante enquanto protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a dimensão da literatura infantojuvenil proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo amplo e importante, uma vez que, ao ouvir a história, passam a visualizar de forma mais clara e trazem sentimentos que têm em relação ao mundo. Dessa forma, a proposta, ora apresentada, buscou ir defendendo e apresentando caminhos que visam estimular o gosto e o interesse dos estudantes pela literatura, a fim de desenvolver a sensibilidade emocional por parte dos estudantes e estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo), por intermédio do trabalho com o sociocultural.

O projeto apresentado neste trabalho pretende indicar um possível caminho a ser seguido. Este é o ponto de partida para repensar as idealizações e construções formadas pelos leitores literários que as escolas costumam proporcionar aos estudantes. Da mesma forma, a proposta oferece uma possível estratégia de leitura para lidar com a literatura em sala de aula, visando prioritariamente e objetivamente a literatura infantil, que tem sido desacreditada e desvalorizada no processo de formação de leitores.

Referências

ABREU, M. T. T. V. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) Letramento(s). In: SIMÕES, D.M.P. (Org.). *Linguagem, Códigos, Tecnologias. Estudos e Aplicações*. 1ed.: 2012, p. 3-.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos (3. ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. *Cultura escrita*: entre distinção e apropriação / Roger Chartier; tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth et al (Org.). *Bakhtin: outro conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 7. p. 161-193.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. / Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo**.** Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Escola e Leitura: velha crise*, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-76.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

TERZI, S. B. *A construção da leitura.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TOMASELO, Michael. Um enigma e uma hipótese. In: ___. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEITURA, DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E SEMIOLINGUÍSTICA: A EXPOSIÇÃO DO AFETO A PARTIR DO ROMANCE DE AVENTURA EM UMA SALA DE AULA

Gisele Arruda ECKHARDT (UFF)
Douglas do Carmo ARAÚJO (UFF)

Introdução

Este trabalho apresenta uma proposta de ensino de leitura, com vistas ao desenvolvimento socioemocional a partir do gênero romance de aventura para turmas do 7º ano do ensino Fundamental da educação básica.

Tendo como escopo a gramática de Charaudeau (CHARAUDEAU, 2016), sobretudo, os pressupostos que abarcam o processo de semiotização do mundo, sujeitos da linguagem e a concepção de gêneros situacionais, o objetivo geral desta pesquisa consiste em estimular a reflexão e a expressão de afetos do discente a partir da prática de leitura a fim de despertar seu interesse pelo tema em questão; ampliar suas competências discursivas relativas à leitura e escrita e desenvolver suas habilidades orais e de escuta, bem como fazê-lo refletir sobre o seu o papel enquanto cidadão, dentro de sua comunidade.

Dessa forma, por meio da abordagem qualitativa, dos pressupostos da sequência didática nos moldes de Dolz et al (2004), este trabalho contribui para o ensino, uma vez que se espera desenvolver o fazer crítico do alunado, ampliando sua competência de leitura e compreensão de texto, assim como, valorizando o exercício da oralidade, de modo que contemple o que nos orienta a BNCC e os PCNs.

Ademais, espera-se desenvolver a empatia do educando por meio do exercício da escuta ativa e diálogo sobre temáticas que fazem parte do seu repertório cultural, de modo que os valores aprendidos por meio da leitura, seja disseminado para além dos muros da escola (SIBILIA, 2012): sua casa, sua rua, seu bairro e sua comunidade.

Para tanto, a primeira parte desta pesquisa aborda as concepções de leitura e escrita que norteiam nossa prática em sala de aula, além de uma síntese do que consiste a linha de análise de discurso a qual nos filiamos, a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. A *posteriori*, apresentamos a proposta pedagógica com o gênero narrativa de aventura e, por conseguinte, as considerações acerca da importância desse tipo de tarefa.

Processo de Leitura e de Escuta

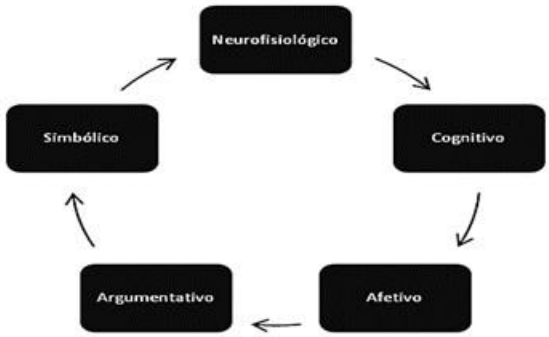
Compartilhamos a visão de Rebello *et al.* (2018, p.522) quando postulam que as práticas de leitura e de escuta são construídas com a colaboração do leitor e/ou ouvinte, isto é, não vem prontas. Por esse motivo, envolvem uma negociação de sentidos entre os sujeitos participantes desse processo. Assim, embora essas ações necessitem da decodificação de sons e palavras, não se restringem a isso; logo, são vistas "apenas como meios, e não fins em si mesmos".

Além disso, a aprendizagem da leitura e da escuta envolve o uso de gêneros diversos; implica que o leitor consiga ultrapassar o *sentido de língua* e alcance o *sentido de discurso* . A título de esclarecimento, na teoria semiolinguística o sentido de língua diz respeito ao que é visível ou, nas palavras de Rebello, a "uma visão simbolizada referencial do mundo" (2016, p.332). Sob esse viés, quando lemos e nos limitamos ao sentido de língua, significa que iremos alcançar somente o que está na superfície do texto.

Entretanto, o sentido de discurso é mais abrangente porque consiste em ultrapassar o que é proposto, por meio de inferências. Em outras palavras, com sua intersubjetividade e experiências (sem deixar de lado o contexto discursivo), o sujeito é capaz de conceber diversas significantes, conseguindo fazer sua própria leitura de mundo.

É válido ressaltar que a leitura em sala de aula não deve ocorrer somente para conhecimento, mas também para o prazer, de modo a alinharmos ao que defende Vargas (2000), ao afirmar que o papel do professor, enquanto docente, é estimular o prazer pela leitura e conscientizar o educando da junção desses elementos: o prazer, com o conhecimento, bem como preocupar-se com a formação de leitores e não de "ledores".

Não é demais destacar que o ato de ler envolve diferentes processos, como o neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e o simbólico, conforme demonstra o gráfico dos processos envolvidos na leitura baseado em Jouve (2002), a seguir:



ECKHARDT (2019, p.19)

Ademais, para Pennac (2003), mais do que demandar a leitura, devemos partilhar nossa felicidade em ler, através da oralidade, até porque "o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz", segundo Petit (2010). Nesse aspecto, a contribuição do professor ao demonstrar sua afetividade em relação ao ato de ler é algo que cativa os alunos.

Por outro lado, vale ainda acrescentar que a escuta não é algo passivo, visto que requer intencionalidade de quem ouve. Sendo assim, implica em um dialogismo, já que aquele que escuta constrói significados de uma forma cooperativa (BAJOUR, 2012). Além disso, trata-se de um processo envolvente.

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau (2007), diferencia-se de outras teorias ao trazer o protagonismo para o sujeito da linguagem na sua prática discursiva. Nela é possível evidenciar um sujeito intencional que, por meio do seu projeto de fala, elabora seu discurso de modo a conquistar condição de felicidade: agir sobre seu interlocutor.

Para tanto, a partir do processo de semiotização do mundo, que é comporto por um duplo procedimento (CHARAUDEAU, 2007, p. 13), o sujeito da linguagem transforma um acontecimento bruto em mundo significado – *processo de transformação* - com base nas categorias linguísticas dispostas em uma dada língua – *categorias de identificação, qualificação, ação e causação* – e, simultaneamente, adapta seu discurso a sua situação de troca linguageira e seus objetivos – *processo de transação* – que conta com *os princípios de alteridade, pertinência, credibilidade e regulação.*

Além disso, a Teoria Semiolinguística prevê, minimamente, quatro sujeitos da linguagem: o sujeito comunicante – EUc, sujeito do fazer, que projeta um sujeito

enunciador – EUe, bem como um sujeito destinatário – TUd, em seu projeto de fala. No entanto, a chance de o sujeito comunicante obter sucesso no seu projeto linguageiro amplia-se, quando, efetivamente, o sujeito interpretante – TUi, identifica-se como o sujeito destinatário.

Disto isso, diferentemente da perspectiva sócio-histórica do *gênero discursivo* (BAKHTIN, 2011) e da funcionalidade do *gênero textual* (MARCUSCHI, 2002), em sua Teoria, Charaudeau (2015, p. 204) propõe compreender o gênero a partir de sua *perspectiva situacional*, considerando: a) seu grau de generalidade, b) seu lugar de construção de sentido e, c) seu modo de organização discursiva. Assim, como o trabalho aqui proposto diz respeito à uma atividade em sala de aula que envolve o gênero narrativa de aventuras, a compreensão da intencionalidade do sujeito na organização narrativa é de suma importância, já que, segundo Charaudeau (2016, p. 153),

> Para que haja narrativa, é necessário um "contador" (que se poderá chamar de narrador, escritor, testemunha, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa representação da experiência do mundo) a e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular alguém, um "destinatário" (que se poderá chamar de leitor, ouvinte, espectador, etc.). a sua narrativa. Evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser o portador involuntário.

Em outras palavras, no texto narrativo, o sujeito da linguagem possui um propósito, tornando-se importante levar os discentes a compreendê-lo e a refletir sobre aquilo que é posto por meio da narração. De igual modo, possibilitar que os educandos reconheçam a qualificação na narrativa torna-se relevante, pois, de acordo com Charaudeau, "o uso da categoria da qualificação que, associada a outras, permite construir uma visão objetiva ou subjetiva do mundo, e produzir efeitos de realidade / ficção" (2016, p. 138).

Além disso, o autor postula que:

> Qualificar é, então, uma atividade que permite ao sujeito falante manifestar o seu imaginário, individual e/ou coletivo, imaginário da construção e da apropriação do mundo (outros dirão "predação") num jogo de conflito entre as visões normativas impostas pelos consensos sociais e as visões próprias ao sujeito". (CHARAUDEAU, 2016, p. 116).

Em relação às noções anteriores, Charaudeau (1992, p. 325) postula que há processos formais os quais nos auxiliam na expressão dos mesmos. São eles: qualificação dos seres, que busca identificá-los através de seus estados qualitativos e qualificação dos fazeres que estabelece identificação dos seres a partir dos seus comportamentos.

Assim, é essencial enfatizarmos que essas propriedades decorrem da perspectiva que o homem possui de si e do outro no mundo em que vive. Na visão do semiolinguista francês (CHARAUDEAU, 2015), tanto o ensino quanto à descrição de uma língua está inscrito em um determinado contexto social, logo é preciso considerar que o último irá influenciar para que as práticas (do ensino e da descrição) sejam distintas. A esse respeito o autor acrescenta:

> Para tanto, é necessário, evidentemente, propor atividades pedagógicas que levem o aprendiz a identificar e a manipular formas (posto que o mundo da linguagem é feito de formas), mas evitando fazê-lo se não for para colocar tais formas em relação com os jogos de sentido. Isso quer

> dizer que não há uma única maneira de proceder, mas várias, em função dos objetivos que se escolhem. (CHARAUDEAU, 2015, p. 253)

A partir disso, propomos, por meio do gênero narrativa de aventura, desenvolver a competência linguageira do alunado para além da mera decodificação dos signos, ou seja, a partir do desenvolvimento da sua capacidade reconhecer não somente o texto narrativo, mas também seu contexto e a intencionalidade do sujeito da linguagem ali apresentada.

Proposta Pedagógica: Gênero Narrativa de Aventura

O objetivo dessa proposta de ensino é estimular a escrita e a expressão de afetos a partir do tratamento do gênero narrativa de aventura, privilegiando o reconhecimento de estratégias linguístico-discursivas da escolha lexical dos adjetivos subjetivos.

De forma específica, buscamos:

a. despertar o interesse pela leitura e escrita do gênero narrativa de aventura;
a. ampliar as competências discursivas relativas à leitura e escrita;
a. ampliar as competências orais e gramaticais com base nas atividades de escrita;
a. conhecer o gênero narrativa de aventura;
a. refletir sobre o papel do leitor na nossa sociedade;
a. interpretar textos e;
a. produzir narrativa de aventuras.

O trabalho proposto possui relevância, pois a) o gênero textual trabalhado é de fácil acesso e faz parte do universo dos alunos do 7º ano; b) a leitura permite expressar o que sente e pensa sobre o que é narrado na ficção, assim como admite que ele estabeleça conexões com sua própria realidade; c) a proposta aqui trazida possui respaldo na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 138), uma vez que tende a construir conhecimentos e desenvolver habilidades na escuta, leitura e produção de textos que propiciam experiências e; d) vale ressaltar que o trabalho com o gênero narrativa de aventura também proporciona o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico para que o alunado possa situar-se em relação à interesses e posicionamentos diversos e, também, para que possa produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Cronograma da Sequência Didática

1ª Etapa – Introdução

A proposta pedagógica inicia-se, primeiramente, pela contextualização da narrativa trabalhada, no caso específico, "Viagens ao centro da terra", de Júlio Verne (2011), podendo ser perguntado para os alunos o que encontraríamos no centro da terra, de modo a ativar seu conhecimento de mundo, noções de ciência ou geografia.

Além disso, poderia ser perguntado porque ir ao centro da terra seria perigoso, visto que um traço das narrativas de aventura é a presença do perigo ao qual os personagens são expostos. Dessa forma, os seguintes aspectos serão desenvolvidos no decorrer da aula:

- Perguntar aos alunos se eles gostam de narrativas de aventura.
- Realizar breve bate-papo sobre diferentes narrativas de aventura.

2ª Etapa –Apresentação da Obra

- Perguntar para os alunos se ir para o centro da terra seria uma aventura e por quê?
- Apresentar a obra "Viagens ao centro da terra" e iniciar a leitura dos capítulos (como trata-se de uma obra com 15 capítulos, sugere-se que sejam lidos 3 capítulos a cada semana, somando ao total 5 semanas)

Tarefa

Reservar parte da aula para que os alunos façam uma atividade escrita, pedindo para eles elaborarem uma continuidade para os capítulos lidos no dia (no máximo 10 linhas). Além disso, atividades de interpretação com base nos preceitos do que entendemos por leitura e da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2007) também fazem parte dessa sequência didática.

Culminância

- A partir das noções sobre os elementos da narrativa, discutir com os alunos sobre o porquê o texto lido é uma narrativa de aventura, destacando tanto a temática, quanto o caráter subjetivo da obra lida. Além disso, nesse momento será incentivado os alunos expressarem suas apreensões sobre a trama, de modo a desenvolver neles habilidades socioemocionais, de empatia, de reconhecimento de força ou/e fraqueza, por exemplo.
- Apresentar a versão da obra em formato de filme para que o aluno possa observar a diferença entre os gêneros.

Observação: A leitura em voz alta deve ser alternada entre os alunos, sendo retomada, por vezes, pelo professor para que não se perca os elementos prosódicos da leitura: ritmo, entonação, cadência, por exemplo.

Devem ser feitas pausas para destacar determinadas ações, interrogando os alunos sobre o que fariam diante dos acontecimentos descritos na narrativa, bem como para destacar o uso de adjetivos subjetivos quando descrevem apreensões de cunho pessoal.

A seguir temos um exemplo de atividade, com base no capítulo 1 do livro, que abrange os conceitos semiolinguísticos, sem mencionar a nomenclatura teórica, e estimula o pensamento reflexivo acerca do uso da gramática, além de aludir à imagem e elementos extratextuais para a discussão de temas significativos como, por exemplo, os estereótipos:

1. Um cientista impaciente

Moro numa casa bonita, com vigas de madeira atravessadas nos tijolos aparentes. Ela fica na parte velha da cidade de Hamburgo, na Alemanha, e pertence a meu tio, o professor Otto Lidenbrock. Também vivem na casa uma afilhada do professor, chamada Grauben, que tinha dezessete anos no começo desta história, e a empregada Marthe, que é uma pessoa muito paciente. Antes, meu quartinho ficava no sótão.

No dia 24 de maio de 1863, que caiu num domingo, Marthe estava bastante agitada. Meu tio tinha voltado para casa antes da hora.

– O jantar ainda não está pronto! O professor vai ficar zangado, o que é que eu faço?... – disse ela, preocupada.

– Pode deixar que eu cuido do assunto – respondi. – Afinal, se ele chegou antes da hora, não era para o jantar estar pronto mesmo.

Desci as escadas rapidamente, mas o professor nem me deixou falar.

– Axel, já para o escritório! – ordenou ele, sem cumprimentar.

Antes que eu tivesse tempo de dar sequer o primeiro passo, o professor acrescentou, impaciente como sempre:

– Que está fazendo aí parado? Mexa-se!

Entrei no escritório quase correndo atrás dele.

Meu tio é geólogo e mestre de mineralogia na Academia de Ciências de Hamburgo. Como tantos outros professores alemães, parece que dá as aulas mais para si próprio do que para os alunos.

8 Viagem ao centro da Terra

Capítulo retirado da obra Viagem ao Centro da Terra em VERNE (2011, p. 8)

1. Como é feita a descrição de tempo e espaço no texto? Copie do texto elementos que justifiquem sua resposta.
2. Qual é a visão que Axel tem do seu tio – objetiva ou subjetiva? Explique.
3. Você percebe algum estereótipo presente na narrativa. Se sim, qual(is)?
4. Como os personagens são qualificados na história?
5. Como é feita a descrição do cenário? Quais termos são empregados?
6. Como a imagem contribui para a confirmação (ou não) da qualificação feita na narrativa?
7. Como podemos descrever o tio-cientista?
8. No trecho "(...) aquele livro **velho** tinha virado a cabeça do professor" (p.11), o qualificador transmite a ideia de algo positivo ou negativo? Por quê?
9. Agora pense em um contexto no qual o mesmo qualificador destacado acima possa ser usado em um sentido oposto.
10. No trecho: "(...) *A conversa terminou por ali. O professor nos devolveu a chave de casa e Marthe pôde ir ao mercado. Eu também saí, para tomar um pouco de ar. Enquanto caminhava pela margem do rio Elba, que passa em minha cidade, refletia se meu tio era um cientista ou um doido*" (p.22), podemos dizer que a perspectiva do sobrinho em relação ao seu tio demonstra que Axel o caracteriza de maneiras opostas. Quais são os termos utilizados

que apresentam um contraste? Na sua perspectiva, por que o personagem faz isso?

11. Quais são as nomeações feitas em relação ao tio no decorrer da narrativa?

Considerações Finais

Levando em consideração o que foi abordado, podemos entender que é possível articular um ensino com propostas linguístico-pedagógicas com viés semiolinguístico (CHARAUDEAU, 2016) nas quais os educandos possam ter prazer na leitura, expressarem suas emoções e se reconhecerem no mundo em que vivem. Além disso, a sequência didática possibilitou que os aprendizes refletissem sobre as diversas formas que a qualificação ocorre em um texto.

Sob esse viés, é relevante que a prática em sala de aula seja orientada por uma teoria que propicie o encorajamento da participação dos educandos e faça sentido para eles. Longe de haver uma preocupação com nomenclaturas, o que se espera é que os discentes sejam capazes de compreender as nuances envolvidas no processo de escuta e leitura de um texto, colaborando, portanto, para a formação de leitores críticos e, segundo Petit (2010) ao mesmo tempo, sensíveis, para que sejam tocados pelo texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 17 mai. 21.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Discurso das mídias*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. In: VALENTE, André C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa*: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.244-255.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.11-27, 2007.

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992, cap.8. Tradução de Thayrine Muzy Pezé.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.p.81-108.

ECKHARDT, Gisele Arruda. *O* r*esgate do encantamento: a ressignificação da prática de leitura através da contação de histórias*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010. 2ª edição. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini.

REBELLO, Ilana da Silva et al. Para além do sentido de língua: a leitura como fruição e construção de conhecimento. Palimpsesto, v.1, p.519, 2018.

REBELLO, Ilana da Silva. Ensinar a ler para além do visível: do sentido de língua ao sentido de discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VARGAS, Suzana. *Leitura*: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. 4.ed.

VERNE, Júlio. *Viagem ao Centro da Terra*: Editora: Universo Tradução: Fernando Nuno: Florianópolis, SC: Universo Livro, 2011. Ilustração: Rogério Soud.

SINAIS DE PONTUAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA LEITURA

Lou-Ann KLEPPA (UNIR)

Introdução

Este é um estudo exploratório sobre diversas fontes de conhecimento acerca dos sinais de pontuação. Tomamos como referência teórica três autores na Linguística sobre sinais de pontuação (Geoffrey Nunberg, Véronique Dahlet e Ursula Bredel) para pensar acerca da natureza dos sinais de pontuação. O objetivo é se aproximar do sistema de sinais de pontuação de uma maneira diferente que a gramática tradicional, que toma o ponto de vista do redator que pontua tomando a oralidade como referência (quando postula que os sinais de pontuação indicam pausas e melodia). Vale dizer que entendemos os sinais de pontuação como multifuncionais: Nunberg (1990) postula que os sinais de pontuação *separam, delimitam e marcam* unidades linguísticas*,* enquanto Dahlet (2002) separa os sinais em: *sequencializadores* e *enunciativos*. Entendemos que um sinal pode assumir mais de uma função, já que concordamos com Dahlet (1998) que os sinais de pontuação são tanto um fato da língua como do discurso. Para uma discussão mais aprofundada acerca das funções dos sinais de pontuação, ver Kleppa (no prelo).

Os sinais de pontuação nasceram e se consolidaram na escrita – e a escrita é visual: "Os sinais de pontuação são sinais vi-lisíveis captados pelo olho; a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral [...]" (Dahlet, 2002, p. 30-31). Por organizar graficamente o texto e suas subunidades, nossa proposta é assumir o ponto de vista do leitor e explorar cada um dos sinais de pontuação que compõem o sistema de pontuação sob o viés de diversos gêneros textuais: histórias em quadrinhos, peças de teatro, peças publicitárias e mensagens trocadas pelo WhatsApp.

Ursula Bredel (2020) é, até onde sabemos, a única autora que teoriza sobre os sinais de pontuação do ponto de vista da leitura. Se consideramos a escrita autônoma em relação à oralidade e se atentarmos para as especificidades da escrita, notaremos que o espaço em branco exerce papel importante. O espaço em branco é um recurso da escrita que garante autonomia às palavras (uma palavra é rodeada de espaços em branco) e também aos sinais de pontuação: há um espaço em branco ao lado de todos os sinais de pontuação (exceto do travessão, que é precedido e seguido de espaço em branco). Os sinais de pontuação (exceto o travessão) *inclinam-se* nas palavras (Bredel, 2020 os chama de *clíticos*) sem depender delas, como já seria o caso de maiúsculas, negrito, itálico, sublinhado etc. O travessão ocupa o espaço de uma palavra (Bredel, 2020 o chama de *filler*). Para Kleppa (2019), apenas clíticos ou fillers são sinais de pontuação autônomos – o que nos faz descartar o hífen (porque é rodeado de letras), a maiúscula (que é uma letra) e outros sinais, restando apenas:

[ ] alínea, [.] ponto, [:] dois pontos, [,] vírgula, [;] ponto e vírgula, [...] reticências, [!] exclamação, [?] interrogação, [( )] parênteses, [“ ”] aspas e [–] travessão.

Pontuar envolve a ação de interpretar: o redator, que também é leitor do texto que escreve, precisa interpretar unidades da língua para separar e delimitar e precisa marcar posturas enunciativas no texto (Bernardes, 2002).

1. Pontuação e Gêneros Textuais

Atentar para a variedade dos gêneros textuais é fundamental para o estudo dos sinais de pontuação: "[...] a pontuação não é um objeto de conhecimento "estável", mas depende, entre outras coisas, das características dos gêneros textuais [...]" (Silva; Morais, 2007: 70). Textos pertencentes a um mesmo gênero textual apresentam uma estrutura textual relativamente estável (Bakhtin, 2000).

Na literatura em português sobre sinais de pontuação, encontramos pesquisas sobre sinais de pontuação em gêneros específicos como, por exemplo, redações de vestibular (Corrêa, 1994; Rodrigues e Cidade, 2021), textos opinativos escritos por alunos do Ensino Fundamental (Soncin e Tenani, 2015), textos narrativos escritos por alunos do Ensino Fundamental (Lima, 2013; Soares, 2017), entre outros que exploram a escrita do aluno. Encontramos também estudos que investigam a pontuação em textos estéticos em que a criação do estilo do escritor passa pelo uso idiossincrático de sinais de pontuação: Lisbôa (2020) investiga a pontuação na escritura de Clarice Lispector e Martins (2006) e Sgarbossa (2015) se debruçam sobre os textos de Guimarães Rosa.

A seguir examinaremos cada um dos onze sinais de pontuação em diversos gêneros textuais (histórias em quadrinhos, peças de teatro, mensagens escritas em WhatsApp e peças publicitárias impressas) partindo dos sinais externos ao texto para os internos à sentença.

Alínea

Araújo (2008) conta que no século II aconteceu uma revolução importante no modo de escrever: deixando o rolo de papiro, a humanidade passou a escrever no codex, (pergaminho) que organizava o texto escrito no couro recortado e costurado em páginas (o que se assemelha muito ao formato atual do livro). O espaço da página passou a ser explorado pelos escribas e o texto (que era estudado e comentado) passou a ser subdividido em unidades menores, para que não se precisasse ler o texto do início. O sinal que separava os parágrafos era o branco, o vazio, a própria materialidade do suporte. Dahlet (2006a) afirma que a alínea foi o primeiro sinal de pontuação a surgir na história da escrita ocidental. Como a leitura é visual, o olho capta antes a arquitetura do texto que as palavras que o formam.

Trazemos como exemplo uma peça publicitária publicada na Revista Manchete. Como descrito em Kleppa (2021), a publicidade dos anos 50 era diferente do que temos hoje – o que se estende aos modos de pontuar. No exemplo exposto na Figura 1, podemos observar a mancha textual dividida em quatro parágrafos.

Figura 1: Peça publicitária com o maior número de alíneas coletada por Kleppa (2021)
Fonte: Manchete 1952, ed. 9, p. 44.

É importante notar que as peças publicitárias passaram por várias mudanças (inclusive regulatórias) ao longo da história, foram influenciadas pelos meios (rádio, TV, revista, jornal, internet) em que foram veiculadas e sofreram pressões externas como censura, padrões de consumo, política nacional e a economia de maneira geral. Não só o modo de apresentar o produto mudou, como mudaram os modos de pontuar os anúncios.

Atualmente as peças publicitárias não organizam mais o texto como um texto linear, adotando uma configuração gráfica típica de listas. Numa lista (de compras, por exemplo), não se espera que cada item seja separado por vírgula ou ponto vírgula, porque a própria linha é usada como medida de fim: um item em cada linha dispensa o uso de sinais de pontuação (Bredel, 2020). A própria organização gráfica em formato tabular assumiu, nas peças publicitárias atuais, o espaço que o texto linear tinha nos anos 50. Observemos o contraste com uma peça publicitária publicada em 2001 em um jornal regional (Alto Madeira, 18/12/2001) na Figura 2. Cada linha apresenta uma unidade independente das outras – iniciada com maiúscula, mas não finalizada por sinal de pontuação.

Figura 2: Formato de lista adotado pela publicidade contemporânea.
Fonte: Jornal Alto Madeira, 18/12/2001

Ponto

Notamos, na seção anterior, que o ponto perdeu sua função de finalizador de sentenças em peças publicitárias que adotaram o *formato de lista* (Bredel, 2020) para dispor os elementos da peça (seja texto, seja imagem) no espaço.

Em outro gênero, observamos a mesma ausência do ponto final, mas por outros motivos. Mensagens trocadas nas redes sociais como WhatsApp, por exemplo, podem diferir em termos de conteúdo, mas apresentam uma estrutura bastante estável: estes textos são mais fragmentários que textos acadêmicos, por exemplo, e são graficamente emoldurados pelo aplicativo – o que tem como consequência que os usuários não sintam a necessidade de finalizar suas mensagens com sinais de pontuação (mas com emojis ou simplesmente nada). McCulloch (2019, pos. 1689 no Kindle) chama atenção para o volume de texto em cada mensagem emoldurada pelo aplicativo. A autora recupera um estudo de Tyler Schnoebelen, que mostra que mensagens com menos de 17 caracteres não continham pontos, ao passo que mensagens com mais de 72 caracteres – ou seja, mensagens compostas por mais de uma frase, continham pontos (ao menos nas frases antes da última). Além do mais, Androutsopoulos (2020) aponta para a pragmatização do ponto final que se torna redundante em finais de mensagem e ganha outros sentidos (rispidez, insistência na própria posição, desinteresse em negociar soluções, intenção de finalizar a interação) nas redes sociais.

Resumindo, o leitor que lê o ponto entende que encerrou ali uma frase. O ponto não é, no entanto, o único sinal finalizador de sentenças: com ele concorrem reticências, exclamação e interrogação em gêneros mais voltados para o texto. Em gêneros mais voltados para a interação, como vimos o caso das mensagens trocadas por aplicativo, o próprio suporte oferece um acabamento de cada mensagem – e o ponto recebe uma outra interpretação: de fim da interação. Já em gêneros estruturados como listas, a linha é que funciona como limite e marcador do fim.

Reticências

A maior parte das reticências observadas em mensagens trocadas no WhatsApp assume função segmentadora, ou seja, interna à sentença – que o Androutsopoulos (2020) considera uma sintatização (gramaticalização?) desse sinal. Essas reticências são usadas pelos jovens para separar orações ou sintagmas. Já as reticências que são finalizadoras (ocorrem no final da frase) carregam o valor de abertura, não de fechamento: do ponto de vista dialógico, tanto sinais de interrogação como reticências estimulam a troca de turnos

(a pergunta feita por um é respondida pelo interlocutor; as reticências transferem para o leitor a tarefa de completar os sentidos deixados em aberto pelo redator) e possibilitam ao interlocutor/leitor a chance de uma intervenção que Bakhtin (2000) chama de *acabamento*.

Ao examinar peças publicitárias dos anos 50, Kleppa (2021) notou a abundância das reticências neste *corpus*, que assumiam posições diversas na sentença (antes e depois, emoldurando a sentença; apenas antes da sentença; apenas no meio; apenas no fim e duplas, no meio, quando havia quebra de linha), como podemos observar na Figura 3.

Figura 3: Reticências em quebra de linha
Fonte: Manchete 1952, ed. 24, p. 31

Se a posição das reticências é tão livre, concluímos que nenhum contexto gramatical demanda especificamente o uso de reticências. Em termos funcionais, elas marcam a suspensão, a supressão, o que não pode ser revelado, a dúvida, a incerteza, o silêncio. As reticências marcam a presença da ausência durante a leitura, por isso o local em que incidem não é predeterminado, nem o seu valor (Dahlet, 2006b).

Em peças de teatro, em que o diálogo se desenvolve entre as personagens (e não com o leitor), interrupções da fala de uma personagem podem ser sinalizadas através de reticências finalizadoras, como podemos observar no trecho extraído de *O doente imaginário* de Molière (2011, p. 65):

(1)
(Argan e o Doutor Diaforus começam a falar ao mesmo tempo, interrompendo-se um ao outro.)

ARGAN:
Recebo o senhor e seu filho...

DOUTOR DIAFORUS:
Estamos aqui...

ARGAN:
Com imensa alegria...

DOUTOR DIAFORUS:
Meu filho Tomás e eu...

Resumindo, num texto em que o autor dialoga com o leitor, as reticências transferem ao leitor as possibilidades de interpretação do sinal. Já num texto em que personagens dialogam entre si, as reticências são transferidas de um interlocutor ao outro, muitas vezes sinalizando silêncios.

Interrogação

Histórias em quadrinhos, um gênero que explora tanto a imagem como o texto, foram (e continuam sendo) um campo de experimentação com sinais de pontuação (Dürrenmatt, 2011). Nos quadrinhos, três sinais de pontuação, a saber: exclamação, interrogação e reticências frequentemente aparecem desacompanhados em balões de fala – ou seja, não funcionam como clíticos (Bredel, 2020), mas como *fillers* independentes de unidades linguísticas. A cena é interpretada pelo leitor que percebe, nos sinais de pontuação desacompanhados, posturas enunciativas. Na Figura 4, vemos dois ciclistas a caminho do trabalho no primeiro e segundo quadro. No terceiro quadro, um deles é surpreendido por um buraco na via. A surpresa é expressa através da exclamação. O outro ciclista igualmente é surpreendido, mas ainda precisa entender o que aconteceu ao companheiro. Sua surpresa é expressa através da interrogação. O leitor precisa atentar para a imagem expressa na cena para compreender os sinais de pontuação desacompanhados.

Figura 4: Exclamação e interrogação desacompanhadas em quadrinhos.
Fonte: Yehuda Moon (http://yehudamoon.com/comic/2008-04-15/)

Exclamação

Tanto nas mensagens de WhatsApp examinadas por Androutsopoulos (2020) como nos quadrinhos examinados por Dürrenmatt (2011), a reiteração de um mesmo sinal (a exclamação, por exemplo) não é interpretada como sendo subordinada a fenômenos prosódicos, mas uma materialização da iconicidade para fins de intensificação de expressividade. Na Figura 5, temos um exemplo da reiteração do sinal finalizador acompanhando a escalação na imagem:

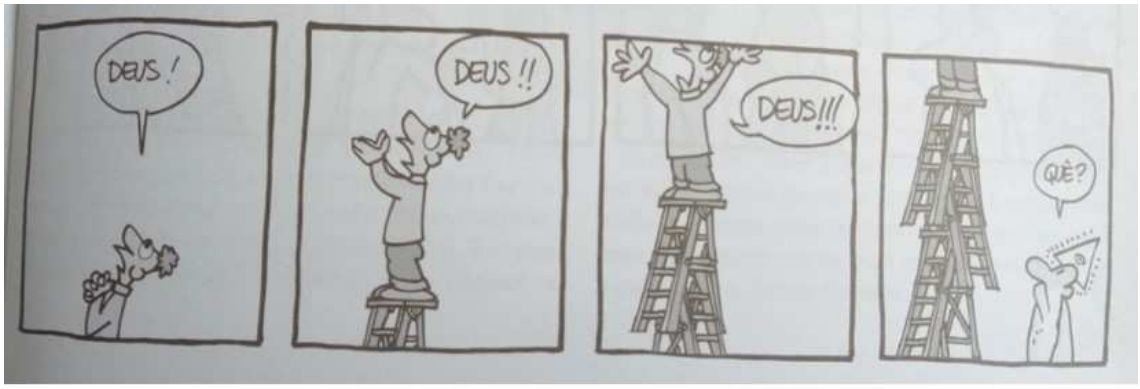


Figura 5: Reiteração de sinais enunciativos em quadrinhos
Fonte: Deus segundo Laerte.

