



Estudos literários e linguísticos discursivos na Amazônia paraense

Marcos dos Reis Batista
Suellen Cordovil da Silva
Organizadores



Nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2017, reuniram-se nas dependências do Campus Universitário de Vigia de Nazaré da Universidade do Estado do Pará, acadêmicos, docentes e pesquisadores para discutir, trocar experiências e pensar acerca dos estudos da linguagem no âmbito do IV Encontro Vigiense dos Estudantes de Letras (IV EVEL). Desse modo, desenvolveu-se nesses três dias uma intensa agenda acadêmica com a construção e a ampliação de um espaço para a abordagem de diversos estudos/pesquisas que vem sendo desenvolvidos em diferentes instituições de ensino superior na Amazônia paraense. Assim, os autores do presente livro são oriundos além da própria Universidade do Estado do Pará (UEPA), são professores, acadêmicos e pesquisadores da Faculdade de Castanhal (FCAT), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade da Amazônia (UNAMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); colaborando, significativamente com a formação de futuros professores de línguas na conjuntura amazônica e troca de experiências com docentes-pesquisadores de várias instituições. O evento, também, contou com a presença de artistas e escritores paraenses que falaram das suas experiências literárias e com a participação fundamental de alunos-intérpretes do curso de Letras (LIBRAS) do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA de Belém facilitando a comunicação dos participantes e palestrantes ouvintes com os demais acadêmicos e pesquisadores não-ouvintes. Na quarta edição do Encontro Vigiense dos Estudantes de Letras, o evento conta com a publicação do presente livro ora colocado em público que é composto por 15 artigos de trabalhos apresentados na agenda do referido evento. Desse modo, a consolidação do IV EVEL torna-se ainda mais evidente com esta publicação que visa servir de vitrine acerca dos assuntos tratados nos três dias de maio do corrente ano. Espera-se, com isso, a difusão das investigações tratadas pelos seus autores de modo a colaborar com a ampliação de uma agenda acadêmica por meio de futuras publicações que possam visualizar a produção científica em terras da Amazônia paraense.



**ESTUDOS LITERÁRIOS E
LINGUÍSTICOS/DISCURSIVOS NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

IV ENCONTRO VIGIENSE DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Coordenação Geral

Andressa Santos do Nascimento
Talia Edryne Barbosa Freitas

Vice-Coordenação

Jayne Yasmim Furtado de Oliveira

Secretaria

Andressa Santos do Nascimento
Brenda Wianne Borges da Silva
Jacielly Klivia Cruz Almeida
Jayne Yasmim Furtado de Oliveira
Naira Maria Afonso Gemaque de
Sousa
Talia Edryne Barbosa Freitas

Comissão de finanças

Andressa Santos do Nascimento
Fabielle Carvalho de Oliveira
Rosanne Rodrigues dos Santos
Talia Edryne Barbosa Freitas
Wladielen Magalhães da Conceição

Comissão de inscrição

Camila Cristina Santos Sousa
Franciane Brasil Amorim
Kátia Lorena da Silva de Freitas
Nailson Coelho Pinheiro
Paulo José Lima Costa
Rafaela Chagas das Chagas
Rogerio Pereira Borcem
Toni Rabelo de Sousa

Comissão de Divulgação

Christiane Costa Cordeiro
Gabrielle Silva da Silva
João Marcos Reis Silva
Lia Ferreira da Silva

Comissão de Programação

Brenda Wianne Borges da Silva
Fabielle Carvalho de Oliveira
Felipe Brito Silva
Jayne Yasmim Furtado de Oliveira
Mariane Janaína da Luz Macedo
Naira Maria Afonso Gemaque de
Sousa

Comissão Cultural

Alex Figueiredo Afonso
Eudrine de Carvalho Oliveira
Fernando Luiz Brito da Silva
Wladielen Magalhães da Conceição

Comissão de Infraestrutura

Ana Carla dos Anjos de Sousa
Ariany Albuquerque Pantoja Pinheiro
Brenda de Sousa Lopes
Bruna Geovanna Alves Lira
Carla Richelly Moraes da Silva
Christiane Costa Cordeiro
Gabrielle Silva da Silva
Jéssica Manoelly dos Santos Ferreira
João Marcos Reis da Silva
Layana Cristina Nunes Lopes
Luanny Izabely da Silva Gonçalves
Maria das Neves Leal Albuquerque
Michely Brabo de Melo
Regilene da Silva Tavares
Rizia Souza de Souza
Thayana Larissa Martins Caldas
Welton Aislan de Araújo Sousa

Fotógrafo

Klewerson Lima

Organizadores da publicação

Marcos dos Reis Batista
Suellen Cordovil da Silva

ESTUDOS LITERÁRIOS E LINGUÍSTICOS/DISCURSIVOS NA AMAZÔNIA PARAENSE

(Livro de trabalhos do IV EVEL)

Marcos dos Reis Batista
Suellen Cordovil da Silva
Organizadores

Autores e autoras

Ana Paula Vieira e Souza	Joyce Cristina Farias de Amorim
Antonia Camila Paulino Sales	Malúzia Ribeiro da Cruz e Rosa
Arlen Maia de Melo	Marcilene Damasceno Xavier
Cristiane de Mesquita Alves	Marcos dos Reis Batista
Cristina de Nazaré do Carmo de Souza	Maria Adélia Santos da Cruz
Danilo de Sousa Ferreira	Mayara Haydee Lima Sena
Elinaldo Chaves dos Santos	Míriam Cemira Pereira do Nascimento
Fernando Soares Lago	Paula Aleixo da Conceição
Haline Fernanda Silva Melo	Rayene Maria do Nascimento
Helder Fabricio Brito Ribeiro	Renato Carlos Dias de Oliveira
Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura	Sandra Regina Silva de Almeida
Janice Souza Santos	Thais Santana dos Santos
Joana Darc Almeida Barreto	Thomas Massao Fairchild
José Guilherme de Oliveira Castro	Vanda Ester Lira Costa
	Wellingson Valente dos Reis

φ editora fi

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni

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



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



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BATISTA, Marcos dos Reis; SILVA, Suellen Cordovil da (Orgs.)

Estudos literários e linguísticos/discursivos na Amazônia paraense [recurso eletrônico] / Marcos dos Reis Batista; Suellen Cordovil da Silva (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

227 p.

ISBN - 978-85-5696-225-6

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

1. Amazônia paraense. 2. Teoria linguística; 3. História; 4. Evento. I. Título.

CDD-400

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 400

APRESENTAÇÃO

Vigia de Nazaré foi uma das primeiras cidades no estado do Pará. Era 6 de janeiro de 1616 quando foi decretada sua implantação. O município situa-se na microrregião do salgado, no conhecido nordeste paraense e fica há apenas 101 km de distância da capital, Belém do Pará. Não é à toa que no início da cidade nos deparamos com a seguinte frase “O Pará nasceu aqui!”.

Com uma população com um pouco mais de 51.000 habitantes, é nessa pequena cidade que funciona o Campus Universitário de Vigia de Nazaré da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A Universidade começou a funcionar como Polo Universitário de Vigia de Nazaré em 2001 com o curso de Formação de Professores. Em 2002, passou a oferecer dois cursos: Formação de Professores e Música. Finalmente, em 2005, a UEPA inaugurou o Campus Universitário de Vigia de Nazaré ofertando o curso de Letras (Língua Portuguesa). A instituição, atualmente, oferece seis cursos de graduação, além de Letras, tem-se Matemática, Pedagogia, História, Música e Geografia.

Nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2017, reuniram-se nas dependências do Campus Universitário de Vigia de Nazaré da Universidade do Estado do Pará, acadêmicos, docentes e pesquisadores para discutir, trocar experiências e pensar acerca dos estudos da linguagem no âmbito do **IV Encontro Vigieense dos Estudantes de Letras (IV EVEL)**. Desse modo, desenvolveu-se nesses três dias uma intensa agenda acadêmica com a construção e a ampliação de um espaço para a abordagem de diversos estudos/pesquisas que vem sendo desenvolvidos em diferentes instituições de ensino superior na Amazônia paraense. Assim, os autores do presente livro são oriundos além da própria Universidade do Estado do Pará (UEPA), são professores, acadêmicos e pesquisadores da Faculdade de Castanhal (FCAT), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade da Amazônia (UNAMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade

Federal Rural da Amazônia (UFRA); colaborando, significativamente com a formação de futuros professores de línguas na conjuntura amazônica e troca de experiências com docentes-pesquisadores de várias instituições. O evento, também, contou com a presença de artistas e escritores paraenses que falaram das suas experiências literárias e com a participação fundamental de alunos-intérpretes do curso de Letras (LIBRAS) do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA de Belém facilitando a comunicação dos participantes e palestrantes ouvintes com os demais acadêmicos e pesquisadores não-ouvintes.

Na quarta edição do Encontro Vigiense dos Estudantes de Letras, o evento conta com a publicação do presente livro ora colocado em público que é composto por 15 artigos de trabalhos apresentados na agenda do referido evento. Desse modo, a consolidação do IV EVEL torna-se ainda mais evidente com esta publicação que visa servir de vitrine acerca dos assuntos tratados nos três dias de maio do corrente ano. Espera-se, com isso, a difusão das investigações tratadas pelos seus autores de modo a colaborar com a ampliação de uma agenda acadêmica por meio de futuras publicações que possam visualizar a produção científica em terras da Amazônia paraense.

Prof. Marcos dos Reis Batista
Profa. Suellen Cordovil da Silva
Organizadores

SUMÁRIO

[01] . 13

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ:
REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Sandra Regina Silva de Almeida
Vanda Ester Lira Costa
Ana Paula Vieira e Souza

[02] . 31

**LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO UM
ENSINO TRANSDISCIPLINAR**

Antonia Camila Paulino Sales
Thais Santana dos Santos

[03] . 41

**ALTERIDADE E ANTROPOFAGIA: FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E A
RELAÇÃO COM O OUTRO EM UM ESTUDO DE O MANIFESTO
ANTROPÓFAGO DE OSWALD DE ANDRADE**

Arlen Maia de Melo
Mayara Haydée Lima Sena

[04] . 53

**A DIÁLETICA DO CORPO E O MITO DA SEXUALIDADE NAS
PRÁTICAS DAS PERSONAGENS LITERÁRIAS**

Cristiane de Mesquita Alves
José Guilherme de Oliveira Castro
Joyce Cristina Farias de Amorim
Wellingson Valente dos Reis

[05] . 73

**ENSINO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS COM A PROPOSTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)**

Cristina de Nazaré do Carmo de Souza
Joana Darc Almeida Barreto
Rayene Maria do Nascimento

[06] . 89

A DESRAZÃO DA VERDADE EM O CORAÇÃO DELATOR

Danilo de Sousa Ferreira
Elinaldo Chaves dos Santos

[07] . 97

**REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE LEITURA E ENSINO
LITERÁRIOS**

Fernando Soares Lago
Marcos dos Reis Batista

[08] . 111

**DIALETOS AFRICANOS NO SUDESTE PARAENSE:
UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADES**

Haline Fernanda Silva Melo
Helder Fabricio Brito Ribeiro
Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura

[09] . 125

SEMIÓTICA OU SEMIOLOGIA?

Janice Souza Santos
Malúzia Ribeiro da Cruz e Rosa

[10] . 139

**O ESPAÇO E O TEMPO NA PERSPECTIVA DO MARAVILHOSO NA
OBRA MACUNAÍMA DE MÁRIO DE ANDRADE**

Marcilene Damasceno Xavier
Maria Adélia Santos da Cruz
Paula Aleixo da Conceição

[11] . 149

**A PROBLEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Marcos dos Reis Batista

[12] . 159

**LIVROS E LIVROS DIDÁTICOS...
E A LEITURA ONDE FICA?**

Marcos dos Reis Batista

[13] . 173

**UMA ABORDAGEM SOBRE O CONHECIMENTO E O PAPEL DA
ESCRITA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA DE
LETRAS**

Míriam Cemira Pereira do Nascimento

Thomas Massao Fairchild

[14] . 185

**A PERSONAGEM FEMININA NA CONTÍSTICA DE
JOSÉ VERÍSSIMO E INGLÊS DE SOUSA**

Renato Carlos Dias de Oliveira

Marli Tereza Furtado

[15] . 205

**O LÚDICO E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ELO INTERDEPENDENTE**

José Willen Brasil Lima

Sandra Sales Souza

Moisaníel Oliveira Pinheiro

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ: REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sandra Regina Silva de Almeida

Vanda Ester Lira Costa

Ana Paula Vieira e Souza

Faculdade de Castanhal (FCAT)

INTRODUÇÃO

A escrita faz parte dos seres humanos, quer seja quando somos chamados a produzir textos ou a ler textos escritos em diversas circunstâncias do nosso dia a dia. Talvez essa necessidade da escrita no cotidiano das pessoas explique o fato de sua generalização.

Quando o aluno passa do nível básico para o nível superior, depara-se com a necessidade de produzir os gêneros que mais circulam no meio acadêmico, (resumo, resenha, artigos e outros). É nesse momento que os discentes são motivos de preocupação para os professores dos cursos de graduação, que muitas vezes solicitam a produção desses gêneros, como se o aluno já conhecesse ou tivesse o domínio desse tipo de escrita, pensando que os discentes já possuem o domínio do letramento.

Porém, a mudança do nível de ensino, não muda automaticamente a competência comunicativa do aluno. Antunes (2003, p. 54) diz que: “elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, por meio de sinais gráficos”. Ou seja, a produção de um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever.

A discussão em investigar o tema surgiu a partir das nossas experiências vivenciadas em sala de aula enquanto graduandas e

mais adiante enquanto professoras de Língua Portuguesa. Sendo que, percebíamos as dificuldades dos nossos colegas no curso de graduação, quando o professor solicitava produção textual.

Assim sendo, surgiu o nosso interesse em pesquisar a produção textual dos alunos, tendo como objetivo analisar, quais as principais dificuldades em produzirem textos acadêmicos?

Os estudantes do Curso de Pedagogia estudam em uma Instituição privada. A instituição localiza-se na cidade de Nova Esperança do Piriá. Os alunos, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas da mesma cidade e vizinhança.

Para responder tal problemática, utilizamos autores que discutem a Produção Textual e o Letramento, tendo como referências de base teórica.

BASE TEÓRICA

Segundo Simões (2002), durante a formação no Ensino Superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se dos gêneros textuais mais recorrentes no meio acadêmico.

Para Simões (2002), muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se referem à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais.

Segundo Geraldi (1993), o grande problema na produção textual se dá pelo fato da lacuna sobre a concepção de linguagem que dê um significado à produção escrita do aluno. Portanto, produzir um texto não pode ser um exercício de solidão, uma vez que o acadêmico precisa de um interlocutor para se comunicar. Mas afinal, o que é texto?

Segundo Koch (1997) é o produto de uma competência linguística social e idealizada, é uma atividade intencional, por meio do qual o falante dá a entender seus propósitos, na busca pela construção dos significados.

Para Koch e Elias (2009, p. 34) “a produção textual, é aquela que exige do produtor a ativação de conhecimentos e a utilização de várias estratégias”. Para as autoras, a escrita passa a ser um processo de cooperação, no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz pensando no outro, no objetivo pretendido, no espaço-tempo e no suporte de veiculação e durante esse processo, o sujeito vê e revê a sua produção, para verificar se o que está escrito faz ou não faz sentido.

Ao produzir um texto, o escritor vai acionar a sua memória, buscando nela os conhecimentos adquiridos com a sua vivência de mundo e com a educação formal. Na produção textual o acadêmico deverá seguir três parâmetros: o “que dizer”, “para quem dizer” e “como dizer”, as respostas irão direcionar se o texto cumpriu o seu objetivo ou não.

Para se trabalhar a produção textual faz-se necessário uma leitura para que se compreenda de forma integral o conteúdo. No entanto, como muitos não leem, o resultado é desanimador ao se constatar que o acadêmico se limita a produzir literalmente as partes do texto proposto de forma mecanizada, pois alguns querem atingir somente a nota para passar.

Simões (2002) aponta duas razões que levam o aluno universitário ou de pós-graduação ao estresse no momento de produção do texto acadêmico escrito: o baixo conhecimento linguístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar. Em suas palavras: “[...] a produção do texto técnico científico, além do indispensável domínio específico do tema, requer conhecimento, no mínimo, satisfatório da língua instrumental em que será produzido. Isto porque a clareza do texto é condição de sua credibilidade” (SIMÕES, 2002, p.31).

Segundo Bagno (2003) um dos problemas dos alunos não gostarem de produzir textos seria o fato de a escola impor a norma culta, desconsiderando a diversidade linguística existente no Brasil.

Travaglia (1997) complementa esta ideia dizendo que o ensino do Português no ambiente escolar tem sido preso às regras de gramática normativa, estudando conceitos da língua padrão com exemplos inspirados nos clássicos literários. As aulas são dadas a partir de um programa que o professor precisa desenvolver no ano, muitas vezes descontextualizado porque não levam em conta as dificuldades de aprendizagem.

Para Suassuna (2004), as possíveis razões das dificuldades dos alunos em produzir textos eficientes decorrem da permanência de uma prática de ensino conservadora e autoritária presa aos livros didáticos, às mesmas metodologias de ensino e aos mesmos discursos.

Ainda para Suassuna (2004), o aluno escreve com o objetivo de ganhar uma nota, e o professor ao ler o texto analisa apenas os erros gramaticais, a falta de sintaxe e concordância, não reflete na ideia expressada no texto, então o aprendizado torna-se insignificante.

Meurer (1997) entende que um texto para ser produzido deve partir da motivação do autor, e esta motivação por sua vez resulta da interação de alguns componentes, a saber: desejos, necessidades ou conflitos formados a partir da “história discursiva individual”; das necessidades, dos conflitos ou das diferenças nos “discursos institucionais”.

Nesse sentido, ao produzir o texto, o aluno precisa perceber que este tem uma função dentro ou fora da escola, que seu texto faz parte de suas “práticas sociais”, que são as práticas do cotidiano do aluno. Não dá para separar a escrita de sua função e de seu contexto social.

Para Travaglia e Koch (2004) o conhecimento de mundo do aluno é um ponto chave para a interpretação da leitura. Quando o professor trabalhar um texto esse tem que ter relação com a vivência

do aluno para que o mesmo tenha valor significativo. O hábito de ler, entender e confrontar ideias deve ser motivado nas aulas, por meio das atividades propostas com diversos gêneros textuais, para que o aluno perceba que pode reconstruir e recriar o que foi escrito, participando-se como coautor das produções.

Os gêneros textuais são as diversidades de textos que encontramos em diversos ambientes de discurso na sociedade. Vários fatores socioculturais ajudam a identificar os gêneros, assim como a definir que tipo de gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita.

Marcuschi (2002) situa os gêneros textuais, histórico-socialmente e observa que povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. O gênero textual se enquadra em uma situação social. Cada situação tem características temáticas, composicionais e estilísticas próprias para formar um gênero.

Ao nos confrontarmos com alguns tipos de situações em que devemos fazer uso de um ou outro gênero textual, devemos ter a competência de escolher qual usar. “A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (...) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto” (KOCH, 2002, p 55).

Bakhtin (1992) define gênero textual como um tipo relativamente estável de enunciado. Este tipo de enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas de atividades são quase infinitas e, cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais.

Segundo Medeiros (2005), a resenha se caracteriza por um texto breve, espécie de resumo comentado de uma publicação recentemente realizada. Constituem apreciações, análises crítica e interpretativa, no qual o autor tem liberdade de se posicionar. Devem-se constar numa resenha: O título, a referência bibliográfica

da obra, alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, o resumo, ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica.

Para Medeiros (2005), resenhar significa fazer uma relação das propriedades de um objeto, enumerar cuidadosamente seus aspectos relevantes, descrever as circunstâncias que o envolvem. O objeto resenhado pode ser um acontecimento qualquer da realidade (um jogo de futebol, uma comemoração solene, uma feira de livro) de textos e obras culturais (um romance, uma peça de teatro, um filme).

Além da qualidade do conteúdo, um dos requisitos fundamentais para a formulação de uma resenha é o domínio da Associação de Normas Técnicas (ABNT, 2002) ou, se for o caso, das normas da revista selecionada.

MÉTODO

A metodologia adotada no referido estudo tem uma abordagem exploratória, pois segundo Triviños (1987) o estudo pelo método exploratório, permite o levantamento bibliográfico sobre determinados temas, neste caso as dificuldades na produção textual, verificando a partir dos enunciados discursivos dos participantes/pesquisados sobre a temática investigada.

Para Triviños (1987) o estudo exploratório permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de certo problema. Pode servir de ponto de partida para futuras pesquisas.

Como procedimento de análise adotou-se o método de abordagem, a técnica qualitativa e quantitativa de análise dos dados. Os dados empíricos foram coletados por meio de questionários, seguindo sempre um roteiro de questões.

Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66) explicam que o questionário é uma técnica que tem um papel determinante para aproximação e interação entre pesquisadores e pesquisados e, tem uma grande vantagem em relação a outros procedimentos. A

vantagem do questionário para as autoras é o de poder ser utilizado com um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

O questionário como procedimento de coleta de dados é um instrumento com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador (MOROZ & GIANFALDONI, 2002).

O questionário é um conjunto de questões sistemáticas, que favorece a coleta de informações e opiniões acerca do tema estudado. Deve ser muito bem planejado, para que as questões formuladas não deem margens à ambiguidade de sentido, para assim obter respostas objetivas, evitando provocar dúvidas nas pessoas pesquisadas. O questionário pode ter questões abertas ou questões fechadas.

Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de coleta de dados, por meio do questionário exploratório. No questionário constam os dados pessoais dos sujeitos como: idade, sexo, naturalidade, escolarização, perfil socioeconômico, gênero textual que mais gosta de ler, e os gêneros textuais que mais tem dificuldade de produzir.

O questionário foi aplicado no dia 23/10/2012. Houve interesse por parte de todos o que facilitou o trabalho de coleta de dados. Os nomes dos participantes/pesquisados não foram escritos nos questionários, para preservar a identidade dos mesmos, conforme as normas do Conselho de Ética.

A referida instituição é composta por um quadro docente de 50 professores, (pedagogos, historiadores, biólogos e geógrafos). Dentre os quais 5 são mestres, 2 doutores e 43 especialistas. O quadro discente é composto por 250 alunos do sexo feminino e 20 alunos do sexo masculino somando um total de 270 alunos matriculados.

Escolhemos o espaço vivo da sala de aula, pois é nele que se constituem as práticas de ensino, e buscamos, assim, as possíveis respostas para nossas indagações a respeito das dificuldades no processo de produção textual no Ensino Superior.

A turma era composta de 34 alunos, sendo vinte e oito do sexo feminino e seis do sexo masculino, e a maioria são provenientes de vilas do próprio município.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no dia 23 de outubro de 2012, inicialmente apresentamos um ofício fornecido pela orientadora do artigo à coordenadora da instituição investigada, cuja autorização nos foi permitida, logo após nos reunimos com a turma e apresentamos o objetivo do estudo.

O espaço utilizado foi o da escola e a própria sala de aula. As aulas aconteciam aos sábados (8h às 12h), (14h às 19h). A aplicação do questionário teve a duração de 20 a 30 minutos, com o roteiro e as questões focalizadas.

O questionário foi elaborado a partir de 05 perguntas.

1-Com que frequência você lê a literatura voltada para o curso ou para a sua formação?

2-Qual o gênero textual você mais gosta de ler?

3-Qual o gênero textual mais recorrente nas disciplinas do curso de Pedagogia?

4-Qual a sua maior dificuldade em produzir um gênero textual?

5-Dos gêneros que você citou, qual você sente mais dificuldades de produzir um texto escrito?

A escolha metodológica pelo instrumento do questionário consistiu em combinar os métodos quantitativos e qualitativos uma vez que visa segundo Gamboa (2002) “proporcionar um embasamento contextual mais fecundo para a análise, interpretação e validação dos resultados da pesquisa”.

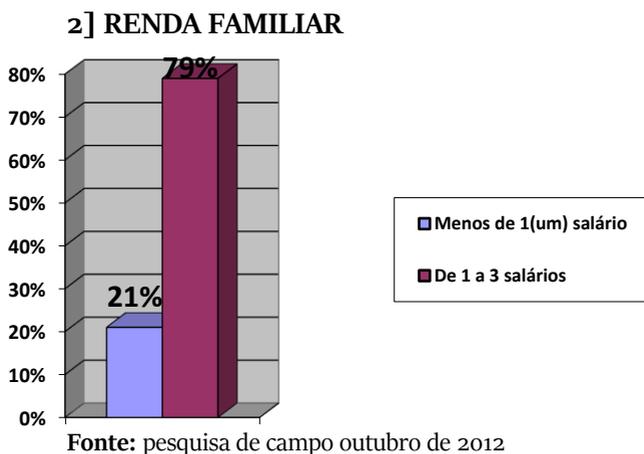
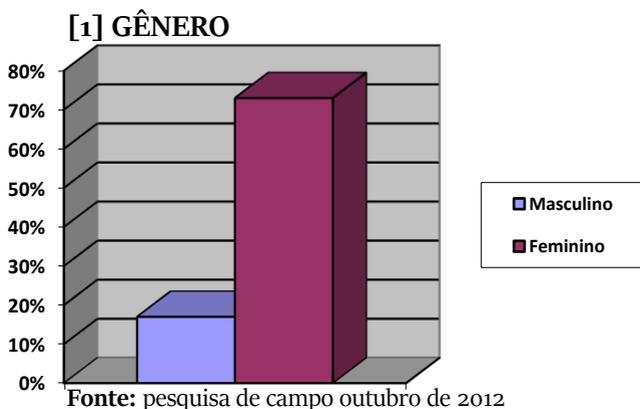
Gamboa (2002, p.51) diz que “os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição”.

Também, a pesquisa possibilitou analisar por que os alunos do Curso de Pedagogia em Nova Esperança do Piriá têm dificuldades em produzir os gêneros textuais.

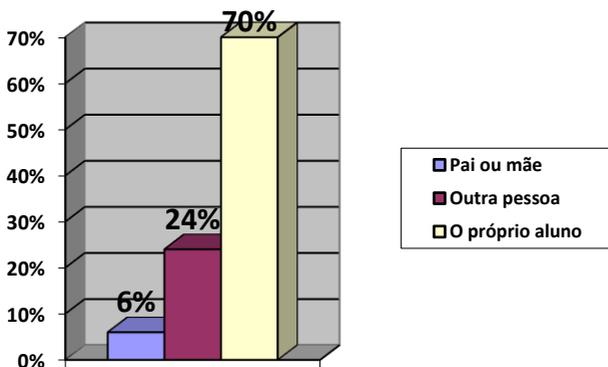
ANÁLISE E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

Participaram do questionário 34 alunos da turma do curso de Pedagogia, da Instituição Privada e em Nova Esperança do Piriá, na faixa etária entre 18 e 42 anos, conforme dados apresentados em gráficos.



[3] FINANCIAMENTO DOS ESTUDOS



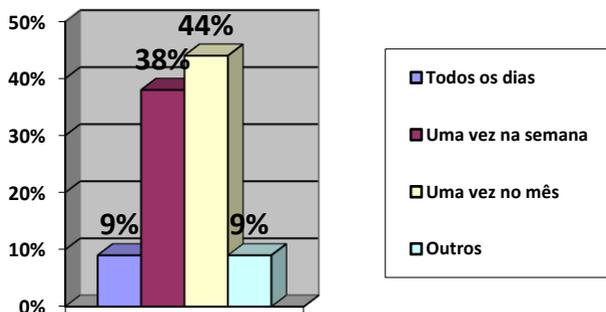
Fonte: pesquisa de campo outubro de 2012

Os dados revelam que setenta por cento das mulheres são do sexo feminino, isso nos leva a perceber a presença das mulheres nos Cursos Superiores de Ensino, e que a maioria é de baixa renda, ganhando de um a três salários mínimos para a sua sobrevivência, e também que a maioria desses discentes precisam trabalhar para financiar seus estudos.

A partir da caracterização dos alunos, partimos para análise dos dados com o objetivo de responder o problema de investigação que se constitui em saber por que os alunos têm dificuldades em produzir textos?

A partir do instrumento de coletas de dados elegemos as análises. Após a recolhida do questionário, os dados foram tabulados e elegemos quatro eixos temáticos.

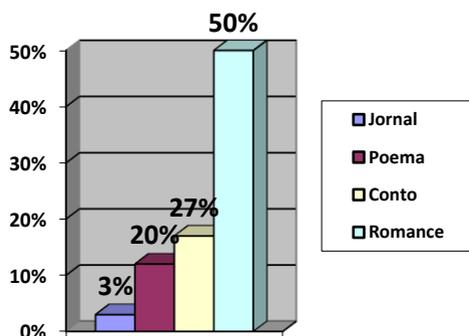
[1] FREQUÊNCIA DE LEITURA DA LITERATURA DO CURSO



Fonte: pesquisa de campo outubro de 2012

A pesquisa revelou que a maioria dos alunos não lê a literatura do curso diariamente, o que dificulta a compreensão no momento da produção. Não é fácil gostar de ler. Quem não adquiriu o hábito durante a infância dificilmente se encantará ao adentrar em uma livraria.

[2] GÊNERO TEXTUAL QUE MAIS GOSTAM DE LER



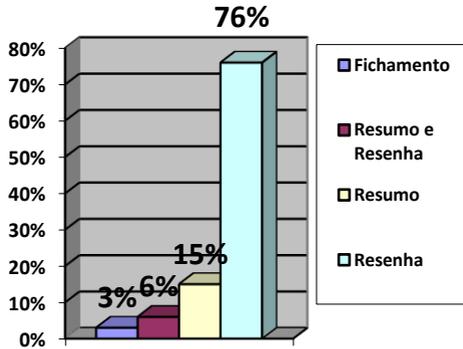
Fonte: pesquisa de campo outubro de 2012

Segundo Alves (2011) ler é uma virtude gastronômica: requer uma educação da sensibilidade, uma arte de discriminar os gostos.

Kleiman (2002) diz que ler é uma atividade complexa, um processo pessoal de construção de sentido realizado pela relação

entre autor e leitor. Para a autora, a leitura é um ato social que obedece a objetivos e necessidades socialmente determinados.

[3] GÊNERO TEXTUAL COM MAIS DIFICULDADES EM PRODUZIR.

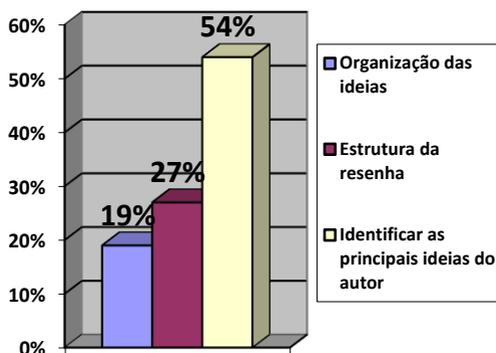


Fonte: pesquisa de campo outubro de 2012

Como nos mostra o gráfico, o gênero textual que os discentes têm mais dificuldades em produzir é a resenha.

Segundo Medeiros (2005), a resenha é um gênero textual que exige leitura e compreensão das principais ideias do autor, além da exposição das suas próprias ideias, pois criar um bom texto se limita a começar, desenvolver e terminar. Para tanto, é necessário que o escritor seja ávido leitor, domine a estrutura da frase, goste de escrever, procurando as melhores palavras na ordem certa para transmitir o que quer.

[4] QUAL A MAIOR DIFICULDADE EM PRODUZIR O GÊNERO TEXTUAL RESENHA.



Fonte: pesquisa de campo outubro de 2012

A pouca leitura dos alunos como nos revela o primeiro gráfico, é um dos agravantes na hora da produção. Percebemos por meio do questionário, que muitos alunos não conseguem entender o que o autor quer transmitir, suas principais ideias e teorias, por esse motivo a dificuldade em fazer uma resenha.

Nesse sentido, a importância da leitura segundo Lerner (2002) significa a inserção das pessoas em uma cultura letrada, abrir portas para entender o mundo, sentir os pensamentos dos autores, provocar saberes e questionamentos. O ato de ler constitui-se como um bem cultural que possibilita compreender o mundo e tornar-se construtor de sua própria história.

NOSSOS ACHADOS

Neste tópico tratamos especificamente do gênero textual que a turma de Pedagogia, em Nova Esperança do Piriá tem mais dificuldades de produzir. Teóricos como Rubens Alves, Lerner e Kleimam deram aportes para as nossas análises. As respostas dos alunos participantes permitiram uma compreensão das categorias que emergiram do questionário.

[1] O gênero resenha

Mediante análise do questionário, compreendemos que há por parte dos alunos dificuldades na produção da resenha, quanto à estrutura, a organização das ideias e a compreensão do texto. E como já dito antes, a dificuldade na hora da produção deve-se em parte, a pouca leitura dos alunos.

Esta reflexão nos remete a uma questão importante, a de que um texto não tem significado por si mesmo, o seu sentido é construído por meio da interação entre autor e leitor, leitor/autor e leitor. Segundo Kleiman (1995) a prática de leitura em sala de aula privilegia o ensino da leitura e da escrita, mas de tudo formar alunos com a finalidade da apreciação estética da linguagem.

Kleiman (2001), ao escrever sobre o letramento enquanto práticas de leitura e de escrita e por afirmar que as estratégias da mesma são importantes para o aluno constituir-se sujeito histórico e social.

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existem entre o uso da língua falada e da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 45).