Nenhum contexto sintático exige o emprego do ponto de exclamação. Dahlet (2002) o aloca, juntamente com a interrogação e as reticências, no conjunto dos sinais marcadores de modalidade enunciativa. Ou seja, esses três sinais apontam para o sujeito enunciador.

Os quadrinhos apresentam texto em (pelo menos) três lugares no quadro: dentro de balões de fala, dentro de caixas alocadas em cantos que descrevem a cena e na própria cena – local reservados a onomatopeias. Exceto as onomatopeias, as outras unidades textuais, por mais que venham emolduradas pelo balão de diálogo ou pela caixa, são sistematicamente finalizadas com algum sinal de pontuação – diferente das mensagens no WhatsApp ou nas peças publicitárias. Dependendo do estilo dos quadrinhos, teremos mais exclamações ou mais reticências finalizando as sentenças.

Por fim, para encerrar as seções referentes aos sinais finalizadores, é preciso lembrar que, por serem sinais expressivos, reticências, exclamação e interrogação são frequentemente combinados: nas peças publicitárias dos anos 50 examinadas por Kleppa (2021), reticências e exclamação (nessa ordem) são comuns, em peças de teatro interrogação e exclamação são comumente combinadas e nos quadrinhos as combinações (inclusive envolvendo outros sinais, como o travessão) são mais amplas. Os sinais segmentadores não se prestam à reiteração ou combinação.

Travessão

Graficamente, os sinais de pontuação são feitos de pontos e traços retos e curvos. O travessão é o único que não tem lugar na linha em que se escreve (nem na de baixo, nem na de cima, onde ficam as aspas), por isso Bredel (2020) o classifica como "flutuante". Essas características gráficas diferenciadas refletem funções dinâmicas, dependendo da posição que o sinal ocupa na sentença.

Em língua portuguesa, o travessão pode assumir posição externa à sentença, no início, para marcar discurso direto de personagens. Como o leitor percebe a estrutura textual antes de ler as palavras, identifica diálogos antes mesmo de lê-los. Como peças teatro e quadrinhos são feitos de diálogo e descrição da cena, os travessões são usados em outra posição (interna à sentença) e com outra função: separar (isolando entre o travessão

e o final da frase) ou delimitar (através de travessões duplos) apostos, comentários, adendos. Essa função separadora é observada em peças publicitárias, como acompanhamos na Figura 6:

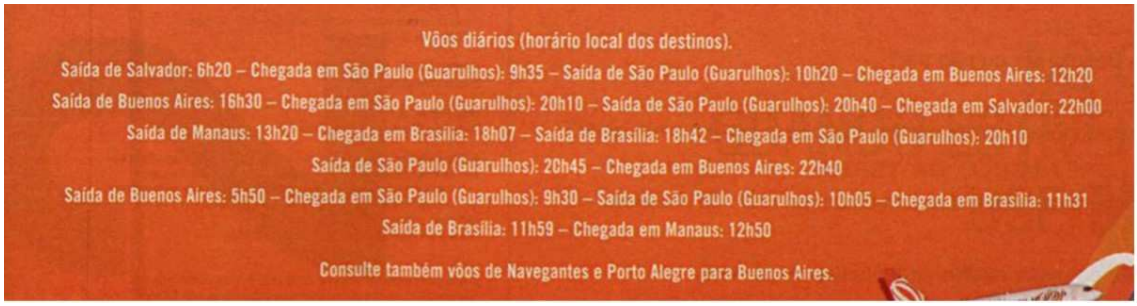


Figura 6: Travessões como separadores em peça publicitária.
Fonte: Manchete, 2005, edição 2532, p. 7

Aspas

Tanto aspas como parênteses são sinais morfologicamente duplos (em que um sinal não é meramente repetido, mas os dois são espelhados) que não determinam de antemão o que será delimitado por eles: letras, morfemas, palavras, sintagmas, sentenças ou mesmo parágrafos. Na Figura 3, observamos aspas irônicas em volta da primeira palavra. Para Kleppa (no prelo), aspear é um ato autoral no sentido de que as aspas irônicas sinalizam o ponto de vista do autor. Preservando sua face, o autor se posiciona e convoca o leitor/interlocutor a perceber e aderir à sua postura – contra aquela outra, expressa entre aspas. As aspas que marcam o discurso citado não são significativamente recorrentes em mensagens de WhatsApp, quadrinhos, peças de teatro ou peças publicitárias.

Parênteses

Diante de parênteses, o leitor tem duas opções: ou considerar que o que está entre parênteses é um comentário do que vinha antes – e aqui a ordem dos fatores é importante – ou considerar que ambas as construções (com e sem os parênteses) fazem sentido: *(im)possível*. Especialmente em peças de teatro, parênteses assumem uma função textual ao separar a descrição da cena dos diálogos das personagens. No exemplo (1), recortado da peça de Molière, além dos parênteses, o itálico reforça a diferenciação entre cenário e atuação. No exemplo (2), observamos que o modo de dizer das personagens é qualificado através de informações contidas entre parênteses:

> **(2)**
> BELINE:
> Se sua filha o amasse de verdade, Gagan, casaria com o homem que você escolheu. Parece que o problema dela, Doutor Diaforus, não é com o casamento, e sim com o noivo. (*Com cinismo*.) Ops... escapou! (Molière, 2011, p. 82)

Dois Pontos

O leitor cujos olhos alcançam dois pontos entende que informação nova está por vir no interior da frase. Para Dahlet (2006b), a função dos dois pontos é separar duas orações em tema-rema. Dadas as peculiaridades dos gêneros explorados aqui, observamos alta incidência de dois pontos separando título e subtítulo em peças publicitárias; e aí a disposição gráfica do título e do subtítulo vai definir se se trata de duas orações no interior da frase ou de frases separadas, como observamos na Figura 7:

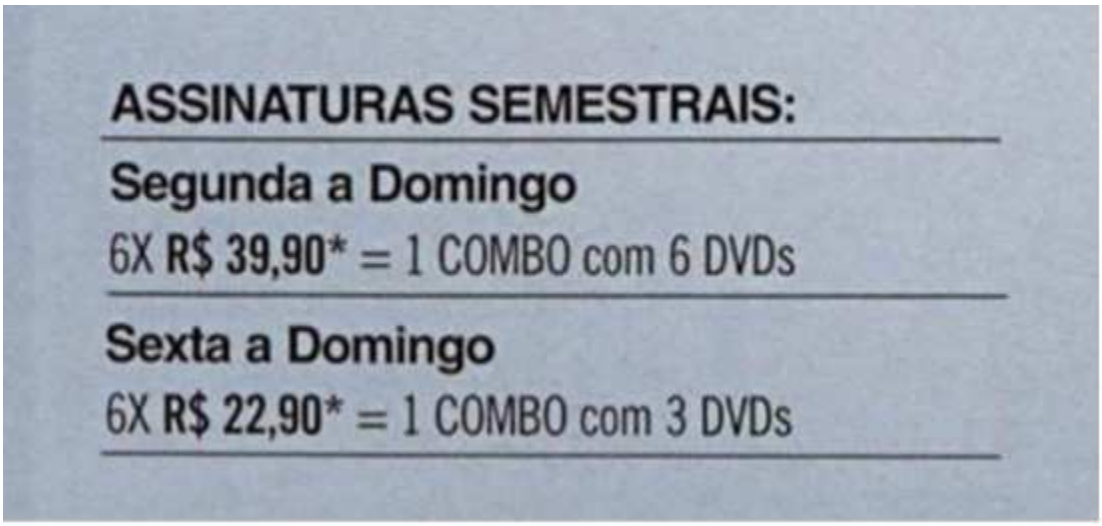


Figura 7: Dois pontos separando título e subtítulo em frases diferentes
Fonte: Manchete de 2007, edição 2537, p. 19.

O layout de lista (e não de texto linear) contribui para que se interprete dois pontos como um sinal finalizador de sentença.

Ponto e Vírgula

Para o leitor, tanto a vírgula como ponto e vírgula são indicadores de que o final da frase ainda não foi alcançado. Enquanto a vírgula separa, delimita e marca diversas unidades e operações, ponto e vírgula apenas separa duas orações. Não observamos qualquer ocorrência de ponto e vírgula nas peças publicitárias examinadas em Kleppa (2021) e sua ocorrência em mensagens de WhatsApp, histórias em quadrinhos e peças de teatro não é significativa.

Vírgula

Ao ler a vírgula, o leitor percebe que a frase não encerrou. Para Kleppa (2019 e no prelo), a vírgula separa tópico de comentário, adjunto topicalizado, oração subordinada invertida, orações coordenadas, correlatas ou justapostas, itens em lista. Quando dupla, a vírgula delimita aposto, vocativo e oração encaixada. Por fim, a vírgula marca elipse e ordem de palavras em português. Como seu uso depende da complexidade sintática, não observamos usos específicos ou idiossincráticos nos gêneros que analisamos aqui.

Considerações Finais

Gêneros textuais como peças publicitárias, histórias em quadrinhos, peças de teatro ou ainda mensagens trocadas em redes sociais (WhatsApp) são pouco tematizados na escola. Neste texto, pretendemos jogar luzes sobre o sistema de pontuação a partir de usos específicos e caracterizadores de alguns gêneros textuais. Acreditamos que examinar os usos típicos de alguns sinais (por exemplo, os parênteses na peça de teatro ou as exclamações nos quadrinhos) em gêneros específicos é equivalente a usar lentes de aumento para entender o funcionamento dos sinais de pontuação.

Referências

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Digitalisierung und soziolinguistischer Wandel: Der Fall der digitalen Interpunktion. In: Marx, K.; Lobin, H.; Schmidt, A. (Hrsg.). *Deutsch in*

*sozialen Medien***.** Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, pp. 75 – 94, 2020.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação.* Tese de doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BREDEL, Ursula. *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag Heidelberg, 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria & prática,* n. 24, pp. 52-65, 1994.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 287-314, 2006a.

DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação. Usos e significações.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas / Fapesp, 2006b.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem,* Belo Horizonte, v. 10, n.1, pp. 29-41, 2002.

DAHLET, Véronique. Pontuação, sentido e efeitos de sentido. In: XLV Seminário do GEL, 1997, Campinas. Estudos Lingüísticos. *Anais do Seminário do GEL.* São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, v. XXVII. pp. 465-471, 1998.

DÜRRENMATT, Jacques. From invisibility to visibility and backwards: punctuation in comics. *Visible Language,* 45. ½, pp. 20-43, 2011.

KLEPPA, Lou-Ann. Para ensinar os sinais de pontuação. *Revista Diadorim* (no prelo).

KLEPPA, Lou-Ann. Entre reticências e exclamações: usos de sinais de pontuação em peças publicitárias de 1952. *Cadernos de Linguística,* v. 2, n. 4, pp. 1 – 23, 2021.

KLEPPA, Lou-Ann. *Onze sinais em jogo.* Campinas: Editora Unicamp, 2019.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. *O processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito por crianças de 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental.* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.

LISBÔA, Noeli Tejera. *A pontuação do silêncio*: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. *A pontuação não-gramatical em Guimarães Rosa*: um estudo semiótico. Tese de doutorado em Língua Portuguesa. Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2006.

Mc CULLOCH, Gretchen. *Because internet:* understanding the new rules of language. New York: Riverhead Books, 2019.

NUNBERG, Geoffrey. *The linguistics of punctuation.* Leland Stanford Junior University, 1990.

RODRIGUES, Violeta Virgínia; CIDADE, David Novaes. Desgarramento e pontuação em textos de vestibulandos. *Confluência,* n. 61, pp. 124-156, 2021.

SGARBOSSA, Izabel Cristina Rickli. *A pontuação nos contos de Guimarães Rosa*: uma análise discursiva. Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

SILVA, Alexsandro Da; MORAIS, Artur Gomes de. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. *Revista Língua Escrita* n. 1, pp. 60-74, 2007.

SOARES, Francielly Rodrigues. *Uso da pontuação em textos narrativos de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SONCIN, Geovana; TENANI, Luciani. Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia e Linguística Portuguesa,* vol. 17, n. 2, pp. 473-493, 2015.

A LEITURA NA ESCOLA BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: MÉTODO E FRUIÇÃO

Pedro Manuel NAPIDO (Universidade Licungo, Moçambique)

Introdução

O presente estudo tem como argumento a prevalência da leitura do texto literário presente no Livro Didáctico – LD, na escola básica, em Moçambique baseada apenas nas questões de interpretação/compreensão propostas pelos autores dos manuais e a necessidade da implementação das novas metodologias de mediação direccionada para a formação do leitor. As pistas para o nosso estudo, olhamos a proposta de Rouxel (2012, p. 272) sobre a dimensão subjetiva da leitura no contexto francês: "Estabelece-se, nele, uma distinção entre leitura analítica (de análise e interpretação de texto, frequentemente a única praticada na escola) e leitura cursiva (denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa".

Dessa forma, delineia-se uma nova perspectiva didática para o ensino de literatura, que se contrapõe à tradição escolar de um trabalho com literatura baseado na leitura analítica (de interpretação de texto com base na análise do professor e/ou dos críticos literários, ou mesmo nas respostas dos LDs) e propõe uma outra perspectiva, a da leitura cursiva (leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa), descrita como "a forma livre, direta e corrente" da leitura.Assim, no que se refere às materialidades do livro infantil e juvenil mais recentes, tais como *book-apps*, livros de realidade aumentada e projetos transmídia, Kirchof e Sousa (2019, p. 27) afirmam: "as transformações materiais dos livros não alteram apenas o modo como lemos as obras literárias: elas alteram também os próprios conceitos de narrativa, poesia e literatura com os quais temos operado até o presente, nos desafiando a criar novas formas de leitura e mediação".

A citação acima implica atribuição de responsabilidades acrescidas ao professor fato que move o nosso estudo, reforçado com a passagem de Barco et al.

> Por essas razões, aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estarem cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores. Isto porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância. Assim, quem não lê não pode incentivar outros a lerem (BARCO, et al. 2009, p. 7).

Da leitura entendemos que a teoria da Estética da Recepção e efeito surge a partir de Hans Robert Jauss (1921 – 1997) em aula inaugural, na Universidade de Constança, em 1967, numa palestra, com o título: O que é e com que fim se estuda a história da literatura? Jauss faz uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até àquela altura, tradicionais e propondo reflexões acerca dos mesmos. Esta conferência foi publicada em 1969, com o título: A história da literatura como provocação à teoria literária, após acrescentamento de algumas idéias inovadoras pelo autor. Mais adiante, Jauss afirma:

> A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p.8).

Por seu turno, a teoria do efeito de Wolfgang Iser, discutida na obra *O ato da leitura* defende: "O efeito estético deve ser analisado na interação entre texto e leitor. A obra literária realiza-se na convergência do texto com o leitor, sendo irredutível a um ou outro: ela é o ser constituído do texto na consciência do leitor" (ISER, 1995, p. 51). Por esta razão podemos entender que a teoria surge criticando principalmente a teoria literária marxista e a escola formalista que valoriza a estrutura interna da obra podendo ser julgada também pelo uso da linguagem de cunho literário, Jauss propõe uma investigação da literatura "no horizonte histórico de seu nascimento, função social e efeito histórico" (JAUSS, 1994, p. 20). Para ele, importa o leitor concreto da obra, historicamente situado no tempo e no espaço – por outras palavras, a comunidade de leitores que compartilha o mesmo horizonte de expectativas, o qual realiza a atualização da obra a partir das suas molduras.

Através da metodologia de revisão bibliográfica, a análise de dados, neste estudo, foi tomado um *corpus* que não se destina à uma análise mais detalhada da metodologia adotada na mediação dos textos mas sim uma demonstração que evidencia a tipologia, o público a que se destina, a unidade, os conteúdos/actividades nos Livros de Português: 5ª série – "A Cigarra e a Formiga", pp. 32-33 e "Poema do futuro Cidadão", p. 145; 6ª série: "O gato e o rato". A partir das atividades sugeridas pelos autores dos LDs podemos compreender que as mesmas não se destinam à leitura enquanto fruição.

Parâmetros de Leitura na Escola Básica

O 1º ciclo do Ensino Primário está dividido em 3 classes: na 1ª classe, as habilidades consistem em escutar e falar, sendo na pré-leitura a realização de exercícios de coordenação sonora, psicomotora; danças; grafismos semilivres; manuseamento do material escolar; jogos; recorte, colagem e dobragem; banda desenhada (histórias em quadrinhos). Na 2ª classe, as habilidades consistem em escutar, falar, ler e escrever: contos, fábulas, jogos, lengalengas, poemas, ilustrações, imagens, dramatização. Na úlma classe do 1º ciclo, por seu turno, na 3ª classe, os conteúdos habilitam em escutar, falar, ler e escrever: nos textos narrativos explora-se o assunto principal do texto; histórias e fábulas – personagens nas suas caraterísticas físicas, localização da ação o tempo e espaço; texto poético.

No segundo ciclo (4ª; 5ª e 6ª classe), nas 3 classes os conteúdos habilitam o aluno a saber escuta, falar, ler e escrever. Na 4ª classe: textos narrativos: histórias e fábulas; elementos da narrativa (autor, personagens, espaço, narrador, ações e tempo); literatura infantil e de tradição popular; textos poéticos (estrutura, estrofe, verso e rima). Na 5ª classe: elementos da narrativa, moral da história; textos narrativos: histórias (o assunto principal do texto, autor, personagens, localização da ação no tempo e espaço e moral da história); texto poético: estrutura, verso, estrofe e rima. Na 6ª classe: textos narrativos sobre educação financeira: poupança (estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão); elementos da narrativa: autor, personagens, ação, espaço e tempo, autor, narrador, moral da história e construção do mealheiro; texto poético: mancha gráfica, estrutura (estrofe e verso), distinção poema e prosa, redacção; banda desenhada (histórias em quadrinho) – estrutura do texto; texto dramático: caraterização dos personagens e indicações cénicas.

Olhando para os conteúdos, podemos destacar que a literatura infantil e popular está prevista no 1º ciclo. No 2º ciclo prevê-se o trabalho com o texto literário em todos os géneros: nativo, poético e dramático. A nosso ver, a metodologia para a sua mediação não se direciona à formação do leitor mas sim pretexto para o ensino da língua incluindo o empreendedorismo enquanto conhecimento gera. Mais ainda, as fases pelas quais se procede o ensino da leitura e escrita são puramente didácticas e não tem a finalidade de

tornar o ensino da literatura uma prática significativa do aluno, não se explora o texto literário discutindo sua compreensão e, a partir do mesmo texto promover a interpretação através de várias atividades. Neste caso, o professor não ajuda o aluno na compreensão do texto questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários da construção do texto em causa, senão vejamos:

No primeiro ciclo, a aprendizagem da leitura e da escrita, como a de qualquer outra habilidade, passa por três fases: (i) a fase cognitiva; (ii) a fase de domínio e (iii) a fase de automatização. Na fase cognitiva, o aluno apercebe-se da funcionalidade da leitura e dos meios de que se vai servir para se beneficiar dessa funcionalidade. Para o efeito, o aluno deve ser confrontado com diferentes tipos de textos (literatura infantil, revistas, jornais, etc.), com e sem imagem, para que se sinta motivado a conhecer o conteúdo dos mesmos, através da leitura.

Lê-se no mesmo documento que a presença de textos interessantes, cuja mensagem só lhe chega através da leitura do professor, o aluno vai "descobrir" a funcionalidade da leitura e adquirir a capacidade de ler com maior facilidade. Na fase de domínio, o aluno deve treinar e aperfeiçoar a realização das atividades necessárias para atingir a funcionalidade da leitura. Este treino é efetuado a partir de exercícios de pré-escrita, de pré-leitura e de grafismos. Na fase de automatização, o aluno tem já habilidades suficientes que lhe permitem ler e escrever, sem que realize um controlo consciente do ato de ler e de escrever.

Prosseguindo, no segundo ciclo, o programa propõe três formas de leitura com objetivos distintos: (i) Leitura obrigatória: cujo objetivo é, no ambiente da sala de aula, ensinar a ler e a interpretar diferentes tipos de textos propostos no livro do aluno (histórias, cartas, poemas, etc.); (ii) Leitura complementar que, como o termo diz, completa e consolida a leitura obrigatória; iii) Leitura de lazer: cujo objetivo é criar o gosto pela leitura, onde os alunos são encorajados a ler textos do seu agrado, dentro e fora de aula. Para valorizar e estimular este tipo de leitura, o professor criará momentos em que cada aluno tenha oportunidade de falar dos textos lidos. É neste tipo de leitura que além dos dicionários, se incluem as obras de literatura infantil.

Por seu turno, um outro documento: Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's), considera que no prosseguimento dos esforços que Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tentado incrementar medidas de melhoria da qualidade de ensino, assumindo particular importância na promoção de concursos de leitura e escrita à escala nacional nas disciplinas de Português, Inglês, Francês e Línguas bantu moçambicanas. O propósito desta iniciativa é despertar nos alunos, de todos os níveis dos subsistemsa de educação geral, o gosto e desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita. A realização do mesmo obedece a seguinte calendarização: 1ª fase: Lançamento do concurso de leitura e escrita – 13 a 17 de abril; 2ª fase: Produção, seleção e apuramento das redações – 20 de abril a 10 de junho; 3ª fase: Premiação – 27 de julho a 04 de setembro, obedecendo à seguinte programação: - anivel da escola: 27 a 31 de julho; - anivel da ZIP: 31 de julho a 07 de agosto; - anivel distrital: 10 a 14 de agosto; anivel provincial: 17 a 21 de agosto; anivel nacional: 24 de agosto a 04 de setembro.

Assim, estas actividades de incentivo à leitura não incluem as ações que devem ser desenvolvidas pelos professores uma vez que, segundo Oliveira (2010, p. 45) "Na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade. Os temas das histórias, ao serem lidas ou contadas, promovem na criança a expressão de seu mundo interior, e ela então se volta a partir daí para olhar o mundo com sua diversidade de linguagens ".

A autora avança que o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa. Viver o livro literário infantil não é desmerecer seu trabalho com o ensino, mas ampliar as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam. Quem se entrega ao livro literário infantil sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes. Todo adulto e, de modo especial o professor, deveria ler livros literários indicando às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles.

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura — em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe, o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor. (p 33).

Algumas perguntas podem ajudar o professor a organizar e avaliar suas atividades. Dentre elas sugerimos as seguintes: Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero de meus alunos com a leitura deste texto? Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem? Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano? Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma? Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos? Que relações pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cerca? Nesta aula, que comentários dos alunos me surpreenderam durante ou depois da leitura dos textos? Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido? Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto? E o texto contribuiu para o bom desempenho da atividade? Perguntas como essas (ou outras que o professor formule a seu critério) têm a intenção de ajudar a tornar mais claros os objetivos da leitura escolar. (SILVA e MARTINS, 2010, p. 33).

Método e Fruição

Tomando como exemplo, o livro da 5ª classe tem 9 unidades: Família; Escola; Comunidade; Ambiente; O corpo humano; Saúde e higiene; Meios de transporte e comunicação; A nossa província; e o nosso país. O LD é de autoria de RODRIGUES, Maria Leonor e CHILUNDO, Jeremias. *Vamos aprender Português*, 5ª classe, Alcance Editores, 2012. O mesmo contém 20 textos dos quais 10 poemas; 3 fábulas e 9 contos. Os autores dos textos são: Luísa Dulce Soares; António Torrado; Renato António da Graça; Manuela Alves; Vasco Cabral; Loureço do Rosário; La Fontaine; Fernando Vale; Mia Couto; Marcelino dos Santos e José Craveirinha.

O texto a seguir se enquadra na primeira unidade (família) e os conteúdos/atividades são: leitura e compreensão, estudo dos provérbios, adivinhas e dramatização. O mesmo é adaptado de La Fontaine pela Alsácia Fontes Machado. Achamos uma proposta válida, pois é algo que está relacionado ao dia a dia do público leitor uma vez que quando for grande terá que trabalhar para ajudar a família ou sustentar sua própria casa. Quanto à tipologia das perguntas podemos considerar que uma parte exige do aluno a identificação ou transcrição de alguns trechos do texto enquanto outra estabelece que eles justifiquem assim como ao ensino da gramática:

Texto 1

A Cigarra e a formiga

No Inverno há sempre fome,
Mas não chegamos ao formigueiro:
Trabalhamos todo o Verão,
Temos bem farto o celeiro

Isto cantava uma formiga ladina, que à frente de um grupo delas carregavam para o sol os grãos que tinham acumulado durante o Estio. Chovera muito na véspera, havia já dias que não se via o sol, e agora, como havia uma réstia dele, quente e brilhante, as formigas tinham resolvido trazer cá para fora as suas reservas, para as enxugar. Previdentes e boas donas de casa, as formigas descuidavam os seus trabalhos.

Andavam naquela faina e da frente do rancho cantava pela décima vez:

Trabalhamos todo o Verão;
Temos bem farto o celeiro

Quando lhes aparece D. Cigarra, trémula de frio, encolhida de vergonha:
— Ó vizinha Formiga, eu vinha pedir-lhe o grande favor de me emprestar umas migalhinhas e uns pozinhos de farinha.
— Mas, então porquê? – Perguntou a Formiga, que bem sabia como vivia a D. Cigarra.
— Ora porquê, vizinha… Porque estamos no inverno e eu não tenho nada em casa para me sustentar.
— Mas isso foi um descuido sem nome. Não sabia que o inverno havia de vir?
— Pois sabia… – respondeu a pobre Cigarra com a voz mal segura.
— Então que fez no Verão, que não se acautelou?
— Cantei, vizinha, cantei. Passei o Verão a cantar, com esta linda voz que Deus me deu…
— Ah! Cantou!? E soube-lhe bem? – exclamou a formiga, pousando o carrego no chão e colocando as mãos na cintura bem delgadinha, que quase a agarrou toda.
— Pois então agora experimenta dançar, que também é muito saboroso.
E, retomando o seu cargo, seguiu com as companheiras para a clareira onde estavam expostos ao sol os mantimentos, querendo dizer com isto que desprezava a Cigarra, que só pensava em cantar e em folgar, esquecida de que mal anda quem não faz por se manter a si mesmo e espera que os outros o ajudem.

Esopo, La Fontaine, *Fábulas de animais e Outros.*
Adap. de Alsácia Fontes Machado

Ler/Compreender

1. Esta é a fábula da Cigarra e da Formiga …
Em que estacão do ano acontece a história?
2. Nesse dia, o que faziam as formigas?
3. Andavam naquela faina, quando aparece D. Cigarra…
O que pretendia ela?
   3.1 Mostrava-se envergonhada. Porquê?
   3.2 Como reagiu a vizinha Formiga?
   3.3 Achas que esta agiu bem? O que farias no seu lugar?
4. Os ensinamentos dados nas fábulas equivalem, por vezes, a provérbios e às lições que eles transmitem…

4.1 Completa agora estes provérbios, empregando as palavras destacadas (**amanhã; cão; monge; hoje; morde; mentiroso**):

A. _____ que ladra não _____
B. _____ mais depressa se apanha um _____ que um coxo
C. Não deixe para _____ o que pode fazer _____
D. O hábito não faz o _____

A seguir, o texto 2 "Poema do futuro cidadão", de José Craveirinha, escritor para o público adulto, está inserido na última unidade da 5ª série (O nosso país), o mesmo é apresentado na sua forma original, os conteúdos/atividades são para leitura e compreensão e as perguntas exigem do aluno a identificação ou transcrição de alguns trechos do texto enquanto outras estabelecem que ele justifique. Para além da 5ª série, o mesmo poema aparece na 6ª série, p. 116 no tema sobre "Sociedade" nas atividades/conteúdos de leitura e compreensão, funcionamento da língua (as interjeições) e o aluno escreve frases usando as interjeições que exprimam aplauso, desejo e silêncio.

Texto 2

Poema do futuro cidadão

Vim de qualquer parte
de uma Nação que ainda não
existe.
Vim e estou aqui

Não nasci apenas eu
Nem tu nem nenhum outro…
Mas Irmão.
Mas
Tenho amor para dar às mãos – cheias
Amor do que sou
e nada mais
E
Tenho no coração
gritos que não são meus somente,
porque venho de um Pais que ainda não existe

Ah! Tenho meu Amor a todos para
dar
do que sou
Eu!
Homem qualquer,
cidadão de uma Nação que ainda não existe.

José Craveirinha
Xigubo, Alcance Editores

Ler/Compreender

1. Este poema foi escrito antes ou depois da Independência de Moçambique?
2. Transcreve um verso que justifique a resposta que deste à pergunta anterior.
3. Na terceira e quinta estrofe, que sentimento revela o poeta?
4. Na quarta estrofe, ele diz que tem gritos no coração. Que gritos serão esses?
5. Repare no título do poema e justifique o emprego da palavra "Futuro".

6. O poeta está no seu país ou exilado?

A seguir, no livro de leitura da 6ª série, o texto 3 "O gato e o rato" foi extraído de uma colectânea de contos tradicionais organizados pela Margarida Pereira Müller, apatado para o público infantil. O mesmo está inserido no tema "Nós e o Meio" com as actividades de compreensão do texto narrativo; funcionamento da língua sobre frases simples, fases complexas e as conjunções.

O livro foi escrito por CAVELE, D. Álvaro; CUTA, Marcolino C. e ZIMBA, Carlos. *Livro do aluno 6ª Classe – Língua Portuguesa:* Aprender a Comunicar. Maputo, Porto Editora, s/d. Tem um total de 27 textos literários dos quais 16 contos; 2 fábulas; 7 poemas; 1 crónica; 1 texto dramático. Os autores são: Agustina Bessa- Luís; Ana Margarida Magalhães e Isabel Alçada; José Mauro de Vasconcelos; Violeta Figueiredo; Graça Gonçalves; Luísa Dacosta; Manuel Vieira; Agostinho Neto; Alves Redol; José Vaz; Vieira Simões; Manuela Ribeiro; Matilde Rosa Araújo; Margarida Pereira Müller; Marcelino dos Santos; Alberto da Barca; Costa Andrade; Alice Vieira; Gianni Rodari; Viale Montinho; Pepetela e José Craveirinha.

Texto 3

O gato e o rato

Era uma vez um gato que era amigo de um rato. Um dia, decidiram fazer uma viagem até ao lago Tanganica. Quando lá chegaram o gato exclamou admirado:
- Tanta água! Como é que vamos atravessar o lago?
-Não te preocupes – sossegou-o o rato. – podemos construir um barco.
- Mas como?
- É fácil. Vês além aquelas mandiocas? As raízes são óptimas para barcos
Construíram um barco duma raiz da mandioca. Quando ficou pronto, empurraram-no para a água e saltaram para dentro. A data altura, sentiram fome.
- Tenho tanta fome – queixou-se o gato. – O que havemos de comer?
- Não te preocupes. O próprio barco vai alimentar-nos – respondeu o rato.
E de imediato começou a roer a raiz. Tanto roeu que fez um buraco e a água começou a entrar.
- Vamo-nos afogar – gritou o gato em pânico.
- Não estamos longe da margem – respondeu o rato. – Nada até lá.
O gato tinha medo da água, mas juntou todas as suas forças e conseguiu chegar à margem do lago. O rato estava gordinho e bem - disposto, enquanto que o gato estava magro e de mau parecer.
- Não aguento mais – disse o gato. – Vou comer-te.
- Espera – retorquiu o rato. Não queres comer-me todo sujo, pois não? Vou lavar-me ali ao rio e volto já
O gato concordou. O rato foi-se embora e nunca mais voltou.

Margarida Pereira Müller (Org.) Os Mais Belos Contos Tradicionais. Civilização Ed.

Compreender

1. A acção deste conto passa-se num lago que existe na realidade.
   a) Qual é esse lago?
   b) Em que continente fica situado?
   Ásia; Europa; África; América ou Oceania
2. As duas personagens estavam unidas por laços de amizade. Procura no texto as acções que comprovam.

3. No entanto, um dado momento, uma dessas personagens prepara-se para destruir essa amizade.
   a) Quem era essa personagem?
   b) Qual é o motivo para tal comportamento?
   c) Carateriza a atitude de cada um dos intervenientes desta narrativa.
4. Dá a tua opinião sobre o final da história.
5. Relê cuidadosamente o texto e copia todos os verbos introdutórios do diálogo para o teu caderno
6. Transforme em discurso indireto a frase seguinte:
   "Tenho tanta fome – queixou-se o gato – o que havemos de comer?"

Fazendo um balaço geral nos textos apresentados, concordamos com (SILVA, s/d, p. 520) quando afirma: "os textos literários devem ser algo sempre presentes no LD por ser o material que os alunos de escolas públicas têm mais acesso. Dependendo da maneira como esse gênero é abordado despertará a curiosidade, a criticidade dos discentes e se tornarão leitores de textos literários e não-literários". Por seu turno, o professor tem um papel fundamental nessa formação, pois este deve ser perspicaz e conseguir um diálogo entre teoria e prática para elaborar estratégias que façam um convite à leitura, por isso é essencial que este seja um leitor e demonstre esse interesse pela leitura em sala de aula, para que possa despertar na turma o gosto pelo texto literário.

Cosson (2010, p. 58) é peremptório ao afirmar: "O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto". Este contato com o texto, entendemos que pode ser ou não aceito pelo leitor principiante. Em caso de aceitação, aí pode ser explorada na aula de literatura, em sala de aula. O professor deve adequar o texto ao leitor, trabalhando as ilustrações direccionando os traços típicos de cada faixa etária e o exercício de imaginação correspondente ao seu destinatário.

No primeiro texto, "A cigarra e a formiga", texto de La Fontain, adaptado por Alsásia Fontes Machado, para além de ser fragmentado, o aluno deveria ter acesso à obra integral do mesmo na biblioteca escolar para as escolas que as possuem permitindo que os leitores possibilitando o contato permanente com o texto literário através do professor na formação do leitor na vivência estética, característica peculiar do texto literário que possibilita ao leitor o deleite, a fuga da realidade, absorção da crítica implicada e provocando o prazer estético que o possibilitará o acesso a diversas leituras, adentrando, neste mundo no qual a realidade é representada através da fantasia.

No caso vertente, o texto 2, "Poema do futuro cidadão" não se adequa, de forma alguma, ao seu público, alunos da 6ª classe, cujas idades rondam entre 9-12 anos, sendo estes, leitores iniciáticos. O texto em alusão, destinado ao público adulto, denuncia a inexistência de Moçambique como um país soberano enquanto nação. A linguagem é de tal sorte que não se adequa a este público, uma vez que "Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos" (COSSON, 2010, p. 61).

Considerações Finais

A literatura infantil e juvenil em Moçambique emergiu recentemente no período da independência, em 1975, estando neste momento na fase da sua consolidação. Desse modo, tem enfrentado enormes desafios, como sejam: a ampla circulação, consumo e legitimação, políticas públicas de formação de leitores, a sua inserção no contexto escolar em todos os subsistemas de ensino. Na escola básica, circula de forma tímida, carecendo de professores formados na mediação literária e o apetrechamento das bibliotecas escolares existentes em obras para este público.

Os textos literários existentes no livro didático não são lidos, discutidos e mediados como deveriam, limitando-se apenas em serem usados como pretextos para o ensino da gramática da língua portuguesa. Desse modo, os alunos não vivenciam o prazer estético e a fruição. Assim, esta situação desemboca na falta de formação de futuros leitores literários, competentes e vorazes.

Referências

BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marília Papaléo; RÊGO, Zília Letícia Goulart Pererira Rêgo e AGUIAR Vera Teixeira de. **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitors. Belo Horizonte, Formato, 2001.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Maciel e COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura**: Ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Coleção Explorando o ensino, 2010. p. 55-68.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa do Ensino Primário**: 1º Ciclo. Maputo, INDE, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa do Ensino Primário**: 2º Ciclo. Maputo, INDE, 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo, Editora 34, 1996

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo, Ática, 1994.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literária. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Maciel e COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura**: Ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Coleção Explorando o ensino, 2010. p. 41-54.

KIRCHOF, Edgar Alberto e SOUSA, Renata Junqueira de. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 105,maio/ago 2019. In: KIRCHOF, Edgar Alberto e SOUSA, Renata Junqueira de (Orgs.). **Literatura para crianças e jovens**: temas contemporâneos. pp. 25-40. Disponivel em:http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/408. Acesso em: 21. jun. 2022.

ROUXEL, Annie**.** Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? [Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira]. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Anais do Evento PG Letras 30 Anos. v.1, n.1, p. 514-527, s.d.

SILVA, Márcia Cabral da e MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Maciel e COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura**: Ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Coleção Explorando o ensino, 2010. p. 23-40.

TECENDO VIDAS: O SIGNIFICADO DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS IDOSOS E JOVENS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Simone Lopes BENEVIDES (CEFET-RJ)

Introdução

Arte da palavra. Talvez uma das definições mais comuns de Literatura, e embora não estejamos convictas de que a melhor, sem dúvida, é a mais evidente em termos estruturais, uma vez que a língua, de fato, materializa a magia da Literatura. Ao longo dos anos, entretanto, além de manifestação artística, a Literatura tornou-se disciplina escolar, e esse processo de escolarização iniciado no século XIX ainda se mantém irregular. Hoje, a Literatura transita entre dois polos: 1) a escolarizada, que se presta ao ensino de Língua Portuguesa ou à aquisição de conhecimentos informativos sobre autores, obras e estilos de época, cabendo ao texto literário apenas ilustrar essas informações; 2) e a do "mundo real", entre aqueles com o capital cultural (e financeiro), naturalmente formando leitores pela força de seu contexto social a despeito do tipo de trabalho desenvolvido na escola. Nesse caso, a Literatura é, sobretudo, manifestação artística, bem cultural da elite letrada.

Como nosso foco é a escolarização, é importante ressaltar que o momento atual é ainda mais crítico. No século XIX, o processo de nacionalização e a necessidade cultural de valorização das belas artes tomaram a Literatura como aliada, efetivando-se a formação humanística que aliava escola. Hoje, em meio a tantos apelos tecnológicos e com a excessiva exploração da imagem, a formação humanística perdeu espaço, e o texto literário parece se manter na escola pela força da tradição, pela necessidade de se preservar o "passado" frente a um novo mundo repleto de possibilidades que se descortina a cada dia em velocidade inimaginável, tornando-se uma espécie de "caricatura" do que foi um dia, na avaliação do autor.

Sem identidade própria, boa parte dos avanços no ensino de Literatura resultam dos progressos no ensino de Língua Portuguesa, e não de um processo independente, cujo foco seja o texto literário e suas especificidades. Não se trata, entretanto, de uma questão social: o que se costuma ensinar na escola, pública ou particular, ou é fruto do que se aprende na universidade, nem sempre preocupada com a formação de professores de Literatura, ou reflete a formação literária do professor. Se na escola o valor do texto literário tem sido sublimado, e o dialogismo, característica essencial de toda e qualquer manifestação de linguagem, substituído pela falsa concepção de que a leitura literária é um ato individual e individualizante, na qualidade de bem cultural, a Literatura, que, como vimos, não se pode reduzir à arte da palavra, permanece prestigiada, valorizada por suas qualidades estéticas no trato da linguagem e por sua capacidade de nos manter em diálogo com o outro, com o mundo e com nós mesmos. Torna-se crucial trazer para o campo do ensino a perspectiva de que a Literatura ao mesmo tempo que atua no terreno do consensual também propõe o abalar das verdades estabelecidas, como nos ensinou Candido (2011). Cosson também observa a importância da leitura literária na escola, o que é bem diferente do que se faz em termos de ensino de Literatura. Diz o autor:

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (2016, p.30)

Para alcançar tais objetivos e, de fato, permitir aos alunos vivenciar a Literatura, construindo uma aprendizagem significativa, defendemos o letramento literário como o melhor caminho, ressaltando que não se trata de uma metodologia, tampouco de uma técnica, mas de um processo contínuo de aprendizagem e contato com o texto literário, centrado na singularidade da palavra literária. Como definem Paulino e Cosson (2009, p. 67), trata-se do "[...] processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos." Pensamos que tal perspectiva deva permear não somente o ensino de literatura na escola, mas a formação docente, uma vez que em âmbito acadêmico o foco tradicionalmente recai sobre a teoria e a crítica literárias (BENEVIDES, 2020).

Assim chegamos ao PROALFA-UERJ – Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nosso interesse recai sobre os alunos de um de seus projetos – as Classes de Alfabetização e Letramento – predominantemente formada por idosos do gênero feminino pertencentes às classes populares, revelando as marcas históricas da desigualdade que vem, há anos, assolando nosso país. Retomar os estudos, no espaço acadêmico, após uma vida inteira possivelmente dedicada ao trabalho e à família, torna-se um grande prazer e, sobretudo, um imenso desafio. Em função disso, o PROALFA se organiza como um espaço de educação não formal, respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos e sem as amarras da burocracia escolar. Não há repetência, progressão de série ou currículos pré-estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem se organiza a partir da conciliação entre as expectativas e interesses dos alunos e os conhecimentos formais necessários ao desenvolvimento.

Metodologicamente, as Classes se estruturam em aulas com os professores regentes (um por turma), responsáveis por conduzir o processo de ensino e aprendizagem, e as Oficinas de Leitura, de Produção de Texto e de Matemática (um professor para cada oficina). Todos os professores são alunos de graduação da UERJ, bolsistas do Programa. Os professores regentes têm 1h30m de aula, três vezes por semana, e os oficineiros entram em cada turma uma vez por semana, permanecendo igualmente por 1h30m. A diversidade também incide sobre a seleção dos professores, oriundos dos cursos de Pedagogia, de Matemática e de Letras com duplo objetivo: oferecer a esses estudantes a possibilidade de viver a prática de sala de aula ainda.

Concordamos com Gadotti (2005, p. 11) segundo o qual pode haver complementaridade entre os sistemas formal e não-formal de educação, "[...] inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem", e por isso entendemos que a proposta de letramento literário realizada no PROALFA possa contribuir sobremaneira para alterações significativas no ensino de Literatura na Educação Básica e até mesmo na Superior.

1. A Literatura mo PROALFA: Professores e Alunos em Formação

Em seus 25 anos existência o Programa já passou por várias mudanças nos modelos e nas concepções teóricas que embasam a prática de sala de aula, ora influenciadas por questões relativas ao público alvo, por exemplo, ora promovidas a partir dos avanços dos estudos de linguagem. O marco dessas transformações foi o ano de 2015, quando sob a influência da leitura de Antonio Candido (2011) – *O direito à literatura* – desenvolveu-se o projeto *Asas de papel: o direito à literatura*, subdividido em dois módulos: *Um dedo de prosa* e *O re(verso) da vida.*

No referido artigo, Candido defende a força humanizadora da palavra literária, que, segundo ele, seria um direito de todos os cidadãos: "Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as

modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável de todos os cidadãos" (p.193). Desde então, o trabalho com a Literatura vem se consolidando, e o texto literário se firmou como eixo-organizador dos projetos que conduzem as atividades, o *locus* a partir no qual a aprendizagem da leitura e da escrita se processam. Por se ancorar em perspectivas não tradicionais, essa nova proposta de trabalho não se centra no alcance de resultados pragmáticos: a partir da palavra literária, o PROALFA se compromete com a formação humana em sentido amplo e com a formação do leitor literário. Consequentemente, a imagem projetada dos leitores formados no PROALFA também muda: ao invés do idoso que lê somente para os netos, surge o idoso leitor, que mesmo lendo apenas durante sua permanência na sala de aula, ou não, considera a Literatura como parte integrante de sua vida. Quanto ao jovem bolsista em formação, a leitura literária ganha novos sabores, pois além da fruição e do deleite, torna-se fonte de conhecimento, e não apenas um meio para aquisição de conteúdos diversos.

O modelo de formação docente proposto pelo PROALFA não segue a diretividade tradicional dos cursos Licenciatura, nos quais o estudante executa tarefas sob a orientação de um professor, num movimento constante de reflexão, produção e avaliação. Embora reconheça a reflexão como elemento central nesse processo, a coordenação do Programa acredita que "aprender a ser professor exige a capacidade de acompanhar o seu processo de aprender e o processo de aprender do aluno; acompanhar o seu processo de ensinar e seus princípios (conteúdo e forma). Isso exige metodologia e currículo, e não só a reflexividade". Sob essa perspectiva, aliando metodologia, currículo e reflexão, sua proposta de formação é calcada na tríade "prática – reflexão – teorização". (MOUSSATCHÉ et al 2013, p. 132).

Esse trabalho de formação constante, além dos momentos de prática docente, é efetivado semanalmente, em reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Nas reuniões, partindo dos relatos orais das atividades realizada em cada turma e nas oficinas, a supervisão conduz a discussão, em que todos são convidados a analisar e a refletir sobre as atividades narradas, a partir dos objetivos pretendidos e da metodologia empregada. Os grupos de estudo também contribuem sobremaneira para a aprendizagem, permitindo aos bolsistas aprofundar a relação entre teoria e prática por meio do acesso aos referenciais teóricos que sustentam a atividade pedagógica do PROALFA. Assim, o Programa atua de forma significativa na formação dos professores e dos alunos, escolarizando-a sem negligenciar sua singularidade na construção dos sentidos:

> A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização, sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2016, p.23)

Entendemos, pois, que a função do ensino de Literatura é a formação de leitores literários, o que implica considerar a Literatura como linguagem e não apenas como conjunto de obras. Nesse sentido, consideramos que o trabalho desenvolvido no PROALFA vai ao encontro das propostas do letramento literário, tornando-se, no âmbito da UERJ, um importante espaço de produção de conhecimento sobre o ensino de Literatura, como pretendemos mostrar na breve análise a seguir.

2. "Literatura É o Clássico da Vida": o que nos Dizem Professores e Alunos

Situamos nossa pesquisa na abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2006) em um contexto específico de aprendizagem – o ensino de Literatura para idosos na educação não formal. Tendo em vista a possibilidade de ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura na Educação Básica – inserimo-nos na perspectiva bakhtiniana:

> As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 312)

Optamos pela entrevista como procedimento metodológico por possibilitar o diálogo entre pesquisador e pesquisado e o aprofundamento da questão investigada. (ZAGO, 2003), além de permitir a produção de enunciados de forma alternada e dinâmica, de modo que pesquisador e pesquisado, na interação, são ativos na produção de sentidos. Não se trata de mera sucessão de perguntas e respostas, mas um espaço de interação em que a elaboração dos enunciados se alterna, produzindo sentidos em função da situação vivida e dos horizontes espaciais dos sujeitos envolvidos. Consideramos importante a elaboração de um roteiro que norteará as entrevistas, mas ressaltamos não haver rigidez quanto à execução do mesmo.

Delimitamos nosso campo de pesquisa, o PROALFA, mais especificamente uma das turmas que compõem as Classes de Alfabetização e Letramento – a turma UNATI II. Trata-se de um grupo com aproximadamente quinze alunos registrados, embora a frequência oscile devido a questões inerentes à faixa etária. No que diz respeito à aprendizagem, é a turma mais avançada em termos de habilidades de leitura e escrita e, em sua maioria, frequentam o Programa há mais de seis anos. No total, entrevistamos seis alunos, gerando um média de 72,3 anos de idade, a maioria mulheres e com pouca ou nenhuma escolarização (apenas dois homens foram entrevistados). Em relação aos professores, selecionamos apenas os que cursavam Letras e atuavam na turma em questão, o que nos levou a professora regente atual da turma UNATI II, ao professor que anteriormente desempenhava tal função na referida turma, e a professora da Oficina de Leitura. A coordenação pedagógica também foi alvo de nosso interesse. Na pesquisa, então, totalizamos 10 entrevistados, constituindo um grupo bastante heterogêneo, para os quais elaborei três roteiros de perguntas de acordo com o público alvo, visando adequá-los às diferentes realidades em termos de conhecimento, linguagem, faixa etária etc. Vale ressaltar que por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, o interesse maior não reside no número de participantes, mas na sua capacidade de produzir informações novas de acordo com os objetivos propostos.

Em todos os roteiros há perguntas referentes à experiência e ao conhecimento literário dos sujeitos, buscando compreender como e de que forma eles acessaram a Literatura, ou não, antes da escola e durante a escolarização. Aos alunos, as 11 perguntas versam apenas sobre a experiência com a Literatura anterior ao PROALFA e sobre os conhecimentos advindos a partir das atividades desenvolvidas no Programa. Aos professores, os 16 questionamentos tratam ainda sobre o conhecimento e a avaliação das bases teórico-metodológicas do PROALFA; já a coordenação, totalizando 14 perguntas, pode refletir criticamente sobre o trabalho com a Literatura que vem sendo realizado desde 2015. Neste artigo, em que defendemos a importância de um trabalho diferenciado com a Literatura, centrado nos sentidos produzidos pela especificidade da palavra literária, pela sua capacidade de promover reflexões e de nos fazer ver o EU, o OUTRO e o MUNDO, apresentaremos, apenas, a definição de Literatura proposta por alunos e professores.

Como se trata de sujeitos de pesquisas de grupos distintos, a pergunta foi elaborada de forma diferente, em conformidade com o que buscava em cada um – dos alunos idosos, muitos dos quais têm o PROALFA como a primeira experiência "escolar", meu interesse era verificar se tinham desenvolvido a sensibilidade estética e algum conhecimento teórico característicos da Literatura. Para eles, então, perguntei: **1) Para**

você, o que é Literatura? 2) Hoje, você se considera um leitor de Literatura? 11) Para você, a Literatura tem uma função mais utilitária ou estética? Já para os professores, buscando fazê-los refletir sobre sua trajetória de ensino de Literatura enquanto aluno e docente e considerando a tríade "prática-reflexão-teorização, a qual estavam imersos no PROALFA, perguntei: **1) Considerando toda a sua trajetória escolar, universitária, a experiência no PROALFA, hoje, o que é Literatura para você? É importante ensiná-la? É possível aprendê-la?**

Ao questioná-los sobre a função estética ou utilitária da Literatura, fui surpreendida pelas respostas. Presa a minhas hipóteses de pesquisadora e buscando confirmá-las sob pena de prejudicar a pesquisa, estava certa de que eles responderiam "estética", uma vez que a partir das respostas aos meus questionamentos anteriores, verifiquei que praticamente todos haviam percebido a especificidade da linguagem literária e até mesmo produziram textos desse universo. À medida que respondiam, entretanto, o utilitarismo se mostrava forte e presente. Por mais que refizesse a pergunta, parafraseando-a na tentativa de torná-la mais palatável, a situação não mudava. Apenas Fred não conseguiu responder; Nancy e Maria Flor qualificaram-no como utilitário; Sea, Bisa Eva e Juju escolheram as duas opções.

Uma breve busca pela internet nos fornece dois significados bem simples para o termo "utilitário": a) relativo a ou que tem por objetivo a utilidade; b) que se preocupa apenas com interesses materiais. Do alto de nosso conhecimento acadêmico e de todas as teorias estudadas, a palavra "utilitário" não seria um adjetivo adequado à caracterização da Literatura uma vez que poderia reduzir a obra a pretextos não condizentes com sua dimensão humana e estética. Os alunos do PROALFA, entretanto, apresentaram-me outra possibilidade de sentido, conferindo ao termo "utilitário" uma conotação mais significativa – a Literatura é utilitária à medida que é fonte de conhecimento. Na visão deles, a utilidade está ligada à possibilidade de aprender, algo que lhes é caro e que buscam de forma incessante. À exceção de uma aluna, todos os demais mencionaram o conhecimento ou o aprendizado em suas respostas. Não se trata, pois, de desconsiderar que a Literatura é manifestação artística, mas de exaltar a característica que mais lhes satisfaz em suas necessidades – aprender. Tal como preconizado na proposta de letramento literário, é preciso reconhecer a Literatura como fonte de conhecimento, porém não se pode perder de vista, sob pena de desfigurá-la, de que se está diante de uma obra de arte cuja matéria é a língua. Embora reconheça o aspecto utilitário como essencial, JUJU recorre ao belo – categoria literária que remonta à Antiguidade Clássica – para defender a primazia do estético: *"Ah, eu acho esse primeira. Como uma coisa assim do belo. Da arte"*. Ao dizer isso, demonstra compreender a Literatura como objeto artístico a partir do manejo expressivo da língua – indispensável – o que não ocorre em um manual, por isso mesmo dispensável.

Com desenvoltura, os alunos conseguem pensar a Literatura em termos teóricos a partir dos conhecimentos oriundos das próprias leituras literárias, pois não há, no PROALFA, aulas nas quais conteúdos sejam meramente ofertados como um fim em si mesmo, o compromisso do Programa é com a formação de leitores literários. É a partir da leitura integral das obras e das discussões e análises mediadas pelos professores que os conhecimentos teóricos são construídos e sistematizados. A concretização do trabalho desenvolvido se dá pelo desenvolvimento dos projetos, nos quais é possível vivenciar a experiência da leitura literária, produzir sentidos, pensar o mundo, pensar o outro, pensar em si mesmo. Os alunos, melhor dizendo, os leitores, são paulatinamente estimulados a tornarem a Literatura parte integrante de suas vidas, ainda que isso se resuma ao espaço do PROALFA, ou não. Tratando do leitor literário, Paulino (2010, p. 162) diz-nos que se trata de um tipo de leitor elitizado que se "restringe a um grupo capaz de se locomover

com desenvoltura num universo textual sofisticado, o tal que une beleza e estranheza." Ao democratizar o acesso à Literatura e torná-la fonte de conhecimento, o PROALFA faz desse universo sofisticado um habitat natural para seus alunos, e ao invés de leitores elitizados temos leitores literários, forjados a partir de um incessante trabalho de mediação de leitura com foco na produção de sentidos a partir da expressividade da palavra literária, a "sofisticação" da qual nos fala Paulino. Surgiram, assim, definições sublimes para o que seria a Literatura: *"Literatura é o meio pelo qual, uma pessoa viaja sem sair do lugar"* (Sea); *"Literatura é a bússola"* (Nancy); *"É uma maneira muito bonita de se comunicar. Quem estuda Literatura. Quem dá aula de Literatura., meu Deus, eu acho que é uma sumidade"* (Maria Flor); *"A maneira de observar a vida, o mundo, com os olhos de outros escritores, né. De escritores famosos ou não, né"* (Fred); *"Pra mim Literatura é essencial na minha vida. É onde que eu me alimento. É onde que eu tiro o meu alimento do conhecimento"*. (Juju); *"Literatura é o clássico da vida"*. (Bisa Eva).

Quanto aos professores, questionados sobre a possibilidade de ensinar e aprender Literatura, todos trouxeram contribuições significativas no sentido de evidenciar suas particularidades. Cecília, afirma que a Literatura é o elo com a realidade da vida, ela expande, diz, permitenos imaginar além e faz crescer. Quanto a ensinar, ela não crê nessa possibilidade, mas defende que sua escolarização deve caminhar no sentido de reconhecer sua importância e torná-la hábito. Jorge, por sua vez, julga perigosa a palavra ensinar e prefere o verbo "partilhar", cabendo ao professor o papel de guia, um leitor mais experiente, ressaltado que só é possível aprendê-la em sentido estético. E afirma, de forma tocante *"Lembro do texto do texto do Daniel Pennac (...) o tempo para a leitura é o mesmo tempo que a gente tem pro amor. A gente não tem tempo pra amar, mas a gente rouba, né. O tempo pra leitura, pra Literatura, é um tempo 'roubado"*.

Decorrente dessa visão afetiva que ele defende, sua definição de Literatura é potente: *"Eu acho que a literatura é um espelho*." Eduarda acredita que a Literatura nos humaniza e propicia aprendizagem a partir de reflexões: *"A Literatura instiga você a tentar refletir sobre você mesmo, sobre que você age no mundo, como que você interfere no mundo. E como o mundo interfere em você também"*. Talvez esse poder humanizador por meio da palavra seja incompatível com o verbo ensinar, segundo ela: *"Como que você ensina a pessoa a se apropriar? Eu acho que você dá as ferramentas. (...) você possibilita que o aluno tenha acesso a esses textos."*

Jorge e Eduarda seguem uma reflexão interessante sobre o não-espaço da Literatura, a falta de clareza sobre o seu objeto de ensino. No Ensino Fundamental, como não é disciplina obrigatória, costuma funcionar como apoio nas aulas de Língua Portuguesa; no ensino Médio, os estilos de época parecem ocupar esse espaço; na universidade, o foco é a crítica e a teoria literárias. Em âmbito escolar, então, o estudo historiográfico como objeto de ensino reduz a Literatura a autores e datas, e a universidade agrega, para os que cursarem Letras, a bagagem teórico-crítica que transforma a Literatura nesse monumento artístico, tão distante da maioria. Sobre o estudo dos estilos de época, JORGE, embora reconheça a importância dos aspectos temporais e históricos, ressalta que são apenas informações contextuais, pois o essencial é o texto. Já Eduarda, embora com dificuldades para verbalizar claramente de que forma percebe a aprendizagem, reconhece a transformação: *"Mas você não sabe dizer o que que é. Mas, o que mostra é o retorno deles. Que você vê que teve alguma mudança do ponto que você iniciou pra onde você termina."*

Considerações Finais

A tríade "pratica, reflexão e teorização", base da formação dos bolsistas do Programa, pode contribuir para repensarmos o currículo de Licenciatura, desde a parte

diversificada, com reflexões sobre o ensino de uma maneira geral, até as formações específicas, na necessidade de haver um trabalho voltado diretamente para o professor de Literatura. A liberdade propiciada pelo fato de se constituir um ambiente de educação não formal faz do PROALFA um espaço experimental propício e adequado a realização de propostas de ensino-aprendizagem que não caberiam no sistema formal, tal como hoje se configura. Conhecer a fundo o trabalho desenvolvido no PROALFA confirma a hipótese de que a experiência de ensino de Literatura em um ambiente de educação não formal pode contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino de Literatura em todos os segmentos. Sua proposta modelar de formação docente, engendrada nos grupos de estudo e nas reuniões pedagógicas, e o trabalho desenvolvido como os alunos, reflexo dessa formação, evidenciam ser possível reconfigurar o quadro vigente.

Além disso, ter clareza quanto ao objeto de ensino da disciplina Literatura – a leitura literária – e quanto aos seus objetivos – a formação do leitor literário – é um passo fundamental. A leitura literária é um campo vasto e, apesar da essencialidade da palavra poética e seus víeis estético e expressivo, há outras dimensões a serem exploradas: cultural, histórica, política e social. Tal como preconizado por Cosson (2018), a leitura do texto, do contexto e do intertexto perpassa essas dimensões e os sentidos são produzidos a partir da relação dialógica entre os quatro elementos essenciais do círculo de leitura: autor, texto, leitor e contexto. Em termos gerais, mais do que controlar o processo de ensino-aprendizagem quantitativamente, o objetivo da avaliação deve ser mensurar, de modo qualitativo, a aprendizagem, corrigindo possíveis falhas no processo. O processo de letramento literário no PROALFA se efetiva a partir de um trabalho sistemático de formação docente de seus bolsistas. Quanto à formação literária, a qual nem todos tiveram acesso na vida escolar e na familiar, o Programa concede a todos que por ali passam, alunos e professores, o direito de acesso à Literatura, como bem cultural e como objeto de ensino, preenchendo as lacunas da vida escolar e mitigando as brutais diferenças sociais que sonegam direitos. No caso dos professores-bolsistas, é inestimável a importância para a formação docente, congregando experiências e aprendizagens mais significavas do que as vivenciadas na Licenciatura. No caso dos idosos, nada define melhor a potência desse ensino do que duas perguntas que nos fizemos no início da pesquisa: Por que ensinar literatura a idosos? Por que não?

Dessa forma, transformando a sala de aula em uma comunidade de leitores e fazendo da formação docente uma prática necessária e constante, o PROALFA segue, entre ideias e palavras, tecendo sonhos. Tecer é tudo o que o PROALFA faz. Tecer é tudo o que o PROALFA quer, e como ninguém, sabe fazer.

Referências

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENEVIDES, Simone Lopes. *Entre ideias e palavras: o letramento literário de alunos idosos na educação não formal***.** 2020. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. 2005. p. 1-11. Trabalho apresentado ao Institut Internationa des Droits de l'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octubre, 2005.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena; DIAS, Marlene; BRASIL, Regina Celi; SOARES, Josiane de Souza. PROALFA: o direito de se tornar leitor na terceira idade. In: CAGNIN, Simone; PAIVA, Maria das Graças (org.). *Temas atuais em psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 122-137.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário.* Organizado por Cristina Maria Rosa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

"ONDAS ESCREVENDO ESTÓRIAS": A BUSCA PELA PRESERVAÇÃO DAS TRADIÇÕES AFRICANAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MOÇAMBICANA EM TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO

Stefany ALMEIDA (UENF)
Aline FLÔR (UENF)

Introdução

A tradição de contar histórias é conhecida mais fortemente na fase infantil em que crianças contam e ouvem suas histórias. Todavia, para as tradições africanas a contação de histórias vai além de entretenimento ou divertimento, pois essas tradições fazem parte de sua identidade. É a partir das histórias contatas que o país Moçambique enquanto nação pode se constituir forte, preservar suas tradições e construir sua identidade. As histórias contadas pelos velhos das aldeias, conhecidos como griots é que muitas vezes motivavam e esperançavam os demais desacreditados em meio a tantos sofrimentos e tristeza num ambiente devastador como se apresentou a Guerra Civil nesse país.

O objetivo desse trabalho é mostrar como a contação de histórias contribui e desempenha importante para a preservação das tradições e construção da identidade moçambicana. Em meio a um momento histórico em que, assolada pela guerra, a recém-nação moçambicana se vê fragmentada. Sem perspectivas e esperanças, é a contação de histórias que motivam seus habitantes.

No penúltimo capítulo do livro *Terra Sonâmbula*, é a evidência da preocupação e importância de preservar a tradições moçambicanas como construção identitária. Com a intenção de levar ao mar e deixar que as ondas escrevam as estórias que irão embalar outras crianças.

Estórias que Motivam

Mia Couto, em seu livro *Terra Sonâmbula,* traz diversas perspectivas que podem ser exploradas, no que diz respeito à cultura e às tradições africanas. A obra foi publicada em 1992 e relata a história dos personagens em dois níveis de narração: a parte da história de Muidinga e a parte contada por Kindzu. O livro inicia com a apresentação do menino Muidinga e o velho Tuahir caminhando por uma "estrada morta" com o objetivo de fugir da Guerra Civil, que acontece no país Moçambique. Nessa caminhada, encontram um machimbombo (um ônibus) queimado e no interior dele, vários corpos, e próximo a eles, um com homem caído com um tiro e uma mala. Na mala havia papéis escritos, denominados "cadernos de Kindzu". O menino recolhe o objeto e começa que está escrito nos cadernos.

Ao longo do livro, são as histórias de Kindzu que motivam os andantes a sobreviverem naquele cenário desolador, enquanto, também, paralelamente a história deles vai se desenrolando, como se comprova no diálogo entre o velho e o menino no sétimo e no trecho do oitavo capítulo respectivamente:

> — Sabe, miúdo, o que vamos fazer? Você me vai ler mais desses escritos.
> — Mas ler agora, com esse escuro?
> — Acendes o fogo lá fora.
> — Mas, com a chuva, a lenha toda se molhou.

> — Então vamos acender o fogo dentro do machimbombo. Juntamos coisa de arder lá mesmo.
> ─ Podemos, tio? Não há problema?
> — Problema é deixar este escuro entrar na cabeça da gente. Não podemos dançar nem rir. Então vamos para dentro desses cadernos. Lá podemos cantar, divertir. (COUTO, 2015, p.121-122)

> O velho pede então que o miúdo dê voz aos cadernos. Dividissem aquele encanto como sempre repartiam a comida. Ainda bem você sabe ler, comenta o velho. Não fossem as leituras eles estariam condenados à solidão. Seus devaneios caminhavam agora pelas letrinhas daqueles escritos. (COUTO, 2015, p. 134)

Tanto o diálogo como o trecho acima sustentam uma tradição africana: a de contar e ouvir histórias. O ato de contar histórias geralmente é realizado pelos mais velhos, conhecidos como *gritos*. Todavia, em *Terra Sonâmbula,* é o Muidinga quem tem o papel de transmitir as histórias. Nessa situação as funções se invertem: o menino conta e o velho ouve as histórias. Sobre isso, Ana Mafalda Leite, em seu livro *Oralidades e escritas pós-coloniais*, escreve que a "ideia de herança oral, radicada nos mestres africanos, *os griots*, vai levar a criar uma noção de continuidade entre tradição oral e a literatura africana. (...) como uma procura dos traços reveladores da passagem da oralidade para a escrita". (LEITE, 2012, p. 18).

Em outra perspectiva observa-se que a relação entre o velho Tuahir e o menino Muidinga revela a questão da busca pela preservação da transmissão das tradições, contos , fábulas, provérbios. Os capítulos que são contadas as histórias do Muidinga são repletos de elementos míticos e místicos. Esses elementos dão corpo a história contada e fazem parte da construção identitária de Moçambique. Daí se vê, talvez, a necessidade da inserção de inúmeros neologismos, como "medonháveis", "sozinhar-me", "desdelicado", "desandarilho", palavras criadas pelo autor para representar determinadas coisas ou situações, através da voz do personagem Kindzu, como cita Julia de Sousa Neto em seu artigo *Terra sonâmbula à luz da ancestralidade* (2003):

> Mia Couto alinhava sua narrativa à tradição oral, ao tornar Kindzu a voz narradora que desenvolve as informações narrativas, através de um relato esteticamente elaborado, a partir de uma linguagem rica em neologismos e metáforas, que dão conta da especificidade cultural da comunidade moçambicana. (SOUSA NETO, 2003, p. 48)

Nos capítulos que retratam o Muidinga, há uma forma poética, mítica e mística de relatar acontecimentos fabulosos e fantasiosos, de certa forma, na visão ocidental, irreais, mas que fazem parte das tradições africanas, que são verdadeiros contos, como exemplo a transformação do Siqueleto em semente, o nascimento do rio e o desaparecimento do Nhamataca, as velhas e os gafanhotos, entre outros.

A narrativa em Terra Sonambula é alternada, por capítulos, entre a luta pela sobrevivência do Muidinga e Tuahir e as histórias dos cadernos de Kindzu. Para Ana Mafalda Leite, em *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais* (2003)

> O processo de alternância e de justaposição das duas macro-narrativas permite singularizar, a maioria das vezes, cada capítulo como uma unidade fabular independente, episódio que se continua acrescentado de outro episódio-conto. O romance é utilizado como uma sequência de contos, ligados por coordenação, e simultaneamente por encaixe. No final do romance, a primeira narrativa conflui na segunda, e a narrativa imaginária dos cadernos integra-se na primeira história. Este processo

> de encaixe é reproduzido especularmente no interior das duas narrativas, pelo surgimento de novas unidades do tipo conto. (LEITE, 2003, 42)

A forma de contar a história torna a obra *Terra Sonâmbula*, que é narrada em duas partes, um texto híbrido, que escrito em língua portuguesa, preserva a sintaxe, a pronúncia, as palavras da língua nativa. Assim, o texto apresenta a preocupação da busca por uma identidade da sociedade moçambicana, como afirma Mafalda Leite: "O texto literário constrói um mundo fictício através do qual modeliza o mundo empírico, representando-o e instituindo uma referencialidade mediatizada" (2012, p.31).