Para Kleiman (2005) as dificuldades de compreensão expressas pelos estudantes podem ser justificadas pelo fato de terem sido submetidos ao modelo autônomo de letramento, durante os níveis anteriores de escolarização, que não entendia o ato de ler como prática social, mas como atividade de decodificação de palavras e sentenças, ou seja, os alunos leem, mas apresentam dificuldades em compreender a linguagem específica do texto científico e as principais ideias do autor, o que dificulta a produção da resenha. (cf. STREET, 1984)

Essas constatações evidenciaram a necessidade de compreender as práticas de leitura, pois a comunicação é um ato

diário e constante, que faz a diferença entre o sucesso e o fracasso de relações profissionais, pessoais e familiares.

Na era do conhecimento e da internet, em que se exige dos estudantes que sejam letrados, a comunicação eficiente na escrita é fundamental, pois quanto mais palavras houver em seu repertório, mais apto estará para desempenhar um cargo hierarquicamente superior, uma vez que, sua comunicação será mais segura e desenvolta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de realizar uma pesquisa de campo empírico, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi realizada em uma Instituição privada, no município de nova Esperança do Piriá.

O objetivo da pesquisa foi analisar quais as dificuldades dos alunos em produzir textos acadêmicos, e investigar o porquê de os alunos terem essas dificuldades no momento da produção.

Atingiu-se o objetivo da pesquisa, pois por meio dela, foi revelado que o Gênero Textual que os discentes têm mais dificuldades de produzir é a resenha. As principais dificuldades apresentadas foram: a organização das ideias, a estrutura da resenha e a identificação das principais ideias do autor.

Foi possível concluir a necessidade do letramento. Além disso, é importante e necessário que o aluno aprenda a utilizar as estratégias de leitura, com a finalidade de se tornar também um leitor crítico e autônomo, o que poderá ser estudado em futuras pesquisas.

Que esse trabalho possa servir como um ponto de partida para a reflexão sobre o ensino da escrita, tão indispensável em nossos dias, e especificamente sobre a produção de textos no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aulas de Português- encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ABNT. NBR 6023. Informação e documentação- Referências-Elaboração 2002.
- ALVES, R. **Variações sobre o prazer de ler**. Editora Planeta. 1ª edição, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In. Estética da criação verbal. Martins Fontes: São Paulo, 1992.
- FERREIRA, Maria Cecília Gonzaga, KRZYZANOWSKI, Rosaly Fávero; MEDEIROS, Rildecí. **Instrumental aos autores para preparação de trabalhos científicos**. FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Org.) **Preparação de Revistas Científicas. Teoria e prática**. São Paulo. Reichmann& Autores, 2005.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. A voz dos professores de língua materna 3. Ed. São Paulo: Ática, 1993.
- GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 16. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I.G.V. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____ **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada.
Campinas: SP: Mercado de Letras, 2001.

Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

Modelos de letramento e as práticas de Alfabetização na escola.
In: KLEIMAM, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento.**
Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: artmed, 2002.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Helena T. Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Plano Editora. Brasília, 2002. Pesquisa em Educação, v. 2.

MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MARCUSCHI, L. A. “**Gêneros textuais: definição e funcionalidade**”. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SIMÕES, D. **Comunicação em tempo de crise. Signos em Intercâmbio.** In: HENRIQUES, C. C; PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e transdisciplinaridade.** São Paulo: Contexto, 2002.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** São Paulo, Papyrus, 2004.

STREET, B.V. **Literacy in theory practice.** London: Cambridge University Press, 1984.239p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** 1ª edição. Editora Atlas, 1987.

LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO UM ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Antonia Camila Paulino Sales

Thais Santana dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

INTRODUÇÃO

Em nossas pesquisas constatamos a importância da linguística aplicada para a educação. Partindo disso, dissertaremos acerca das formas como essa disciplina pode contribuir para a aplicação da transdisciplinaridade em sala de aula. Este trabalho, através de um estudo teórico-reflexivo, pretende oferecer subsídios para a prática de um ensino aprendizagem transdisciplinar. Faz-se neste um levantamento da transdisciplinaridade da Linguística Aplicada (doravante LA) como meio para desenvolver uma educação de diversificada e transformadora.

Em suma, o presente artigo discute a importância da LA para a promoção de aulas interessantes e de boa qualidade. Pois o nosso foco está na transdisciplinaridade, para isso destacamos a importância também da inter- e multidisciplinaridade como métodos relevantes para o ensino.

O ensino transdisciplinar é uma maneira para se formar cidadãos críticos. É importante abordar a questão, uma vez que a prática de um ensino diversificado e reflexivo é a melhor forma para qualificar o ensino significativamente.

Apresentando inicialmente um histórico da LA, de uma forma que se possa compreender sua aplicabilidade; em seguida, a relevância da transdisciplinaridade; no terceiro capítulo discutimos a aplicação da mesma; em seguida, apresentamos as considerações de nosso estudo.

COMPREENDENDO A LA

Esse campo de estudo, apesar de ainda muito vista como a aplicação das teorias linguísticas, surgiu como uma disciplina voltada para os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, hoje configura uma área produtiva e abrangente que tem trazido uma série de inovações, sobretudo para a educação.

“A LA é uma ciência que tem como meio seu próprio objeto, ou seja, a LA usa a língua para falar da própria língua” (KOPSCHITZ 1993, P. 8). A LA surge no Brasil em 1965 no 1º Seminário Brasileiro de Linguística, a partir do qual vários outros aconteceram, traçando assim os rumos da LA no Brasil. Sendo este um campo que tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas.

Essa área de investigação foca na linguagem como prática social em qualquer contexto de uso. De acordo com Paiva, Silva e Gomes (2015) a LA surgiu de uma pesquisa de observação de uso da linguagem no mundo real, não como prática da linguística, mas como uma concepção indutiva.

A partir de 1990, a LA possa a dialogar com outras disciplinas, abordando temas vinculados á aprendizagem de línguas de forma multidisciplinar. É importante destacar que não há relação de superioridade entre LA e linguística, pois elas se completam. A AILA, *apud* Paiva, Silva e Gomes, aponta a diferença ente as áreas: “A linguística aplicada difere da linguística geral, principalmente no que diz respeito á sua orientação explícita em direção à prática, aos problemas do dia a dia relacionados com a linguagem e a comunicação” (AILA, 1992). Portanto, apesar de abranger a campos diferentes a LA e a linguística geral são coo dependentes.

A LA abrange todos os contextos sociais da linguagem, no entanto este estudo vota-se para o âmbito escolar. Haja vista, as transformações pelas quais passou, a mesma apresenta um leque extenso de contribuições que podem ser subsídios para sobrepor os principais paradigmas da educação.

Essa vertente atenta para a necessidade da transformação do ensino, de acordo com as transformações da sociedade. Os PCN's também frisam essa necessidade de adequação e qualificação do ensino à sociedade.

Faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade de formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como uma possibilidade de o sistema educacional propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade em que vivem. (PCN's, 1998, p.33)

Desse modo, percebe-se como a LA está interligada à sociedade e de modo mais específico à educação, daí vem a sua visão transdisciplinar para o ensino.

Embora a chamada natureza interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) não tenha ainda sido suficientemente entendida e praticada, já se coloca para esta área de investigação um outro meio de produzir conhecimento, de cunho transdisciplinar, que começa a ser cada vez mais apresentado na literatura como envolvendo um tipo de pesquisa comum tanto nas ciências naturais quanto nas ciências sociais e humanas (MOITA LOPES, 1998, P. 101).

A Linguística Aplicada produz conhecimento através da transdisciplinaridade e da linguagem em uso real, por isso é base indispensável para a aplicação de um ensino transdisciplinar que abarque todas as necessidades do mundo contemporâneo.

MULTIDISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Essas formas de articulações das disciplinas estão presentes no decorrer do desenvolvimento da LA, cada visão se caracteriza de uma forma diferente para expressar sua metodologia de trabalho e significado.

O conhecimento multidisciplinar é caracterizado pelo estudo de uma problemática tendo à disposição várias disciplinas ao mesmo tempo, segundo Rodrigues (2000) a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade

[...] trata do estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas; não há necessidade de integração entre elas uma vez que cada qual concorre com seus conhecimentos específicos no estudo de determinado assunto, podendo no máximo, resultar em certa organicidade de apresentação dos resultados ou de contribuições. É visível os níveis de cooperação das diferentes disciplinas e, também, a peculiaridade produzida pela conseqüente orientação dos conhecimentos envolvidos naquele estudo. (RODRIGUES, 2000)

O conhecimento interdisciplinar resulta da transferência de metodologia de estudos de uma disciplina para outra. Segundo os PCN's,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL, 1998, P. 29)

E transdisciplinaridade, a seguir um breve conceito etimológico da palavra: o prefixo *trans-* vem do latim (além de, através de), *disciplina-* do latim (instrução, conhecimento) que

também deriva de *discipulus* (aluno, aquele que aprende) e do verbo *discere* (aprender), por fim *-dade* vem do sufixo latino (-itas).

Transdisciplinaridade é, por sua vez, de acordo com Nicolescu *apud* Almeida (1999), “o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda a disciplina”. Ela vem basicamente, suplantando os enfoques de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, tendo como objetivo entender o mundo presente. Rodrigues (2000) afirma que,

“A transdisciplinaridade surge como possibilidade para o alargamento da compreensão do real, como renascimento do espírito e de uma nova consciência, de uma nova cultura para enfrentar os perigos e horrores desta época. Instiga a tomar consciência da gravidade do momento e a colocar em conexão os conhecimentos e as capacidades de pensar para transformar a si mesmo e o mundo em que vivemos, levando a termo uma nova praxis.[...]” (RODRIGUES, 2000)

De acordo com Maturana *apud* Rodrigues (2000), para atravessar fronteiras é necessário ter liberdade. Isso significa que temos de nos comportar de maneira que possamos subir sem que tenhamos medo de desvanecer no que fazemos. Assim, podemos voltar ou ficar lá, ou podemos ir além e juntar coisas que de outra maneira não seriam juntadas, porque campos diferentes não se relacionam, mas somos nós, seres humanos, que os relacionamos.

O termo transdisciplinaridade foi usado pela primeira vez por Jean Piaget na década de setenta durante um congresso na universidade de Nice, França. A LA passou a utilizar esse novo método de produzir conhecimento, que consistiu num ensino inovador cujo professor adepto dessa proposta rompe com o paradigma de ensino tradicional, dando a possibilidade do educando construir conhecimento baseado em um pensamento complexo.

De acordo com Rodrigues (2000), A transdisciplinaridade surge da iminente exigência de ofertar o diálogo entre distintos

campos de saber sem instituir o domínio de uns sobre os outros, auxiliando na interação entre o profissional e seus conhecimentos.

A transdisciplinaridade em Linguística Aplicada contempla diversos aspectos da relação humana em diferentes contextos, dentre eles o contexto educacional. O conhecimento transdisciplinar auxilia na compreensão de estruturas complexas das disciplinas de um modo geral, além de fortalecer a relação entre professor e aluno, pois o professor que leciona de forma dinâmica repassa confiança e consegue manter a atenção do aluno durante a aula.

APLICAÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

O ensino transdisciplinar no ambiente escolar proporciona subsídios para que o professor, por meio de um único texto, consiga ensinar várias disciplinas ao mesmo tempo por meio da interpretação textual. É de suma importância mostrar para o aluno que a partir de um poema, por exemplo, é possível explicar conteúdos de outras disciplinas como: HISTÓRIA, GEOGRAFIA, LÍNGUA PORTUGUESA, QUÍMICA ETC.. Vejamos:

A ROSA DE HIROXIMA

Pensem nas crianças

Mudas telepáticas

Pensem nas meninas

Cegas inexatas

Pensem nas mulheres

Rotas alteradas

Pensem nas feridas

Como rosas cálidas

Mas oh não se esqueçam

Da rosa da rosa

Da rosa de Hiroxima

A rosa hereditária

A rosa radioativa

*Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.*

Vinícius de Moraes, Rio de Janeiro, 1954

O poema aborda o contexto histórico do ataque das bombas atômicas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki durante o triste período da Segunda Guerra Mundial. A tragédia é considerada o maior atentado terrorista da história da humanidade. Este poema é de fácil leitura e interpretação, além de ter grande alcance social por ter sido interpretado como canção pelo renomado Ney Matogrosso. O poema será o interlocutor da transdisciplinaridade, pois o mesmo possibilita que o professor explore diversas disciplinas como subsidio para atrair a atenção do aluno e promover um ensino dinâmico de forma aprofundada, os principais elementos disciplinares abordados são: figuras de linguagem, segunda geração moderna (L. Portuguesa/Literatura), genética, consequências da radiação no corpo humano, hereditariedade (Biologia), Radioatividade, química nuclear, reações químicas (Química), Segunda Guerra mundial, Césio 137 GO, contexto histórico das bombas de Hiroshima e Nagasaki (História), Guerra fria, potências mundiais (Geografia) etc.

Após a interpretação do poema é de suma importância que o professor relacione os assuntos abordados com o contexto contemporâneo, tais como: O ataque químico na Síria, em Abril deste ano, instabilidade política entre Rússia e EUA com o governo Trump, ataque do EUA contra a base Aérea na Síria, atentado na maratona de Boston etc. são muitas as possibilidades de abordagem deste assunto, eis um dos principais pontos importantes da transdisciplinaridade, fazer a relação da conjuntura de acontecimentos do passado com ocorrências atuais por meio de um texto relevante.

Nessa perspectiva, são muitas as alternativas e probabilidades para o processo de exploração do texto. Por isso, o conhecimento transdisciplinar em linguística aplicada se faz necessário para a formação do professor. Para Rodrigues (2000),

O pesquisador e educador transdisciplinar é um "resgatador de esperança", porque propõe a ressurreição do sujeito que resiste, apesar de tudo, a qualquer tipo de dogma, de atitudes ideologizadas, para construir os projetos do futuro. Trata-se de uma atitude e de uma visão cujo sentido consiste em superar-se, ultrapassar os limites do próprio sentido. (RODRIGUES, 2000)

Desse modo, a transdisciplinaridade é uma metodologia indispensável para qualificar a educação dando um novo significado ao processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Aplicada trouxe uma série de inovações e reflexões para a educação. O processo de ensino/aprendizagem é dinâmico e diversificado e a transdisciplinaridade um método que promove este ensino. A discussão aqui levantada aponta formas para se trabalhar a transdisciplinaridade em sala de aula através de um exemplo prático.

Assim, demonstramos que a transdisciplinaridade deve ser adotada por educadores para transpor a barreira dos paradigmas do tradicionalismo e ofertar um ensino que seja: reconfortante para o professor; interessante e produtivo para os alunos e relevante de forma significativa para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, S.P. **Coletânea de Textos da disciplina Linguística Aplica.** In.: Coletânea de textos da disciplina Linguística Aplicada Professor Organizador Dr. Samuel Pereira Campos. Belém-Pará, 2015.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF,1998.

TRANSDISCIPLINARIDADE, Origem e Conceito. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2010/Josylene%20Aparecida%20Ferreira%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 28 de Março 2017

LA E TRANSDISCIPLINARIDADE, em Inglês. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/SETA-2007-93.pdf> . Acesso em: 28 de Março 2017

PCN's, Temas transversais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 29 de Março de 2017

COMPLEX, Memess. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/marialucia3.htm> . Acesso em: 29 de Março de 2017

POESIAS, Rosa de Hiroshima. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/rosa-de-hiroxima> . Acesso em: 30 de Março de 2017

**ALTERIDADE E ANTROPOFAGIA: FORMAÇÃO
IDENTITÁRIA E A RELAÇÃO COM O OUTRO EM UM
ESTUDO DE *O MANIFESTO ANTROPÓFAGO* DE
OSWALD DE ANDRADE**

Arlen Maia de Melo

Mayara Haydée Lima Sena

Universidade Federal do Pará (UFPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho surgiu a partir dos estudos literários no âmbito do Curso de Letras (Língua portuguesa) do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará no qual foi abordado o contato com os principais influentes no modernismo brasileiro a partir da semana de arte moderna de 1922, realizada na cidade de São Paulo. Dentre estes intelectuais, toma-se por destaque desta pesquisa o nome de José Oswald de Sousa Andrade, importante poeta modernista brasileiro.

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho concernem em fazer um retrato da vida e da poética de Oswald de Andrade, com o intuito de analisar a sua produção literária – marcada por rupturas, tais como, os costumes e estéticas literárias da época e, ao mesmo tempo, de compromisso com uma estética literária genuinamente nacional –, além de enfatizar sua importância para a literatura brasileira e para o movimento estético que ajudou a criar, ou seja, o Modernismo. Além disso, objetivamos com este texto:

- 1) apresentar as características da Poética de Oswald de Andrade;

2) analisar o *Manifesto Antropófago* (1928), estabelecendo a metáfora antropofágica proposta por Oswald de Andrade;

3) estabelecer a relação da obra oswaldiana e sua metáfora antropofágica com a relação da morte na cultura indígena apresentada por Viveiros de Castro.

Para tanto, tomamos como base os seguintes autores: Fausto (2011), Freud (1919/1974), Arendt (2007) e Viveiros de Castro (2002).