"Ondas Escrevendo Estórias"

Por meio do texto literário é possível, de forma ficcional, denunciar, delatar, questionar acontecimentos reais, como o que se passa em *Terra Sonâmbula*. A partir das cartas de Kindzu, escritas em um momento anterior as caminhadas do velho Tuahir e do menino Muidinga, o autor pode denunciar o mal que a guerra fez àquele país e em busca de soluções, apresentar uma parcela de esperança nas leituras desses cadernos feitas pelo menino para o velho. Daí, a importância de preservar a tradição, quer seja de forma oral ou escrita.

Ao escrever os cadernos, Kindzu escreve sua própria história, por meio disso registra-se no mundo e constrói sua identidade e memória. De forma simbólica, Kindzu representa o país africano que está em busca da construção de sua própria identidade. Por meio da narrativa e do diário, Mia couto possibilita ao leitor conhecer as lutas pela sobrevivência e pela identidade que Moçambique estava enfrentado em meio a guerra civil, poucos anos depois de tornar-se independente.

Todavia, a identidade não pode ser construída se não tiver alicerçada em memórias do passado. Assim, os personagens Muidinga e Tuahir, que representam o passado mítico do país e que agora, detentores de uma identidade escrita, podem utilizá-la para difundir fecundar a terra com as letras e escrever, através da literatura, um futuro melhor que seu passado. Como pode-se perceber nas ultimas linhas do penúltimo capítulo de *Terra Sonâmbula*: "Começa então a viagem de Tuahir para um mar cheio de infinitas fantasias. Nas ondas estão escritas mil estória, dessas de embalar as crianças do mundo inteiro" (COUTO, 2015, p.189)

Agora a viagem pode ser carregada de mais fantasias, pois as ondas começarão a escrever histórias para as crianças do mundo inteiro. Ou seja, a partir daquele momento é possível voltar às práticas das tradições: contar e repassar histórias, não só de forma oral, mas escrita também

Considerações Finais

Assim, nota-se que as contação de histórias são importantíssimas para a preservação das tradições africanas e consequentemente para a construção da identidade moçambicana.

Referências Bibliográficas

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula.** 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Imprensa Universitária, UEM: Maputo, Moçambique, 2003.

_____. Oralidades na produção e na crítica literárias africanas. *In*: LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p.15-39.

SOUSA NETO, Júlia de. **Terra sonâmbula à luz da ancestralidade**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Goiânia, 2013. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3187/1/JULIA%20DE%20SOUSA%20NETO.pdf. Acesso em 17/07/2017.

CONTOS DE TERROR: OS FANTASMAS QUE HABITAM O IBC

Morgana Ribeiro dos SANTOS (IBC/UERJ)

Introdução

Este artigo relata uma experiência de ensino de leitura e escrita realizada, por meio do ensino remoto, no segundo semestre de 2021, durante a pandemia de Covid-19, com alunos deficientes visuais do oitavo ano do Instituto Benjamin Constant, com idades entre 13 e 18 anos. Após estudo do gênero textual *conto de suspense*, os estudantes revelaram apreço por contos de terror, gênero afim. Os estudantes foram, então, orientados a criar um conto de terror ambientado nas dependências do IBC.

Para compor o *corpus* deste artigo, foram selecionadas duas redações, que se destacaram pela criatividade e originalidade. À luz da fundamentação teórica, que contempla o ensino da escrita com base no estudo do gênero textual, a iconicidade do signo verbal e as categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos, as duas composições são apreciadas, a fim de entender como os estudantes/autores expressam seus conhecimentos – linguístico e de mundo – e sua imaginação, por meio da palavra. Observam-se, nos textos em análise, as classes de palavras mencionadas, com o objetivo de investigar como contribuem para manifestar os saberes dos alunos sobre a língua e os contos de terror e como servem à representação do medo e à interpretação do que é desconhecido ou misterioso.

Neste estudo, a produção textual é compreendida como um exercício para o pensamento, a manifestação de conhecimentos sobre a língua e a modalidade escrita, a apropriação do gênero, a fantasia libertadora e a expressão de si. Outrossim, considera-se que essa atividade foi aproveitada como uma oportunidade para a elaboração criativa do medo e do mistério e para a transformação de sentimentos dolorosos em conto, visto que a angústia e a solidão assombravam os estudantes, afastados da escola, dos colegas, dos professores, da rotina, no momento em que a redação foi proposta.

Fundamentação Teórica

A fim de compreender os dois contos de terror selecionados para o *corpus* deste artigo, considerou-se, dentre outros estudos, *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*, de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Segundo os autores, o conhecimento do gênero textual é essencial para ensinar a escrever. Eles indicam "considerar a diversidade textual e a escolha do gênero textual como unidade de trabalho para ensinar a produção escrita" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 10), destacando que "produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14) e que a aprendizagem da produção escrita é "uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13). Na perspectiva dos autores, "a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são formas em que o discurso se materializa, possibilitando a interação humana por meio da comunicação oral ou escrita. O autor afirma:

> Os gêneros textuais 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. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O autor explica que os gêneros textuais constituem "listagens abertas" e aponta exemplos, como *telefonema*, *carta comercial*, *carta pessoal*, *romance*, *bilhete*, *reportagem*, *notícia jornalística*, *horóscopo*, *receita culinária*, *lista de compras*, *resenh*a, *piada*, *conversação espontânea* [grifos do autor] (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Segundo o professor, os gêneros são "formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 14) consideram a escrita como "uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento" e destacam a importância de uma didática que considere os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que envolvem sua aprendizagem. Nesse sentido, o ensino da escrita deve levar em conta os conhecimentos prévios e as capacidades iniciais dos aprendizes, ou seja, "quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15), para, em seguida, determinar que atividades serão propostas.

Segundo os autores, para desenvolver a escrita – "instrumento de importância central na construção do pensamento" –, os alunos mobilizam diversos conhecimentos. Ou seja, "para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Além disso, os autores salientam a escrita como uma possibilidade de expressão e de afirmação da identidade dos sujeitos, em outras palavras, um meio de se fazer presente no mundo.

> Forma de expressão de si e de sua criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 16)

No contexto escolar, de acordo com os estudiosos, "a língua serve, ao mesmo tempo, para o acolhimento dos alunos e para a socialização das aprendizagens" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16-17). Nessa perspectiva, a mobilização da afetividade favorece a aprendizagem da escrita, de modo que "um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 21).

Ratificando a importância de eleger os gêneros textuais como unidade de trabalho, os autores afirmam que sua "proposta didática consiste em trabalhar a escrita no quadro da comunicação", visto que "uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39). Os estudiosos destacam que, "nesse sentido, os gêneros se configuram como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e os rituais das práticas" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40). Outrossim, o gênero, além de "objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40). Segundo os autores:

> Um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. [...] É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, contribuímos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a

> "maneiras de dizer", a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 40)

Simões (2009, p. 21), estudiosa da Semiótica, ciência que investiga a significação, entende que o signo é dinâmico, ou seja, é um "objeto que se movimenta em meio aos movimentos sociais e que se cria e recria cotidianamente". A professora explica que o signo pode se caracterizar como símbolo – natureza convencional –, índice – representando determinado objeto com base na contiguidade – ou ícone – funcionando a partir da similaridade. Segundo a autora, observa-se a manifestação da iconicidade na seleção, na organização e no emprego dos recursos linguísticos.

> É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto de texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009, p. 78)

De acordo com a autora, "a iconicidade será tão mais eficiente (no que concerne à representação de seu objeto) quanto mais adequada for a seleção de itens léxicos (palavras ou expressões) por parte do enunciador" (SIMÕES, 2009, p. 84). Portanto, destaca-se a importância do léxico para a representação do mundo por meio da linguagem.

A fim de subsidiar a observação das classes de palavras *substantivos*, *adjetivos* e *verbos* nas redações dos estudantes, que serão apreciadas na análise do *corpus*, consultaram-se os apontamentos de Câmara Jr. (1998). O autor organiza os "vocábulos formais" em três classes, seguindo os critérios morfossemântico e funcional: nomes, verbos e pronomes. Segundo o estudioso, o nome pode representar um objeto físico ou não, como se constata na distinção, citada por ele, entre substantivos concretos como *cadeira*, *flor* e *homem* e substantivos abstratos como *humanidade* e *beleza* [grifos do autor] (CÂMARA Jr., 1998, p. 78).

De acordo com Câmara Jr. (1998, p. 78), a classe dos nomes inclui os substantivos, os adjetivos e alguns advérbios. A fim de esclarecer os nomes advérbios, o estudioso apresenta a oposição entre os exemplos "fala eloquentemente" e "fala aqui", sendo o advérbio "aqui" um pronome (CÂMARA Jr., 1998, p. 78).

O substantivo, segundo ele, corresponde à função "do nome ou pronome tratado como centro de uma expressão, ou 'termo determinado'" (CÂMARA Jr., 1998, p. 79). A função de adjetivo ocorre quando o nome ou pronome "é o 'termo determinante'" e "modifica um nome substantivo ou tratado como determinado". (CÂMARA Jr., 1998, p. 79). Por exemplo, em *cadeiras pretas* [grifo do autor] há o nome substantivo, determinado *cadeiras* e o nome adjetivo, determinante *pretas*.

Segundo Câmara Jr. (1998, p. 78), a categoria dos verbos expressa "processos" e apresenta as noções gramaticais por meio de morfemas de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ser a que ele é associado como ponto de partida do processo que designa.

Na perspectiva do autor, o que caracteriza o pronome, é que, ao contrário do nome, ele nada sugere sobre as propriedades por nós sentidas como intrínsecas no ser "cadeira" [...], ou "flor" [...] ou "homem" [...] o pronome limita-se a mostrar o ser no espaço (CÂMARA Jr., 1998, p. 78).

Tratando dos valores estilísticos da palavra, Martins (2000, p. 77) afirma que as palavras lexicais, "também chamadas *lexicográficas*, *nocionais*, *reais*, *plenas* [grifos da autora], mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações". Segundo a

autora, essas palavras têm significação extralinguística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social (MARTINS, 2000, p. 77). Ela acrescenta que as palavras lexicais são os substantivos, os adjetivos, os advérbios derivados de adjetivos ou correspondentes a eles e os verbos, exceto os verbos auxiliares e de ligação, "que são palavras gramaticais" (MARTINS, 2000, p. 77).

Com base nesse aparato teórico, investiga-se, na próxima seção, como as categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos são aplicadas pelos estudantes/autores, contribuindo para que elaborem seus contos de terror e expressem seus conhecimentos, seus sentimentos, suas ideias, sua imaginação.

Análise do *Corpus*

A experiência de ensino de leitura e escrita aqui relatada teve início com o estudo do gênero textual *conto de suspense* e de suas características, com o auxílio de uma apostila elaborada pela professora de Língua Portuguesa Marcia Gomes, do IBC. Por ocasião do ensino remoto, no período da pandemia, a apostila foi disponibilizada nos formatos pdf e *word* em uma sala de aula virtual do Google e pelo aplicativo WhatsApp Business. Além da disponibilização de conteúdos, atividades e orientações por meios virtuais, havia encontros por videochamada pelo Google Meet.

Após leitura e interpretação dos contos *Sozinhos*, de Luis Fernando Verissimo, e *Os homens que se transformavam em barbantes*, de Ignácio de Loyola Brandão, os alunos de oitavo ano do Instituto Benjamin Constant revelaram à professora regente o apreço por contos de terror. Aproveitando os conhecimentos sobre os contos de suspense desenvolvidos em aula e o gosto dos estudantes, a professora propôs à turma a produção de um conto de terror ambientado no Instituto Benjamin Constant. Combinou-se que as redações seriam digitadas e entregues por e-mail.

Para compor o *corpus* deste artigo, selecionaram-se duas redações, que se destacaram pelo bom desenvolvimento e pela criatividade, a saber, *O Fantasminha Ator*, elaborada por um menino de 15 anos com baixa visão, e *Sala Secreta*, elaborada por um menino de 13 anos também com baixa visão. A seguir, transcreve-se o primeiro conto de terror em foco.

> O Fantasminha Ator
>
> Estudo em uma escola que outrora foi a moradia de D. Pedro II e que foi transformada em uma escola para deficientes visuais, o chamado IBC (Instituto Benjamin Constant). Lá há um teatro onde muitos alunos soltam sua imaginação e até acabam sonhando em fazer parte dos grandes atores brasileiros; o que com certeza deixaria a classe de deficientes visuais orgulhosos de terem seus representantes nas telenovelas, teatros e cinema.
> Entre estes alunos existiu um, conta-se que gostava mais das aulas de teatro do que qualquer outro aluno que pudesse existir no IBC. Conta-se que ele se chamava Pedro, isto mesmo igualzinho ao nome do ilustre morador e antes proprietário do Instituto que mais parece um museu.
> Pedro sonhava em ser um ator famoso independente da sua baixa visão, sonhava em ser conhecido, e até perseguido pelos fãs, que dizia ele daria autógrafos com muita boa vontade. As aulas no teatro era o que deixava feliz e satisfeito a Pedro e assim alimentava esse sonho dentro dele.
> Derrepente a grande oportunidade surgiu e Pedro foi fazer um teste, eis a grande chance que ele não desperdiçaria de jeito algum. O teste para ator seria realizado ali mesmo no IBC; mas para essa peça de teatro Pedro deveria usar um equipamento de simulação de vôo, em que os atores iriam parecer estarem voando. Mesmo com

> medo, Pedro sonhou mais alto e não deichou que seu medo o impedisse de realizar tão grande sonho. Mas que pena! Algo deu errado e Pedro despencou do equipamento perdendo sua vida. O tempo passou mas a história de Pedro não foi esquecida. Quando se ouve barulhos estranhos no teatro sempre acaba vindo átona a história de Pedro, e muitos sons esquisitos se ouvia, coisas caiam dos cenários e as pessoas diziam, será o Pedro, o menino ator? querendo realizar seu grande sonho, perdido no passado? Diziam os grandes contadores de história horripilantes que Pedro estava alí tentando impedir aqueles que faziam suas atividades no teatro já que ele não realizou seu sonho, ninguém iria realizar também, e assim mesmo quando o teatro estava fechado se podia ouvir lá dentro sons estranhos, o que fazia com que as pessoas passasem correndo na frente do teatro, pois sentiam até arrepios. Mas chegou o dia em que uma peça de teatro deveria ser realizada, e alunos e professores procuravam esquecer essas coisas esquisitas, para se dedicar a fazer o melhor nesta peça. Chegou o grande dia! O público era grande, quase lotou o teatro, a peça começou, o público entusiasmado... DERREPENTE!! começa a ver algo estranho como se fosse um fantasma, era Pedro o ator fantasma!!Que não queria deixar a peça ser realizada, começou a derrubar o cenario, a fazer cócegas nos atores que não conseguiam realizar suas falas direito, o público começou a ficar assustado, e Pedro dizia: – Eu que tenho que ser um grande ator nesta peça.
> O público ensaiou querer sair correndo do teatro, então os atores falaram entre si: – é melhor nós darmos um papel nesta peça para o Pedro o fantasminha, pois ele quer fazer desta peça uma grande peça de terror e nunca vai deixar o teatro em paz, sempre causando bagunça em nossos ensaios.
> Quem diria Pedro ganhou um papel na peça como o fantasma que assombrava. O público aplaudiu a todos de pé e assim Pedro realizou seu sonho por um instante e o IBC pode se livrar daquele fantasma que tanto pós medo e arrepios nas pessoas.

No conto em análise, destaca-se Pedro, o fantasminha ator. O nome do personagem retoma o nome do imperador D. Pedro II, que concedeu autorização para a criação do Instituto Benjamin Constant, inaugurado em 17 de setembro de 1854. Segundo a narrativa elaborada pelo estudante, a relação de D. Pedro II com o IBC seria ainda mais íntima, pois o instituto teria sido a moradia do imperador, antes que a instituição fosse transformada em escola para pessoas com deficiência visual.

O título do texto, "O Fantasminha Ator", traz o substantivo "fantasminha" no diminutivo, remetendo a outras narrativas fantasmagóricas voltadas ao público infantojuvenil, como *Gasparzinho, o Fantasminha Camarada*, filme de 1995, dirigido por Brad Silberling, disponível na plataforma Netflix, e *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, um clássico do teatro infantil, encenado pela primeira vez em 1955, com uma versão em filme lançada em 2022, dirigida por Rosane Svartman, disponível na plataforma Youtube Filmes. O uso do diminutivo empresta à narrativa do aluno e à caracterização do personagem criado por ele os traços da afetividade e da relação com a infância.

O substantivo "fantasminha" aparece, no título, modificado pelo nome "ator", que, nesse caso, passa a ser adjetivo, de modo semelhante à expressão de Machado de Assis, quando o personagem Brás Cubas afirmou, no primeiro capítulo de suas memórias, ser um "defunto autor", no romance publicado em 1881 (ASSIS, 1997, p. 13). Todavia, diferentemente de Machado de Assis, que opõe as expressões "autor defunto" e "defunto autor", o estudante aplica também o sintagma "o ator fantasma", usando os vocábulos "ator" como substantivo e "fantasma" como adjetivo para fazer referência a Pedro, no final do quarto parágrafo. Vale ressaltar que a leitura do primeiro e do décimo capítulos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi realizada pela turma do aluno/autor no sétimo ano.

No corpo do texto, o personagem Pedro é descrito como um aluno do IBC com baixa visão, assim como o autor da narrativa. O verbo que se destaca na caracterização de Pedro é, sobretudo, "sonhar". Assim como no sonho do mitológico Ícaro, Pedro ultrapassou seus limites e voou, despencando de sua aspiração para a morte, que foi superada, visto que realizou o sonho de ser reconhecido como ator depois de morto. Tratando ainda da caracterização de Pedro, alguns adjetivos são empregados, como "feliz" e "satisfeito", para descrever como o personagem se sentia nas aulas de teatro, e "grande", no sentido de relevante, reconhecido, e "famoso", atribuídos ao substantivo "ator", para descrever o desejo profissional do protagonista.

O ambiente em que se passa a história, o IBC, é assimilado a um "museu", e o espaço do instituto delimitado para a narrativa é o teatro. Como o conto aborda o tema das artes dramáticas, apresentam-se diversos termos que fazem referência a elementos desse campo semântico, por exemplo os substantivos "telenovelas", "teatros", "cinema", "teste", "cenário(s)", "ator(es)", "peça", "público", "falas", "papel", "ensaios".

No clímax da narrativa, ou seja, no dia da apresentação teatral, atribuem-se ao fantasma Pedro algumas ações, com o objetivo de impedir a realização do evento: "começou a derrubar o cenário" e "a fazer cócegas nos atores", "causando bagunça". Ressalte-se que, além das exclamações, o clímax é ratificado pelo uso de caixa alta no momento da aparição do fantasma. Ademais, algumas expressões formadas por substantivo (ou pronome em função substantiva) e adjetivo reforçam o clima assombrado, referido também pelos substantivos abstratos "medo", "terror" e "arrepios": "barulhos estranhos", "sons esquisitos", "histórias horripilantes", "sons estranhos", "coisas esquisitas", "algo estranho".

Não obstante os pontos a serem melhorados na escrita do estudante/autor, como ortografia, organização dos parágrafos, acentuação gráfica, pontuação, observa-se que ele, assim como os alunos nas aulas de teatro, conforme o primeiro parágrafo do conto, soltou sua imaginação, criou a partir do sentimento do medo e da curiosidade pelo desconhecido. Por meio dessa produção textual, o estudante exercitou não somente sua criatividade, mas também aplicou seus saberes sobre o mundo, as artes dramáticas e os espaços da escola. O aluno resgatou e empregou, a fim de elaborar seu texto, conhecimentos sobre a modalidade escrita e sobre o gênero *conto de terror*, empenhando os recursos da língua, como as categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos, para contar sua história, compor a atmosfera assombrada de sua narrativa e caracterizá-la, segundo suas leituras e sua imaginação.

A seguir, apresenta-se o segundo conto de terror selecionado para o *corpus* deste artigo.

> Sala secreta
>
> Just, Geraldo e Clotilde estavam no corredor no IBC. Quando ouviram vozes estridentes do subsolo eles eram bem curiosos resolveram investigar que vozes pediram por socorro.
> Perceberam que tinha uma escada estreita que levava até uma sala escura com cheiro de mofo e de vela acesa, uma sala secreta, desceram rapidamente as escadas e encontraram os segredos que ninguém sabiam, era um enorme prateleira com um amontoados de livros, grandes e pequenos e cada livro era uma vida que pediam por socorro, vozes saíram do livro, queriam ser livres, estavam presas ali há anos. As crianças bem depressa começaram a folhear os livros e em cada pedido de socorro, ouvia-se um muito obrigado! a medida que conseguiram ser livres mediante a leitura. As horas foram passando e chegou o momento da saída, eles teriam que deixar o IBC, mas ainda existia milhares de livros para serem livres, então decidiram retornar no outro dia, mas as vozes continuavam insistente: – Fica conosco! Just, Geraldo e

> Clotilde deixaram aquele lugar as pressas, sentiam-se sufocadas com tantas histórias, eles se despediram entenderam que se ficassem ali seriam colocados em livros e sua história ficaria presa ali, então escolheram fugir e seguir livres, construir sua própria história em outro lugar, mas Clotilde pensou nas histórias que estavam presas ali, logo respondeu: – São tantas que não seremos capazes de libertar, agora temos que lutar por nós mesmos. Just disse: – Dia a dia temos que sermos sábios para realizarmos boas escolhas! Geraldo também falou: – Vamos deixar que as vozes encontre sua própria liberdade e que o IBC seja um local de saudades e não de medos e histórias de terror.

Nesse conto, três crianças, Just, Geraldo e Clotilde, supostamente estudantes do IBC, descobrem uma sala secreta, ou seja, uma biblioteca, onde seres sobrenaturais estavam presos dentro de livros. A respeito dos três personagens do conto, percebe-se que são "curiosos", unidos, prudentes, procuram ser "sábios" e "fazer boas escolhas". Diferentemente do primeiro conto de terror apresentado, em que o protagonista é descrito como pessoa com baixa visão, neste segundo conto não se faz referência à deficiência visual, mesmo que os personagens frequentem o Instituto Benjamin Constant.

O título do texto, "Sala secreta", repete uma fórmula verificada também no primeiro conto, com um substantivo acompanhado de adjetivo, a fim de constituir um cenário e emprestar ao texto o ar misterioso e soturno. Observem-se os exemplos semelhantes ao longo do texto: "vozes estridentes", "escada estreita", "sala escura", "vela acesa", "enorme prateleira" (com a ordem dos termos invertida). Destacam-se ainda, no corpo do texto, outros substantivos relativos ao IBC e, especificamente, à sala secreta, por exemplo "corredor", "subsolo", "cheiro", "mofo", "escadas", "livros", este último caracterizado com os adjetivos "grandes" e "pequenos". Outros substantivos, caracterizados ou não por adjetivos, são empregados para construir os sentidos de suspense e aprisionamento, por exemplo: "socorro", "segredos", "vozes" descritas como "insistentes", "história(s)" caracterizada(s) como "presa(s)", de modo que as três crianças se sentiam "sufocadas" na sala secreta. Esse aprisionamento angustiado contrasta com os substantivos "vida" e "liberdade" e com o adjetivo "livre(s)", que denotam, ao lado de verbos, como "pediam" e "queriam", que os seres presos nos livros desejavam ser libertos. Notam-se termos que remetem ao campo semântico da leitura, haja vista que o mistério reside em uma biblioteca: "livro(s)", "folhear", "leitura", "história(s)".

A narrativa progride da existência de um mistério, passando por sua revelação e chegando a uma decisão sobre a situação. A aplicação dos verbos contribui para essa progressão, por exemplo "ouviram" e "investigar" registram a suposição de um mistério; "perceberam" e "encontraram" indicam o momento em que o mistério foi desvendado; "entenderam" e "escolheram" denotam uma conclusão.

No desfecho do conto, os personagens decidem não lutar pela liberdade dos seres aprisionados nos livros, mas lutar por si, por sua própria liberdade. As três crianças reconhecem sua incapacidade de resolver os problemas de outrem, mas reconhecem sua capacidade de autopreservação, pela qual optam. No fim da história, a escolha de Just, Geraldo e Clotilde foi a de não permitir que seres estranhos espalhassem o "medo" e o "terror" no instituto, permitindo-se, entretanto, a "saudade" do IBC. Considerando-se o afastamento da escola por causa da pandemia, entende-se o destaque da "saudade" na conclusão do conto.

Percebe-se que a escrita do aluno deve melhorar, nos aspectos da pontuação, da concordância, da delimitação de períodos e parágrafos. Entretanto, entende-se que o estudante conhece os contos de terror e suas características e que ele conseguiu se apropriar do gênero, aproveitando a oportunidade para sua expressão criativa.

Considerações Finais

A leitura dos dois contos de terror apresentados, produzidos por estudantes do oitavo ano do Instituto Benjamin Constant, um menino de 15 anos e outro de 13 anos, ambos com baixa visão, demonstra que os alunos conhecem e apreciam o gênero textual em foco. A ideia para a atividade de produção textual foi motivada pelo interesse dos alunos pelo gênero, conforme declararam em aulas de Língua Portuguesa, que ocorriam, na ocasião, remotamente, por conta da pandemia de Covid-19.

A atividade foi aproveitada pelos estudantes/autores como uma oportunidade para expressar seus conhecimentos linguísticos e de mundo e para exprimir seus sentimentos de medo e saudade, em um tempo de perdas, dor, isolamento e apreensão. Nessa perspectiva, os alunos escreveram narrativas fantásticas e assustadoras ambientadas no IBC, revelando os fantasmas que habitam o instituto segundo sua imaginação, e transformando, de forma criativa, fantasmas e medos em palavra.

A análise dos contos de terror elaborados pelos aprendizes, com atenção às categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos, palavras de natureza lexical, revela valores, sentimentos, fantasias, que se inserem nas redações. Pela observação dessas classes de palavras, percebe-se que sua aplicação contribui para uma arquitetura sígnica pela qual os estudantes elaboraram seus textos, a partir de seus conhecimentos sobre o gênero textual e a partir do sentimento do medo, direcionando seu discurso na defesa da autopreservação, da realização de sonhos, do equilíbrio e da liberdade.

Referências

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane e DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Adaptação: DOLZ, Joaquim e DECÂNDIO, Fabrício. Trad.: DECÂNDIO, Fabrício e MACHADO, Anna Rachel. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, Marcia de Oliveira. *Apostila de Língua Portuguesa*. 8º. Ano do Ensino Fundamental. Unidade 2. Rio de Janeiro: IBC, 2021. Pdf.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística.* 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal*: Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: http://www. dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

O ENSINO DE PRONOMES DE TRATAMENTO NO PORTUGUÊS VARIEDADE BRASILEIRA PARA ESTRANGEIROS: REFLEXÕES DO USO DE VOCÊ E DE SENHOR

Camille BRAZ (UERJ)
Alexandre do Amaral RIBEIRO (UERJ)

Introdução

O aprendiz de Português Língua Não Materna (doravante PLNM) irá se deparar, no português em sua variedade brasileira, com uma infinidade de tratamentos formais e informais como *tu*/*você*, *senhor*/*senhora*, *moço*/*moça*, *mano*/*mana*, *cara*, *doutor*, *meu*... Saber diferenciar o momento de uso de cada um deles vai além do entendimento do que é um pronome pessoal, um pronome ou forma de tratamento e um vocativo e como usá-los de acordo com as regras da gramática. Não basta, por exemplo, aprender os pronomes pessoais e compreender que os pronomes *eu*/*nós* se referem a quem fala; *tu*/*vós* com quem se fala e *ele*/*eles* de quem se fala. Essa explicação já expõe uma situação que não corresponde à realidade do uso da língua, pois em muitos locais do Brasil o *tu* costuma ser substituído pelo *você* e o *vós* pelo *vocês*. Mattoso Camara Jr. (2018, p. 120, grifos do autor) resume da seguinte forma o que a troca de pronomes de tratamentos acarreta,

> a) em vez do verbo na 2ª pessoa, usa-se o verbo na 3ª, concorrendo com uma locução substantiva; b) há um grande número dessas locuções, que formam uma hierarquia de tratamento, desde o respeitoso *Vossa Excelência* ao familiar *você*; c) o uso da 2ª pessoa do plural do verbo, com o pronome vós não está completamente desaparecido, mas tem um cunho muito literário.

O caso do *vós* é algo que merece atenção. Para além do cunho literário apontado acima, o pronome, observava Said Ali (1964, p.62) já na década de 60 do século XX, "[...] caiu em desuso. Conserva-se nas preces, no estilo oratório, na poesia, na linguagem de ficção, falando de seres inanimados, e no estilo oficial." Sendo assim, não se deve ensinar o pronome *vós* ao aluno estrangeiro? A realidade é que o pronome aparece nas gramáticas brasileiras até os dias de hoje mesmo que seu uso seja uma raridade. Sabe-se que alunos nativos e não nativos são públicos distintos, contudo há um objetivo em comum no ensino da língua a ambos: o de formar alguém capaz de fazer uso do idioma com autonomia em situações reais nas quais algumas exigirão a norma culta e outras, não. É preciso também considerar ser impossível prever com que textos e situações comunicacionais um estudante nativo ou não nativo irá se deparar em sua vida. O pronome *vós*, obviamente, é apenas um exemplo. O que aqui se pretende é refletir a respeito das formas de tratamento da língua portuguesa em sua variedade brasileira e se faz isso a partir de dois que são bastante corriqueiros entre os brasileiros: o *você* (informal) e o *senhor* (formal).

Dominar um idioma não se restringe a saber sua gramática; não devem ser negligenciados os fatores sociais, culturais e comunicacionais pois serão esses, conjugados às regras gramaticais, que evitarão que o aprendiz use a língua de forma artificial e descontextualizada. Sendo assim, inicia-se a reflexão pela questão da cultura e da interculturalidade no ensino de PLNM com base em Santos (2020), Oliveira e Weiss (2016) e Bennett (2011 e 1998). Em seguida, apresentam-se os conceitos gramaticais das três categorias que *você* e *senhor* podem ocupar: pronome pessoal, pronome de tratamento e vocativo. A exposição desses conceitos é feita a partir de Rocha Lima (2019), Azeredo (2012) e Neves (2011). Logo, trata-se propriamente das formas de tratamento *você* e

senhor segundo Nascentes (2011), Ramos (2011) e Soares e Leal (1993) e se apresentam exemplos autênticos de uso recolhidos no portal de notícias G1 (https://g1.globo.com/)

A relevância deste estudo reside na abordagem de uma peculiaridade do português em sua variedade brasileira porque, como aponta Mattoso Câmara Jr. (2018, p. 119, grifos do autor), "Ao contrário de outras línguas, como o francês e o inglês, em que nos dirigimos sempre a alguém pelo pronome da 2ª pessoa do plural (fr. *vous*, ingl. *you*), a língua portuguesa apresenta uma grande variedade de tratamento." Além de ser um assunto que permite ao professor de PLNM a abordagem de aspectos históricos, sociais e culturais em sala de aula, essenciais para o ensino de um idioma estrangeiro.

1. Cultura e Interculturalidade no Ensino de PLNM

Compreender a motivação dos falantes nativos para determinadas escolhas lexicais, adequações contextuais e subversão de regras sintáticas passa pelo entendimento de aspectos diversos da sociedade a que aquele idioma serve. A questão cultural, portanto, não pode ser esquecida. Santos (2020, p. 47), a partir de Milton J. Bennett (1998), explica que cultura é

> [...] vínculo íntimo entre elementos objetivos e subjetivos que definem um grupo social. Os elementos objetivos que compõem a cultura relacionam-se às expressões mais perceptíveis de uma sociedade, como os sistemas social, econômico, político e linguístico pertencentes à história de um grupo. [...] a cultura subjetiva refere-se a questões abstratas como crenças, hábitos, ideais e valores culturais que perpassam a existência dos membros de um grupo e determinam seus pensamentos e seus comportamentos em diferentes modos de interação social. Por se tratar de uma questão abstrata, é necessário desenvolver um olhar cuidadoso para reconhecê-la em suas manifestações concretas reveladas na cultura objetiva.

Um aspecto subjetivo da cultura brasileira é a formalidade esperada nas interações pessoais. Isso passa despercebido, ou até mesmo surpreende, os estrangeiros que acreditam na imagem de um país descontraído em excesso, muito sensual e em eterno carnaval. A construção dessa imagem é, muitas vezes, estratégia de marketing feita para vender produtos e serviços. A realidade brasileira, porém, apresenta uma escala de formalidade no trato pessoal que depende de muitos fatores. Ao se aprender um pouco da história do Brasil e seus reflexos que se manifestam nas relações sociais, o estrangeiro entenderá que uma parcela da população espera ser tratada por *senhor* (e suas flexões) em um primeiro contato, sobretudo se seu interlocutor for mais jovem ou um completo estranho ou existir uma questão de hierarquia ou até mesmo preconceito social. Não são regras gramaticais e sim, sociais. A escolha do tratamento dependerá de uma série de aspectos como local, situação de comunicação, participantes da interação, objetivos de comunicação etc. Dessa forma, generalizações e estereótipos precisam ser desconstruídos em sala de aula pelo professor de PLNM e peculiaridades da vida sociocultural, explicadas.

É necessário também considerar que uma sala de aula de PLNM lida não apenas com a questão da cultura brasileira a ser aprendida, mas com as culturas dos próprios estudantes estrangeiros. Oliveira e Weiss (2016, p. 193) observam que "A sala de português como língua estrangeira é ainda hoje uma situação social relativamente pouco estudada [...]" e Santos (2020, p. 49) que

> [...] cada grupo social tende a perceber a realidade a partir de elementos da sua própria cultura, o que pode provocar o pensamento de que seu modo de perceber o mundo seja mais correto que o dos outros, tecendo julgamentos sobre comportamentos, hábitos e costumes do outro fundamentados em seus próprios parâmetros culturais.