JUSTIFICATIVA

Este trabalho divide-se em três seções, no primeiro momento iremos discorrer acerca da vida e obra do autor, enfatizando também o movimento estético ao qual pertenceu. Posteriormente, faremos a análise do *Manifesto Antropófago* (1928). E, por fim, no terceiro momento apresentamos a relação da morte e o processo de humanização no ritual antropofágico evidenciando, assim, a alteridade; reforçadas pelo referencial teórico desta pesquisa.

VIDA E OBRA DO AUTOR

José Oswald de Sousa Andrade, nasceu em 11 de janeiro de 1890 em São Paulo, filho de José Oswald Nogueira de Andrade e Inês Henriqueta Inglês de Sousa Andrade. Oswald casou-se várias vezes e boa parte de sua produção advém da inspiração provocada por seus “amores”, principalmente do relacionamento com Tarsila do Amaral – grande pintora modernista que esteve presente na Semana de Arte Moderna de 1922 –, evento ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo. O autor foi presenteado por Tarsila com a obra *Abaporu* (1928), que resultou na produção/publicação de seus manifestos posteriores.

A produção literária de Oswald de Andrade encontra-se na primeira geração modernista conhecida como a fase heroica. Esta fase foi marcada por rupturas, tais como, os costumes e estéticas da produção literária e ao mesmo tempo, de compromisso com uma inovação literária genuinamente brasileira. Não se pode falar desse autor sem mencionar a Semana de Arte Moderna de 1922 que foi um dos principais meios de divulgação dessa renovação literária. Iniciou-se, assim, o Modernismo no Brasil, essa primeira fase teve como principais expoentes, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Di Cavalcante, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Victor Brecheret e Guilherme de Almeida.

Oswald de Andrade, absorveu muito das vanguardas europeias durante suas viagens, isso se uniu com a inspiração e com espírito renovador do autor, ao querer trazer ao Brasil uma nova forma de expressão estética para a arte literária. A vontade de fazer algo novo era o que movia os artistas dessa primeira fase modernista, eles buscavam romper com o tradicionalismo literário e, com isso, “chocar” a sociedade da época com o livre estilo artístico que surgia naquele momento.

Principais Obras:

A bibliografia de Oswald de Andrade é autêntica e exclusiva na produção literária brasileira. Suas principais obras são: *Pau-Brasil* (1925-Poesia); *Primeiro caderno do aluno de poesia O.A* (1927-Poesia), assim como, produções voltadas à prosa, *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924-Romance) e *Serafim Ponte Grande* (1933-Romance).

O MANIFESTO ANTROPÓFAGO (1928)

Passamos nesta parte do trabalho a abordar a obra *O Manifesto Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade, observando suas características e analisando a obra.

A Antropofagia caracterizou-se como um ritual bastante significativo na cultura indígena, principalmente nas civilizações latino-americanas. Diferentemente das práticas canibais que caracterizam o ato de se alimentar de carne humana em um aspecto prazeroso, o ritual antropofágico remetia à extrema consideração, respeito e admiração pelo outro.

A prática de devorar carne humana, assim, remetia ao contato próximo com os deuses, uma ligação ritualística promovida pelo sacrifício humano e a distribuição do cadáver em banquetes cerimoniais demonstrava a união entre os membros daquele grupo social fazendo com que essa aproximação com o sagrado estivesse intrinsecamente relacionada com a crença de incorporação das potencialidades e das forças do inimigo.

Toda essa ritualística apresenta uma relação similar com os rituais cristãos. Nesse âmbito, podemos considerar uma forma de associação entre os ‘sacrifícios’ ocidentais e aqueles ditos “não-europeus” ou “pagãos” como podemos observar nas palavras de Neves.

Na tradição cristã a comunhão é marcada pela ingestão do corpo de Cristo, a fim que os seus seguidores possam, pelo sangue e pela carne do justo, se ver livre de suas fraquezas e imperfeições. Na tradição sacra indígena, o ato de devorar o adversário indica respeito por suas virtudes e a esperança de que estas se incorporem aos que o devoram, sem, contudo, representar uma renúncia à própria cultura, posto que assim, elas devem se manifestar nos modos e na forma apropriada à cultura do devorador (NEVES, s.d., p. 2).

A antropofagia, nesse âmbito, está atrelada em dois eixos, no qual, identifica-se o sentido literal remetendo à crença indígena e à designação literária em que Oswald de Andrade propõe. Desse modo, ao observá-la em um contexto oswaldiano podemos considerá-la uma metáfora do outro que apresenta múltiplas significações. Em outras palavras, podemos resumi-la,

sinteticamente, como uma imaginação teórica de apropriação da alteridade.

O Antropófago é a imagem do outro, cuja humanidade é negada. Em seu Manifesto Antropófago, publicado em 1928, Oswald de Andrade juntamente com Raul Boop e Alcântara Machado desenvolveram a corrente antropofágica, no qual propuseram a reinterpretação moderna da cultura e das técnicas artísticas europeias. As reflexões desses autores foram apresentadas ao decorrer das suas produções na revista de antropofagia, editadas no jornal Correio da Manhã, distribuído em São Paulo.

Oswald de Andrade se apropria dos conhecimentos absorvidos em contato com as vanguardas europeias em suas viagens e apresenta um caráter simbólico, uma ressignificação para a identidade literária brasileira possibilitando o crescimento intelectual através dos recursos que vem de fora.

As características referentes a estrutura do manifesto são traços que refletem a poética autêntica oswaldiana na medida que apresentam o uso recorrente de reticências, estrangeirismos, frases curtas; demonstrando, com isso, o rompimento com a linearidade. O radicalismo em manter uma cultura literária, essencialmente, brasileira é deixado de lado quando se utiliza uma intertextualidade com a frase célebre de William Shakespeare “Tupi, or not tupi that is the question” (ANDRADE, 1928)

A língua tupi referenciada pelo autor evidencia o seguinte questionamento: De fato, apresentamos ou não uma identidade indígena? A configuração brasileira está centrada em uma autenticidade. Desse modo, atentamos para os trechos iniciais do manifesto antropófago em que Oswald de Andrade destaca a problemática de assimilação da antropofagia em um sentido crítico.

Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago (ANDRADE, 1928, s/p.).

Esta consideração do autor traz à tona as teorias freudianas sobre o inconsciente, das quais podemos observar nos elementos da narrativa fantástica, fazendo analogias profundas sobre as concepções das crenças dos povos ameríndios. Nesse contexto, percebemos o nacionalismo crítico e a autenticidade brasileira que o referido autor nos remete com o intuito de assimilar a cultura alheia e desestruturar paradigmas que ainda perduram no Brasil.

ALTERIDADE E ANTROPOFAGIA: A RELAÇÃO ENTRE A MORTE E O OUTRO

A antropofagia de acordo com Fausto (2011) se caracteriza como absorção das qualidades do outro adquiridas como substâncias externas. Nesse sentido, a relação de alteridade é evidenciada na prática ritualística, na medida que o praticante da ação aniquiladora exerce sobre sua 'presa' a função de destituidor da subjetividade humana, caracterizando o início da morte subjetiva do homem. Com isso, a

"Apropriação de capacidades e perspectivas que, para se tornarem próprias, devem ser consumidas e familiarizadas. O objetivo do matador é, pois, tornar sua presa inconsciente, fazer com que perca consciência de si. Seu desejo é apropriar-se da perspectiva do outro e colocá-la sobre seu controle, torná-la outra consciência-de-si. (FAUSTO, 2011, p.168)

A relação sacra estabelecida nos rituais antropofágicos ressalta a seriedade a qual eram submetidos os indivíduos da tribo. O prisioneiro se encontrava aos cuidados dos membros da aldeia, até às vésperas do sacrifício. Nesta passagem de Fausto (2011)

conseguimos evidenciar claramente a importância da antropofagia e o ritual que era realizado.

[...] a antropofagia, mais do que fato institucional ou prática cultural historicamente datada, é um esquema relacional básico nas cosmologias indígenas: um esquema que não se limita à relação de predação entre humanos, mas se aplica à predação de todos os entes dotados de capacidades subjetivas". (FAUSTO, 2011, p.161)

"[...] Capturado na guerra, ele era adotado pela família de seu futuro algoz, que o alimentava e protegia. [...] A condição social do cativo alterava-se, no entanto, às vésperas da execução, quando era reinimizado. Prendiam-no, separavam-no de sua família de adoção, faziam-no assumir novamente a posição de inimigo e o submetiam à um rito de captura. Por fim, era morto e devorado." (FAUSTO, 2011, p. 165)

O ritual de sacrifício proporcionado por certas tribos indígenas no período de colonização no Brasil, se dava a partir da familiarização do indivíduo capturado para só a partir da convivência a apropriação das características seriam realizadas a partir da ritualística estaria, por assim dizer, completa. Assim sendo, os estudos de Freud sobre o estranho complementam essa afirmação na medida que

[...] aquilo que é 'estranho' é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho. (FREUD, 1919/1974, p.2)

A análise antropológica da sociedade indígena de acordo com Viveiros de Castro deve ser entendida como externa ao ser. As divergências culturais coincidem a partir das diferenças entre elas,

desse modo, as diversas manifestações exercidas por determinadas culturas devem ser entendidas e valorizadas em sua singularidade. Como observamos neste fragmento que segue

[...] a seres espirituais correspondentes a seres reais-atuais: yanumáka-kumã é a onça sobrenatural; iishá-kumã, a canoa monstruosa dotada de animação, que figura em um mito; pitôpo-kumã, o bem-te-vi espiritual patrono dos xamãs. A todos os seres e coisas que figuram nos mitos: descritos pelo termo comum, quando eu perguntava se tal ou tal entidade era “a mesma que” ou “como a que” vemos hoje, respondiam-me: “não, é (X)-kumã” (CASTRO, 2002, p. 21)

Essa relação entre o real e o sobrenatural se evidencia na medida que o fato da morte suscita na sociedade uma peculiaridade a partir de cada povo, cultura ou sociedade. As tribos indígenas estudadas na Amazônia são grandes representantes de uma cultura desvalorizada e considerada inferior à cultura Ocidental.

A narrativa mítica indígena é rica na abordagem e tratamento da morte por propagar suas histórias através da narrativa fundadora -narrativa mãe-, divulgada de geração em geração. As divindades personalizadas através da figura humana, refletem suas potencialidades adquiridas através de uma vivência terrena perpetuada de sentidos simbólicos.

A morte adquiriu ao longo do tempo um caráter privado, sendo escondida do meio público. Nesse aspecto, pode-se refletir sobre o período da Idade Média em que a morte era presenciada por um grande número de pessoas sendo elas crianças e demais familiares do indivíduo falecido. O fantástico na cultura indígena se caracteriza a partir da personificação dos mortos em sua incorporação em determinado corpo vivo, sendo eles, elementos da natureza, animais, e o próprio homem. Os indígenas não apresentam medo dos vivos, mas sim dos mortos, entende-se assim, que o culto ritualístico de diversas tribos dá ênfase as entidades que são caracterizadas como inimigas.

A relação antropofágica está inserida nesse intuído da absorção desses elementos perpetuados através da separação do corpo físico e corpo espiritual. A familiaridade entre o paradoxo entre os mortos e os vivos se caracteriza numa rivalidade entre vivos ambos. Há uma proximidade eufemistas entre o encaramento da morte para os índios, nesse ponto, a incorporação do espírito humano em um corpo animal se dá através da hereditariedade propagada pela cultura indígena de que o espírito humano se perpetua em corpos outros. Assim sendo, de acordo com Viveiros de Castro.

"Há, como se poderia esperar, uma variedade de ressonâncias simbólicas particulares a diferentes espécies ou ordens animais: a raposa é associada aos mortos, cujas almas viram esse animal à noite (ou viram cobras); as borboletas estão ligadas a Apasha; a arara vermelha, ao Sol; a harpia e a onça, aos chefes (enfeites de couro e garras de onça são usados exclusivamente pelos amulaw); o jacaré, ao pequi; os pássaros, como já disse, aos jovens. Talvez seja possível, além disso, propor uma analogia entre os peixes e os grupos convidados nas cerimônias interaldeias, se recordarmos que esses animais foram os primeiros opositores de Sol e Lua na festa dos mortos. Quanto aos vegetais, a mandioca e o pequi estão associados às mulheres; os eméticos, aos reclusos homens; várias raízes e plantas, como a pimenta e o tabaco, aos xamãs. (2002, p. 34-35)

Essa ligação entre a vida humana e a natureza que o circunda está estreitamente associada na cultura indígena. Essa junção evidencia a relação estabelecida entre o ser e o outro, nesse sentido: " O Outro é o Próprio, e vice-versa. Como se estivéssemos diante destas duas proposições: todo modelo apresenta uma superabundância ontológica; toda superabundância é monstruosamente outra. (CASTRO, 2002, p. 21)

Diante da comparação à cadeia dos animais o homem está centrado numa diferenciação dos demais, por apresentar a capacidade de humanização adquirida pela sensibilidade ao

semelhante de sua própria espécie. De acordo com Fausto: "[...] dentre todos os seres, os humanos são aqueles que mais claramente possuem, por assim dizer, os atributos da humanidade: ação, interação e perspectivas próprias". (FAUSTO, 2011, p.161)

De acordo com a obra de Arendt – *A Condição Humana* (2007) – encontra-se a reflexão acerca da 'humanidade' adquirida pelo homem através de um processo social, ou seja, o homem é isento de humanidade no início da vida e, só adquire tal aspecto a partir de sua interação com o outro através de expressões, sentimentos, etc. Nesse contexto, a autora apresenta-nos o espaço em que o homem está inserido, sendo eles: a *esfera pública: o comum*, aqui considera-se o espaço onde o indivíduo apresenta uma voz que é expressada e é notoriamente escutada, abrangendo um alcance considerável em caráter social e a *esfera privada: a propriedade* – neste ponto, tratada em sentido de 'privação', destituição da vida pública. A partir dessas considerações nota-se que

“É em relação a essa múltipla importância da esfera pública que o termo ‘privado’, em sua acepção original de ‘privação’ tem significado. Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significava, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação ‘objetiva’ com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros. (ARENDR, 2007 p. 68)

Nesta perspectiva humanística do ser proposta por Arendt percebe-se que a formação humana e intelectual deste mesmo homem é permeada por experiências em sua vida cotidiana,

tradições, culturas e entorno propiciando uma formação objetivada pelas capacidades externas ao ser. Assim, estas experiências podem contribuir e muito para uma melhor ou pior resposta deste indivíduo para a sociedade e para os que estão ao seu redor, dependendo do seu processo humanitário.

A configuração de elementos fantásticos, seja através do espaço da floresta, personificação de entidades e assombrações ou até mesmo a relação de proximidade entre o verossímil e inverossímil, evidenciam a riqueza no que tange às narrativas míticas indígenas. Os processos culturais e a relação de tratamento com o outro se complementam estreitando o plano entre o real e o imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar Oswald de Andrade como um dos mais criativos artistas brasileiros de todos os tempos pois, sua produção revolucionou as artes no país colocando em evidência sua criatividade e sua criticidade em um cenário nacional novo e com interesse pulsante na renovação cultural brasileira. Sendo assim, consideramos satisfatória nossa dedicação quanto ao conhecimento de sua poética e reflexão diante do movimento modernista que colocou em pauta vários aspectos como a nacionalidade, a brasilidade e a desconstrução de mitos e/ou estereótipos que alimentavam o imaginário da sociedade brasileira da época.

Após mergulhar no universo poético de Oswald de Andrade, figura modernista de grande importância no cenário literário brasileiro, evidenciamos sua grandiosidade e importância enquanto propagador da cultura nacional. O estudo de sua poética reflete sua autenticidade enquanto escritor brasileiro, transgredindo normas, devorando as características artísticas do outro e reconfigurando-a como autonomia artístico-literária nacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald de. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ANDRADE, Oswald de. **Literatura Comentada**: textos selecionados, análise histórico-literária, biografia e atividade de compreensão de texto/seleção de textos Jorge Schwartz. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago**. In: Revista de Antropofagia. Reedição da Revista Literária publicada em São Paulo – 1ª e 2ª edições – 1928-1929.
- ARENDT, Hannah. Tradução de Roberto Raposo. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DANTAS, Vinicius. **Oswald de Andrade e a poesia**. Disponível em http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/64/20080624_a_poesia_de_oswald.pdf. Acesso em 28 mar 2017, às 13h45min.
- NEVES, Laílson Braga Baeta. **Direito e arte: o movimento antropofágico e o direito brasileiro**. Disponível em <http://www.domtotal.com/direito/uploads/pdf/4bad766e39e2eaad75c476e926e82aa6.pdf>. Acesso em 28 mar 2017, às 13h52min.
- FAUSTO, Carlos. Cinco séculos de carne de vaca: Antropofagia Literal e Antropofagia Literária. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- FREUD, Sigmund. **O Estranho**. Edição Standard Brasileiras das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1919/1974.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

**A DIÁLETICA DO CORPO E O MITO DA
SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DAS PERSONAGENS
LITERÁRIAS**

Cristiane de Mesquita Alves

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Universidade da Amazônia (UNAMA)

José Guilherme de Oliveira Castro

Universidade da Amazônia (UNAMA)

Joyce Cristina Farias de Amorim

Universidade da Amazônia (UNAMA)
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Wellingson Valente dos Reis

Instituto Federal do Pará (IFPA)
Universidade da Amazônia (UNAMA)

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O CORPO E A SEXUALIDADE

O uso do discurso do corpo é algo produzido na e pela cultura. Mais do que um dado natural em que a materialidade o torna presente no mundo, o corpo é uma construção ideológica carregada de símbolos, os quais são responsáveis por representá-los no âmbito social (BAKHTIN, 2015), tais significados conferem-no diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Ele não se identifica no espaço social como sendo apenas um dado primordialmente biológico sobre o qual a cultura impõe particularidades, mas também como resultado da interação natureza/cultura, ou seja, a existência humana é corporal, o corpo não existe em estado natural,

será compreendido na trama social de sentidos, com efeito de uma elaboração social e cultural, já que o corpo é também uma construção simbólica. (BAKHTIN, 2015).