Assim, o professor de PLNM vê seu trabalho se multiplicar: além de ensinar o idioma, precisa administrar um contexto multicultural, precisa promover e "[...] compreender a interação entre um conjunto de participantes cujas práticas discursivas denunciam posicionamentos distintos em relação à sua comunidade de origem e à sua comunidade no país em que estão estudando." (OLIVEIRA E WEISS, 2013, p. 194). A sala de aula de PLNM é, portanto, um ambiente no qual a interculturalidade se faz presente. Milton J. Bennett, em entrevista à Revista Época em 2011, afirma que

> A Comunicação Intercultural é uma evolução da Teoria da Comunicação para um contexto mais global; defende que as pessoas precisam primeiro entender a si, aprender a dar significado a suas próprias formas de comunicação, para só então poder criar significados que façam sentido para todos os outros.

Santos (2020, p. 49), por sua vez, explica que

> o interculturalismo pretende estudar formas de comunicação entre indivíduos de diferentes culturas que sejam capazes de melhorar a interação entre eles e de promover uma postura de respeito e de tolerância mútuos, o que é entendido como comunicação intercultural.

Em uma sala de aula de PLNM o conceito de cultura se amplia. Não se trata apenas de transmitir os costumes de uma nação de maneira unilateral. O ensino/aprendizado precisa ser dinâmico, um exercício de compreensão e construção de novos significados entre professor-aluno e aluno-aluno. Oliveira e Weiss (2013, p. 196) explicam que é necessário "[...] tratar a cultura com uma definição que revele a riqueza e a diversidade de perspectivas do mundo contemporâneo."

2. Conceitos Gramaticais

As palavras escolhidas para este estudo – *você* e *senhor* – são pronomes, formas de tratamento. Gramaticalmente *você* é um pronome pessoal e ambas as palavras podem ser usadas como vocativos. Dessa forma, julga-se pertinente diferenciar esses conceitos gramaticais a partir de perspectivas distintas. Apresenta-se neste estudo um *corpus* de referência constituído das seguintes gramáticas escolhidas por sua representatividade e pela diversidade de abordagens: a *Gramática normativa da língua portuguesa* (2019) de Rocha Lima (doravante *Gramática Rocha Lima*), que é uma gramática normativa, ou seja, que ensina como se deve falar e escrever a língua de acordo com suas regras; a *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (2012) de José Carlos de Azeredo (doravante *Gramática Azeredo*) que possui como objeto "[...] a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil." (AZEREDO, 2019, p. 25) e apresenta enfoque descritivo e a *Gramática de usos de português* (2011) de Maria Helena Moura Neves (doravante *Gramática Moura Neves*) que, na sua apresentação, esclarece que "[...] mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil." (NEVES, 2011, p. 13).

O Pronome Pessoal

Na *Gramática Rocha Lima* os pronomes pessoais encontram-se em um capítulo dedicado à classe gramatical "Pronomes" da seção "Morfologia" e tem como definição:

> [..] palavras que representam as três pessoas do discurso, indicando-as simplesmente, sem nomeá-las. A primeira pessoa, aquela que fala, chama-se *eu*, com o plural *nós*; a segunda, *tu*, que é a com quem se fala, com o plural *vós*; a terceira, que é a pessoa ou coisa de que se fala, é *ele* ou *ela*, com os plurais respectivos *eles* ou *elas*. (ROCHA LIMA, 2019, p. 156, grifos do autor).

Nota-se que a *Gramática Rocha Lima* não indica o *você* como pronome pessoal. Já na *Gramática Azeredo* os pronomes pessoais são tratados diretamente em dois capítulos da obra: o sétimo - "As palavras: classes, variação e significação" - e o décimo, "O sintagma nominal" que trata das formas de tratamento. Os dois capítulos definem a classe gramatical, mas é no sétimo que se encontra uma definição parecida com a de Rocha Lima: "*as palavras gramaticais cuja função referencial é identificar as pessoas do discurso* se chamam **pronomes pessoais**." (AZEREDO, 2019, p. 175, grifos do autor). A diferença que interessa a este estudo é a inclusão do *você*/*vocês* na categoria das pessoas a que o *eu* se dirige. A *Gramática Moura Neves* traz os pronomes pessoais inseridos na Parte II da obra, "A referenciação situacional e textual: as palavras fóricas", em item próprio: "O pronome pessoal". A definição tampouco difere da apresentada pelas outras gramáticas: "o traço definidor dos chamados **pronomes pessoais** (***EU, TU, ELE, ELA, NÓS, VÓS, ELES, ELAS, ME, TE*** etc.) é sua capacidade de identificar de forma pura a **pessoa gramatical** [...]." (MOURA NEVES, 2011, p. 450, grifos da autora). Logo abaixo, a partir de um quadro, a autora apresenta as formas dos pronomes gramaticais e acrescenta o *você* ao lado do *tu* e o *vocês* ao lado do *vós*.

O Pronome ou Forma de Tratamento

Na *Gramática Rocha Lima* o conceito específico de forma de tratamento não é abordado, mas no capítulo a respeito de pronomes, ainda sobre os pronomes pessoais, encontra-se a seguinte informação: "há alguns pronomes de segunda pessoa que requerem para o verbo as terminações da terceira. Tais são: *você*, *vocês* (tratamento familiar) e o *Senhor*, a *Senhora* (tratamento cerimonioso), [...]." (ROCHA LIMA, 2019, p. 158, grifos do autor). A *Gramática Azeredo*, por sua vez, adota o termo 'forma de tratamento' e fala, conjuntamente, da questão do vocativo. Azeredo (2012, p. 265, grifos do autor) explica que

> as formas de tratamento servem à função vocativa ou às funções de sujeito e complementos/adjuntos. Na função vocativa vêm desacompanhadas de artigo (*Colegas*, *Meus amigos*, *Prezado Cliente*, *Ilmo. Sr. Diretor*), nas demais funções ocorrem precedidas de artigo ou, no caso das expressões protocolares cristalizadas, introduzidas pelo possessivo vossa ou sua (*O colega*, *O prezado cliente*, *Vossa Senhoria*, *Sua Santidade*).

Já a *Gramática Moura Neves* apresenta os pronomes de tratamento no item dedicado ao pronome pessoal, em subitem intitulado "os empregos dos pronomes pessoais". Nesse espaço a autora diferencia *você* (que ela considera pronome pessoal) de pronome de tratamento: "As formas ***VOCÊ*** e ***VOCÊS*** se referem à 2ª pessoa, mas levam o verbo para a 3ª pessoa, do mesmo modo como ocorre com os **pronomes de tratamento**, como ***VOSSA SENHORIA, VOSSA EXCELÊNCIA, O(A) SENHOR(A).***" (MOURA NEVES, 2011, p. 458, grifos da autora). Azeredo (2012, p. 265) compartilha dessa perspectiva, mas ressalta que Vossa Senhoria e Vossa Excelência fazem parte de um grupo de "[...] formas de tratamento reverente e cerimonioso [...]" que inclui tratamentos como Vossa Majestade, Vossa Santidade e Vossa Excelência, entre outros. Vale observar que Rocha Lima (2019, p. 158) considera Vossa Senhoria e Vossa Excelência "pronomes de reverência".

O Vocativo

Rocha Lima (2019, p. 320) posiciona as explicações sobre o vocativo na seção "Sintaxe", capítulo 17, "Teoria geral da frase e sua análise". O vocativo é "[...] um termo de natureza exclamativa, empregado quando chamamos por alguém, ou dirigimos a fala

a pessoa ou ente personificado. Não pertence propriamente à estrutura da frase, devendo ser considerado à parte." (ROCHA LIMA, 2019, p. 320). Já Azeredo (2012, p. 75) fala especificamente do assunto no quarto capítulo de sua gramática cujo título é "Linguagem, discurso e texto". No item "A frase de situação e o vocativo", o professor explica sobre os diversos recursos linguísticos existentes para se chamar a atenção daquele a quem se dirige a palavra. Um desses recursos é exatamente o vocativo, definido por Azeredo (2012, p. 76, grifos do autor) como

> [...] *termo com que o enunciador identifica o interlocutor/destinatário – pessoa ou animal – quando a ele se dirige* [...] Unidade inerente à atividade interlocutiva, o vocativo não pertence à estrutura da oração. À semelhança do que se passa com as interjeições, a entoação o individualiza na cadeia da fala.

Na *Gramática Moura Neves* o vocativo não recebe propriamente uma definição. A autora parece entender que seu leitor conhece o conceito e menciona o termo em diferentes momentos de sua obra: ao falar das funções sintáticas do substantivo; ao tratar do artigo definido e quando este faz parte de um vocativo; ao abordar o pronome pessoal presente no gênero literário junto de vocativos e ao falar dos pronomes possessivos, em particular *meu* quando usado em vocativos.

3. Você e Senhor

Nascentes (2011, p. 433) ensina que os tratamentos usados no Brasil "[...] são na essência os portugueses, mas introduzimos algumas alterações, criamos novas fórmulas, de modo que se torna deveras curioso um estudo neste sentido." Uma das alterações brasileiras é a troca do *tu* pelo *você* e do *vós* pelo *vocês*. Nascentes (2011, p. 433) denomina essas alternâncias de 'tratamento da vida comum', aqueles "[...] considerados quanto à sua natureza e quanto às pessoas a quem se dirigem." As pessoas da vida comum são, para o autor, a família; os amigos e "[...] superiores, inferiores, pessoas idosas, pessoas estranhas, colegas, sacerdotes, militares, correligionários políticos, pessoas quaisquer, à própria pessoa." (NASCENTES, 2011, p. 440). Nascentes (2011, p. 450, grifos do autor) resume a diferença a partir do valor afetivo, "Num conjunto, trata-se de *Sr*. aquele de quem se quer guardar distância e de *você* aquele a quem se quer dar uma prova de estima."

Destaca-se que essa troca pronominal acaba por interferir na concordância verbal, pois *tu* e *vós* exigem o verbo na segunda pessoa enquanto *você*/*vocês*, na terceira É preciso, inclusive, no ensino a estrangeiros, estar atento para o fato de não ser exatamente incomum ouvir uma pessoa falar: "Tu quer um sorvete?" no lugar de "Tu queres um sorvete?". Isso tanto pode indicar uma falta de instrução formal do falante como o uso fora da norma padrão do pronome *tu*. O ideal, portanto, é incluir o *tu* no ensino de pronomes no PLNM, porque ele *não foi* totalmente substituído pelo *você* por todo o Brasil; na região sul do país seu emprego é bem comum. Além das questões gramaticais, o estudante estrangeiro também precisa aprender que *você*/*vocês* possui um uso mais informal e, em situações formais, o mais indicado é o uso de *senhor* e suas flexões: *senhora*, *senhores* e *senhoras*. *Senhor* é uma forma de tratamento e não, a rigor, um pronome pessoal como *você*; ambos, contudo, podem ser usados como vocativos.

O uso de *você* e *senhor* vai, portanto, além do entendimento dos conceitos gramaticais de pronomes, formas de tratamento e vocativo e até de concordância verbal porque compreende questões sociais e culturais. Soares e Leal (1993, p. 39, grifos das autoras) observam que

> a escolha das formas de tratamento é [...] determinada por fatores socioculturais (posição social, sexo, idade, parentesco, ocupação, ...) obedecendo a uma certa convenção, fruto de um desejo, consciente ou não, de

> manter a ordem e a organização social. É bem verdade que o uso dessas formas de tratamento apresenta uma variação e uma flutuação que não podem ser explicadas apenas em termos sociais, em termos de "poder" e "solidariedade". Esta variação está também relacionada às condições de produção do discurso, isto é, a todos os fatores e atos que provocam a produção de um enunciado, tais como a intenção do falante, o estado psicológico dos interlocutores, o contexto e a situação, o conteúdo do enunciado, etc.

Nascentes (2011, p. 450, grifos do autor) explica que *você* é "[...] contração da locução substantiva *vossa mercê,* fórmula de tratamento originariamente aplicada a reis." Ao longo do tempo, porém, *vossa mercê* foi perdendo seu valor para os soberanos porque os fidalgos começaram a exigir o mesmo tratamento e o rei passou a ser chamado de *senhoria*. Nascentes (2011, p. 452, grifos do autor) conta que *vossa mercê* se popularizou, "a classe humilde não tardou a apoderar-se da fórmula nova para uso próprio, mas sendo a expressão um tanto longa e tendo que ser repetida a cada instante, a gente do povo abreviou-a de *vossancê*, *vossemecê*, *vossecê* e finalmente *você*."

Já *senhor*, explica Nascentes (2011, p. 451, grifos do autor), também se origina no tratamento à realeza,

> Aos reis de Portugal falou-se a princípio por *vós*, secundado muitas vezes pelo vocativo *Senhor*. A este tratamento ajuntou-se *vossa mercê*, apelo a um predicado do monarca e linguagem que afagava a sua vaidade e amor-próprio. Os súditos, dependentes sempre da mercê ou graça do príncipe, apresentavam as suas queixas e requerimentos dando-lhe o habitual *vós*. Sabiamente pediam por *mercê* e punham frequentemente vossa mercê por *vós*, referindo-se, não à pessoa do soberano, e sim à graça e favor que dele dimanava.

Ramos (2011, p. 73, grifos da autora) observa outro uso de *senhor*,

> [...] designava inicialmente filho mais velho de proprietários de terra, não sendo ainda o item *senhor* usado como forma de tratamento. Posteriormente o título de *senhor* também foi atribuído a nobres e fidalgos, devido à posse de terras que era tida como privilégio. Tal situação demarca distanciamento social entre os interlocutores. *Senhor*, enquanto título, foi um nome, mais exatamente, uma expressão honorífica.

É razoável supor, por tudo até aqui exposto, que é por isso que se entende *você* (o *Vossa Mercê* transformado fonética e semanticamente e adotado pela população em geral) como de uso informal e *senhor* (reservado aos reis e proprietários de terras) como de uso formal. O tempo passou, a sociedade mudou, mas os tratamentos guardam aspectos de suas origens.

Em busca de exemplos de usos autênticos de *você* e *senhor*, este estudo utiliza reportagens disponíveis em um dos maiores *sites* de notícias do Brasil: o G1 (https://g1.globo.com/). O portal é escolhido por sua credibilidade e diversidade de assuntos e entrevistados. Opta-se especificamente pelo material produzido pelo RJ TV (https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/), telejornal sobre o estado do Rio de Janeiro exibido em duas edições de segunda a sábado. A escolha se justifica por ser este estado do Brasil um dos que faz a alternância entre os pronomes *tu* e *você*.

Reportagem 1: "Denise Fraga conversa com Fábio Júdice sobre a volta aos palcos"

A apresentação da entrevista com a atriz Denise Fraga sobre a estreia de sua peça de teatro é feita da seguinte forma pelo apresentador do telejornal: "Agora ***você*** vai falar de uma atriz que é de uma geração muito especial." O apresentador, no caso, se dirige ao entrevistador e o tratamento *você* (informal) se mostra apropriado porque ambos são, aparentemente, da mesma faixa etária e colegas de trabalho.

Em seguida, o jornalista se dirige à atriz também por *você*: "Momento muito especial, né Denise? ***Você*** está comemorando 35 anos de estrada [...]. Se ***você*** fosse colocar esse espetáculo como um filme, como uma música, como é que seria isso?" E a entrevistada também usa o *você* para se dirigir ao jornalista: "***Você*** sabe que essa peça, eu acho que ela tem importância especial pra mim [...]." Novamente identifica-se o *você* no lugar que seria do *tu*, de acordo com a norma culta da língua portuguesa e é possível supor que o tratamento entre jornalista e atriz se origina no fato do contexto ser informal, pois a entrevista tem um tom de bate-papo entre amigos. Além disso, os dois interlocutores são, aparentemente, da mesma faixa etária.

Reportagem 2: "Há 60 anos, os carregadores são fundamentais no funcionamento do Cadeg"

Esta reportagem aborda o cotidiano dos carregadores do Centro de Abastecimento do Estado da Guanabara, o CADEG, um mercado da Prefeitura do Rio de Janeiro. O entrevistado é o carregador conhecido como Ligeirinho, apelido que ganhou por ser veloz no trabalho que faz. A repórter assim se dirige ao homem pela primeira vez, depois de persegui-lo, correndo: "Gente, mas o ***senhor*** corre muito rápido." E, mais adiante na matéria, aborda seu entrevistado com a seguinte observação: "Difícil parar o ***senhor*** pra conversar, *hein*?". O tom da entrevista é bastante informal, contudo, a jornalista não altera a forma de tratamento. É razoável supor que o uso de *senhor*, neste caso, se deve ao respeito que a jornalista, mais jovem que seu entrevistado, demonstra. Não há uma relação hierárquica entre eles e sim de educação que permanece o tempo todo, porque ela volta a usar o tratamento: "O que o ***senhor*** acha do seu trabalho?"

Considerações Finais

As formas de tratamento realizam linguisticamente os papeis que as pessoas desempenham em sociedade: aluno, professor, patrão, empregado, pai, filho etc. Seu uso demonstra afeto, respeito, cordialidade... No Brasil o emprego do *você* e do *senhor* são cotidianos, o estrangeiro que aprende o português na variedade brasileira irá forçosamente se deparar com ambos. O ensino do uso adequado dessas duas formas pode evitar enganos e mal-entendidos sociais, além de equívocos gramaticais. A ideia do 'brasileiro informal' precisa ser contextualizada. Há quem não se importe com a intimidade no tratamento e há quem se importe e o pronome de tratamento pode "abrir" ou "fechar" o caminho da comunicação. É muito relevante, portanto, atentar-se às sutilezas sociais e culturais na hora do ensino de PLNM.

Sendo assim, cabe observar que o professor precisa desenvolver um olhar crítico sobre como o conteúdo é apresentado em obras didáticas das mais variadas perspectivas, como as vistas nesta pesquisa. Esse olhar crítico pode, inclusive, originar material

didático próprio que contemple as necessidades de um público tão específico quanto é o aluno de PLNM. Há, atualmente, na internet, uma oferta bastante ampla e diversa do que pode ser usado: reportagens em sites de notícia, textos de jornais e revistas, peças publicitárias, vídeos no Youtube e no Tik Tok, músicas populares... O professor pode não apenas se apoiar em gramáticas e livros didáticos conceituados, mas também utilizar material autêntico que ofereça ao estudante estrangeiro um exemplo concreto da língua que irá encontrar nas diversas interações com os nativos.

Nascentes (2011, p. 433), a partir de Paiva Boléo, afirma que "[...] o estudo do tratamento presta-se, como poucos, para fazer história da cultura." De fato, o rico repertório lexical de maneiras como um falante pode se dirigir a outro na língua portuguesa em sua variedade brasileira se mostra um tema capaz de conjugar ensino de língua e cultura. É preciso sempre ter em mente o que afirma Rajagopalan *apud* Di Luccio (2013, p. 67): "a língua é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas de uma nação, um povo."

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.

BENNETT, Milton J. *Interculturalidade. Você sabe o que é?* [Entrevista concedida a] Lucas Hackradt. Revista Época, 27/07/2011. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____, Milton J. Intercultural communication: a current perspective. In: *Basics concepts of intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press, 1998. p. 1-34.

DI LUCCIO, Flavia. Questões interculturais durante o processo de concessão de vistos americanos. In: MEYER, Rosa Marina de Brito e ALBUQUERQUE, Adriana (orgs.). *Português para estrangeiros: questões interculturais.* Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2013, p. 59-68.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 55ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

MATTOSO CAMARA JR. Joaquim. *Manual de expressão oral e escrita.* 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 2ª reimpressão, 2018.

NASCENTES, Antenor. Fórmulas de tratamento no Brasil nos séculos XIX e XX. In: *Estudos filológicos: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes.* Raimundo Barbadinho Neto (org.) 2ª ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011, p. 433-449.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português* – 2ª ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2011.

OLIVEIRA, Daniel Augusto de e WEISS, Denise Barros. Poder e assimetrias em uma sala de português como língua estrangeira multicultural. In: *Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas.* Organização Alexandre do Amaral Ribeiro. Rio de Janeiro: Epublik, 2016, p. 193-217. Edição do Kindle.

RAJAGOPALAN, K. (2004). *Por uma linguística crítica.* São Paulo: Parábola Editorial.

RAMOS, Jânia Martins. De nome a pronome: um estudo sobre o item *senhor*. Caligrama: Revista de Estudos Românicos. Belo Horizonte, v. 16, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/1619>. Acesso em: 07 fev. 2022, p. 69-84.

SAID ALI, Manoel. *Gramática secundária e Gramática Histórica da língua portuguesa.* 3ª edição. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1964.

SANTOS, Lays Fernandes dos. *Uso de vocativos em relações interpessoais: contribuições para o ensino de português do Brasil língua não materna.* Tese de Doutorado. 195 p. 2020. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SOARES, Izabel Cristina R. e LEAL, Maria da Graça Ferreira. Do Senhor ao Tu: uma conjugação em mudança. Moara- Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará. Belém, n.1, mar./set. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2648> Acesso em 07 fev. 2022, p. 27-64.

Reportagens

Denise Fraga conversa com Fábio Júdice sobre a volta aos palcos. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/video/denise-fraga-conversa-com-fabio-judice-sobre-a-volta-aos-palcos-10274158.ghtml Acesso em: 07 fev. 2022.

Há 60 anos, os carregadores são fundamentais no funcionamento do Cadeg. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/video/ha-60-anos-os-carregadores-sao-fundamentais-no-funcionamento-do-cadeg-10273737.ghtml Acesso em: Acesso em: 13 fev. 2022.

QUESTÕES SOBRE ASPECTUALIDADE VERBAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL PARA FALANTES DE ÁRABE EM UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Cristiane Vieira Ribeiro de OLIVEIRA (UERJ)

Introdução

Ao refletir-se sobre os aspectos multiculturais em que as sociedades constituem-se por meio de práticas que vão desde o modo de agir em situações específicas à instauração de crenças e imaginários sobre os outros ao seu entorno, vê-se que "a linguagem nada mais é que o meio privilegiado pelo qual "damos sentido" às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado" (HALL, 2016, p.17). Sendo assim, ao indagar-se sobre o lugar do ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna na atual conjuntura, percebe-se como é necessário cada vez mais buscar práticas linguísticas que proporcionem o desenvolvimento de uma competência comunicativa do falante, possibilitando-o experienciar e ser capaz de manejar os usos da língua nos mais diversos cenários linguístico-discursivos. E assim, alcançar uma educação linguística mais autônoma e funcional.

A internacionalização do Brasil, por meio da criação de políticas linguística como a implementação e consolidação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE- BRAS), com postos aplicadores no Brasil e em diversas regiões do mundo (TORRES DOS SANTOS; NOBRE DE MELLO, 2008), faz com que o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) apresenta-se cada vez mais como uma área expoente e empenhada na difusão da língua portuguesa falada no Brasil e das diversas vertentes da cultura brasileira, que é plural. Além disso, diante de contextos migratórios globais, o Brasil encontra-se cada vez mais como ponto de acolhida para pessoas de diversas culturas, tendo a língua portuguesa como importante instância de contato com diversos grupos linguístico-culturais, em estreita conexão de laços históricos com grupos como os povos de origem árabe, por exemplo, que tem importante contribuição no quadro do português brasileiro (VARGENS, 2007).

Neste cenário, uma das temáticas que trazem bastantes dificuldades nesse processo de desenvolvimento linguístico, quanto ao manejo e entendimento desses estrangeiros, são as nuances aspectuais no português, tendo como público-alvo de seu ensino os falantes de árabe.

Sendo assim, questões semântico-pragmáticas e sintáticas precisam ser levadas em consideração para uma efetiva análise, descrição e tratamento da noção de aspectualidade verbal no português brasileiro, além de ser pertinente também uma comparação com as nuances aspectuais da língua árabe para um melhor entendimento das indagações e dificuldades deste público em relação à essa temática**.**

Dessa forma, tem-se na análise e descrição desses elementos, relacionados à noção aspectual dos verbos no português brasileiro, importantes considerações a serem delineadas a respeito do tratamento das noções aspectuais de perfectividade e imperfectividade no português brasileiro e na língua árabe, pensando em convergências ou não convergências entre elas, no contexto de práticas de ensino/aprendizagem de PLNM, visando o desenvolvimento de aspectos linguístico-culturais desses falantes de árabe.

Diante disso, busca-se com este texto mostrar os caminhos da pesquisa empreendida, um breve recorte de como o tema da aspectualidade verbal no português brasileiro vem sendo tratado ao longo dos anos, levando em consideração formas de análise, descrição e tratamento dessa temática e seus desdobramentos envolvendo as

práticas de ensino/aprendizagem na área de PLNM , pensando como esse levantamento de dados auxilia no desenvolvimento da pesquisa pretendida, pondo de forma comparativa as noções aspectuais tanto em português como na língua árabe.

Para refletir sobre esses pontos, a organização deste trabalho dá-se da seguinte forma, apresenta-se a introdução e, nesta ordem, as seguintes seções: Delimitação de tema e justificativas; O Estado da arte: aspectos metodológicos; Aspectualidade do português: abordagem funcionalista; Aspectualidade do árabe: terminologia do quadro verbal e nuances aspectuais; Problematizações, insumos e questões de análise; Metodologia: Coleta de dados; Considerações Finais e Referências.

Delimitação de Tema e Justificativas

Como dito anteriormente, o presente texto tem como objetivo mostrar os caminhos da pesquisa empreendida, recortes de como o tema da aspectualidade verbal no português brasileiro vem sendo tratado ao longo dos anos, levando em consideração formas de análise, descrição e tratamento dessa temática e seus desdobramentos envolvendo as práticas de ensino/aprendizagem na área de Português como Língua Não Materna, pensando como esse levantamento de dados vai ajudar/ ajuda no desenvolvimento da pesquisa pretendida.

Dessa forma, a pesquisa pretendida tem por tema o estudo da aspectualidade verbal no português brasileiro tendo como público alvo falantes de árabe, inserindo-se na área de Português como Língua Não Materna (PLNM). A partir do manuseio desses levantamentos, tem-se como propósito refletir sobre pontos semântico-pragmáticos e sintáticos levados em consideração na análise, descrição e tratamento da noção de aspectualidade verbal no português brasileiro, tema este que desperta grandes dificuldades nos estrangeiros devido suas diversas nuances, pensando quais os seus desdobramentos envolvendo as práticas de ensino/aprendizagem de Português como Língua Não Materna (PLNM), para o desenvolvimento de uma competência comunicativa do aprendente, considerando a língua em uso, em seus aspectos linguístico-culturais, por meio de materiais autênticos.

Para isso, leva-se em consideração como aportes teóricos desta pesquisa a Abordagem comunicativa como meio de adquirir regras formais e funcionais da língua, manifestando-as em seus diversos contextos de usos com objetivo comunicativo (HYMES, 1972), o conceito de Competência Comunicativa como não apenas "[...] compor e compreender as frases corretas como unidades linguísticas isoladas de ocorrência aleatória; mas também como utilizar as frases de forma apropriada para atingir objetivos comunicativos" (WIDDOWSON,1978), a ideia de Língua em uso em que busca-se, por meio do trabalho com materiais autênticos,"[...] observar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação, [...] se põe em evidência a chamada competência comunicativa ou pragmática, considerando agora as relações entre forma e função, entre os fatores gramaticais e sociais" (MARTELOTA, 2012, p.88), pautados na noção de Aspecto como "[...] duração do processo verbal [...]" sendo uma "[...] categorização da extensão do fato na linha do tempo [...]"(AZEREDO, 2010,p. 132).

Escolhe-se como tema a aspectualidade verbal no contexto de ensino/aprendizagem de Português como Língua Não Materna (PLNM) por questões relacionadas à internacionalização do Brasil por meio da criação de políticas linguísticas no intuito de difundir a língua-cultura brasileira como, por exemplo, a implementação e consolidação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE- BRAS), com postos aplicadores no Brasil e em diversas regiões do mundo (TORRES DOS SANTOS; NOBRE DE MELLO, 2008), fazendo com que o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) apresente-se cada vez mais como uma área

expoente e empenhada na difusão da língua portuguesa falada no Brasil e das diversas vertentes da cultura brasileira, que é plural.

A heterogeneidade social e o multiculturalismo são aspectos expoentes nas sociedades contemporâneas. Devido à globalização de valores, exige-se uma cidadania global e integradora, no entanto, "há juntamente com o impacto do 'global', um novo interesse pelo local (...). Assim, ao invés de pensar no global como 'substituindo' o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre 'o global' e 'o local" (HALL, 2006, p. 77). Pensando nessa nova articulação entre esses dois aspectos, podemos ver em Lourenço (2014, p.5) a ideia advogada por Robertson na qual "sugere o uso do termo glocalização, enquanto processo em que o local e o global se entrosam para constituir o que designa por glocal." Fomentando identidades que sejam eficientes em interagir com as mais diversas culturas que nos cercam.

Com isso, cada vez mais o interesse pelo ensino/aprendizado de línguas estrangeiras cresce. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente que, além de aspectos gramaticais e textuais, é necessário considerar a relação entre língua e cultura.

Para que a língua portuguesa funcione como mediadora cultural, a perspectiva intercultural e comunicativa precisa ser adotada para que de fato ela seja uma língua-cultura, "capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha" (MENDES, 2011, p.140).

A respeito das distinções de nomenclatura para o ensino de português fora de seu contexto como língua materna, vê-se que cada uma das nomenclaturas empregadas partem da ideia de visão de língua adotada e políticas linguísticas implementadas (ARTIGO SOBRE SIGLAS, ANO). A seguir discorre-se sobre algumas delas que serão importantes para o desenvolvimento dos assuntos ao longo do texto.

Sendo assim, o "Português como Língua Estrangeira (PLE) refere-se à Língua Portuguesa aprendida como língua estrangeira, em contexto de sala de aula, a falantes de outras línguas."(CANDIAN; BESSA, 2021, p.385)**,** já a sigla PLNM "abarca as possibilidades de atuação e pesquisa em diferentes contextos como o de ensino de PLE, o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, português como segunda língua para indígenas, entre outras vertentes." (Ribeiro et al, 2018, p.3 apud CANDIAN; BESSA, 2021, p.382)**.** O Português como Língua Segunda (PL2) "refere-se à Língua Portuguesa aprendida após a primeira infância, isto é, após a aquisição da Língua Materna ou L1", diferenciando-se do Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) somente por esta referir-se a essa aprendizagem após a primeira infância, especificamente "[...] por pessoas que não nasceram em território de língua Portuguesa" (CANDIAN; BESSA, 2021, p.383).

A partir de cada uma dessas nomenclaturas depreende-se uma ideia de construção de identidade dos grupos englobados por elas. Neste contexto, tem-se a língua portuguesa como importante instância de contato com diversos grupos linguístico-culturais, muitas vezes em estreita conexão de laços históricos.

Um desses povos de vínculos históricos com o Brasil são os de origem árabe que tiveram importante contribuição no quadro do português brasileiro, por meio de empréstimos linguísticos e composição do léxico (VARGENS, 2007), por exemplo, tendo migrações para o Brasil já no fim do século XIX, oriundos do Líbano e da Palestina (BERGER; FONSECA, 2019, p. 998).

Sendo assim, a conexão da cultura árabe e brasileira, através desses aspectos linguísticos-culturais, mostram essas língua-culturas em contato muito antes dos contextos migratórios globais atuais, fazendo com que seja pertinente voltar um olhar mais atento para esses aprendizes de português falantes de árabe.

O Estado da Arte: Aspectos Metodológicos

Com o intuito de traçar um panorama das produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil a respeito do estudo da aspectualidade do português brasileiro e da língua árabe, diretamente relacionadas ao contexto de ensino/aprendizagem de PLNM ou usadas como insumos para a aplicação nesta área, fez-se uma pesquisa descritivo-exploratória de análise e levantamento das produções de dissertações e teses no catálogo de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Elencou-se como palavras de busca, na construção desse levantamento, os seguintes termos: PLE, PLNM, PL2E, Aspecto, aspectualidade no português do Brasil, Português como língua estrangeira, Português como língua não materna, português como segunda língua para estrangeiros, estudo dos verbos no português brasileiro.

Através desse levantamento, elaborou-se um panorama do Estado da arte da temática estudada, por meio da seleção dos títulos das dissertações/teses, seus dados informacionais e consulta dos resumos dessas produções, tendo um caráter bibliográfico, de mapeamento dessas produções, com o intuito de categorizá-las no todo analisado (FERREIRA, 2002, p. 258)

Dentre os resultados obtidos referentes às produções encontradas, elenca-se aqui sete delas por apresentarem um recorte das produções mais recentes e alinhadas ao tratamento da pesquisa pretendida sobre a temática da aspectualidade, organizadas em duas categorias a seguir: Aspectualidade do Português: abordagem funcionalista e Aspectualidade do árabe: terminologia do quadro verbal e nuances aspectuais.

Aspectualidade do Português: Abordagem Funcionalista

Produções de 2003, 2016 e 2021

Neste recorte, vê-se trabalhos voltados para a análise e descrição sobretudo do pretérito perfeito composto do indicativo (PPC), contrastando-o com o presente contínuo ou tendo como foco a investigação dos aspectos semântico-pragmático e sintáticos desse tempo verbal em torno de suas predicações verbais e estruturas perifrásticas com alternâncias semânticas. A respeito da fundamentação teórico-metodológica, esses trabalhos, de forma geral, são de base funcional, como explicita-se a seguir.

A dissertação de 2003 traz a descrição e análise do emprego do pretérito perfeito composto do indicativo (PPC), com fundamentação teórico-metodológica Sistêmica Funcional, trabalhando a ideia de não alternância entre o PPC e o presente contínuo, mostrando a influência semântica dos verbos principais e seus adjuntos, relatando como características da configuração do PPC questões aspectuais de iteratividade e continuidade, não inserindo-se no contexto de PLNM (VANNIER, 2003).

A tese de 2016 também se propõe a descrever a aspectualidade do Pretérito perfeito Composto do indicativo (PPC) no âmbito teórico funcional, especificamente pelo viés do Funcionalismo, tendo como foco o português brasileiro do sudeste, na mesma ideia de investigação de elementos selecionados e não selecionados na oração, como na produção anterior, mas neste caso, tomando as predicações verbais com o PPC, como esquemas que a depender dos argumentos nucleares e não nucleares podem inferir diferentes aspectualidade, no entanto, foca na análise dos aspectos semântico-pragmático e sintáticos dessas seleções argumentais, além de propor o estudo descritivo no contexto de PL2E (SILVA, 2016).

A respeito do estudo com as estruturas perifrásticas, tem-se na dissertação de 2016, a descrição de estruturas verbais perifrásticas modais e aspectuais na língua portuguesa, levando em consideração a análise dos aspectos semânticos dos verbos em seus diversos contextos, mesclando os dois tratamentos aos aspectos semânticos e

aspectuais apresentados nas produções anteriores: referente aos verbos principais e auxiliares e aos argumentos selecionados, inserindo-se na área de PL2 (ALMEIDA, 2016).

Tomando como base diversos autores como: Almeida (1980), Travaglia (2014), Barroso (1960), Pontes (1973), Fernandes (1983) e Luft (2003), a tese de 2021, foca na descrição das perífrases e não perífrases, categorizando a gradação do continuum dessas estruturas com verbo+preposição+infinitivo e analisando questões aspectuais e modais de suas flutuações semânticas, estando na área de de PL2E (ALMEIDA, 2021).

Aspectualidade do Árabe: Terminologia do Quadro Verbal e Nuances Aspectuais

Produções de 2013, 2016 e 2018

Nesta parte, apresenta-se os trabalhos a respeito da língua árabe voltados para a análise e descrição do quadro verbal árabe em comparação ao do português, com o intuito de se propor uma terminologia que possibilite um melhor entendimento das semelhanças e diferenças no tratamento desses constituintes, fazendo com que indagações a respeito das nuances aspectuais, como noções de perfectividade e imperfectividade possam ser melhor averiguadas de forma comparativa no português e no árabe. Estas são pesquisas que configuram-se fora da área de PLNM, no entanto, levando em consideração os propósitos de análise da pesquisa a ser empreendida, discorrida ao longo deste texto, possibilitam uma aplicabilidade dessas informações para a área, podendo auxiliar no contexto de ensino/aprendizagem de português para falantes de árabe. Explicita-se os materiais levantados a seguir.

A tese de 2013 faz uma investigação da terminologia da classe verbal da língua árabe, tendo como objetivo propor uma possibilidade de padronização da classificação morfossintática do verbo árabe para a língua portuguesa (CAFFARO, 2013).

Expandindo a investigação da classe dos verbos da língua árabe, a tese de 2018 apresenta além da esquematização dessa classe, a análise das classes gramaticais de nome e partículas, tendo como foco uma harmonização e verificação de possíveis equivalências das nomenclaturas apresentadas na língua portuguesa e na língua árabe (CAFFARO, 2018).

A descrição e análise propriamente ditas a respeito das nuances aspectuais e temporais do quadro verbal, tanto do português quanto do árabe, são trabalhadas na tese de 2016, em que as noções de perfectividade e imperfectividade (*/almāḍī/ e /almuḍāric/*) são analisadas em diversos contextos, apresentando diferentes interpretações aspectuais/temporais de seus arranjos (LIMA, 2016).

Problematizações, Insumos e Questões de Análise

A partir dessas elucidações, ao direcioná-las para o contexto de português como língua não materna, tendo em vista a temática de pesquisa pretendida a respeito da aspectualidade do português brasileiro para falantes de árabe, elenca-se propostas de desdobramentos desses levantamentos e análise de materiais discorrendo sobre seus impactos para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desses insumos obtidos pelos levantamentos apresentados nas seções anteriores, pode-se elencar como elementos de análise desse contexto:

(1) expandir e aprofundar questões relacionadas aos usos e contextos propícios para o emprego de verbos nessa relação contínua e não contínua;
(2) Indagar sobre as possibilidades de alternância e não alternância dos verbos, levando em consideração esses fatores de completude e não completude;

(3) Aprofundar o mapeamento dessas ocorrências (em dadas nuances aspectuais, verificando seus contextos ocorrências);
(4) Analisar e aprofundar o uso e alternância de perífrases x outras estruturas (analisando suas especificidades semânticas e aspectuais).

Retomando os materiais apresentados na seção sobre a aspectualidade do árabe: terminologia do quadro verbal e nuances aspectuais, tem-se como insumos as informações a seguir:

> *alfiʿl almāḍī.*
>
> Perfectivo; pretérito perfeito do indicativo-> **(pretérito perfeito)**
>
> *alfiʿl almuḍāriʿ.*
>
> Imperfectivo; presente do indicativo; futuro do presente do indicativo -> **(presente do indicativo)**
>
> (CAFFARO, 2013, p. 77, 80, 83)

Neste esquema, tem-se apresentada de forma resumida a ideia aspectual da primeira categoria árabe relacionando-se à noção de perfectividade nesta língua, com correlação terminológica no português ao pretérito perfeito do indicativo, tendo como proposta de padronização terminológica pela autora a ideia do pretérito perfeito. Já a segunda categoria associa-se com a noção aspectual de imperfectividade na língua árabe, com correlação no português ao presente do indicativo e futuro do presente do indicativo, por exemplo, tendo como padronização a terminologia do presente do indicativo no português.

Outra questão relacionada aos verbos árabes, são o fato da noção de imperfectividade estar associada aos verbos durativos ou pontuais e os de noção perfectiva ou iterativa vincularem-se a verbos que indicam continuidade do evento no passado, situação habitual ou iterativa (LIMA, 2016).

Diante disso, pode-se levantar problematizações e questões de análise na pesquisa, como as a seguir:

1. Quais escolhas verbais o aprendiz de português falante de árabe fará;
2. Quais questões semânticas e aspectuais estarão envolvidas nessas escolhas;
3. Quais escolhas verbais na língua árabe terão convergências e/ou não convergências com o português (dessa forma, quais adaptações podem ser implementadas na metodologia de ensino/aprendizagem de PLNM para um melhor auxílio nessa "movimentação" verbal);
4. Realizar um trabalho comparativo dessas escolhas, tendo como foco o ensino de PLNM (Dessa forma, olhar a língua árabe para pensar sobre o arranjo verbo-aspectual do português e seu impacto nas seleções dos falantes de árabe, pensando adaptações a serem feitas na condução pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa desse público, partindo da descrição para o ensino).

Metodologia: Coleta de Dados

O corpus que possibilitará a análise e desenvolvimento desta pesquisa será uma variedade de textos midiáticos coletados do banco de dados online de jornais (em português e em árabe) a serem escolhidos, que permitam um vasto acesso aos seus bancos de notícias, sem a necessidade de assinatura, e assim possibilitem um maior alcance informacional a diversos grupos de pessoas.

As reportagens dos jornais serão coletadas em seus sites por meio de expressões de busca a serem estipuladas ou recorrendo-se à escolha de temáticas dos jornais. Dessa forma, tem-se como objetivo o desenvolvimento de uma competência comunicativa do aprendente, considerando a língua em uso, em seus aspectos linguístico-culturais, por meio de materiais autênticos.

Além disso, esta pesquisa enquadra-se como qualitativa ao trabalhar "[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1993 apud LIBERALI; LIBERALI, 2011, p.21).

Considerações Finais

Tomando por base a análise, descrição e ensino das questões sobre aspectualidade verbal do português brasileiro e na língua árabe, especificamente para falantes de árabe, em uma abordagem comunicativa, pode-se discutir diferentes nuances desses elementos. Como isso, traça-se importantes considerações para as práticas de português como língua não materna, visando o desenvolvimento de aspectos linguístico-culturais, aos pensar as noções aspectuais de perfectividade e imperfectividade no português brasileiro e na língua árabe, verificando convergências ou não convergências entre elas, por exemplo, contribuindo para um melhor entendimento das necessidades desse público-alvo quanto a essa temática.

Ao traçar um panorama das produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil a respeito do estudo da aspectualidade nessas duas línguas, diretamente relacionados ao contexto de ensino/aprendizagem de PLNM ou usados como insumos para a aplicação nesta área, apresentou-se um pequeno recorte da pesquisa descritivo-exploratória de análise e levantamento das produções de dissertações e teses no catálogo de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre os resultados obtidos referentes às produções encontradas, elencou-se produções mais recentes e alinhadas ao tratamento da pesquisa pretendida sobre a temática da aspectualidade, organizadas em duas categorias relacionadas à aspectualidade do português com uma abordagem funcionalista e à aspectualidade do árabe, por meio do mapeamento terminológico do seu quadro verbal em comparação com o do português, analisando as suas nuances aspectuais.

A partir dessas elucidações, ao direcioná-las para o contexto de PLNM, teceu-se propostas de desdobramentos desses levantamentos e análise de materiais, discorrendo sobre seus impactos para o desenvolvimento da pesquisa, como a expansão e aprofundamento das questões relacionadas aos usos e contextos propícios para o emprego dos verbos em suas nuances aspectuais de continuidade e não continuidade; aprofundamento do mapeamento dessas ocorrências e realização de um trabalho comparativo dessas escolhas, tanto no português como na língua árabe, tendo como foco o ensino de PLNM, pensando adaptações a serem feitas na condução pedagógica para o

desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes de árabe, partindo da descrição para o ensino.

Referências

ALMEIDA, LUCAS REZENDE. *Flutuações semânticas em estruturas perifrásticas modais e aspectuais relevantes para o português como segunda língua.* 25/07/2016 130 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUC-RIO

ALMEIDA, LUCAS REZENDE. *De perífrases e não perífrases: um continuum semântico-sintático das estruturas verbo + preposição + infinitivo e sua aplicação ao ensino de PL2E*. 14/04/2021 331 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.

AZEREDO, José Carlos. *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro:Zahar, [2000] 2010.

BERGER, Ísis Ribeiro; FONSECA, Lívia Cristina Carvalho da . A língua árabe no contexto plurilíngue de Foz do Iguaçu: Estratégias de gestão e manutenção. *Domínios de lingu@gem*: Uberlândia, vol. 13, n. 3 . jul.-set. 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42011

CAFFARO, PAULA DA COSTA. *Para uma padronização em português da terminologia morfossintática do verbo árabe.* 22/02/2013 undefined f. Mestrado em Estudos Judaicos e Arabes Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes

CAFFARO, PAULA DA COSTA. *Para uma elaboração de um dicionário bilíngue da terminologia gramatical árabe-português.* 23/04/2018 72 f. Doutorado em Estudos Judaicos e Arabes Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

CANDIAN, Maíra; BESSA, Mariana de Camargo. Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos* | E-ISSN: 1982-2243 | v.25, n.2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35916

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016

_____. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J.*Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

LIBERALI, F. C. & LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. In: *Revista FAINC*. Vol. 1. N. 1. São Paulo: Santo André, 2011. Disponível em: http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789 /447/2/inter01.pdf

LIMA, SUELY FERREIRA. *DO TEMPO E DO ASPECTO ENTRE O ÁRABE E O PORTUGUÊS.* 08/12/2016 243 f. Doutorado em Estudos Judaicos e Árabes Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Floretan Fernandes.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. In: *Revista Angolana de Ciências Sociais - Mulemba*. Angola. Dez.2014. Disponível em: https://journals.openedition.org/mulemba/203 . Acesso em 24 set. 2020.

MARTELOTA, Mário Eduardo, (Org.). *Manual de Linguística* 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo:Contexto, 2012.

MENDES, Edleise. O português como língua de Mediação Cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos Interculturais Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, FELLIPE FERNANDES CAVALLERO DA. *Um recorte funcionalista da aspectualidade do Pretérito Perfeito Composto em Português do Brasil e sua relevância para o Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E).* 14/04/2016 192 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUC-RIO.

VANNIER, Ana Helena. *Pretérito perfeito composto em PLE: um tempo verbal inútil?*. 01/03/2003 81 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

VARGENS, João Baptista M. *Léxico português de origem árabe: subsídios para os estudos de filologia*. Rio Bonito (RJ): Almádena, 2007.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford:Oxford University Press, 1978. 168 p.

AMARO DE ROBOREDO E AS PRIMEIRAS GRAMÁTICAS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A REVOLUÇÃO DE UM MÉTODO

Débora Marinho GUERRA (UERJ)

Considerações Iniciais: o Método de Roboredo nas minhas Pesquisas sobre PLE

Em uma rápida busca no Google, é possível encontrar anúncios como este:

FIG_1: Anúncio de método inovador.
Fonte: https://revistapegn.globo.com/Startups/noticia/2022/07/netflix-do-ingles-transfer-english-inicia-expansao-para-o-mexico-para-ganhar-novo-publico.html

Em cinza e letras menores se lê: "Startup usa um método chamado 'transferência linguística' para auxiliar os alunos a se conectarem com o inglês por meio da sua língua-mãe". O método da transferência linguística tem sido difundido no mercado de ensino de línguas atualmente como inovador e recente. Ele consiste basicamente na utilização da língua materna ou de uma língua franca para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, o início da descrição gramatical da língua portuguesa para estrangeiros, iniciada no século XVII (FONSECA; MARÇALO; SILVA, 2016) já aponta para a existência dessa estratégia no ensino multilíngue.

Mas antes mesmo de ser ensinada como língua estrangeira, o português como língua materna terá sido a primeira língua-base para se aprender língua estrangeira na Europa. Pedro Sánchez, em 1610, publicou "a primeira gramática latina redigida em Português intitulada *Arte de Grammatica, pera em breve saber Latim: composta em lingoagem, e verso Portugues. Com hum breve vocabulario no cabo, e alguas phrases latinas*." (PONCE DE LEÓN, 2008). Apesar disso, ele não deve ter sido conhecido entre seus contemporâneos, pois em 1619, Amaro de Roboredo, acreditando ser o primeiro na área, publica seu *Methodo Grammatical* para ensinar latim totalmente redigido em português (PONCE DE LEÓN, 2004). De fato, a mudança de perspectiva no ensino de latim ficou conhecida pelo segundo, talvez por sua quantidade expressiva de obras em português e para portugueses, pela sistematização mais detalhada do método e, principalmente, pela ênfase na valorização da língua portuguesa e seu ensino como materna.

Uma crença importante da época é que o latim era a origem de todas as línguas, o que, por um lado acabava mantendo seu status no ensino de línguas, e, por outro, também valorizava as línguas vivas. Assim, Roboredo (1619) ambicionava também ensinar todas elas, a partir da descrição gramatical do latim para outras línguas, além do português, daí

o nome completo da obra ser *Methodo Grammatical para todas as línguas*. Ao se basear em línguas vivas e ao mesmo tempo visar ao ensino de língua materna, ele aproximou-se de estratégias de ensino de línguas estrangeiras modernas, mesmo sem ter a intenção.

De que forma especificamente a descrição gramatical do português para estrangeiros do século XVII pode, então, aproximar-se do método gramatical de Roboredo (1619) é o principal objetivo deste trabalho. A intenção aqui dessa pergunta é não apenas de encontrar relações possíveis entre o método inovador de uma época e a descrição do português para o seu ensino a falantes de outras línguas, mas dar continuidade às minhas pesquisas de mestrado e doutorado quanto à historização da língua portuguesa e do seu ensino a comunidades não falantes, especialmente, a de estrangeiros. Por isso, este trabalho é uma interseção entre ambas pesquisas. Na primeira, no mestrado, tratei da implantação no século XVI da língua portuguesa no Brasil e das primeiras práticas de se ensiná-la aqui a não falantes da língua. Na segunda, tratei de buscar em gramáticas de português para estrangeiros (PLE), elaboradas nos séculos XVII, XVIII e XIX, possíveis bases para traçar uma gramaticografia brasileira do PLE. Assim, de um lado eu resgato uma história pregressa da Formação de Professores de PLE, e do outro, resgato uma história da descrição do PLE, iniciada no século XVII, conhecimentos estes que me forneceram subsídios para este artigo.

Persegue-se agora os seguintes objetivos neste trabalho: (1) reavivar a memória demonstrando que supostas metodologias "novas" no mercado podem ter origem num passado remoto; (2) revelar a contribuição do ensino de PLE para a criação da disciplina "língua materna" nos colégios e nas universidades de Portugal; (3) aproximar gramáticas de PLE do século XVII ao método gramatical comparativo de Amaro de Roboredo (1619) e verificar como seus autores, mesmo sem a intenção, puseram em prática alguns princípios do pedagogo português, que talvez já pensasse em ensinar a língua materna por meio de estratégias de ensino de línguas estrangeiras, uma grande revolução para a época.

Desta forma, continuarei contribuindo em linhas gerais para (1) a área da Historiografia da Língua Portuguesa escrevendo uma história ainda não contada e organizada da língua, do ensino e da formação de professores; (2) a conscientização e o reconhecimento da necessidade de Formação de Professores de PLE nos Cursos de Letras; (3) a consolidação acadêmico-científica da área de ensino de PLE.

Foram utilizadas como fundamentação teórico-metodológica: (1) a metodologia de comparação gramatical entre línguas no século XVII (ROBOREDO, 1619); (2) a história dos saberes linguísticos (AUROUX, 2009); (3) o conceito de gramática como "técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las" (AUROUX, 2009).

1. Fundamentação Teórico-Metodológica

Pretende-se escrever resumidamente a história do ensino de português como língua materna em Portugal e como língua estrangeira na Europa a fim de interpretar as teorias linguísticas que circulavam nas gramáticas de PLE do século XVII e contribuir para a história dos saberes linguísticos, que entende que

> Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospecção (Auroux, 1987b), assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do

> mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2009, p. 12)

Entendendo que o ato de saber possui um limite temporal, um antes e um depois, ou uma causa e uma consequência, é possível selecionar e organizar os fatos que ajudam a interpretar e compreender como se constituíram determinados saberes linguísticos, no caso a descrição e o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, e assim (re)escrever partes da história desses saberes perdidas ou ignoradas. Com a memória (re)escrita se poderá antecipar o futuro e construir caminhos novos e melhores para cada contexto e época.

2. O Ensino de Língua Materna à Base do Latim: Portugal, Século XVII

O sistema educacional dominante na época ainda era o da Companhia de Jesus, tanto na Europa quanto nas colônias da América. O documento que legislava sobre o ensino de várias disciplinas, incluindo-se as línguas, era a *Ratio Studiorum* (1599 apud GUERRA, 2016), que

> trata mais especificamente das razões da educação da Companhia de Jesus, e influenciou, sobremaneira, a educação escolar e a pedagogia do mundo inteiro. Seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional completa, mas aconselha um ordenamento para as atividades, funções, metodologias e modos de avaliação na Companhia de Jesus. (CASIMIRO, 2007 apud GUERRA, 2016)

E como parte do ordenamento para a metodologia de língua latina, ela propunha o uso da Gramática de Manuel Álvares, cuja primeira edição é de 1573, obra que atualmente é posta em lugar de destaque na historiografia linguística portuguesa (SALOR; GÓMEZ; DÍAZ; MARTINS; TEIXEIRA, 2020) visto que ela era o instrumento pelo qual se aprendia língua materna. Não havia distinção entre língua materna e língua estrangeira. O estudo de línguas era feito por meio de gramáticas de línguas clássicas, prioritariamente, o latim. Estudar língua era entender a estrutura do latim, de forma sequencial e sistemática, e os estilos de escrita de autores clássicos renascentistas em uma sociedade cuja população culta falava latim.

Os três princípios fundamentais do que se conhece hoje por Método Gramática-Tradução eram preconizados pela Gramática de Manuel Álvares: "(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)" (LEFFA, 2008), algo que já naquela época começava a ser visto como atraso na aprendizagem de línguas por alguns poucos gramáticos como Sánchez (1610) e Roboredo (1619).

Com o latim sendo falado por parcelas cada vez menores de uma sociedade cujas classes e cujos interesses estavam mudando, essa forma de ensino gerou na França por exemplo a seguinte situação linguística:

> os intelectuais só falavam latim e não sabiam francês, enquanto os socialmente bem posicionados não conheciam o latim e só falavam francês e não poucos falavam latim em francês: ter acabado de vez com essa situação lingüística foi a originalidade do século de Luís XIV. (ARNAULD; LANCELOT, 1992 apud GUERRA, 2020)

Assim, com as pessoas deixando de falar latim, o movimento de valorização das línguas modernas, que se havia iniciado na França, ganhou uma espécie de líder em Portugal, o pedagogo Amaro de Roboredo, e em 1619, vem a público seu *Methodo Grammatical para Todas as Línguas*. Adiantado para o seu tempo, Roboredo assume uma perspectiva didática que leva em conta as dificuldades dos alunos e professores. Admite:

1. a criação de uma disciplina de língua materna;
2. a necessidade de uma organização gradual dos conteúdos;
3. o não predomínio da memorização;
4. a redução de tamanho das gramáticas para que os alunos não se percam em conceitos e definições;
5. o ensino de latim com explicações em português, língua materna do aluno;
6. a tradução como exercício de ortografia, gramática e estilística;
7. a comparação morfossintática entre línguas, evitando-se o ensino de uma interlíngua por parte dos professores, que confundiam os alunos;
8. o equilíbrio entre gramática e uso;
9. partir dos exemplos concretos para as regras gerais (método indutivo ou por descoberta).

Como um gramático comparatista (universalista ou geralista) que era, contemporâneo dos gramáticos de Port-Royal, ao partir dos exemplos para as regras, Roboredo também atualiza o Método Gramática-Tradução ao seu tempo. Veja-se como a história dos saberes linguísticos é construída ao longo dos tempos, a concepção de Método Gramática-Tradução na atualidade tende a ser única e baseada na visão gramatical latina, que partia das regras para os exemplos. No entanto, é possível observar na história vários momentos e várias formas desse método, já que ele é o que mais tempo durou na história das metodologias de ensino de línguas.

Todos os princípios listados acima fizeram de Roboredo um precursor no ensino de latim e de línguas modernas. Seu "Método Gramatical" previa a aprendizagem de todas as línguas a partir do conhecimento do latim, já que se acreditava na época que dele descendiam todas as outras. Contudo, a inovação estava na ideia de ensinar o próprio latim, não por ele mesmo, mas pelo português, defendendo, inclusive "a criação de uma disciplina de língua materna" (ROBOREDO, 1619 apud ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007). Houve, então, uma mudança de perspectiva significativa para a época, cujos professores e cujas autoridades ainda não estavam preparados para realizar.

> ...os gramáticos continuam formalistas, presos à rotina velha. [...] As gramáticas latinas publicadas em Portugal ou usadas nas escolas portuguesas eram escritas em latim e os seus autores – na maioria das vezes apenas compiladores – defendiam que essa devia ser a língua oficial do ensino, mesmo no começo da aprendizagem da antiga língua do Lácio. (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007).

Se por um lado o ensino da língua portuguesa ainda não era valorizado dentro de Portugal, como língua materna, por outro, o comércio com estrangeiros, a guerra de restauração de Portugal e a evangelização de populações não cristãs (católicas) oportunizaram o ensino de português para estrangeiros (PLE), consequentemente a elaboração de gramáticas com este fim. É o que será tratado na seção seguinte.

3. O Ensino de Português para Estrangeiros (PLE) à Base de Línguas Modernas: Europa, Século XVII

Nesta seção serão descritos os contextos das gramáticas que serão analisadas e a vida de cada autor.

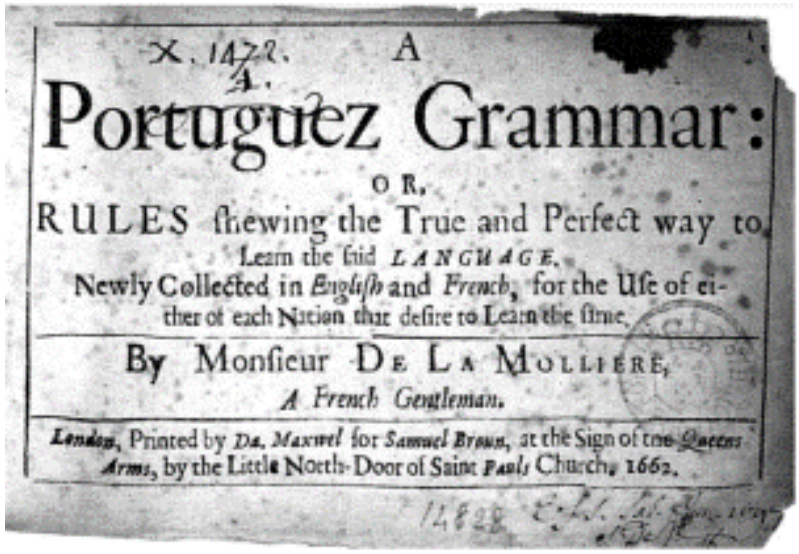

X. 1472. A
A Portuguez Grammar:
OR,
RULES shewing the True and Perfect way to Learn the said LANGUAGE.
Newly Collected in English and French, for the Use of either of each Nation that desire to Learn the same.
By Monsieur De La Mollière,
A French Gentleman.
London, Printed by Da. Maxwel for Samuel Brown, at the Sign of the Queens Arms, by the Little North-Door of Saint Pauls Church, 1662.

FIG_2: A Portuguez Grammar (1662), La Molière.

No século XVII Portugal devia favores à Inglaterra. A relação entre portugueses e ingleses teria começado no tempo das Cruzadas devido à posição estratégica de Portugal para aportar os navios. Os ingleses também teriam ajudado os portugueses a expulsar os mouros. Além desses fatos, Portugal também deveria à Inglaterra sua independência da Espanha, pois, no século XVII, durante sua restauração, Inglaterra lhe ajudou nas expansões ultramarinas. Durante a guerra, Marquês de Brézé, sobrinho do ministro do rei Luís XIII da França, negociou o envio das tropas francesas a Portugal.

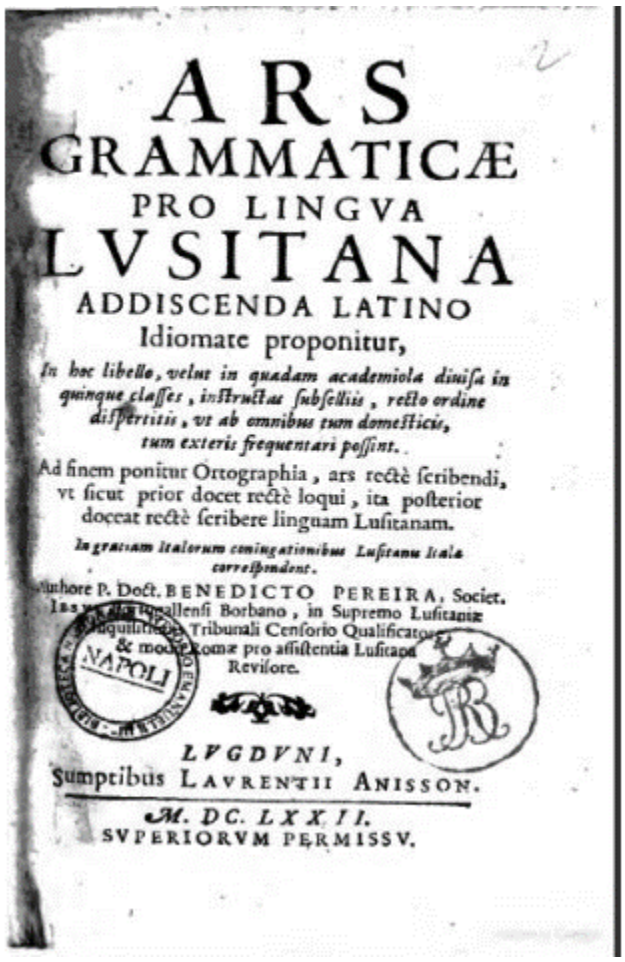
> No que respeita à autoria, a presença, em Portugal, de um nobre francês que no exército português era conhecido como 'Estêvão Damar de la Molière' ou 'Stéphane Damar de la Molière' parece oferecer-se como resposta à pergunta sobre a identidade do autor francês. (KEMMLER apud GUERRA, 2020)

Na dedicatória da obra *A Portuguez Grammar* (1662) relata:

> Ao muito Alto, e muito Poderoso Principe,
> CARLOS SEGUNDO
> Rey da Graõ *Bretanha*, *França*, e *Hibernia*, Defensor da Fei
> Senhor,
>
> Todos os que me conhecem se admiraraõ de duas cousas, a primeira, ver que eu me haja ocupado á compor huma obra desta calidade; naõ avendo eu nunca outra professaõ, mais que a Arte de Milicia: A segunda, ver que eu seia taõ atreuido de a offereçer a Vossa Majestade, sendo que naõ se devia aprezentar senaõ Livros excelentes, e doctissimos, toda via Vossa Majestade sabe muito bem que naõ he a primeira vez que se há visto muitos valerosos Capitães, os quoais naõ somente saõ ilustrados nas Armas, mas tambem com apena... parecendome quam necessaria e util era paraque a naçaõ Ingleza tivesse noticia da Lengoa Portugueza ejuntamente peloque tenho de obrigaçaõ aos Portuguezes me resolui à sahir com esta obra alus, à huma pela recreaçaõ que cuido tera esta Naçaõ Ingleza, porque acho que ella he necessaria à dous generos de pessoas. Primeiramente, para todos os Senhores da Corte de Vossa Majestade, epara os que Corteiarem à Serenissima Rainha. E tambem para a Gente do trato, pois El Rey de Portugal tem cencedido este Privilegio a Naçaõ Ingleza, para poder Livrement contratar em todos os seos Estados: E tenho para mim que a Serenissima Rainha folgara muito mais de ouvir falar a sua natural Lengoa, que a Castelhana taõ sua Enemiga. [...] E me posso gloriar, que no tempo que servi a seu Paii o Senhor Rey Dom Joaõ o 4º que Deos tem da felicissima memoria, em

> postos muitos honrados por espaço de 8 annos, de que me alabo muito, muito... (DE LA MOLIÈRE, 1662).

Assim, ele próprio confirma sua identidade militar e mostra não ser um soldado qualquer, mas um capitão competente para manejar armas e pena. É então nesse cenário de alianças entre os dois países, Portugal e Inglaterra, no qual o casamento entre a rainha Catarina de Bragança e o rei Charles II firmou o compromisso de a Inglaterra defender Portugal de ameaças espanholas, que culmina a necessidade de *A Portuguez Grammar* (1662), de La Molière.



ARS
GRAMMATICÆ
PRO LINGVA
LVSITANA
ADDISCENDA LATINO
Idiomate proponitur,
In hoc libello, velut in quadam academiola diuisa in quinque classes, instructas subsellis, recto ordine dispertitis, vt ab omnibus tum domesticis, tum exteris frequentari possint.
Ad finem ponitur Ortographia, ars rectè scribendi, vt sicut prior docet rectè loqui, ita posterior doceat rectè scribere linguam Lusitanam.
In gratiam Italorum coniugationibus Lusitanis Itala correspondent.
Authore P. Doct. BENEDICTO PEREIRA, Societ. Tribunali Censorio Qualificatore & modò Romæ pro assistentia Lusitana Revisore.
NAPOLI
LVGDVNI,
Sumptibus LAVRENTII ANISSON.
M. DC. LXXII.
SVPERIORVM PERMISSV.

FIG_3: Ars Grammaticae Pro Lingva Lvsitana Addiscenda Latino (1672), Bento Pereira.

Já o que caracteriza o espaço político, social e econômico da segunda gramática *Ars grammaticae pro lingua lusitana addiscenda* (1672), de Bento Pereira, é a necessidade de ensinar português a padres noviços estrangeiros (além de nativos) de todos os colégios jesuítas europeus, onde os padres eram preparados para as missões nas colônias portuguesas. Bento Pereira era um padre, estudioso das letras, formado em Filosofia e possuía veia pedagógica. Sentia necessidade de manuais de ensino-aprendizagem, como de língua portuguesa como materna (FERNANDES, 2009 apud GUERRA, 2020), uma vez que seus precursores Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540) haviam escrito tratados de louvor à pátria e à língua sem dividi-la em partes ou seções didáticas claramente identificadas. Ele também "era o revisor geral da Companhia de Jesus e o Reitor do Seminário dos Jesuítas Irlandeses em Lisboa, tendo de conviver, por isso, com muitos estrangeiros" (FERNANDES, 2009 apud GUERRA,

2020). Sua gramática, portanto, servia para estrangeiros e nativos já que as turmas, ao menos do Seminário dos Jesuítas Irlandeses, seriam mistas, conforme o prefácio de sua gramática.

> Eis benévolo leitor, aquele que outrora jovem ainda não atingindo trinta anos de idade compus a Prosódia, somente velho excedendo em três anos o sexagésimo compus a Gramática de Língua Portuguesa, que te ofereço, se fores estrangeiro, para que aprendas, se nacional, a corrijas.
> [...]
> Como se não me esfria o amor da pátria, embora se arrefeça a idade, mas mais e mais se incendeia, sobretudo neste tempo em que vejo que Portugal, depois que lutou venturosamente, está em paz, que concedeu de bom grado, e estabeleceu o comércio com toda a nação que está sob o firmamento, e glorifica com o nome de Cristo, dói-me muito que os portugueses careçam de uma arte com a qual apresentem a sua língua aos estrangeiros para ser aprendida. É, pois, evidente que, quer no espiritual quer no laico, se espera um maior proveito na facilidade de aprender a nossa língua, para que quer os comerciantes estrangeiros nos enriqueçam com os seus bens e se enriqueçam com os nossos, quer os pregadores vão até aos confins da terra ou do império lusitano, onde as nações bárbaras se enriquecem com os bens verdadeiros do Evangelho (FERNANDES, 2009 apud GUERRA, 2020, p. 78).

Verifica-se também no prefácio, além da duplicidade do público-alvo da obra, a atualização quanto à necessidade global de comunicação tanto do universo religioso quanto do universo laico: o comércio entre os povos. Assim, os fatos que marcaram a Europa no século XVII gerando a necessidade do ensino de português para estrangeiros e consequentemente da elaboração de gramáticas foram a guerra de restauração de Portugal, a formação de padres jesuítas para evangelizar colônias portuguesas e o comércio entre Portugal e outros países europeus.

A seguir serão realizadas as análises de partes dos conteúdos das obras que permitem sugerir uma aproximação entre elas e a metodologia de Amaro de Roboredo.