Diante disso, este artigo propôs um diálogo entre os textos da Literatura de expressão Amazônica em que interligam trechos que representam o discurso do corpo como um rito de passagem com a finalidade de reconhecimento e identificação das suas libidos sexuais.

Para tal análise, partiu-se da recepção das particularidades das personagens de Milton Hatoum presentes no conto *Uma Estrangeira da nossa rua* e fragmentos do romance *Cinzas do Norte*, sobretudo, os que se referem a Mundo, ou Raimundo Trajano, para explicitar a discussão sobre sexualidade, heterossexualidade e índices de homoafetividade e afirmação da mesma no conto *Cachorro Doido* do livro *Jogos Infantis* de Haroldo Maranhão; além da leitura de *Acauã* do escritor paraense Inglês de Sousa para corroborar com a discussão sobre lesbianismo, seguida da análise sobre a eroticidade no conto de Maria Lúcia Medeiros *Corpo Inteiro*.

Tais considerações foram entreligadas sobre a óptica foucaultiana que dicorre que a sexualidade não pode tomar a forma de uma obediência a um sistema de leis ou a uma codificação das condutas; ela também não pode valer como um princípio de anulação dos prazeres; “ela é uma arte, uma prática dos prazeres que é capaz, ao ‘usar’ daqueles que são baseados na necessidade de se limitar a ela própria.” (FOUCAULT, 1999, p. 71).

Desse modo, os sujeitos precisam perceber seus prazeres sexuais, não levando como identificação primeira e essencial a condição social pela qual foram identificados como masculinos e femininos, mas também procurar compreender e englobar os diferentes processos de produção de masculinidades e feminilidades como, por exemplo, processos históricos, sociais, culturais, entre outros. Também, é considerável notar que a sexualidade não deve está intrinsecamente atrelada a sinônimo de sexo, como sendo o termo usado para referir as diferenças anatômicas, internas e

externas ao corpo, que têm sido usadas como forma de diferenciar fisicamente mulheres e homens. Tal mito deve ser desmitificado, pois há uma diversidade de gêneros sexuais na sociedade que ultrapassa esse conceito enraizado por uma mentalidade cristã na sociedade em que se está inserida (AGAMBEN, 2015).

ESTEREÓTIPOS E PAPÉIS SEXUAIS FIXAM IDENTIDADES

Eu sou corporificado, portanto, experiencio que sou.
Keleman

Foucault (1999) escreveu que as relações de gênero contribuíram significativamente para as discussões sobre as relações de poder. O filósofo francês desorganizou as concepções convencionais — que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder — e propõe que o indivíduo passe a observar o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede em cadeias, a qual constitui a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como uma forma de estratégia, a qual quem o possuísse teria privilégios.

Dentre dessas categorias sociais de relações de poder, está a que se refere à questão da sexualidade, sobre a qual a sociedade arcaica/patriarcal institucionaliza a condição do sujeito à restrição sexual biológica, e outras que se desvinculariam desse pensamento patriarcalista, os quais passariam a burlar os sistemas da convencionalidade, mesmo às margens sociais, ultrapassariam essas limitações e formariam novas opções, ou seja, novas manobras, novos gêneros sexuais.

Com base nesses pressupostos, a Literatura também configurou suas personagens ficcionais dentro desses valores sexuais e/ou sociais já que uma das funções que a cabe está associada à “(...) produção da arte [que] depende da posição social (...) conforme a sociedade, o tipo de arte e, sobretudo, a perspectiva

considerada” (CANDIDO, 2000, p.26), assim nos textos selecionados para esta análise, têm-se àqueles que as protagonistas são as representantes do **mito da sexualidade edêmica** (grifos nossos) de que o homem nasceu para a mulher e vice-versa, comprovados nos trechos do conto *Uma estrangeira da nossa rua* de Hatoum, em que o narrador-protagonista do conto necessita provar para si e para os outros sua condição de homem, que deveria ter sua correspondente sexual na figura de sua vizinha Lyris, conseqüentemente, ter uma marca ou comprovação do gosto pela heterossexualidade como se observa: “Eu guardava esses bilhetes, gostava de ver a assinatura de Lyris e pensava que o nome dela, escrito com letras inclinadas, quase deitadas, era um presente para mim.” (HATOUM, 2009, p.17), ou “Aos sábados podia ver a janela do quarto das irmãs. A cama de Lyris aparecia inteira,[...]; durante a semana, as duas moças raramente ficavam no quarto, pois estudavam no escritório[...], inacessível ao meu olhar.” (Ibidem).

Além disso, o menino do conto necessita de mais provações para definir sua heterossexualidade dentro das relações de poder patriarcais pré-estabelecidas, “Como pretender obter a obediência dos outros se não pudesse assegurar a submissão de seus próprios desejos?” (FOUCAULT, 1999, p. 101), a partir de então, passa a exasperar-se numa jornada corporal e sexual para se submeter a resposta de sua própria formação identitária como hetero, haja vista que “o mito trata da jornada do corpo, recriando a si mesmo continuamente, de modo particular, para formar uma estrutura pessoal individual.” (KELEMAN, 2001, p. 29), no conto, o menino, como não tem relações sexuais com seu objeto de prazer, passa a observá-lo, contemplá-lo à masturbação:

É impossível me aproximar de Lyris, pensei, **enlouquecido numa tarde quente** de agosto em que a **vi deitada na cama, nua**, lendo um livro de capa vermelha. As lentes do binóculo traziam para perto de mim o contorno e os relevos do corpo, os cachos de cabelo ruivo e os olhos verdes. Tranquei a porta da varanda e **com as**

mãos suadas me delíciei com a visão do corpo de Lyrís.
(HATOUM, 2009, p. 19, grifos nossos).

O ato sexual ao gozo faz o menino dá a seu corpo a identificação sexual desejada, isso se deve porque “nosso corpo é nosso destino. Nosso corpo é um processo. Sua estrutura tem um modo de pensar, de sentir, de perceber e de organizar suas experiências, um modo inato de formar respostas. Somos criaturas corporificadas.” (KELEMAN, 2001, p. 33), depois da corporização do menino, ele recorre a outras experiências, as quais nortearam a autenticidade da heterossexualidade assumida, como se comprova no excerto do conto:

Usava um vestido azul sem mangas e com decote ousado, e um cacho de cabelos da cor do fogo caía em cada ombro nu; os olhos verdes atraíam os que rondavam por ali, ofuscando a presença a irmã. Dois rapazes de uns vinte e cinco anos flertaram com Lyrís, e um deles, o mais alto e posudo, roçou a mão no queixo dela e curvou a cabeça sobre o decote. [...] Afastou-se um pouco, olhou para o lado e, de repente, esticou o pescoço e me deu um beijo no canto da boca. [...] Fiquei sem saber se era o beijo de uma amizade ou de um namoro.” (HATOUM, 2009, p. 20-21).

Diante dessas ações que o possibilitaria a identificação máxima ao hetero, o que se percebe é que a personagem do narrador- personagem do conto de Hatoum alimenta o debate do amor pelas mulheres com sua incapacidade de conquistá-la; ela é quem vem ao seu encontro, fazendo-o ficar sem ação diante do beijo, dado por ela, não por ele, esse discurso marca um pequeno conflito entre duas formas de desejo sexual, lutando pela supremacia ou pelo seu respectivo direito à expressão; “é o enfrentamento entre duas formas de vida, duas maneiras de estilizar os próprios prazeres, e os discursos filosóficos que acompanham essas escolhas.” (FOUCAULT, 1999, p. 216), que faz com que se torne cada vez mais divulgado este discurso dicotômico entre sexos diferentes, aumentando de forma alastrante os conflitos que divergem entre as

masculinidades e feminilidades no plural; as práticas sociais que generificam os corpos; a disseminação que faz com que se aprenda a ser homem ou mulher na cultura, ou na

Na Dietética, o que estava em questão era, sobretudo, o domínio de si e a violência de um ato perigoso; na Econômica era a questão do poder que se deve exercer sobre si na prática do poder que se exerce sobre a mulher. Aqui, a partir do momento em que a Erótica assume o ponto de vista do rapaz, o problema é saber de que maneira ele poderá assegurar o seu domínio não cedendo aos outros. (FOUCAULT, 1999, p. 266).

Isso porque se o rapaz ceder a outros, ele poderá estar indiciando práticas sexuais que não são as representativas em uma sociedade androcêntrica, conseqüentemente, ele será deveras cobrado a ser homem/ falocêntrico para ser aceito por seu grupo e/ou família, pois a organização social, inclusive a sexual, na sociedade machista, tornou-se “cada vez mais um assunto masculino, confrontando os homens com tarefas cada vez mais difíceis e compelindo-os a executarem sublimações instintivas de que as mulheres são pouco capazes.” (FREUD, 2016, p. 49). E, nesse momento, o que interessa para esse universo moldado por um discurso de poder centralizado no corpo e na sexualidade, como elementos simbólicos de representatividade masculina, é o quanto eles, enquanto componentes podem contribuir para formação identitária que podem ser caracterizadas como

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar e alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Pois os homens/ os falocêntricos foram e “são instigados desde cedo a falar e valorizar o sexo, não como possibilidade de

expressão de si, mas como maneira de se reproduzir o modelo de comportamento para eles determinado.” (NOLASCO, 1995, p. 41), e os que não seguem às regras são ridicularizados, como ocorre com Raimundo, o Mundo, uma das personagens do romance de Hatoum *Cinzas do Norte*, principalmente por parte de Trajano, que a priori é considerado pai de Mundo, “Por isso invejo a sorte de alguns proprietários da região, homens e mulheres que criaram homens e têm herdeiros. Enquanto eu vou morrer sem herdeiro, Deus não me deu um” (HATOUM, 2010, p.87), que deseja ver o suposto filho com uma mulher, “então Jano presenciou a cena com que sonhava: o filho grudado ao corpo de uma moça; dançavam agarrados, de olhos fechados, as mãos de Mundo acariciando o pescoço, os olhos da garota” (Ibidem, p. 50), para que Mundo se firmasse como homem na sociedade em que estava inserido, pois eram constantes as insinuações de que o rapaz era homossexual como se observa nas passagens: “Será que ele ainda lembra que nós tocamos fogo no rabo dele?”, perguntava o Delmo, cutucando o outro, que dizia: “Mundo é um lesão”. (Ibidem, p. 69) ou em “Meu pai detesta o riso. Agora ele vai ver o filho dele, a putinha, desfilar de farda”. (Ibidem, p. 92).

Para o Trajano, o pai de Mundo, era importante a constituição da sexualidade do filho enquanto propulsora, mais de uma formação da sexualidade masculina, a qual fez com que “nos fez perder o senso da cosmologia sexualizada, que se enraíza em uma topologia sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social [...] associado ao masculino” (BOURDIEU, 2002, p. 16), ou a posição superior do homem no ato sexual, que deveria ter sua sexualidade representada no mito da heterossexualidade, ou que não fosse, mas que fingisse.

Na verdade, o chofer estava nas mãos dela havia algum tempo. [...] Macau vinha mentindo a Jano: dizia que Mundo vivia na maior algazarra com as alunas da Escola Nacional, do Rui Barbosa e dos colégios de freiras; contou ao patrão as proezas eróticas do filho,

os acochos que dava nas meninas quando saía de folga nas manhãs de sábado. (HATOUM, 2010, p. 101).

Entretanto, se Mundo não se representa dentro dos padrões sociais pré-estabelecidos, dentro do politizado determinismo biológico (BOURDIEU, 2002), passará a perder os “*nos identitários [...] organizados pelas âncoras sociais*” (BAUMAN, 2005) que os representam: “Não tens nada da minha família, nem uma gota do meu sangue, e teu sobrenome é falso” (HATOUM, 2010, p.160) ou “algumas pessoas fazem o impossível para deixar seu lugar e às vezes vão longe demais” (Ibidem), e mesmo que haja uma solução para a volta dos laços identitários, como se constata em: “Treinamento militar, disse Jano, saudando um oficial. Falta isso ao meu filho... correr e saltar com coragem, que nem esses rapazes armados.” (Ibidem, p.34), para muitas escolhas, dentre elas as sexuais, não há como a exterioridade, ou a sociedade imputar o seu poder, porque nas questões sexuais: “Ser livre em relação aos prazeres é não estar a seu serviço, é não ser seu escravo.” (FOUCAULT, 1999, p.74).

Por este motivo, muitos sujeitos se entregam aos prazeres sexuais desnaturalizando o que parece ser natural, resistindo às categorizações sociais impostas quanto à masculinidade (BOURDIEU, 2002), como Carlão, personagem do conto de Haroldo Maranhão *Cachorro Doido*:

- Carlos. Mas me chama de Carlão que eu prefiro. Carlos ainda podem duvidar, mas Carlão muda de figura, que qualquer um pensa duas vezes antes de me pisar o pé. Olha eu vou te falar um troço, mas só pra ti, que tu me inspirou confiança. Não espalha, vê lá!, que não gosto que espalhem meus segredos. Presta atenção. Se me chamam “Carlos” me sinto fraco, porquê não sei, mas me sinto fraco. Agora, se me chamam “Carlão” o sangue ferve, me transformo num touro, sou capaz de derrubar um bigu mais alto que eu. Estás entendendo? Eu procuro enfiar na cabeça que meu nome não é Carlos, mas Carlão. Entendeste? (MARANHÃO, 1986, p.16).

Ele desfaz a identidade que foi definida historicamente para ele, formando-se e transformando-se “continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13), ao se entregar à relação homoafetiva com seu colega da escola, Luizinho.

- Tu sabe, Luizinho, eu tenho um negócio comigo que só sei estudar nu. Não aguento o calor, a roupa incomoda, sabe como é? Tu te importa?

- Não, fique a vontade, Carlão, que em casa só está minha mãe, ela nunca incomoda e além do mais está dormindo a sesta.

- Ah, é? E tu não quer experimentar? Nu é melhor, a gente aprende mais rápido e depois tem essa porra do calor da merda. Calor só é bom porque a gente fica arretado, eu pelo menos fico muito arretado. Não sei o que me dá, que o menino aqui fica logo no ponto. Olha só, é o calor! Ele vai crescendo, crescendo, que fica inchado e quente. Quer ver? Pega. Pega pra tu ver como é que está uma pedra.

Luizinho pertubava-se, gago, tenso, tremia, não achava o que dizer, os pelos dos braços eriçados, foi deixando levar-se com os olhos colados no chão.

- Pega, Luizinho.

- Posso mesmo?

Carlão aproximou-se, os olhos brilhavam, facilitava:

- Pega. Segura pra ver como parece aço, só parece, que o aço é frio e o menino tá fervendo. Delicadamente Luizinho segurou.

- Tira a roupa, tira. Tu tem um corpinho fino, macio, carninha de menina, sabe? Tá gostando? - Tou. - Me responde uma coisa: tu já fez com alguém? -Não, não, nenhuma vez. Com ninguém. Eu juro pelo que há de mais sagrado. (MARANHÃO, 1986, p.18-19)

Logo, diante dessas personagens o que se verifica é que o mito do edêmico não é prioritário, mas que há outras formas de se relacionar sexualmente com outros sujeitos distintos ou semelhantes ao gênero sexual, uma vez que o corpo usado passa por símbolos e ressignificações que cada um faz o uso que o identifica na cultura em que se está inserido, seja o homossexual presente no

conto de Hatoum, seja o indivíduo que ainda está se identificando, seja o homoafetivo que já se definiu como no conto de Haroldo Maranhão.

ACAUÃ A FORÇA DO MITO CORPÓREO

Com a queda espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:

- Acauã, acauã! (SOUSA, 2005, p. 59).