Análise das Gramáticas de PLE: a Materialização de um Método Revolucionário

A Portuguez Grammar (1662) – La Molière

Escrita pelo ex-soldado francês La Molière da Corte portuguesa para o rei inglês Charles II, a gramática *A Portuguez Grammar*, de 1662, é trilíngue (português, francês e inglês), respeitando a língua-alvo, a língua materna do autor e a língua materna do aluno, tal qual o princípio **(5)** do *Methodo Grammatical* de Roboredo (1619), explicar o conteúdo na língua materna do aluno.

Foi estruturada em um diálogo elaborado com fins pedagógicos, conforme a tabela abaixo, tornando-a mais expositiva e menos explicativa.

A Portuguez-Grammar

Diálogo em português	Diálogo em inglês	Diálogo em francês
M. Boms dias senhor meu; como está vossa merçe?	*M. God morrow, Sir.; how do you do?*	*M. Bom jour, Monsieur, comment vous portez vouz?*
S. Bem graça a Deos, por servir a vossa merçe. E Vossa merçe como está?	*S. Well, God be thanked, for to serve you. And you, Sir, how do you do?*	*S. Bien grace a Dieu, pour vous servir. Et vous, Monsieur comment vous portez vous?*

Assim, através do texto oral, o autor equilibra gramática e uso, como o princípio **(8)** do método de Roboredo. A esse propósito, a gramática de La Molière já observa a mudança entre o português e outras línguas quanto à preferência pelo verbo "ter" no lugar de "haver" em tempos compostos. A diagramação do diálogo em tabela apresenta claramente a comparação entre as três línguas, de acordo com mais um princípio de Roboredo, **(7)**.

Ars grammaticae pro lingua lusitana addiscenda (1672) – Bento Pereira

Escrita pelo padre jesuíta português Bento Pereira para noviços estrangeiros do Seminário dos Jesuítas Irlandeses em Lisboa, a gramática *Ars grammaticae pro lingua lusitana addiscenda*, de 1672, é totalmente escrita em latim, língua veicular internacionalmente conhecida pela comunidade religiosa jesuíta, como é o inglês atualmente no mundo. Pode-se considerar, então, que Bento Pereira também segue o princípio **(5)** do *Methodo Grammatical* de Roboredo (1619), explicar o conteúdo na língua materna do aluno ou veicular.

Apesar de escrita em latim em sua totalidade, a parte de conjugação verbal também é comparada entre três línguas, latim, português e italiano, em colunas, concordando com o princípio **(7)** de Roboredo. Além disso, a gramática de Bento Pereira também possui uma seção de provérbios rimados que ajudam na aquisição da pronúncia, conforme a tabela seguinte.

Refrão	Rima
Mas que sejas entendido, para que melhor ***entendas*** *ou conversa com quem* ***aprendas****.*	***Entendas Aprendas***
Amizades viciosas não soem ser ***duradeiras*** *(duradouras), mais que as flores nas* ***eiras****.*	***Duradeiras Eiras***

Assim, através dos provérbios rimados, o autor equilibra gramática e uso, como o princípio **(8)** do método de Roboredo. A propósito da pronúncia, Bento Pereira exclui as poesias, os textos clássicos, com exceção dos eclesiásticos. Ele se recusa em tratar de sílabas métricas como faziam os gramáticos latinos, como Manuel Álvares, já que seu foco é oralidade e não a escrita e leitura de textos clássicos.

Em resumo, é possível fazer uma aproximação entre as duas gramáticas e o *Methodo Grammatical* de Amaro de Roboredo (1619), apesar de os gramáticos não seguirem intencionalmente o pedagogo, mas a necessidade de se ensinar latim através de língua viva, de se ensinar português como língua materna moderna e de ensinar português para estrangeiros gerou estratégias e princípios metodológicos de ensino bastante próximos em um momento tão revolucionário para o sistema educacional como foi o século XVII.

Para visualizar melhor as características de cada gramática, basta observar esta tabela a seguir.

La Molière (1662) – francês	**Bento Pereira (1672) – português**
(1) Possui conteúdo trilíngue (português, inglês e francês).	*(1) Usa o latim como língua metalinguística para explicar o português.*
(2) É mais expositiva do que explicativa.	*(2) Possui conjugação verbal trilíngue, dando grande importância ao verbo, como as gramáticas latinas, estilo "Manuel Álvares". Ainda usa o verbo "haver".*
(3) Possui conteúdo organizado em forma de diálogo-aula com fins pedagógicos.	*(3) Lista provérbios rimados bilíngues (português e latim) que ajudam na aquisição da pronúncia.*
(4) Diferencia o uso do português do uso do latim, do espanhol, do francês e do inglês. Usa o verbo "ter" no lugar de "haver" em tempos compostos.	*(4) Na seção sobre sílabas, adapta a gramática de Manuel Álvares. Não trata a métrica nas poesias, porque seu foco é também a oralidade, não só leitura e escrita.*

Já para visualizar melhor a comparação entre as gramáticas compiladas (em uma coluna) e alguns princípios metodológicos do Methodo Grammatical para Todas as Línguas (1619), de Amaro de Roboredo, basta observar a tabela abaixo.

Amaro de Roboredo (1619) – português	**La Molière (1662) – francês** **Bento Pereira (1672) – português**
(1) Ensina latim através do português, língua materna do aluno.	*(1) Ensinam português através da língua materna do aluno.*
(2) Preocupa-se em evitar o ensino de interlíngua, que confundia o aluno. Por isso fazia comparação morfossintática entre línguas. É um método multilíngue.	*(2) Usam a comparação como estratégia de ensino e de organização gramatical.*
(3) Equilibra gramática e uso.	*(3) Usam o texto oral e popular como componente do ensino. Possuem uma visão utilitária na seleção e organização de conteúdo.*

Considerações Finais

O ensino de língua latina manteve seu domínio sobre o ensino de língua materna (português) no século XVII. Amaro de Roboredo, com seu "Método Gramatical", procurou rever essa situação, cada vez mais insustentável, numa sociedade que já pouco

falava latim e mal sabia português, ainda com influências latinas e espanholas ensinadas pelos professores. No entanto, pode-se interpretar pela história das gramáticas de PLE que a necessidade de ensinar português para outros povos reforçou o movimento de reforma do ensino de línguas liderado por Roboredo, que visava implantar o ensino de português como língua materna em Portugal. Seus princípios pedagógicos eram afins às estratégias de ensino de línguas estrangeiras usadas na época, o que provocava uma revolução muito intensa no ensino para um sistema educacional ainda sob forte influência da *Ratio Studiorum*. Devido ao método de Roboredo se basear em línguas vivas e visar ao ensino também de língua materna, seus princípios se aproximaram das estratégias de ensino de PLE, explicando-se a proximidade entre as primeiras gramáticas de PLE e o "Método Gramatical" de Roboredo e impulsionando ao mesmo tempo o ensino de português tanto para portugueses quanto para estrangeiros.

Referências

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BENTO PEREIRA. *Ars Grammaticae Pro Lingva Lvsitana Addiscenda Latino*. 1672. Disponível em: <https://archive.org/details/bub_gb_szzw6ADbhjIC/mode/2up>. Acesso em 08 de fev. 2020.

PONCE DE LEÓN, Romeo Rogélio; ASSUNÇÃO, Carlos; FERNANDES, Gonçalo. *A Arte de Grammatica de Pedro Sánchez*. 2008. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5488>.

DE LA MOLLIERE. *A Portuguez Grammar: Or Rules shewing the True and Perfect wayes to Speak the said Tongue, For those who Desire to Learn it*. 1662. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k8406586/> . Acesso em 08 de fev. 2020.

GUERRA, Débora Marinho. *Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras*. 2016, 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GUERRA, Débora Marinho. *Indícios para uma gramaticografia brasileira do Português para estrangeiros: quando a descrição encontra o ensino*. 2020, 193f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PONCE DE LEÓN, Romeo Rogélio. *Amaro de Roboredo, Methodo Grammatical para todas as Linguas [...]*. 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/36115>.

O CONTO POPULAR COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTRANGEIROS (PL2E)

Fellipe Fernandes Cavallero da SILVA (PUC-RIO)

Introdução

O conto popular, também conhecido pelos termos "conto tradicional", "conto folclórico" e "conto maravilhoso", corresponde a uma narrativa em prosa transmitida de geração em geração. Essas histórias incluem-se no âmbito da Literatura Tradicional, uma vez que exprimem, "de modo espontâneo e natural, na sua própria genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade de suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico." (AGUIAR E SILVA, 2010, p.116).

Devido ao seu modo típico de transmissão – quer seja através do processo de contação de histórias, quer seja por meio da coleta, catalogação e publicação em coletâneas – o conto popular traz registrado em sua arquitetura textual informações de cunho cultural, social e histórico, fatores estes que o fazem pertencer ao Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2006) de determinado povo. Nesse sentido, pensar no conto popular como um bem cultural imaterial sócio-historicamente herdado significa elevar seu *status* de narrativa popular ao nível de material literário imprescindível à compreensão dos valores e práticas sociais enraizados no seio de uma nação, já que essas histórias contextualizam situações que traduzem os modos de vida, as visões de mundo e as confluências/influências das culturas envolvidas no processo de formação de sua memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

No que tange aos contos populares em língua portuguesa, pode-se afirmar que essas narrativas permitem tanto o estabelecimento de uma interface entre a comunidade de países lusófonos quanto a promoção de um diálogo valorativo das especificidades linguístico-culturais de cada nação/território em jogo, graças ao fato de o mesmo idioma servir de fio condutor à constatação de que não há uma língua portuguesa, mas línguas e culturas distintas que se expressam em português.

Com base nessas reflexões introdutórias, este artigo apresenta uma proposta quanto ao uso de contos populares lusófonos como recurso didático-pedagógico no processo de desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E). Através da análise e seleção de um conjunto de narrativas lusófonas, são elaboradas atividades didaticamente sequenciadas que não somente exploram as habilidades comunicativas dos aprendizes na língua-alvo, mas também ressaltam elementos de cunho linguístico e cultural inerentes aos textos em jogo.

1. O Conto Popular: Estrutura e Função Cultural

De acordo com Vale (2011, p.12), os oito países cuja língua oficial é o português – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – apresentam um valioso patrimônio linguístico e cultural, formado por realizações comuns, por particularidades regionais e diversidades sociais. Por conseguinte, conforme enfatiza o autor, cada um desses estados soberanos apresenta-se hoje, no contexto das nações do mundo globalizado, com identidade inconfundível e autonomia inalienável, mas com um amplo manto de laços históricos e culturais, que devem ser difundidos e ampliados. Portanto, uma maneira de oferecer a estudantes de

PL2E a possibilidade de uma experiência lusófono-intercultural nos países supracitados está justamente na exploração de questões culturais e linguístico-textuais presentes nos contos populares dessas nações.

Assim sendo, partindo-se da definição de texto como "qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30), o conto popular insere-se no conjunto de tarefas comunicativo-textuais organizadas socioculturalmente, haja vista seu contexto de utilização envolver ações discursivas específicas e historicamente estabelecidas, quais sejam: a transmissão de valores culturais de geração em geração. Conforme Traça (1992, p.28):

> O conto popular pode ser concebido como o veículo transmissor de conhecimento cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo. Por conseguinte, a transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. Assim, o ouvinte ou o leitor encontram, nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia a dia: é todo o universo real, social e familiar, que aparece em cena, com os seus conflitos latentes ou não, e os fantasmas que os engendram. Além disso, o conto popular inevitavelmente levanta questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado, tais como: rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto, tabus; etapas fundamentais da vida (o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte); questões de ordem emocional (o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a felicidade, a rivalidade e a amizade).

A perspectiva acima é reforçada tanto por Cascudo (2014, p.12), ao afirmar que "o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social", sendo "um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos" quanto por Pereira-Müller (2010, p.9), ao constatar que:

> O conto é o meio mais poderoso de transmissão de informação, numa sociedade predominantemente oral. Chamada 'tradição oral' – a memória de um povo – que vai passando de geração em geração, numa versão sempre atualizada da realidade. Cada cultura desenvolve-se a partir da cultura de gerações anteriores. Esse saber acumulado é uma mais valia que tem de ser passada de geração em geração.

Outrossim, sabe-se que essas narrativas têm sido moldadas histórico-socialmente a partir de variados recursos temático-narrativos, diferenciando-se de outros tipos de narrativas orais (tais como os mitos, as lendas etc.) com base em dois fatores fundamentais: "primeiro, as circunstâncias em que os textos são (re)elaborados; segundo, o seu modo de transmissão e de difusão." (PARAFITA, 2007, p.16). Na visão do autor, os contos populares nascem não no ato da sua invenção, mas no processo da sua absorção e reprodução social. Dessa maneira, é comum afirmar que esses textos são atribuídos a uma fonte autoral coletiva, sendo certo que esse caráter coletivo diz respeito, basicamente, à capacidade de uma comunidade integrar esses textos ao seu patrimônio cultural, assumindo-os como seus, ao mesmo tempo que vai afastando ou anulando narrativas que tenham estado em seu repositório.

Já em relação ao modo de transmissão e difusão, ainda sob a ótica do autor supracitado, os contos populares têm como suporte a via oral e que, embora uma vasta quantidade de textos nos tenha chegado sob a forma escrita, importa considerar que foram coletados no decorrer do seu processo de transmissão natural, via oralidade, e que, mesmo assim, não deixarão de o ter, a par da versão escrita, uma infinidade de outras versões que

continuarão a circular e a reelaborar-se pela via oral. Barros (2015, p.11) complementa essa linha de raciocínio, ao afirmar que:

> Nenhum conto é igual a outro conto. Cada contador lança nos ares um conto, e de cada vez que muitos o contam, são outros contos, pelo que é em revoadas, como bandos de pombas da paz, que os vemos, que os lemos no ar – porque é oral, afinal, a sua passagem de geração em geração. Escritos, sê-los-ão sempre apenas alguns, que aceitam morada para poderem manter-se junto a nós, domesticados e únicos, agasalhados no papel e no livro. Os outros, seus irmãos, seus duplos, seus múltiplos, contos ... e variantes de contos... que são já outros ... contos, mantêm-se nos ares, multiplicam-se e encantam. Uns e outros continuam a dar luz ... à vida dos homens.

Em termos linguístico-textuais, D'Onófrio (2002, p.112) explica que o conto popular estrutura-se de acordo com as peculiaridades inerentes às suas características de anonimato e de oralidade. Assim, além de não serem conhecidos os nomes do autor e do narrador, as personagens que vivem os fatos são comumente inominadas, sendo identificadas por uma competência interiorizada, pela função que exercem ou por atributos, fazendo com que tal indeterminação também atinja as categorias de tempo e espaço, ou seja, não aparece o nome dos países ou das cidades onde os fatos acontecem. Finalmente, as fórmulas tipicamente presentes no começo de cada narrativa ("Era uma vez, ...", "Em tempos passados, ...", "Em épocas em que sonhar ainda era permitido, ..." etc.), além de assinalarem a entrada no mundo mágico-maravilhoso da ficção, também remetem a um tempo indefinido, eterno, o qual pode ser o pretérito, o presente ou o futuro, já que o passado mítico-narrativo se renova constantemente em cada leitura ou contação de histórias, tornando-se, desse modo, paradigmático.

De forma resumida, o conto popular caracteriza-se por ser "uma narrativa breve, com linguagem concisa, apresentando certa concentração numa ação principal, um número muito limitado de personagens, ausência de caracterização de personagens ou de ambientes, com o predomínio da narração sobre a descrição" (PARAFITA, 2007, p.16), estruturando-se, geralmente, em cinco estágios: "1) situação inicial de equilíbrio; 2) acontecimento perturbador; 3) série de acontecimentos provocados pela dinâmica do desequilíbrio; 4) fim da perturbação pelo aparecimento de uma força inversa retificadora; 5) situação final." (LARIVAILLE, 1974 *apud* MOREIRA & PIMENTA, 1996, p.188).

Para fins de utilização dos contos populares lusófonos em aulas de PL2E, torna-se vital a manipulação de procedimentos didático-metodológicos que explorem os elementos linguístico-culturais presentes nessas narrativas e que, em paralelo, promovam o paulatino desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em questão.

Nesse sentido, são apresentadas a seguir sugestões de atividades didaticamente sequenciadas que visam a atender esses objetivos.

2. Contos Populares Lusófonos em Aulas de PL2E: Sugestões de Atividades

A sistematização de atividades que tomem como fonte os elementos linguístico-textuais e culturais presentes nos contos populares lusófonos deve levar em consideração o conceito basilar de método, qual seja: "um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos." (RICHARDS & RODGERS, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.66-67).

De forma geral, os métodos para o ensino de línguas a estrangeiros inter-relacionam uma teoria de língua e aprendizagem (em outras palavras, uma abordagem), com o delineamento organizacional das aulas (ou seja, o *design*/planejamento) e o conjunto de ações práticas em sala de aula (isto é, os procedimentos).

Uma vez que a proposta aqui previamente estabelecida almeja o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes de PL2E a partir da utilização de contos populares de países lusófonos, é necessário adotar uma perspectiva metodológica cujo(a)(s): a) abordagem promova o uso da língua-alvo como instrumento de interação social, enxergue o aprendizado como um processo dinâmico e incentive a autonomia dos estudantes; b) planejamento integre elementos linguísticos e culturais do universo lusófono; c) ações práticas em sala de aula que maximizem as habilidades linguísticas de fala, compreensão oral, leitura e escrita. Nesse sentido, os pilares teóricos presentes no Método Comunicativo servem de ponto de apoio à estruturação das atividades em questão.

De acordo com Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.121-125), os princípios e crenças do Método Comunicativo envolvem os seguintes objetivos e ações: a) capacitar os aprendizes a se comunicarem na língua-alvo fornecendo-lhes o conhecimento necessário de variadas formas linguísticas, significados e funções, além do uso apropriado desses recursos em diferentes situações comunicativas; b) promover a atuação do professor como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, orientando-o a criar situações comunicativo-interacionais que maximizem o uso da língua-alvo pelos estudantes; c) reforçar o fato de que os estudantes são, acima de tudo, comunicadores, devendo estar ativamente engajados em compreender as mensagens produzidas na língua-alvo e de se fazerem compreendidos; d) sistematizar o processo de ensino-aprendizagem com tarefas permeadas pelo uso contínuo da língua-alvo; e) incorporar diferentes formas de interação em sala de aula, tais como: professor e aluno(s), pares, trios, grupos, buscando-se, na medida do possível, maximizar o tempo de fala dos aprendizes na língua-alvo e minimizar o tempo de fala do professor; f) garantir que os alunos sintam-se cada vez mais motivados no aprendizado da língua-alvo dando-lhes oportunidades de expressarem suas ideias e opiniões em interações cooperativas e em uma atmosfera de sala de aula amigável; g) integrar o aprendizado da língua-alvo com o conhecimento de elementos de ordem cultural, uma vez que a cultura é parte integrante do estilo de vida dos usuários do idioma em jogo; h) reforçar as funções comunicativas engendradas pelas formas linguísticas na língua-alvo, destacando-se o fato de que diferentes estruturas podem desempenhar a mesma função comunicativa e que uma mesma estrutura pode exercer diferentes funções; i) valer-se, quando necessário, de recursos da língua nativa dos aprendizes para facilitar o aprendizado; j) valorizar não somente a acuidade dos estudantes quanto ao uso da língua-alvo, mas também sua fluência, pois é de extrema importância que esses dois fatores caminhem em paralelo, haja vista os erros normalmente cometidos no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro serem vistos como parte do aprendizado e configurarem uma resposta natural no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Apoiando-se nos princípios e crenças perfilados no parágrafo anterior, pode-se implementar o seguinte conjunto de ações com vistas ao estabelecimento de uma sequência didática que integre o uso de contos populares lusófonos, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e a exploração de questões culturais: a) seleção, análise e enquadramento de contos populares de países lusófonos conforme o nível/estágio de aprendizagem dos estudantes estrangeiros (i.e. básico, intermediário, avançado); b) definição de um tema para discussão em sala que esteja, em certo grau, conectado com as temáticas presentes nas narrativas previamente escolhidas; c) pesquisa de um recurso imagético (figura, imagem, foto etc.) que permita uma especulação inicial entre os alunos sobre o possível tema da aula; d) elaboração de perguntas conectadas ao tema da aula que fomentem uma reflexão-discussão entre os alunos (em pares/trios); e) exposição aos alunos de trechos dos contos populares lusófonos para leitura em etapas

(i.e. pré-leitura, leitura, pós-leitura); f) foco em itens lexicais e sintáticos que possam servir à análise, sistematização e ensino de determinado conteúdo gramatical da língua-alvo; g) elaboração de exercícios de fixação de estruturas linguísticas recém-ensinadas; h) criação de atividades que permitam aos alunos analisar os itens culturais encontrados nos textos previamente lidos e que também viabilizem o uso das estruturas gramaticais anteriormente analisadas; i) checagem-*feedback* com os alunos dos conteúdos explorados durante aula assim e das habilidades linguísticas trabalhadas do início ao fim da aula; j) definição da(s) tarefa(s) de casa.

As ações acima elencadas, com suas respectivas justificativas, sugestões e exemplos são apresentadas nos subitens a seguir. A coletânea utilizada como fonte das narrativas tradicionais lusófonas foi a obra *Histórias Populares da Língua Portuguesa*, de Celso Sisto.

2.1. Análise, seleção e enquadramento dos contos lusófonos em níveis

A coletânea de contos populares escolhida contém dez narrativas de regiões lusófonas, quais sejam: 1. *Convidados para o jantar (Angola)*; 2. *Os três cisnes brancos e a Princesa Rosalinda (Brasil)*; 3. *O mentiroso (Cabo Verde)*, 4. *As duas irmãs (Goa)*; 5. *O amor de Ansumane e Kadi (Guiné-Bissau)*; 6. *A mulher do manto de luar (Macau)*; 7. *A filha da lua (Moçambique)*; 8. *A velha esperta (Portugal);* 9. *O preço de um escravo (São Tomé e Príncipe)*; 10. *João Jogador e Baliba, o gigante arrasador (Timor-Leste)*.

Em termos de extensão, essas histórias apresentam de quatro a sete páginas de material textual com temas diversos. Portanto, a fim de facilitar a leitura e agenciar a possibilidade de discussão na língua-alvo, explorando-se narrativas de diferentes áreas lusófonas, foram selecionadas aquelas com temas semelhantes, a saber: *Os três cisnes brancos e a Princesa Rosalinda*, *O amor de Ansumani e Kadi* e *As duas irmãs*.

Em relação aos itens de ordem linguístico-textual-lexical, as estruturas presentes em cada conto demandam um conhecimento prévio: dos tempos verbais do modo indicativo tipicamente utilizados em narrativas (i.e. Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo); da conjugação de verbos regulares e irregulares nesses tempos verbais; dos usos do modo imperativo; de períodos compostos por coordenação e subordinação; de conjunções coordenativas e subordinativas, além de conectivos variados para o estabelecimento lógico-sequencial da narrativa; de vocábulos conectados à família, relacionamentos, classes sociais e profissões, objetos típicos do lar, alimentos e bebidas.

Consequentemente, a partir das características acima apontadas, entende-se que os contos selecionados têm melhor chance de utilização com estudantes de nível intermediário.

2.2. Definição de um Tema para Discussão e de um Recurso Imagético para Especulação a Partir das Narrativas Escolhidas

Questões de ordem familiar e matrimonial encontram-se presentes nos contos selecionados. Nesse sentido, a escolha do tema *relacionamentos* constitui uma possibilidade plausível e tangível para que os estudantes realizem discussões entre si sobre como suas próprias culturas concebem as relações humanas nesses dois universos sociais. Com isso, estabelece-se uma ponte entre o material textual lusófono pré-selecionado com o conhecimento de mundo dos aprendizes.

Definido o tema, é possível valer-se de um recurso visual para ativação e verificação do conhecimento lexical prévio dos alunos quanto ao foco temático da aula. Em termos pedagógicos, essa atividade representa uma oportunidade para ampliação do vocabulário na língua-alvo a partir das contribuições de outros estudantes e do professor.

Em tempos prático-didáticos, os alunos tentam adivinhar o tema da aula valendo-se de palavras/expressões em língua portuguesa, sendo primordial que o professor as registre para que sejam retomadas/revisitadas, se necessário, em um estágio posterior da aula.

2.3. Elaboração de Perguntas para Discussão em Pares/Trios/Grupos

Essa atividade busca tanto integrar os alunos quanto fazê-los desenvolver suas habilidades de fala, compreensão oral e leitura. Por meio de perguntas dispostas na lousa ou em slides, é dada aos estudantes a oportunidade de expressarem seus posicionamentos sobre, por exemplo, o casamento, a melhor idade para se casar, a idade em que os jovens de seus países devem se tornar financeiramente independentes, o direito de as famílias interferirem na vida matrimonial dos filhos etc.

2.4. Exposição de Trechos das Narrativas em Etapas

Essa etapa da aula subdivide-se em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, exploram-se os recursos visuais e textuais presentes nos textos para que os alunos especulem sobre os possíveis acontecimentos presentes em cada contos. No caso, torna-se possível, por exemplo: perguntar aos alunos o que eles sabem sobre os países/territórios em questão, isto é, sua localização geográfica, cultura e tradições; pedir a eles que presumam sobre os possíveis eventos em cada história a partir dos títulos e das ilustrações contidos no material.

No estágio seguinte, realiza-se a leitura em si de trechos de cada uma das narrativas para conferência sobre o que foi previamente especulado e até que ponto as sugestões propostas pelos alunos se confirmam ou não. Além disso, pode-se destacar tanto as estruturas gramaticais recorrentes nos textos para que sejam percebidas e tenham seus usos e funções comunicativas questionados pelos alunos quanto as informações de cunho sociocultural imanentes nas narrativas.

Nos três contos escolhidos, os parágrafos iniciais evidenciam, em termos linguísticos, o uso do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo, enquanto sob a ótica cultural, situações de ordem familiar e matrimonial são imediatamente introduzidas ao leitor:

> **Os três cisnes brancos e a princesa Rosalinda**
>
> "Aquela terra era encantada e o príncipe Lindolfo tinha nascido numa família de fadas. Havia herdado a riqueza, a beleza, a força e a bondade da linhagem materna. Mas também sabia, desde pequeno, que estava amaldiçoado, pela linhagem paterna." (SISTO, 2014, p.23)

> **As duas irmãs**
>
> "Era uma vez duas irmãs chamadas Attulem e Bittulem. Elas moravam sozinhas em uma casa que ficava bem perto da floresta. Os pais das moças tinham morrido muito tempo atrás e elas mesmas cuidavam de si, com a ajuda dos animais e dos outros moradores da aldeia". (*Ibid.*, 2014, p.39)

> **O amor de Ansumane e Kadi**
>
> "Há muito tempo, quando não tinha nascido ainda o avô do meu avô, uma bajuda (= jovem) chamada Kadi tinha sido prometida, ainda menina, ao poderoso Bakar Seidi. Ele era um velho rabugento e já tinha oito mulheres para enchê-lo de carinhos e atender a seus pedidos e necessidades." (*Ibid*., 2014, p.47)

No terceiro estágio, o momento da pós-leitura, almeja-se checar, com maior profundidade, o grau de entendimento dos alunos sobre o material lido e também analisar

elementos lexicais, sintáticos e culturais utilizados nos textos. No caso, podem ser verificados, em termos interpretativos, os seguintes itens: as tradições presentes nas sociedades no que tange ao casamento; as crenças sobre as virtudes e defeitos herdados; a perda dos pais na infância; as características da vida em comunidade. Em se tratando de recursos linguísticos, é possível averiguar, em especial, a compreensão dos alunos sobre a estrutura e os usos do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo.

2.5. Sistematização de Determinado Conteúdo Gramatical da Língua-Alvo e Elaboração de Exercícios de Fixação

Os trechos iniciais de cada narrativa auxiliam na contextualização linguístico-discursiva quanto ao uso do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo em português. Assim, é possível trabalhar com os alunos: a semântica/os usos comunicativos desse tempo verbal; o paradigma de conjugação (verbos TER/HAVER no Pretérito Imperfeito do Indicativo + verbo principal no Particípio Passado); a formação do particípio passado em verbos regulares; os principais verbos irregulares no particípio passado. Além disso, devido à complexidade semântico-estrutural desse tempo verbal, é aconselhável a elaboração e utilização de exercícios de fixação, especialmente em relação à conjugação dos verbos regulares e irregulares, além de uma breve revisão sobre a conjugação dos verbos auxiliares TER e HAVER no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

2.6. Atividades que Conectem Elementos Culturais e Linguísticos

Após a realização dos exercícios de fixação sobre a estrutura do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo, passa-se à leitura completa de um dos três contos. Pode-se fazer uma votação, decidindo-se qual deles será explorado e analisado pelos aprendizes.

Feita a escolha, as seguintes atividades podem ser estabelecidas: a leitura integral do conto recém-escolhido; a pesquisa sobre o significado de eventuais itens lexicais/expressões desconhecidos pelos alunos; elaboração de frases relacionadas à narrativa e que incluam, preferencialmente, o Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo em sua estrutura; elaboração de um texto que contenha as percepções/impressões dos alunos sobre a narrativa no que diz respeito ao enredo, valores culturais enfatizados e trechos com maior dificuldade de compreensão.

2.7. Checagem-*feedback* dos conteúdos/habilidades linguísticas exploradas e definição da(s) tarefa(s) de casa

É vital que os estudantes tenham consciência do quanto a língua-alvo e informações de ordem cultural foram exploradas durante a aula. Portanto, pode-se perguntar aos alunos, por exemplo, sobre: as atividades feitas ao longo da aula; o que eles aprenderam de especial; quais habilidades comunicativas em português foram mais exploradas por eles e qual(is) precisa(m) ser melhor desenvolvida(s); quais dos itens trabalhados na aula foram os mais desafiadores; até que ponto a experiencia com narrativas lusófonas foi proveitosa.

Finalmente, sabe-se que quanto maior o grau de exposição na língua-alvo, mais rapidamente se desenvolvem as habilidades linguísticas, favorecendo-se, assim, o desenvolvimento ascendente da competência comunicativa dos aprendizes. Portanto, a atribuição de tarefas de casa constitui um item suplementar ao todo realizado em sala. No contexto aqui explorado, pode-se definir que os alunos: realizem a leitura e o resumo de uma das outras duas narrativas não exploradas na aula; façam exercícios adicionais sobre os usos do Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo; pesquisem se existe algum conto

popular em seu país de origem semelhante aos que foram lidos em sala e na tarefa de casa.

Considerações Finais

Neste artigo, procurou-se, inicialmente, destacar a importância dos contos populares lusófonos como parte integrante da Literatura Popular e do Patrimônio Cultural Imaterial de seus países de origem.

Alinhada a essa perspectiva valorativa dessas histórias tradicionalmente passadas de geração em geração, buscou-se integrá-las ao universo do ensino-aprendizagem de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E) com base nos recursos linguístico-textuais e de ordem cultural característicos desses materiais. Na sequência, através da utilização dos princípios e crenças do Método Comunicativo, sugerem-se atividades didaticamente sequenciadas que alinham os pilares teórico-acionais dessa proposta metodológica com elementos temático-narrativos inerentes aos contos populares em língua portuguesa selecionados.

A partir do todo aqui apresentado, evidenciam-se e exemplificam-se caminhos para que os contos populares lusófonos possam ser explorados em aulas de PL2E, almejando-se o desenvolvimento gradual da competência comunicativa dos aprendizes.

Referências

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. *Teoria da Literatura.* Coimbra: Livraria Almedina, 2010.

BARROS, Anabela Leal de. *Contos e Lendas de Timor-Leste.* Ribeirão (Vila Nova de Famalicão): Editorial Húmus, 2015.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2014.

COELHO, Adolfo. *Contos Populares Portugueses***.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 03/10/2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

D'ONÓFRIO, Salvatore. *Teoria do Texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa.* São Paulo: Ática, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LARIVAILLE, Paul. L'analyse (morpho) logique du récit. *Poétique*, v. 19, p. 368-388, 1974.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques & Principles in Language Teaching.* Oxford: OUP, 2011.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático 3, Instituto Camões, 2004. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf. Acesso em 11/10/2022.

MOREIRA, Vasco; PIMENTA, Hilário. *Encontro literário: Português A – 10° Ano.* Porto: Porto Editora, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

PARAFITA, Alexandre. *Patrimônio Imaterial do Douro – Narrações Orais (Contos. Lendas. Mitos) – Vol. 1.* Peso da Régua: Fundação Museu do Douro, 2007.

PEREIRA-MÜLLER, M. Margarida. *Contos e Lendas da Lusofonia*. Sintra: Colares Editora, 2010.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1994.

TRAÇA, Maria Emília. O Fio da Memória: do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial***.** 2006. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Acesso em 11/10/2020.

VALE, Fernando. *Contos Tradicionais dos Países Lusófonos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS SOBRE LIBRAS NO ENEM PELA NOTÍCIA DIGITAL DA AGÊNCIA BRASIL

Glaucia Dantas LEONARDO (UERJ)

Introdução

O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), ministrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma forma de ingresso aos estudos universitários aplicada em todo Brasil. Por envolver grupos tão diversos, com o passar dos anos teve em seus editais alterações, tais como o edital de 2012:

> 2.2.1.2 Atendimento ESPECÍFICO:
>
> > oferecido a Sabatistas (guardador de sábado por motivo religioso). 2.2.2 Solicitar, em campo próprio do sistema de inscrição, o auxílio ou o recurso de que necessita, em caso de atendimento DIFERENCIADO, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete, auxílio ledor, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível."

Nesse trecho, pela primeira vez há a diponibilização de intérprete de Libras, após 10 anos da criação da lei nº 10.436 – a qual reconheceu legalmente Libras como língua. No edital de 2014, houve um aumento de tempo para os candidatos que possuíssem "deficiência ou outra condição especial" e indicassem na inscrição.

No entanto, apenas em 2017, a prova do enem escrita em Português, foi disponibilizada também ém Libras, pela primeira vez, com exceção dos textos das provas de Língua Estrangeira e da redação, sendo que na correção dos textos "(...) dos PARTICIPANTES surdos ou com deficiência auditiva, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.".

Essa mudança de prova foi um marco, após anos de reinvindicação da Comunidade Surda por uma prova mais justa e adequada as suas singularidades linguísticas. A fim de realizar uma Análise do Discurso das perspectivas sobre esse tema e posição-sujeito dos surdos, foi selecionada a notícia digital "Lei que Institui a Língua Brasileira de Sinais Completa 20 anos" da Agência do Brasil.

Concepções Línguísticas

Este artigo utilizará a contraposição de concepções linguísticas saussuriana, estruturalista, e de Pecheux para conceituar a Análise do Discurso Francesa. Para Saussure, a língua é uma espécia de contrato social a qual não pode ser modificada por apenas uma pessoa ou pequenos grupos. A língua é o "produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (Saussure, 2006, p. 16).

Ela é transmitida igualmente para todos os indivíduos que entram em contato. Assim, somente a partir de sua aquisição, o indivíduo consegue produzir sua própria fala, trasmitindo seu pensamento e ponto de vista sobre questões sociais. Desse modo, há uma hierarquia entre "língua" e "fala", na qual o sujeito só pode desenvolver sua fala se seguir as normas que um sistema linguístico possui. Conforme é citado no artigo "Estruturalismo

Linguístico": "Em relação à fala, Saussure (2006, p. 21) deixa claro que ela "é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor". Ou seja, compreendemos que, ao falar, o falante o faz individualmente, porém a partir das regras do próprio sistema linguístico.".

Já pela perspectiva linguística de Pêcheux, a qual surgiu em 1960, após diversas leituras como as dos conceitos linguísticos saussurianos, conceituou-se a Análide do Discurso Francesa. Dessa forma, "É nesse contexto que Pêcheux, interessado em debater sobre o sujeito, o sentido e a história, elabora a sua noção de discurso como "efeito de sentidos entre interlocutores"(...)"(Introdução Análise de Discurso-2022, p.3). Esse "efeito de sentidos entre interlocutores" corresponde a todo acumulado de contextos sociais e históricos que uma língua transporta e que em um discurso pode produzir diferentes sentidos - estando mencionado ou não no discurso e, dependendo também, da condição do sujeito que o articula.

A Análise do Discurso de Pêcheux se pauta em três fundamentos: Psicanálise, Linguística e Marxismo (Orlandi 2001, p. 20). O primeiro se atém aos estudos de Freud, nele o sujeito não é o ser livre, "senhor da fala" conforme na linguística estruturalista (Saussure, 2006). O sujeito, a partir do contato com o meio, cultura e linguagem, absorve esses conhecimentos em seu subconsciente tão difundidos socialmente. Após essa aquisição, ele passa a formular opiniões que não se originaram em seu ser, mas sim devido a conceitos transmitidos que formam seu viés ideológico. Em relação a linguística, a língua não é algo isolado, um sistema linguístico a ser estudado, é resultado de sua história e contextos sociais experienciados. E, por último, pela ideologia Marxista, a condição do sujeito em uma sociedade, as "classes" formadoras dela e que em cada uma poderá gerar uma perspectiva ideológica diferente.

Esses três parâmetros encontram-se intrínsecos no discurso. E para analisá-lo, Orlandi discorre:

> [...] não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Cada tipo de discurso seja ele falado ou escrito expressa um enunciado no qual quando interpretado pelo analista do discurso, não se limita em identificá-lo, mas também entender quais são os sentidos expressos nele assim como outros possíveis implícitos, como GUIMARÃES (2020) evidencia pela leitura de Pêcheux ([1975] 1997) "(...) o importante não é apenas identificar o que é ou não enunciado. E sim o efeito de sentido produzido por ele. Eis o desafio do analista: interpretar os possíveis sentidos que o enunciado possa produzir."

Com o propósito de realizar essa interpretação, muito além de se ater aos significados das palavras escritas no enunciado, a correlação entre três fatores deverá ser levada em conta para a análise: a construção ideológica e discursiva bem como a posição-sujeito que o discurso adota (GUIMARÃES, 2020).

No que diz respeito a posição-sujeito, é necessário conceituar o assujeitamento desse indivíduo. Para ser sujeito o indivíduo precisa se sujeitar a língua de seu meio para que a partir dela, conforme mencionado anteriormente, ele consiga assimilar o conhecimento de forma consciente e incosciente para compor sua identidade como sujeito. De acordo com o enunciado abaixo sobre o "assujeitamento":

> "Podemos iniciar dizendo que se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no

> processo discursivo que já está instalado na sociedade e desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos." (ORLANDI, 2007)

Por essa razão, o sujeito elabora sua formação discursiva pautado em suas vivências. Ele se identifica com as ideologias adquiridas inconscientemente e se apropria delas como se fossem originadas em si. Tal contradição é característica fundamental do discurso, "Há assim um efeito, que é o efeito ideológico elementar, pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz. M. Pêcheux vai tratar disso no que ele chama de "pequeno teatro teórico" da interpelação (...)" (ORLANDI, 2007). Antes de ele ser um sujeito com ideologia, as ideologias já existiam.

A partir dessas concepções, esse trabalho tem como enunciado selecionado para análise do discurso a notícia digital "Lei que Institui a Língua Brasileira de Sinais Completa 20 anos" da Agência do Brasil – na qual serão interpretados os possíveis sentidos produzidos por ele e a posição-sujeito surdo.

Discurso Jornalístico/ Mídia Digital (Metodologia)

O discurso jornalístico surgiu no Brasil meados de 1800 com a vinda da coroa Portuguesa para as colônias. Inicialmente, havia dois jornais: um de origem portuguesa (Gazeta) e outro Inglesa (Correio Braziliense) e trazia em seus enunciados mais notícias da Europa que do próprio local que os nomeavam. Eles foram primordiais para registrar a memória de um tempo e sua historicidade, a visão de Brasil daquela época, se houve ou não a inclusão de brasileiros na narrativa dessas histórias. Em vista disso, a análise do discurso jornalístico não é apenas um registro de época, mas também do que se espera dos futuros acontecimentos, no momento que foi escrito.

> "A análise do discurso jornalístico se faz importante e necessária já que, este enquanto prática social, funciona em várias dimensões temporais simultaneamente: capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e ideias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo em que organiza um futuro – as possíveis consequências desses fatos do presente – e, assim, legitima, enquanto passado – memória – a leitura desses mesmos fatos do presente, no futuro." (MARIANI, 2003).

Com o passar dos séculos e desenvolvimentos tecnológico, o jornal se tornou globalizado e diversificado, partindo dos papéis para as telas, para então formar o que chamamos hoje de "mídias digitais".

Como consequência das mídias digitais conteúdos relacionados a economia, cultura e políticas são cada vez mais divulgados e buscam conquistar seus leitores através da línguagem, assim "(...) em cada tempo histórico há enunciados que funcionam como fundamentais, enquanto máximas capazes de condensar o conteúdo que exerce a interpelação ideológica dos indivíduos em sujeito (...)" (PAYER, p.6, 2004).

Desse modo, a fim de analizar a "interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos" (PAYER, 2004), foram selecionados cinco comentários sobre surdo, Libras e Enem da notícia: "Lei que Institui a Língua Brasileira de Sinais Completa 20 anos" da Agência do Brasil.

Incialmente a notícia comemora o dia nacional de Libras em 04 de abril de 2022, após 20 anos da Lei 10.438/2002, conhecida como "Lei de Libras" que tornou essa línga como meio legal de comunicação da comidade surda. E logo depois é feita uma entrevista sobre o tema Enem com Bruna Enne, ouvinte, e professora do Curso Sinaliza Enem, um pré-vestibular em Libras, e a Alice Marina, surda, foi aluna desse curso e conseguiu ingressar no curso de Administração na Univerdade Estadual do Paraná (Unespar).

Análise Discursiva dos Comentários da Notícia

> "Desde 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio tem uma versão traduzida – o Enem Libras - e isso, para o surdo, é uma conquista muito grande." Professora Bruna Enne.

A lei que reconheceu Libras como língua foi promulgada no ano de 2002, no entanto, somente após 12 anos da sua criação foi realizada uma versão do Enem em Libras. Embora o trecho evidencie que "para o surdo, é uma conquita muito grande" ter o Enem em Libras - transmite também o sentido de que o surdo não conseguiu muitas conquistas no meio social, ainda mais levando em consideração a historicidade e a condição desse sujeito na sociedade. Tal observação não diminui nem negligencia essa conquista do povo surdo, porém, pelo discurso, nota-se que há poucas conquistas concedidas aos surdos.

> "Bruna lembrou que, no próprio ano de 2017, o tema da redação do Enem foi Educação de Surdos, para confirmar a importância que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) estava tentando dar para a educação de surdos à época."

A partir do que é "dito", percebe-se também o "não dito" no trecho "para confirmar a importância que o Inep estava tentando dar para a educação de surdos à época.". Evidencia a necessidade e uma tentativa (não garantia) de confirmar a importância da educação dos surdos com o tema da redação: "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" - como se essa não fosse a realidade da condição da eduçacão para o sujeito surdo.

Nesse silêncio do que não é dito, transmite-se informações que podem ser contraditórias ao próprio discurso, conforme Orlandi sinaliza "[...]há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer". (ORLANDI, 1992, p. 12)

> "A versão da prova em Libras foi um avanço grande, disse Bruna Enne. "Muitos dos nossos alunos não são fluentes em português. Eles têm uma dificuldade muito grande". Bruna Enne.

A posição sujeito surdo parece se deslocar entre uma imposição do Enem em Português e uma elevação de um Enem com a versão em Libras. Já que a maioria dos alunos não comprende a Língua Portuguesa por ser uma língua oral, composta de uma gramática e sistema linguístico diferente da Libras, uma língua gestual-visual. Por esse motivo ressalta-se a dificuldade de uma pessoa surda realizar um exame que em uma língua que não é fluente. Entende-se por esse enunciado que um exame em Libras é um avanço para os surdos, já que, ao contrário de Português, possuem facilidade em Libras.

> "É como se eles tivessem que fazer na segunda língua deles." Isso constitui uma dificuldade maior, admitiu. "Seria o equivalente a um aluno ouvinte fazer a prova do Enem em inglês, por exemplo." Bruna Enne

O enunciado, implicitamente, informa que há uma primeira língua (L1) "deles" do sujeito surdo, e que não é o Português considerado como segunda língua (L2) dos surdos. Embora nem todos os surdos tenham Libras como primeiro contato de língua, a partir de estudos, Libras é considerada a língua materna dos surdos "não porque é a língua

natural dos surdos, mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, só eles vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo." (Brito 1997). No caso de Libras, o canal utilizado seria o tato. O conceito de língua natural que Brito assinala é de que a língua de sinais não é uma língua artificial, ela possui sistema linguístico próprio, desenvolvido naturalmente assim como se desenvolveram os das línguas naturais orais.

A professora exemplifica a dificuldade do surdo em fazer a prova do enem em Potruguês (considerada sua L2) com a situação de um ouvinte em fazer a prova de inglês no Enem, sendo assim uma L2. No entanto, ainda há alterações a serem realizadas no Enem para aprimorá-lo a condição linguística do surdo, pois os textos da prova de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) seguem os mesmos para o surdo e o ouvinte. Ora, se Líbras é considerada L1 do surdo; Português a L2 (inclusive reconhecido por lei em relação a parte escrita, redações); como seria considerada a língua estrangeira? Uma L3? Tais questionamentos são inquietantes e, certamente, merecem mais estudos e produção sobre esse assunto para uma próxima oportunidade de artigo.

> "Alice contou à Agência Brasil que ter se preparado em um curso especializado em Libras ajudou-a a passar no Enem. "Porque a nossa língua é Libras." A estudante disse que saber Libras ajuda muito na inclusão do surdo não só na escola, mas em todas as áreas."

Na frase "Porque nossa língua é Libras", o pronome possessivo "nossa" utilizado por Alice expressa um sentimento de posse e pertencimento a língua de sinais. O assujeitamento a Libras permite que Alice passe de indivíduo para sujeito, adquira conhecimentos e formule sua ideologia surda (ORLANDI, 2007).

Com base no trecho "A estudante disse que saber Libras ajuda muito na inclusão do surdo não só na escola, mas em todas as áreas." – o sujeito surdo a partir da língua de sinais consegue acessar novas posição de sujeito e ascender socialmente, o conhecimento proporciona acessos educacionais e outras áreas, como saúde, lazer e direitos legais.

Considerações Finais

O objeto de pesquisa desse artigo foi a análise discursiva dos cometários da notícia digital "Lei que Institui a Língua Brasileira de Sinais Completa 20 anos" da Agência do Brasil. Os comenários selecionados constam no texto referente ao tópico "Enem".

Diante das concepções teróricas de PÊCHEUX e ORLANDI, dissertadas anteriormentel, percebe-se que na contrução do discurso sobre o sujeito surdo em nossa atual sociedade há nuances de limitações. Tai limitações não são causadas por uma impossibilidade intelectual da pessoa surda, mas pela forma como a língua chega até ela, como é transmitida e, consequentemente, como isso afeta a assimilação dos conteúdos e sua formação ideológica.

Quando respeitada a condição linguística e a língua materna do sujeito surdo - como ocorre com pessoas ouvintes que são avaliadas em sua língua materna oral, nota-se como é possível obter uma educação de qualidade e conseguir bons resultados no Enem, como ingressar em uma faculdade.

A respeito disso, a linguísta Lucinda Ferreira Brito (1997) discorre: "Os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico (...)".Tão logo esse potencial linguítico for ativado, outras conquistas serão mais acessíveis. Espera-se que, a partir de mais reformas educacionais - como a versão do Enem em Libras – e jurídicas, cada vez mais surdos tenham oportunidades

compatíveis com a sua singularidades linguísticas, da mesma forma que os ouvintes já têm, e possam usufruir de seus direitos de cidadãos em diferentes contextos sociais.

Referências

ALANA GANDRA, *Lei que Institui a Língua Brasileira de Sinais Completa 20 anos*, Agência do Brasil, 24/04/2022, Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/lei-que-reconhece-libras-como-lingua-oficial-do-pais-completa-20-anos

BAALBAKI. *Introdução Análise de Discurso*-2022, p.3.

BRITO, et al. *Língua Brasileira de Sinais*, Brasília: MEC, 1997.

GONÇALVES, et al. Estruturalismo linguístico e os sentidos como são constituídos? In: In.: *Revista Diálogos (RevDia).* Dossiê "Como as diversas teorias e concepções de linguagens concebem a questão do sentido". v. 4, n. 2, 2016.

GUIMARÃES, G. T. D. Enunciado. In: LEANDRO-FERREIRA, M. C. (org.). *Glossário de termos do Discurso*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2020, p.79-82

MARIANI, B. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E. (Org.). *Discurso fundador*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-42.

ORLANDI, E. P. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. *ComCiência*, v. 89, 2007. Disponível em: https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK. T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Org.: Charles Bally; Albert Sechehaye; Col.: Albert Rielinger. São Paulo: Cultrix, 2006

LIBRAS TÁTIL E EFEITOS DE SENTIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Thaís Ferreira BIGATE (UERJ)

Este ano, as mídias digitais noticiaram uma grande conquista de duas pessoas com surdocegueira: o ingresso no mestrado. A primeira foi a admissão de Iury Moraes no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UnB), divulgada pelos portais Metrópoles, Unb Notícias e R7. O rapaz é egresso da universidade e havia se graduado em Língua Brasileira de Sinais/Português no ano de 2020. A segunda reportagem mostra Lara Gontijo, que passou a fazer parte do corpo discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), publicado pelo canal do *YouTube* da TV UFMG. Ambos ingressaram via processo seletivo e agora enfrentarão novos desafios enquanto pessoas com surdocegueira estudantes da pós-graduação. As notícias comprovam que sujeitos surdocegos têm chegado a níveis mais elevados de ensino, logo a temática deve ser refletida e discutida, a fim de que o ambiente acadêmico seja acessível para todos.

As maiores adversidades para os sujeitos surdocegos encontram-se na comunicação e no acesso à informação, uma vez que sua interação com o meio depende da mediação de outros. A acessibilidade comunicacional é fundamental para que os conhecimentos produzidos e que circulam no ambiente acadêmico possam ser recebidos pelos estudantes com surdocegueira, pois sem a possibilidade de acionar a visão e a audição, os surdocegos terão dificuldade em obtê-los.

A proposta do estudo é considerar o acesso às condições de produção pelo sujeito surdocego, seja o contexto sócio-histórico-ideológico seja as circunstâncias de enunciação, que afetará o estabelecimento das relações de sentido. O *corpus* de análise do estudo é composto por sequências discursivas extraídas da reportagem do portal Metrópoles sobre Iury Moraes e de uma entrevista com outra pessoa surdocega. Ambos são adultos com surdocegueira que tem a Libras como sua primeira língua e, devido a sua condição visual, a utilizam na modalidade tátil. Cabe ressaltar que os sujeitos são academicamente ativos e também participam de palestras, congressos e eventos com o auxílio de profissionais guias-intérpretes. Ambos realizaram suas entrevistas em Libras e foram traduzidas para Língua Portuguesa.

Antes de iniciar a análise, é importante explicitar que a surdocegueira é caracterizada pela presença concomitante da deficiência visual e da deficiência auditiva no sujeito e pode ser classificada como pré-linguística e pós-linguística. No primeiro caso, a criança nasce ou a adquire nos primeiros anos de vida, antes da aquisição de uma língua. No segundo caso, uma das deficiências ou ambas se manifestam após a aquisição de uma língua, seja ela oral ou visual (BRASIL, 2020).

A deficiência pode ocorrer em diferentes graus, ou seja, com a ausência total de visão e audição ou a presença residual desses sentidos. Cambruzzi (2007) e Falkoski e Maia (2020) classificam a surdocegueira quanto às perdas auditivas e visuais como: surdocegueira total, ausência de resíduos visuais e auditivos; surdez parcial com cegueira total; surdez parcial com baixa visão; baixa visão com surdez profunda.

De acordo com Cader-Nascimento (2021), o comprometimento sensorial em diferentes graus acarreta implicações no processo de aquisição ou aprendizagem linguística, impedindo ou limitando a obtenção de informação auditiva e visual. Dessa forma, os processos de aquisição da linguagem por imitação e observação bem como os

comportamentos socialmente valorizados sofrerão interferência, podendo haver restrições no desempenho. O período de aquisição da deficiência, o grau de comprometimento dos sentidos e o nível de estímulo determinarão a linguagem que será desenvolvida.

Quando a surdocegueira se manifesta nos anos iniciais de vida, o desenvolvimento de um sistema de comunicação formal torna-se uma necessidade e um grande desafio. Quando não há a evolução de uma língua, esse público geralmente possui uma linguagem individualizada, baseada no contexto imediato que alguns autores chamam de comunicação não simbólica. Essas formas de expressão podem ser: movimentos corporais, expressões faciais, toque, ações descritivas, comportamentos e pistas (sons ou cheiros que identificam lugares e pessoas; objetos como sabonete para antecipar a ação do banho, por exemplo), (WATANABE, 2007; MAIA, 2011; FALKOSKI e MAIA, 2020).

Enquanto isso, a comunicação simbólica consiste em "qualquer sistema de palavras, sinais ou objetos usados para se comunicar que seja formalmente organizado e regido por regras. Esses símbolos representam conceitos, ações, objetos e pessoas e podem ser altamente abstratos e complexos." (MAIA, 2011, p. 65). Nesse grupo encontram-se as formas de comunicação baseadas na Língua Portuguesa e na Libras. São elas: fala ampliada para os que têm resíduo auditivo; Braille; Braille tátil, escrita em letra bastão em parte mais sensível do corpo como a palma da mão; Libras em campo reduzido para os que têm diminuição do campo visual, alfabeto manual na modalidade tátil; Libras tátil.

Quando há uma forma de comunicação simbólica desenvolvida baseada em uma língua oral ou de sinais, o sujeito com surdocegueira deve contar com o apoio de um profissional denominado guia-intérprete, que mediará sua comunicação. A função consiste em traduzir e interpretar a informação, descrever o que acontece ao redor e auxiliar a locomoção com segurança. Para tanto, é preciso que o guia-intérprete conheça as técnicas de audiodescrição e de orientação e mobilidade, além disso, é imprescindível que conheça as diversas formas de comunicação usadas por esses sujeitos. Desse modo, seu exercício difere de um tradutor e intérprete de Libras, pois exige uma capacitação mais ampla e específica. O guia-intérprete torna possível o acesso e a participação efetiva da pessoa com surdocegueira em diferentes espaços sociais (FALKOSKI e MAIA, 2020).

Para adentrar nesta proposta, além de um breve resumo sobre a surdocegueira, é importante ter noção dos conceitos mais elementares da Análise do Discurso difundida por Michel Pêcheux que servirá de aporte teórico para o estudo. A primeira definição a ser apresentada é a de discurso, que reflete a língua inscrita na história produzindo efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997). A AD concebe o discurso enquanto materialização da ideologia que se desenvolve a partir da organização dos modos de produção social.

A formação ideológica determinará o que pode e deve ser dito dentro de cada contexto sócio-histórico. Essa articulação entre a ideologia e o discurso compreende a formação discursiva. De acordo com Orlandi (2007), as palavras não ganham sentido autonomamente, mas de acordo com as posições ideológicas que o sujeito ocupa.

O sujeito está inserido em um contexto histórico que interfere na língua e no processo de construção de sentido. Assim sendo, o sujeito é interpelado pela ideologia e está submetido as suas condições de produção. Esse assujeitamento impossibilita que o usuário da língua seja "dono do seu dizer" e decida sobre as possibilidades enunciativas e os sentidos de seu discurso.

De acordo com Vinhas (2020),

> O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, só pode ser constituída em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a formação ideológica de quem o (re)produz, bem como de quem o interpreta. O sentido nunca é dado, ele não existe como produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua, mas está sempre em curso, é movente e se produz dentro de uma determinação histórico-social, daí a necessidade de se falar em efeitos de sentido. (VINHAS in FERREIRA, 2020, p. 257)

Como pode ser observado, as condições de produção são determinantes para o processo de significação dos enunciados. Sendo assim, não podemos cair na falácia de que todas as interpretações são livres e possíveis, uma vez que estão condicionadas a esse elemento. O sujeito é atravessado pela ideologia e enuncia a partir dela. Os sentidos são agregados considerando a formação discursiva de dada formação ideológica, mostrando que linguagem e ideologia não devem ser dissociadas. Os sentidos não são aderidos às palavras e às sentenças, mas são elaborados a partir das condições de produção e da posição que o sujeito ocupa.

Ao explanar sobre as condições de produção, Orlandi (2001) agrupa-as em: condição de produção em sentido amplo e condição de produção em sentido estrito. A primeira ancora-se no contexto sócio-histórico-ideológico, enquanto a segunda abrange as circunstâncias da enunciação, isto é, o momento em que ocorre o dizer, seu contexto imediato.

Com o propósito de entender as condições de produção em sentido amplo em que os sujeitos surdocegos do estudo encontram-se e como elas afetam a produção de sentido, tem-se as seguintes sequências discursivas da notícia sobre Iury Moraes:

> Yuri: Quando soube, eu celebrei, fiquei muito feliz. Compramos pizzas, abrimos uma champagne. Eu gostei muito. É muito importante um surdocego ocupar esse espaço, abre uma nova possibilidade.
> Elenregina (mãe de Iury): É preciso construir uma equipe de apoio, porque ele vai precisar de guia-intérprete. Ele será orientado por uma professora que sabe língua de sinais, o que já é um grande avanço.
> Yuri: Para todo esse grupo, eu quero falar: o mestrado é uma experiência diferente e precisa de acessibilidade. Eu já fiz outros vestibulares. Com acessibilidade? Não, muito ruins! Eu tive que lutar para conseguir. Não podemos desistir nunca. Precisamos sonhar sempre, profundamente, para que esses sonhos se tornem realidade, é um direito nosso.

Além de demonstrar o contentamento do rapaz com a aprovação no Mestrado Profissional em Educação, o primeiro enunciado recortado destaca a importância de uma pessoa com surdocegueira ocupar o espaço universitário e criar uma nova possibilidade. Considerando que a organização de serviços e atendimentos para esse público só foi iniciado no Brasil na década de 60, a conquista do estudante revela que o acesso de pessoas com surdocegueira a níveis mais elevados de ensino é viável, mesmo levando em conta sua trajetória relativamente recente.

É compreensível pensar que o acontecimento merece ser comemorado, ao atentar que há pouquíssimas medidas legais que garantem o acesso e condições de permanência de pessoas com surdocegueira em ambientes educacionais. Segundo Bigate (2018), as políticas públicas de âmbito nacional que se referem a esse grupo são:

– Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que promovem a acessibilidade de pessoas com surdocegueira com a formação profissional de guias-intérpretes;

– Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que se refere a atendimento prioritário a pessoas com deficiência e inclui nessas medidas serviços prestados por guias-intérpretes para pessoas surdocegas;
– Plano Nacional de Educação (2014-2024), que em suas metas apoia a ampliação das equipes de profissionais de educação que atendem alunos com deficiência e menciona a garantia de oferta de guias intérpretes;
– Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que em um de seus artigos garante que caberá ao poder público implementar, acompanhar e avaliar a formação e a disponibilização de guias-intérpretes (entre outros profissionais mencionados que atendem pessoas com deficiência).

Todas essas medidas mencionadas explanam sobre o guia-intérprete, contudo a profissão ainda não foi regulamentada. Há o registro do Projeto de Lei nº 9.382, de 2017, que no site da Câmara dos Deputados consta como "Aguardando Apreciação pela Senado Federal" e, mais recentemente, o Projeto de Lei nº 5.614 de 2020 que também contém a regulamentação da função e encontra-se em tramitação.

Em seguida, há o dizer Elenregina, mãe de Iury, que alude a preocupação de ter uma equipe de apoio que atenda às necessidades de seu filho, o que está previsto no Plano Nacional de Educação, mas está contida em uma das metas que se refere a Educação Básica e não ao Ensino Superior. O enunciado de Eleneregina também destaca o fato de a orientadora de Iury saber Libras, o que evidencia que esse conhecimento não é comum entre o corpo docente. O diálogo entre professor e aluno é fundamental em qualquer momento da vida acadêmica e a sequência discursiva suscita a hipótese de que o rapaz com surdocegueira não deveria ter esse contato direto com seus professores durante seu percurso educacional, o que justifica a utilização da formulação "grande avanço".

Na última sequência discursiva do estudante surdocego, pode-se observar a sua preocupação no que diz respeito a acessibilidade, uma vez que sua experiência em outros vestibulares não foi positiva, claramente considerada "muito ruim". O aluno destaca a luta que teve para obter acessibilidade. O trecho "não podemos desistir nunca" incita o sentido de que o acesso foi conquistado, mas a permanência continuará sendo uma jornada de luta pelos seus direitos enquanto estudante.

O dispositivo legal mais recente de âmbito nacional que aborda a surdocegueira é a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilingue de surdos e inclui os surdocegos, assegurando materiais didáticos e professores bilingues especializados para o atendimento a esses sujeitos. Especificamente sobre o Ensino Superior, o artigo 79-C prevê que:

> § 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

O Ensino Superior também está incluído na legislação e estende-se aos alunos com surdocegueira. O atendimento educacional e a assistência estudantil são de suma importância para que Iury tenha condições de permanecer e se desenvolver academicamente como qualquer outro aluno, tendo suas especificidades respeitadas. Como afirma o discente, isso é um "direito" e deve ser garantido pelo poder público e por todos os envolvidos com o ambiente educacional.

Em relação às condições de produção em sentido estrito, algumas sequências discursivas retiradas de uma entrevista com uma pessoa com surdocegueira serão analisadas. O sujeito em questão tem surdocegueira adquirida, usuário de Libras na

modalidade tátil e também é estudante de pós-graduação. Além da vida acadêmica, é militante nas causas dos surdocegos e frequentemente participa de eventos diversos sobre a temática. Sobre a experiência com a Libras tátil em palestras, congressos e eventos, são destacadas os enunciados:

> Então, minha experiência nesses lugares, eu percebo o que... Há um palestrante falando, o guia-intérprete traduz, [...] por exemplo, em relação aos slides, o palestrante pode estar apontando para os slides e eu não enxergo o que tem neles. Se o guia-intérprete faz a reprodução exata do que o palestrante sinaliza, eu não sei do que se trata. O guia-intérprete precisa olhar os slides e dizer:
>
> "É uma árvore, uma fruta, uma casa." [exemplo]
>
> Precisa complementar em língua de sinais. É igual a audiodescrição, vai acrescentando informação. Se estiver fazendo exatamente igual ao que está sendo sinalizado pelo palestrante, sem audiodescrição, sem complementação, o surdocego não entende, fica faltando.
>
> "Se eu não estou vendo, desculpa, precisa informar o que está sendo mostrado."

Como mencionado anteriormente sobre a função do guia-intérprete, cabe ao profissional, além de traduzir o que está sendo falado/sinalizado, descrever o que ocorre ao redor. No tipo de ambiente exposto, é comum os palestrantes utilizarem slides para complementar ou ilustrar o que está sendo apresentado. As informações do recurso geralmente são empregadas com a intenção de dar mais subsídios ao interlocutor para compreensão do que está sendo enunciado. Quando essas informações não são vistas ou não chegam de alguma maneira aos participantes, haverá interferências no processo de significação do dizer. O "não dito" pelo guia-intérprete pode afetar significativamente os elementos que fazem parte da cena enunciativa.

A sequência "sem audiodescrição, sem complementação, o surdocego não entende, fica faltando." sugere que a ausência de componentes que fazem parte do contexto imediato pode conduzir a um efeito de sentido muito distinto do alcançado pelos demais sujeitos que tem acesso às informações visuais do ambiente.

Na sequência seguinte afirma-se:

> Outra coisa, por exemplo, se tem vários palestrantes na mesa e em cada momento um fala:
> "Quem falou? Quem?"
> Vão sinalizando direto sem avisar quem está falando. Precisa falar:
> "Agora é o primeiro palestrante, agora trocou"
> Precisa dizer quem está com a palavra. Se não avisa e vai sinalizando direto:
> "Quem falou? Eu não entendo. Foi esse palestrante ou aquele palestrante?"
> Eu fico alheia a informação, por isso não entendo direito, parece que a compreensão é ruim.
> "Foi essa pessoa que disse isso?"
> Precisa falar, fazer a audiodescrição, é para esclarecer, complementar, é necessária essa informação a mais. É difícil.

Nesse trecho, observa-se que é comum ocorrer a troca de interlocutor e o sujeito surdocego não ser informado de tal alteração. Essa troca de palestrantes é um dado fundamental para o estabelecimento do sentido e é normalmente percebida por quem pode obter essa informação por meio da visão e/ou audição. Como afirma Zoppi-Fontana (2017),

> [...] se é a posição-sujeito que determina os sentidos dos enunciados a partir do funcionamento da memória discursiva, é na enunciação de um sujeito em

> determinadas condições de produção que esse dizer poderá ser reconhecido como legítimo relativamente a um determinado lugar enunciativo. (2017, p. 66).

Se o interlocutor participante do evento não sabe quem está com a palavra, isso pode afetar a legitimidade do enunciado que é configurada pela posição que o sujeito palestrante ocupa. O entrevistado com surdocegueira afirma que essa mudança é necessária e deve ser audiodescrita pelo guia-intérprete, ou seja, além da tradução e interpretação da fala propriamente, os elementos visuais e auditivos que constituem a circunstância de enunciação são importantes para produção de sentidos.

Considerações Finais

Deve-se considerar que os efeitos de sentido se darão para cada pessoa de uma forma, pois compartilhar do mesmo tempo, espaço e formação discursiva não garantirá que as interpretações sejam as mesmas, uma vez que a experiência de cada um com o mundo é única, ou seja, ao mudar de sujeito, decerto altera-se os sentidos. Contudo, é justo que em um ambiente como o acadêmico, todos, de forma igualitária, tenham acesso à informação da maneira mais íntegra possível.

Com a perda da visão, os sujeitos surdos têm a necessidade de deslocar sua experiência visual-espacial com a língua para uma experiência tátil. Isso implica em uma nova forma de perceber o contexto em sua volta, o que gera uma série de alterações para a produção de sentidos, que perpassam também pela tradução e interpretação e guiamento de outros na relação entre línguas. A acessibilidade comunicacional é essencial em todos as instâncias sociais, sobretudo a educacional, para que a partir daí o sujeito surdo que não possui a visão tenha acesso ao discurso que o circunda e que lhe produz sentidos.

Referências

BIGATE, Thaís Ferreira. *Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira*. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

BRASIL, *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000.

BRASIL, *Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004.

BRASIL, *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* prova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL, *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Glossário da educação especial*: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL, *Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: 2021.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. *Surdocegueira e os desafios da escrita*. Curitiba: CRV, 2021.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. *Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega*: construção de significados compartilhados. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. *Surdocegueira congênita*: comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa. Curitiba: CVR, 2020.

GIACOMINI, Lília. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MAIA, Shirley R. *Descobrindo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar.* 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

METRÓPOLES. *Primeiro surdo-cego a se formas na UnB fará mestrado na universidade.* Disponível em: < https://www.metropoles.com/distrito-federal/primeiro-surdo-cego-a-se-formar-na-unb-fara-mestrado-na-universidade>. Acesso em: 15 set. 2022.

MOTTA, Lívia Maria Villela de; ROMEU, Paulo Filho(org.). *Audiodescrição*: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina [Orgs.]. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (1969). Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª edição. Campinas-SP: Ed. da Unicamp,1997.

TV UFMG. *Pessoas surdocegas na UFMG: episódio com a pesquisadora Lara Gontijo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u76SeiI9b6Q>. Acesso em: 24 set. 2022.

WATANABE, Dalva Rosa. *O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015*. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZOPPI-FONTANA, M. G. *"Lugar de fala"*: enunciação, subjetivação, resistência. Conexão Letras, v. 12, n. 18, p. 63-71, 2017