Assim como Milton Hatoum e Haroldo Maranhão, Inglês de Sousa envereda também pela questão do rito e mito do uso do corpo e suas ressignificações em um de seus contos mais conhecidos: *Acauã*, inspirado na lenda do pássaro acauã, que é uma palavra indígena que, em tupi, significa grande ave de rapina, e é conhecido pelo seu canto característico e por se alimentar de serpentes. Segundo a lenda, o canto deste “grande pássaro escuro” (SOUSA, 2005, p. 59) representa mau agouro, anúncio de morte, fixa no imaginário da sociedade de Faro, lugar onde a história decorre, fazendo com que

O simbólico se faz presente em toda a vida social, na situação familiar, econômica, religiosa, política etc. Embora não esgotem todas as experiências sociais, pois em muitos casos essas são regidas por signos, os símbolos mobilizam de maneira afetiva as ações humanas e legitimam essas ações. A vida social é impossível, portanto, fora de uma rede simbólica. (LAPLANTINE & TRINDADE, 2012, p.6).

Acauã narra a história de Capitão Jerônimo, um viúvo, pai de uma menina chamada Aninha, que se perde, um certo dia, a caminho de casa, e ouve das profundezas de uma lagoa a voz da cobra grande. O capitão põe-se a correr e cai no limiar de uma porta, e com a queda, espanta um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voa cantando: — Acauã, acauã!

Em seguida, ele encontra uma pequena canoa e encontra, no fundo dela, uma criança, uma estranha menina a quem chama de Vitória e a cria como filha. Toda a narrativa se desenvolve com a inexplicável, confusa e estranha relação entre as irmãs e o comportamento ainda mais misterioso de Vitória, revelado ao final da história.

Na narrativa se tem dois principais seres míticos, um que já surge/nasce nessa condição, no caso Vitória, e outro que passa por um processo de transformação, no caso Aninha. Desde o início, a se considerar pela forma como Aninha vai crescendo com características de extrema melancolia e aspecto doentio, que evidenciava algo sobrenatural, é possível perceber no enunciado abaixo:

Encolheu depois os braços, dobrou-os à modo de asas de pássaro, bateu-os por vezes nas ilhargas, e entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que nada tinha de humano, um grito que ecoou lugubrememente pela igreja:
- Acauã!". (SOUSA, 2005, p.64).

Aparentemente, as duas tinham uma relação conflituosa marcada por ‘ternura recíproca’ e por ‘repulsão’ de uma, Aninha, a qual a leitura remete à questão de uma homoafetividade inibida e que vai se desenvolvendo na narrativa, a partir da descrição corporal de Vitória. Ao analisar o discurso do narrador quando se refere à relação de Aninha e Vitória, observa-se que o enunciado que se segue sugere a um relacionamento que vai além de uma relação fraternal, mas homoafetiva: “as duas companheiras afetavam a maior intimidade e ternura recíproca [...] A filha do capitão Jerônimo era meiga com a companheira, [...]” (Ibidem, p.60).

Também se nota, que os enunciados “fitava com arrogância os homens até obrigá-los a baixar os olhos” (Ibidem) e “as duas companheiras afetavam a maior intimidade e ternura recíproca” (Ibidem, p.63) também reforçam a ideia, somando-se ainda as características masculinas de Vitória, assim descrita pelo narrador:

“apesar da incontestável formosura, tinha alguma coisa de masculino nas feições e nos modos” (Ibidem, p.60).

Ademais, dentro dessa análise, conotaria numa possibilidade de usar a transformação em Acauã, para ocultar tal relação, bem como muito se ouviu de moças que engravidavam muito jovens e que atribuíam isso ao boto, como uma forma de justificar tal ocorrido, como sucede de forma corriqueira e comum na região em que os contos retratam: a Amazônica.

DE CORPO INTEIRO

Além dos textos já citados, outro que aborda a questão do corpo é o conto *Corpo Inteiro* de Maria Lúcia Medeiros, mas nesse estudo, a ênfase será nas teorias do Erótico, mostrando como o ato do erótico está presente no decorrer da narrativa.

O conto *Corpo Inteiro*, foi publicado pela primeira vez 1984, em uma coletânea intitulada *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência*, organizada pela escritora Fanny Abromovich. O conto é republicado em 1988, no livro *Zeus ou a menina e os óculos* por Maria Lúcia Medeiros. Esse texto é o primeiro que aparece no livro de dezesseis contos escritos pela autora, o qual foi o primeiro publicado pela escritora, e se tornou um sucesso para a crítica.

O conto *Corpo Inteiro* possui como tema a descoberta do próprio corpo na prática do prazer individual. O narrador do conto é onisciente e externo à estória, o mesmo possui uma forma de contar sutil, para não surpreender com uma temática tabu, para a época da publicação. A história centraliza na vida de uma adolescente que, tomada pela excitação de ler revistas eróticas, resolve conhecer seu próprio corpo pela primeira vez. Neste ato, a adolescente acaba por iniciar em um rito de passagem, da adolescência para a fase adulta, pois neste se conhecer, ela acaba perdendo a virgindade, o que desencadeia nela sensações ambíguas, por estar em um limiar entre as duas fases, o que faz com que se associem às ações da menina ao erótico, ao mito do Eros.

Tal mito de Eros, ou Cupido para os latinos, chegou desde a Grécia e hoje lança suas setas não apenas em direção à literatura, mas também à ciência, notadamente à psicanálise. O substantivo comum eros pode significar paixão, amor (principalmente sexual, como indica Houaiss [2009, p. 695]); desejo violento, grande desejo; desejo dos sentidos; objeto de amor ou desejo.

Eros é, portanto, um dos deuses primordiais, potência cosmogônica que preside a união amorosa e cujo domínio recai, desde seu nascimento, sobre os deuses e os homens que depois de si surgirão. É puro desejo de acasalamento e de multiplicação da vida, e sua força de fecundação é irresistível, embora ele mesmo seja estéril. Eros, como afirma Torrano (in HESÍODO, 2003, p. 46), —instaura a procriação por união de dois elementos diversos e separados, masculino e feminino – eis a oposição básica entre esses deuses primordiais: Caos é princípio de separação, prolífico; Eros, princípio de união, estéril. Se se acreditar, como Octavio Paz (1994), que Eros lança de seu arco uma seta incendiada cuja ponta faz arder ao mesmo tempo o rubro fogo da sensualidade e a chama azul do amor, é preciso que os observem separadamente, de modo a melhor apreender como cada uma dessas duas chamas da vida se manifesta, sem, contudo, nesse percurso, perder-se de vista uma ou outra.

A libido, assim, “representa uma manifestação dinâmica da sexualidade, — a energia total disponível de Eros (...) [que] serve para neutralizar as tendências destrutivas que estão simultaneamente presentes” (FREUD, 2016, p. 162) e os instintos autopreservativos. A libido, desse modo, pode dirigir-se a vários objetos, e, nesse sentido, fica claro que a sexualidade, sob a ótica dos estudos freudianos, não se restringe à função genital ou à procriação, uma vez que se trata de um conceito mais amplo e que inclui atividades outras não vinculadas aos órgãos genitais. Essa libido pode estar presente na apreciação do próprio corpo, como no conto *Corpo Inteiro* de Maria Lucia Medeiros que possui como tema a descoberta do próprio corpo na prática do prazer individual de uma menina. “A menina lá, cúmplice do próprio corpo, cúmplice da

noite que chegava segredando mistérios na pele alva, arrepiada e morna...” (MEDEIROS, 1994, p.18).

Em suma, como escreve “Freud, sobretudo no final de sua obra, atinge uma visão global, quero dizer: abandona o campo da observação médica para se arriscar na contemplação da vida como um diálogo mortal entre Eros e Tânatos.” (PAZ, 1999, p. 41), ou seja, o prazer e a dor, muito presente no conto de Medeiros. “(...) o seio despontando, púbis castanho refletindo nos espelhos, se multiplicando (...) espelho maior, corpo inteiro...” (MEDEIROS, 1994, p. 18-19). Neste momento, tem-se o momento de prazer, em que a menina está se autoconhecendo, elevando ao máximo suas tensões com Eros.

Esse prazer leva ao gozo, nesse momento a menina extravasa, supera as fronteiras sociais estabelecidas para o sexo feminino; a morte simbólica se introduz no interior do corpo, para em seguida a um silêncio, pleno de significações ou de sentidos, renascer para a vida, não mais a menina, mas a mulher, uma mulher com corpo recoberto de sensações confusas e extraordinárias – “(...) corpo inteiro e febril que sangra, o corpo oferecido ao sol se pondo, coxas abertas para a noite, fundo gemido, a mão abandonada e trêmula...” (MEDEIROS, 1994, p. 19).

Em sua obra *O erotismo* (2013), também separando, como Freud, a ideia de erotismo da de função genésica ou reprodutora, Georges Bataille vincula - o ao homem como uma forma particular de sua atividade sexual, “uma busca psicológica, independente do fim natural dado pela reprodução e pela preocupação de procriar” (BATAILLE, 2013, p. 11). A reprodução, segundo Bataille, põe em jogo seres descontínuos, isolados em si mesmos, entre os quais há um abismo ao mesmo tempo profundo, fascinante, indelével e vertiginoso: a morte; ao uni-los, todavia, a reprodução permite aos homens uma passagem da descontinuidade à continuidade por meio da união entre o espermatozoide e o óvulo, que forma, a partir da morte de suas partes originárias, um novo ser, “ele próprio descontínuo, mas portando em si a passagem para a continuidade –

a fusão de dois seres distintos – e dotados de uma —nostalgia da continuidade perdida” (Ibidem, p. 14) – o que faz pensar, de imediato, no conceito freudiano de instinto e, em especial, no de instinto sexual.

Em um mais além erótico: Sade (1999), Octavio Paz reafirma o lugar do erotismo para além da mera e natural sexualidade, cujo fim é a procriação, uma vez que a maneira como o homem expressa e satisfaz seus desejos, circundada de estímulos e proibições que canalizam o instinto, foge da naturalidade e cria um abismo entre a natureza e a sociedade. Assim, entre sexualidade e erotismo, há uma inversão do sujeito, do agente, visto que “o que diferencia o ato sexual de um ato erótico é que no primeiro a natureza serve-se da espécie, enquanto no segundo a espécie, a sociedade humana, serve-se da natureza” (PAZ, 1999, p. 25), dessa maneira o ato praticado pela menina torna-se um ato erótico, de criação social humana, sem nenhuma relação com a procriação, apenas para o prazer do corpo, levando essa menina a um estado de liminaridade.

A ideia de liminaridade liga-se ao livro de Arnold Van Gennep: *Os Ritos de Passagem*, publicado em 1909. Nesta obra, pela primeira vez, os ritos são analisados sociologicamente, sendo tomados como expressões da dinâmica social. Nele, Van Gennep rompe pioneiramente com a universalidade da fisiologia como característica dos chamados *ritos de puberdade*, resgata os ritos de passagem do seu plano de estudo individual e descobre, um tanto surpreso, que “dentro de uma multiplicidade de formas conscientemente expressas ou meramente implícitas, há um padrão típico sempre recorrente: o padrão dos ritos de passagem” (VAN GENNEP, 2013, p.191).

Considerando a perspectiva ritual, a menina, em *Corpo Inteiro*, se tornará uma mulher que atenderá aos seus sonhos, formará sua identidade, construindo sua autoestima, autoimagem e se tornará confiante. Porém, essa confiança não nasce instantaneamente. Ela se cria com o tempo, tanto que após o ato, na

segunda parte do conto, a menina demonstra um medo e uma culpa por ter praticado tal ato.

Diferente do quarto, um espaço em que a personagem se sentia segura, a rua é o lugar da multidão, é um espaço que para quem está na liminaridade, como a personagem vê, a rua não é lugar seguro, pois é o espaço do julgamento social, onde os outros irão olhar e irão julgar os atos praticados pelas pessoas, por ela, por ainda não ser totalmente mulher, a todo o momento ela se sente culpada, como se essa liberdade alcançada estivesse a qualquer momento ameaçada; essa culpa que vêm do social, principalmente da religião, que condena o ato praticado por ela, como se observa na passagem do conto “E entre o medo das ruas e o medo da noite devorando esquinas mal iluminadas, agonizavas no teu próprio medo de estar logo diante do Pai, semblante de fúria nos olhos amarelos emergindo da noite, e fosforescente, te indagar, te aviltar, te ameaçar” (MEDEIROS, 1994, p. 20 - 21).

Desse modo, os ritos de passagem foram recorrentemente interpretados a partir dos anos 1960, sobretudo por Víctor Turner. Pode-se discernir duas tendências interpretativas típicas dessa fase. A primeira discute os ritos de passagem como uma resposta adaptativa obrigatória, quando os indivíduos são obrigados a mudar de posição dentro de um sistema. Deste ângulo, os ritos seriam elaborações sociais secundárias, com a função de aparar os conflitos gerados pela transição da adolescência à maturidade, uma passagem postulada inevitável, difícil, problemática e conflituosa em qualquer sociedade humana. Nessa perspectiva, o centro é sempre nos jovens e naquilo que é percebido como uma arriscada e conflituosa transição dentro da sociedade.

Na idade da personagem de Maria Lucia Medeiros, que apesar de não ser colocado exatamente a sua idade, percebe-se ser uma personagem que está na adolescência, e que por isso, como toda adolescente passa por vários ritos de passagem neste período.

Claro que os ritos de passagem também envolvem as questões eróticas, essa é exatamente em que o erotismo está mais

pungente, por questões biológicas, já que o corpo da adolescente está se preparando para a reprodução e produzindo vários hormônios, assim como também pela sexualidade florescendo nessa idade. Por isso, Maria Lúcia Medeiros cria uma personagem que reflete a realidade vivenciada pelos jovens, que é esse rito de passagem de conhecer o próprio corpo, que é tão natural nesta fase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, diante dos referenciais expostos e das aplicações das conceituações nas passagens das obras literárias elencadas, chegue-se a uma premissa de conclusão baseada na ideia de Keleman (2001) que trata o mito como uma jornada do corpo, recriando a si mesmo continuamente, de um modo particular, para formar uma estrutura pessoal que represente o sujeito na sociedade; os mitos são feitos e desfeitos, significados e ressignificados, assim como as práticas sexuais e eróticas em que os indivíduos exercem.

E, o corpo usado como signo e seus múltiplos sentidos, pode servir também como Foucault já discorreu sobre corpo e sexualidade, formas de usar o corpo, o sexo e a sexualidade de modo estratégico, de manobra para o poder nas relações humanas que são diversas. E, é por essa diversidade que se trabalha e evidencia a questão de gênero sexual como vários, isto é, toda prática deve ser respeitada dentro da cultura em que é inserida.

Portanto, respeitar o corpo e as escolhas que o sujeito faz para se usá-lo ou permitir que se usem por outrem, também é uma questão não só de arbítrio, mas também de identidade, como não há identidades iguais, nem sujeitos, conseqüentemente, há como se aceitar a diferença ou que é ser diferente também em relação à sexualidade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Trad. Davi Pessoa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Ta Queiroz Editor, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A.G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. 7ª reimp. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **Cinzas do Norte**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Estudo e tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell**. 3^a ed. Trad. Denise Maria Bolonho. São Paulo: Summus, 2001.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARANHÃO, Haroldo. **Jogos Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Quarto de hora**. Belém: Cejup, 1994.

_____. **Zeus ou a menina e os óculos**. 1^a. ed. São Paulo: Roswitha Kempf, 1988.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PAZ, Octávio. **A dupla chama: amor e erotismo**. Trad. Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

_____. **Um mais além erótico: Sade**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Mandarim, 1999.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TURNER, V. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura**. Trad. Nancy Campi de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, A. **Os Ritos de Passagem**. Trad. Mariano Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ENSINO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM A PROPOSTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Cristina de Nazaré do Carmo de Souza

Joana Darc Almeida Barreto

Rayene Maria do Nascimento

Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Com o intuito de ampliar, concomitantemente, a escrita e a leitura de alunos do 7º ano do ensino fundamental, objetiva-se trabalhar em torno do gênero textual Histórias em Quadrinhos com o procedimento de ensino Sequência Didática (SD). A estrutura de base de uma Sequência Didática é a seguinte: (1) apresentação da situação, (2) produção inicial, (3) módulos e (4) produção final. A teoria é de Dolz, Noverraz e Schneuwly, criada em Genebra, na França. Os autores afirmam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2004, p. 97 apud Denise Lino de Araújo). Com base em tal procedimento, esta SD possui vinte aulas: uma aula diagnóstica, sete oficinas e uma produção final do gênero estudado, as quais poderão ser organizadas e modificadas de acordo às necessidades linguísticas reais de cada turma ou alunos. Durante as produções, trabalha-se com linguagem, composição textual e faz-se análise linguística por meio do dialeto dos personagens.

Com o ensino do português por meio de gêneros textuais vinculados à SD, os alunos têm a oportunidade de conhecer as características estruturais dos mesmos, apreender os conteúdos e reconhecer o estilo do texto que se está produzindo. Por isso, os teóricos descrevem que “uma sequência didática tem, precisamente,

a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97). Através de leituras e produções relacionadas ao gênero história em quadrinhos, os alunos aprendem sobre o conteúdo temático, constroem o sentido textual, tornam-se críticos diante do tema, ganham vocabulário e aprendem a respeitar as variações linguísticas diferentes de sua realidade. Koch e Elias afirmam que “Schneuwly & Dolz (s/d) desenvolvem a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais.” (2015, p.62). Portanto, compreende-se que é responsabilidade do professor tornar conhecidos os gêneros que fazem parte das atividades escolares dos alunos, assim como, os que fazem ou farão parte de sua cidadania fora do ambiente escolar.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Primeira Aula

Primeiramente, deve-se comentar aos alunos o gênero que produzirão em sala de aula: história em quadrinhos. O professor perguntará se já ouviram falar, se conhecem, se já leram, se possuem, se já produziram anteriormente etc. Explicará que esse gênero é de procedimento escrito, mas que também pode ser representado oralmente, como por exemplo, numa representação dos episódios e falas dos personagens. Depois de introduzir com explicações, o professor passa a distribuir para os alunos, cópias de uma única história em quadrinhos como exemplo. Após a leitura dos alunos, o professor perguntará se conseguiram compreender a história em quadrinhos e explicará que essa história consiste em narrativas (mostrará exemplos do texto), pois narra histórias conhecidas para passar uma lição à personagem Magali. O nome da HQ que sugerimos é: Magali em A MORAL DA HISTÓRIA, onde a

mãe de Magali conta a ela quatro historinhas que terminam com más consequências. Descreve indiretamente as atitudes de desobediência e a falta de domínio próprio de Magali em relação a sua comilança. Mas, no fim de todas elas, Magali não entende, continua atacando a geladeira sem parar e, para surpresa da mãe, diz que a história foi legal e pergunta o que a mãe quis dizer com tudo aquilo. O professor dirá que Magali não entendeu a moral da história, que os exemplos tristes no final das historinhas eram uma bronca da mãe a ela. A partir desse exemplo, o professor explicará de forma geral sobre a composição de uma HQ, os tipos de conteúdos temáticos e seu estilo. O professor colocará no quadro uma lista com os nomes das características estruturais de uma HQ (quadros, legendas, balões, onomatopeias, figuras cinéticas e metáforas visuais). Informará que as HQs possuem uma linguagem informal, pois o que predomina são diálogos do cotidiano. Após isso, o professor pode dividir a turma em seis grupos e direcionar temas para cada um, propondo a produção escrita de HQs. Os temas solicitados são: preservação do meio ambiente, preconceito social, respeito, amizade, alimentação saudável e tipos de profissões. Ele dirá aos alunos que o objetivo da criação de suas historinhas será informar sobre temas de valores sociais, mostrarem variações linguísticas e personagens diferentes; conhecimentos estes que, aprenderão e desenvolverão no decorrer das aulas. Solicitará então que, após o aprendizado do gênero e feita a produção final, as HQs sejam publicadas no jornal da escola ou que podem ser fixadas no mural da escola, para serem lidas por todos os alunos e professores. Feito isso, o professor anunciará que antes que os grupos publiquem seus trabalhos, dramatizarão as HQs para que a turma assista na última aula.

PRODUÇÃO INICIAL

Segunda Aula

Para dar início ao processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos concernentes ao gênero solicitado, o professor aplicará uma tarefa inicial, que consiste na produção das primeiras histórias em quadrinhos. O professor distribuirá cópias aos alunos e pedirá que leiam individualmente a HQ Turma da Tina em Uma nova Postura. Mostrará aos alunos pelo menos três tipos de gêneros que podem ser facilmente confundidos com as HQs, como por exemplo: as tirinhas, as charges e os cartuns. O material a ser mostrado como exemplo pode estar em livros, jornais; ou pode ser mostrado em imagens através do Datashow. Para diferenciarem de outros gêneros parecidos, os alunos devem saber de início, as principais características que compõem uma HQ e onde ela pode ser veiculada (em gibis, livros de Português, jornais e revistas). Por fim, o professor pedirá que produzam individualmente uma historinha no caderno com base em sua composição textual.

MÓDULO I

Terceira e Quarta Aulas

Em primeira instância, o professor dividirá a turma em seis grupos e dará os temas propostos para cada grupo (os grupos poderão escolher os temas que serão dados pelo professor). O professor terá como base para a primeira oficina (e as demais) três revistas de HQs para mostrar a composição que será estudada, à qual poderá ser utilizada como exemplo, tanto pelo professor, quanto pelos alunos. Propomos as seguintes revistas: Emília e a turma do Sítio, alimentação saudável, de Monteiro Lobato; Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania e Um por todos e todos por um! O estatuto da criança e do adolescente, ambas de Maurício de Sousa. O professor apresentará pequenos vídeos relacionados aos temas propostos para ajudar na produção de histórias. Depois,

colocará no quadro os modelos de vinhetas ou quadros que compõem o gênero HQ e pedirá que os desenhem em seus cadernos de desenho. O professor explicará de maneira detalhada sobre esse tipo de composição. Dirá aos alunos que os quadros ou vinhetas são conhecidos como quadrinhos e, é o espaço onde acontecem as ações dos personagens, que serve como moldura de um momento de ação. O professor auxiliará na produção de quadros de HQs em formatos diferentes, como retângulos e quadrados. Pedirá aos alunos que pensem nas historinhas e nos temas que irão desenvolver, para que possam desenhar a moldura e seus personagens dentro. Ressaltará que o número de quadros e os personagens poderão ser alterados posteriormente, no decorrer das próximas aulas, conforme o desenrolar da produção.

MÓDULO II

Quinta e Sexta Aulas

Durante estas duas aulas, o professor conduzirá os alunos na produção de Legendas. Explicará que as legendas ficam localizadas no alto da vinheta, que geralmente são retangulares e que serve para delimitar a “fala” do narrador da “fala” dos personagens, pois as falas dos personagens ficam dentro de balões. Nesse momento, os grupos retomarão à produção do texto. O professor mostrará os modelos das HQs solicitadas nas revistas e pedirá que leiam as legendas das historinhas para verificarem seu conteúdo e estilo. Explicará que as legendas são compostas por narrações frequentemente formais e se diferenciam das falas diretas contidas nos balões, pois nestes a linguagem é geralmente informal. Também mencionará que a narração em uma HQ acontece em 3^a pessoa do singular. Depois, pedirá que anotem quais são os tipos de informações que a legenda proporciona, qual sua colaboração mediante os temas que serão desenvolvidos e qual seu estilo. Pedirá que façam dentro das molduras já desenhadas, as legendas que

serão inseridas suas próprias narrações. Depois pedirá que façam as narrações sempre de acordo com seus temas.

MÓDULO III

Sétima e Oitava Aulas

Nessa etapa, os alunos produzirão Balões e criarão personagens para suas historinhas. O professor ensinará que os balões também ficam no alto do quadro, e que às vezes, podem aparecer sozinhos ou abaixo da legenda. Para cada formato de balão, o professor mostrará uma imagem através do Datashow e explicará. Dirá que dentro dos balões ficam localizadas as falas, os pensamentos, os sentimentos, os cochichos, os gritos, os sussurros, os sonhos e as ideias dos personagens. Também informará sobre a presença de onomatopeias, às quais podem referir-se às imitações dos sons, tanto dos personagens, quanto dos objetos. Descreverá detalhadamente cada tipo de balão. Dirá que as variações no contorno dos balões indicam situações diferentes. Por exemplo, explicará que as falas dos personagens estão dentro de balões arredondados com pontas que remetem a quem está falando. Os pensamentos são identificados por balões com formatos de nuvem, e com três círculos decrescentes abaixo deles, que estão direcionados ao personagem que está pensando. Se for um sentimento de amor, a forma do balão de pensamento muda para um coração. Os cochichos são formados por balões retangulares e bordas pontilhadas, também direcionadas aos personagens. Já os gritos estão dentro de balões pontiagudos e possui uma cor avermelhada. As ideias dos personagens são representadas por uma pequena lâmpada amarela que fica dentro de um balãozinho arredondado com três círculos menores abaixo, direcionados para um personagem. Informará que a dúvida é representada por um ponto de interrogação que fica dentro de um balão arredondado. Por último, falará um pouco das onomatopeias. O professor explicará que as onomatopeias que imitam os sons feitos pela boca, como

risadas e mastigados, ficam localizadas dentro de balões com bordas em relevos; enquanto que os sons de elementos da natureza e os sons provocados em objetos, não ficam dentro de balões, aparecem ao lado ou em cima do lugar ou objeto que faz o barulho. Logo após a explicação, o professor pedirá que façam balões e diálogos entre os personagens, relacionando-os com a legenda e o tema.

MÓDULO IV

Nona e Décima Aulas

Nessas aulas, os alunos aprenderão detalhadamente sobre Onomatopeias e produzirão diversos tipos delas. O professor explicará que elas são representações dos sons em palavras, pois imitam sons de pessoas, de animais e ruídos de objetos. Explicará também que elas podem ser encontradas dentro de balões, quando imitam sons de mastigados (chomp! Chomp! ou crunch), gargalhadas (ah! ah! ah!), palmas (clap clap) etc., e podem estar em palavras fora dos balões quando representam sons de objetos, como por exemplo: som de escovação dos dentes (chec! Chec!), som de trovão (cabruum), som de explosão (buum ou brum), som batendo à porta (toc toc toc) etc. Depois das explicações, o professor pedirá que identifiquem todas as onomatopeias das HQs disponíveis, e anotem uma em baixo da outra no caderno. Após as anotações, pedirá que escrevam seus significados ao lado. Por último pedirá que produzam vários tipos de onomatopeias e as insiram dentro das HQs que estão sendo produzidas.

MÓDULO V

Undécima e Duodécima Aulas

Nesse módulo, o professor explicará sobre as Variações Linguísticas que estão contidas nos balões das falas dos personagens nas HQs da seguinte revista solicitada (ou de outras que o professor possuir): Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania. O

professor mostrará através das atividades, que não existe uma língua ou fala que seja superior ou inferior, melhor ou pior do que outra; que apenas são diferentes, pois refletem suas culturas regionais e identidades locais de uma dada comunidade. Após isso, distribuirá para os alunos cópias de HQs que possuem variações da fala.

- Primeiramente o professor explicará sobre algumas variedades culturais do nosso português na língua falada. Feito isso, pedirá aos alunos que identifiquem nas HQs os dialetos das falas, e anotem, no caderno, em quais regiões elas são utilizadas.
- Depois explicará sobre as marcas dialetais que caracterizam os falares dos personagens e pedirá que as encontrem nos balões. Como por exemplo, o mineiro geralmente diz: “uai”, o baiano “mainha”, “oxente”; o gaúcho, “bah”, “tche” e o paraense “égua”, “muito palha”.
- Em seguida, o professor explicará que o sotaque é a “musicalidade” nos falares regionais brasileiros. Poderá passar áudios com alguns deles e pedir que os identifiquem. Depois, pedirá que os alunos tentem imitar o sotaque dos personagens das HQs.
- Pedirá que identifiquem e anotem as palavras em negrito das HQs e o que elas representam no contexto dos personagens.

MÓDULO VI

Décima terceira e Décima quarta Aulas

Nesta oficina, os alunos farão legendas, balões, onomatopéias, criarão personagens e utilizarão o dialeto paraense. Nos balões, farão diálogos que remetem ao dialeto paraense, os quais serão relacionados com seus temas. O professor fará e distribuirá para todos os grupos uma lista com as marcas dialetais

ou expressões do falar paraense e suas respectivas funções. Ao término da produção, pedirá que os grupos troquem os diálogos, os analisem e os leiam em público.

MÓDULO VII

Décima quinta e Décima sexta Aulas

Nas produções das últimas composições estruturais das HQs, o professor falará sobre Figuras Cinéticas e as Metáforas Visuais. Explicará que as figuras cinéticas produzem uma sensação de movimento, que são representadas por sinais gráficos nas figuras da natureza, dos objetos e ao lado dos personagens. Explicará também que as metáforas visuais indicam um acontecimento relacionado aos personagens em forma de desenhos. Por exemplo: notas musicais, assovio, música, sono etc. Pedirá que produzam figuras cinéticas e metáforas visuais para as HQs que desenvolveram nas oficinas anteriores. Por último pedirá que os grupos levem cartolinas e pesquisem imagens de personagens ou imagens que representem seus temas. Pedirá que levem as imagens recortadas para a próxima aula.

PRODUÇÃO FINAL

Décima sétima, Décima oitava, Décima nona e Vigésima Aulas

Nesta ocasião, os alunos porão em prática seus conhecimentos sobre o gênero textual HQ. As duas penúltimas aulas serão dedicadas para esta produção, e as duas últimas para a dramatização das histórias. Para a criação das histórias, os alunos terão que ter em mãos suas figuras temáticas, cartolinas, cola, canetinhas, caneta, lápis, borracha e tesoura. O professor também poderá levar imagens dos temas ou de personagens para ajudar na produção dos alunos. Poderá revisar características básicas das HQs. Os alunos farão HQs em grupos, cada grupo com seu tema escolhido. Se preferirem, poderão criar novas histórias, mas sempre

relacionadas aos conteúdos temáticos que foram solicitados nas aulas anteriores. O professor pedirá que produzam suas HQs na cartolina. Por fim, pedirá que dramatizem suas HQs em sala de aula para que mostrem aos colegas as histórias que foram desenvolvidas. Após a dramatização as HQs poderão ser fixadas no mural ou jornal da escola.

QUADRO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto das histórias em quadrinhos para a turma; • Fazer com que compreendam as principais características de uma HQ; • Explicar de forma geral as atividades que irão desenvolver durante as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler a HQ Turma da Tina em Uma nova Postura; • Observar uma tirinha, uma charge e um cartum através do Datashow; • Produzir individualmente uma HQ no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas de HQs; • Cópias da HQ: Magali em A MORAL DA HISTÓRIA

PRODUÇÃO INICIAL		
OBJETIVO	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma HQ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler a HQ Turma da Tina em Uma nova Postura; • Observar uma tirinha, uma charge e um cartum através do Datashow; • Produzir individualmente uma HQ no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias da HQ: Turma da Tina em Uma nova Postura; • Datashow.

MÓDULO I - VINHETAS OU QUADROS		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Obter conhecimentos sobre os conteúdos temáticos; • Expandir ideias para produção das HQs; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em seis grupos; • Dar seis temas e pedir que os grupos escolham (preservação do meio 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas: Emília e a turma do Sítio, alimentação saudável, Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania, Um

<ul style="list-style-type: none"> • Entender de maneira detalhada sobre os tipos de vinhetas; • Produzir vinhetas. 	<p>ambiente, preconceito social, respeito, amizade, alimentação saudável e tipos de profissões);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar pequenos vídeos relacionados aos temas; • Disponibilizar três revistas de HQs; • Colocar no quadro os modelos de vinhetas que compõem o gênero HQ e explicar todas elas; • Auxiliar na produção de vinhetas em formas de retângulos e quadrados, no caderno de desenho (todos os grupos); • Desenhar personagens dentro das molduras. 	<p>por todos e todos por um! O estatuto da criança e do adolescente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeos relacionados aos temas; • Datashow.
---	---	--

MÓDULO II - LEGENDAS		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir legendas; • Escrever narrações temáticas; • Conhecer o estilo contido nas legendas das HQs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar sobre as características de uma legenda (localização, forma e função) nas HQs; • Distribuir cópias de HQs das revistas; • Mostrar os modelos de legendas das três revistas de HQs; • Ler as legendas; • Explicar sobre a linguagem que compõe as legendas (narração); • Analisar os conteúdos temáticos e estilos das legendas nas HQs; • Anotar os conteúdos, colaborações mediante os temas dados e o estilo das legendas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas das HQs solicitadas; • Cópias de algumas HQs das revistas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir legendas e criar narrações. 	
--	--	--

MÓDULO III - BALÕES		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir balões; • Diferenciar os principais tipos de balões e suas funções nas HQs; • Escrever diálogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar sobre as características dos balões (localização, forma e função) nas HQs; • Mostrar através do Datashow imagens de formatos dos balões; • Mostrar modelos de balões de uma das revistas de HQs; • Produzir balões, desenhar personagens e escrever diálogos entre os personagens dentro dos balões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas das HQs solicitadas; • Datashow.

MÓDULO IV - ONOMATOPEIAS		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir onomatopeias; • Compreender as funções das onomatopeias; • Conhecer todos os tipos de representações das onomatopeias nas HQs trabalhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar quais são os tipos de representações das onomatopeias e quais são as diferenças; • Identificar todas as onomatopeias das HQs disponíveis; • Anotar todas as onomatopeias encontradas, uma em baixo da outra, no caderno; • Escrever os significados de cada onomatopeia encontrada nas HQs; • Produzir diversas onomatopeias; • Inserir as onomatopeias dentro das HQs que estão sendo produzidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas das HQs solicitadas; • Cópias da HQ: Magali em A MORAL DA HISTÓRIA; • Cópias da HQ: Turma da Tina em Uma nova Postura.

MÓDULO V - VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir conhecimentos sobre dialeto, marcas dialetais e sotaque; • Identificar as diferenças dialetais das falas dos personagens das HQs; • Identificar o sentido das palavras em negrito das HQs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar sobre as variações linguísticas contidas nos balões da HQ: Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania; • Distribuir cópias de HQs que possuem variações da fala; • Explicar sobre dialetos do português brasileiro; • Explicar o que é marca dialetal; • Identificar os dialetos das falas dos personagens e anotar as regiões que são utilizadas; • Anotar as marcas dialetais das falas dos personagens; • Explicar o que é sotaque; • Ouvir os áudios ou assistir vídeos de alguns sotaques regionais; • Identificar e anotar as palavras em negrito das HQs; • Dizer o que as palavras em negrito representam no contexto dos personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias de HQs que possuem variações da fala; • Áudios ou vídeos dos sotaques regionais; • Caixa de som.

MÓDULO VI - DIALETO PARAENSE		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de legendas, balões, personagens e onomatopeias; • Estimular a criatividade mediante a produção de diálogos que contenham marcas dialetais do estado do Pará. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a utilização das marcas dialetais do Pará adequadas ao contexto comunicativo; • Distribuir para os grupos uma lista com as marcas dialetais ou expressões do falar paraense e suas respectivas funções; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias da lista com as marcas dialetais do Pará.

	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir legendas, balões, personagens e onomatopeias; • Escrever diálogos com expressões paraenses relacionando-os com o tema; • Trocar os diálogos com os grupos; • Analisar os diálogos trocados; • Ler em público os diálogos trocados. 	
--	---	--

MÓDULO VII - FIGURAS CINÉTICAS E METÁFORAS VISUAIS

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir figuras cinéticas e metáforas visuais para as HQs. • Reconhecer as expressões dos personagens relacionadas à função e representação das figuras cinéticas; • Identificar as metáforas visuais e compreendê-las em função do significado das imagens e do texto verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar sobre função e representação de figuras cinéticas; • Explicar sobre função e representação das metáforas visuais; • Mostrar os modelos de figuras cinéticas e metáforas visuais de uma das revistas de HQs; • Disponibilizar revistas de HQs para os alunos; • Observar as figuras cinéticas e as metáforas visuais das HQs; • Produzir metáforas visuais e figuras cinéticas para as HQs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas das HQs solicitadas.

PRODUÇÃO FINAL

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma HQ em grupos para finalização do projeto; • Expor as HQs em uma dramatização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar conceitos básicos de uma HQ; • Relembrar os temas de cada grupo; • Produzir em grupo as HQs na cartolina, de 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras dos temas ou de personagens; • Cartolinas, cola, canetinhas, caneta, lápis, borracha e tesoura.

	acordo com os conteúdos temáticos; <ul style="list-style-type: none">• Dramatizar as HQs em grupo.	
--	--	--

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. Universidade Federal de Campina Grande. **O que é (e como faz) sequência didática?** Janeiro a julho de 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento.** Coleção de Livros Didáticos Expressar-se em francês Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª ed. Contexto. São Paulo, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2ª ed. Contexto. São Paulo, 2015.

HORA, Demerval Da. **Sociolinguística.** Disponível em www.cchla.ufpb.br. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

**A DESRAZÃO DA VERDADE EM O CORAÇÃO
DELATOR**

Danilo de Sousa Ferreira
Elinaldo Chaves dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Subjetividade, eis o elemento primordial para discorrer acerca deste conto arabesco de Edgar Allan Poe. *O Coração delator* traz um vasto campo de possíveis interpretações, independente das variações dicotômicas entre o normal/anormal, sonho/realidade ou ainda, sanidade/loucura.

A carga de tensão explícita desde a primeira linha do conto, um ser perturbado, doente físico e mentalmente, carregado de dúvida quanto à sua anomalia mental. O nervosismo dilatado que perdura, embora com certas nuances de controle emocional. Nada, porém, que possa sustentar suas alegações como justapostas, diante da barbárie que desvela e revela um instinto calculista a passos largos da psicopatia que pulsa em seu interior. Esse narrador personagem infame, um homem angustiado, procurando sentido para suas percepções, afim de justificar seus atos, movidos de uma atitude irracional como forma de defesa, ante a ameaça inautêntica e insólita. Compulsão da realidade paralela, articulações aflitas indexadas no pulsar temerário de um sujeito ignóbil que nada mais nos conta acerca de si e do contexto criminoso que permeia. Transita em nossa mente com todos os devaneios da incontornabilidade de quem de fato estava decidido executar uma tarefa, como ele próprio narra:

É impossível dizer como a ideia entrou em meu cérebro a princípio; mas, uma vez concebida, assombrava-me dia e noite. Motivo não havia. Paixão não havia. Eu gostava daquele velho. Ele nunca me havia prejudicado. Nunca havia me insultado. Eu não desejava seu ouro. Acho que foi o olho. Sim, foi isso! Um de seus

olhos parecia o olho de um abutre – um olho azul pálido com uma pele por cima. Toda vez que me fitava, fazia meu sangue gelar, e foi aos poucos, muito gradualmente, que eu decidi tirar a vida do velho para me livrar daquele olho para sempre.” (POE, 2012, p. 29)

Segundo análise de Bezerra (2008), a narrativa não nomeia o personagem principal e, por diversas vezes, faz afirmação de que não é louco e como prova de que está completamente lúcido, decide contar os pormenores do ocorrido, buscando exaltar sua lucidez e serenidade.

[...] notamos que o narrador cumpre uma espécie de ritual, fazendo as mesmas coisas durante sete noites no mesmo horário: meia-noite. Esse detalhe nos leva a fazer outros questionamentos: Por que a repetição? O que aconteceu depois?” (BEZERRA, 2008, p. 226)

Muito embora essa tarefa, não fosse tarefa qualquer, havia uma razão na desrazão da realidade desse sujeito, o desejo por eliminar o bizarro, pavoroso, feio, grotesco. Extirpar anomalias, purificando da existência os anormais numa facticidade destinada por esse “reich” dos contos sombrios, um ditador sem nome na literatura fantástica, personificação infundamentada do mal! Qual a razão? Inveja? Ganância? Talvez fosse a simples ausência de espírito crítico. Poderíamos conjecturar que houvessem razões não explícitas, que de forma labiríntica pudéssemos encontrar. A fim de não tirar o foco do conflito maior, nem desbotar a congruência de nosso gênio maligno. Allan Poe ratifica a insana razão dessa arquitetura monstruosa e cruel com este estranhamento no desencadeamento e desenrolar da narrativa.

A centralidade das sensações é o indissociável sentimento comum a todos os seres humanos, inerente até aos que vagam por realidades virtuais e/ou paralelas. O medo pressupõe instintivamente recursos de defesa, mecanismos de proteção e em muitos casos, como este, a aniquilação do objeto provocador desse

sentimento pernicioso e fragilizado, diante da voracidade aterrorizante do ser ameaçador, aqui configurado como um olho.

O olho. Este é um dos elementos da natureza humana em que o conto se materializa e centraliza. Não era aquele homem já velho, cansado e possivelmente com a saúde debilitada que atemorizava nosso protagonista, não era uma conduta supostamente demoníaca do velho, não havia nada naquela pobre alma que representasse ameaça, causando pânico e horror, aos olhos de um leitor são. Aquele cidadão até passaria despercebido se não fosse por um detalhe primário: o olho! Aqui vemos a que ponto a insanidade conduz pessoas instáveis psicologicamente. Um olho defeituoso, olho que não podia ver, esse olho, que parecia o de um abutre. Era o causador de terrível medo, a ponto de gelar o sangue e despertar a fúria e o instinto assassino. Tanta ênfase no olho talvez o colocasse no ápice do conto, mas não foi. A maestria e a sutileza de Poe, compuseram em um único e fechado recinto uma gama de proposições. Na verdade, há muito por indagar, além do motivo que parece óbvio, mas não o é, o ambiente, as circunstâncias dessa convivência, o nível de proximidade e porque não dizer de parentesco, a estrutura da casa, os vizinhos, a polícia.

Como o conto, desenrola-se na voz da primeira pessoa, esse narrador-personagem expõe toda a trama como numa conversa com um espectro fora de toda àquela situação, onde rememora os pormenores do ocorrido. Ressalta-se com isso a necessidade de credibilidade que já vem sendo pretendida desde a primeira frase do enredo macabro e sombrio. A exclamação de verdade referida pelo protagonista, soa incisiva, porém carregada de tensão exposta pelo nervosismo anterior e atual. Nervosismo, não remorso! Nervosismo não representa atestado de loucura. Nosso protagonista não aceita a condição de louco, embora (talvez) o seja. Num instante primeiro, sob o olhar superficial da sua conduta, pode-se de súbito atestar sua loucura, sem que haja ferrenhas contestações. Qual seria então a razão dessa certeza vaga? O crime? A conduta ou a postura pós-crime no diálogo monologal?

Michel Foucault afirma que:

...o que as condutas infringem não é a lei, porque nenhuma lei impede ninguém de ser desequilibrado afetivamente, nenhuma lei impede ninguém de ter distúrbios emocionais, nenhuma lei impede ninguém de ter orgulho pervertido, e não há medidas legais contra o erostratismo. Mas, se não é a lei que essas condutas infringem, é o que? Aquilo contra o que elas aparecem, aquilo em relação ao que elas aparecem, é um nível de desenvolvimento ótimo: “imaturidade psicológica”, “personalidade pouco estruturada”, “profundo desequilíbrio”. É igualmente um critério de realidade: “má apreciação do real”. São qualificações morais, isto é, a modéstia, a fidelidade. São também regras éticas.” (FOUCAULT, 2013, p.15)

Depreende-se, portanto, que, se há uma conduta instigante, uma postura suspeita no tocante à lucidez, porém, nada há que sirva de base comprobatória para apontar um sujeito como elemento perigoso com pré-disposição ao crime. A requerida sanidade (ainda que não tenha!) não espelha verdade na confissão do criminoso, nem lança luz sob o suposto motivo, mas reflete um ser ainda mais intrigante. Nota-se também uma completa falta de apreço à liberdade. O amor próprio imanente do ser humano, perde espaço para a altivez, o orgulho de não se declarar louco, de não se aceitar como tal (ainda que o seja!), enganando a si mesmo em relação à sua identidade. Contudo, há de se levar em conta o postulado por Stuart Hall: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.” (HALL, 2015, p.12). Ou seja, temos uma situação nova que perpassa o parágrafo final da trama, mas subjetivamente imbui-se nela. Pode ser que sanidade e loucura se alternem de forma indistinta, ou ainda que o sujeito projete o duplo-eu, afim de manipular circunstancialmente, usando como dispositivo discursivo o contexto. Imbricando o patológico ao psicológico, neste caso a agudez de sua audição.

Curiosamente, é normal que se prenda à trama somente, encerrando com ela suas potenciais variações. Ao fomentar possibilidades, ansiamos por continuidade, que na impossibilidade factual, realizamos na desconstrução da história. Assim, subjetivamente percorremos vários pontos nodais, desatamos alguns nós, apertamos outros e assim fragmentamos incontáveis vezes a mesma história. A alteridade ganha vez para acusar ou defender, subjugar ou compreender. Replicar exaustivamente à conjugação da loucura, diante da promiscuidade do medo.

O medo conduz o conto, nas ações de seus personagens, na esfera natural e na dimensão do sobrenatural. No temor do velho ao perceber uma invasão no seu quarto à hora do seu sono. Terror que consumia o protagonista toda vez que se deparava com o olho de abutre do velho, terror diante do coração (do velho já morto e esquartejado) batendo cada vez mais forte debaixo do assoalho. Imaginemos com que temor os policiais o possam ter conduzido. O medo dita as regras e prevalece nas suas múltiplas formas dentro dos contos fantásticos. Cabe citar Todorov: “Um conto é fantástico simplesmente se o leitor experimenta em forma profunda um sentimento de temor e terror, a presença de mundos e de potências insólitas” (TODOROV, 2007, p.20).

O medo quanto sentimento é imaterial, no entanto se presentifica em estruturas sólidas e convincentes, constituído como fenômeno ambíguo de dominação e sujeição, provocando verdadeiro culto literário aos seus apetrechos e derivantes medonhos. Valendo-se disso, Poe nos faz mergulhar no universo mental de um coração delator. Provocando em nós sensações comumente vinculadas a quem se entrega ao universo fantástico, como assegura Todorov:

[...] nas obras que pertencem a esse gênero, relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, *incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos* e que por essa razão, provocam na personagem e no leitor reação

semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar.
(TODOROV, 2007, p.53)

Chesterton, romancista inglês do século XX, também dedica reflexões acerca do tema da loucura vs sanidade em uma das suas principais obras. Detalhando que um “louco” possui uma mente bem clara e objetiva em suas minúcias. Apesar de não ser um teórico com conhecimento específico sobre os elementos da psicologia humana, Chesterton traça e pinça sobre alguns desses aspectos no que tange suas percepções em *Ortodoxia*, mais especificamente em um dos capítulos de sua obra, *Os maníacos*:

Todos aqueles que têm tido a infelicidade de lidar com criaturas completamente doidas, ou que estão no estágio inicial da doença mental, uma de suas características mais sinistras é a espantosa clareza nos pormenores: as coisas ligam-se umas às outras em um plano mais intrincado do que um labirinto. (CHESTERTON, 2013, p. 39)

De fato, a narrativa se desencadeia de modo que a figura do louco é débil no sentido que sua percepção é “diminuta” como um círculo, ou seja, sua mente acaba por desenvolver-se de maneira não tão abrangente e sua logicidade acaba por tornar-se “racional”,

O doido vive na arejada e bem iluminada prisão de uma única ideia, e todo o seu espírito converge para um ponto afiado e doloroso, sem aquela hesitação e complexidade próprias das pessoas normais.” (CHESTERTON, 2013, p. 43)

Ao fim da narrativa, encontramos um elemento de controle na esfera social: a polícia. Mesmo diante da investigação feita para tratar sobre um crime em si, o que acaba por se desvendar através de inquietações do narrador personagem. Não se trata de investigar o crime, mas fazer uma breve analogia que a forma do crime cometido é de certa modo reflexo de quem o cometeu. O assassino estava tão desmembrado quanto sua vítima. Embora esse

desmembramento não fosse seu corpo esquartejado, podemos sentir sua dor tão lancinante, sua angustia e horror antes do crime, durante todos os dias que tinha de se deparar com o que representava todo esse medo, além de todas as noites conflituosas em que tentava executar seu plano, “Como o indivíduo já se pareceu com seu crime antes de ter cometido” (FOUCAULT, 2015, p. 43).

Chegando afinal ao terror de “ouvir” as batidas de um coração morto, acusando-o, perturbando-o, confundindo-o. É impossível lermos Poe e não nos sentirmos furtados da realidade. Impossível é não ficar “preso”, angustiado tal qual os personagens. Se é incogitável ler passivamente, torna-se parte do que ler, toda atmosfera fantástica, o insólito e maravilhoso envolve-nos a um ponto tal, que a inevitabilidade nos torna cúmplices e posteriormente réus. De conformidade com Todorov que nos fez entender que é transferido ao leitor a hesitação experimentada pela personagem. Esses elementos acabam por constituírem a narrativa como mecanismos de interferências inerentes de aspectos do insólito e dor horror.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Silva de Paula: Revista *Línguas & Letras*, vol. 9, nº 17, 2º sem., p. 223-231. 2008.
- CHESTERTON, G. K. (Gilbert Keith), 1874-1936. **Ortodoxia** / G. K. Chesterton; tradução de Ives Gandra da Silva Martins Filho – Campinas, SP : Ecclesiae, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Tradução Eduardo Brandão. São Paulo. Martins Fontes, 2013.
- HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**: Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- TODOROV, Tzevetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007 (Debates, n. 98).

REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE LEITURA E ENSINO LITERÁRIOS

Fernando Soares Lago

Marcos dos Reis Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas nos Estudos literários apresentam um oceano de trabalhos no cenário acadêmico brasileiro. Porém, nesse oceano todo, encontramos ainda pouco espaço dedicado às investigações que tratam da possível dicotomia ensino de literatura/leitura literária. Independentemente do foco na formação, acreditamos que todos aqueles que se desdobram no âmbito do ensino-aprendizagem nos diversos campos da linguagem têm muito a colaborar com as problemáticas do consumo da literatura. Essas problemáticas podem e – por que não? – devem ser investigadas de modo a colaborar efetivamente tanto no aspecto formativo do cidadão, quanto aos aspectos educacionais.

Nossa experiência no âmbito de estágio supervisionado e no âmbito da disciplina de língua portuguesa no ensino médio despertou um interesse em outro campo de atuação que é justamente o ensino de literatura. O referido interesse partiu das falas dos professores ao apresentarem em conversas informais e em eventos locais consideráveis incômodos referentes ao ensino de literatura, ao ato de ler, à leitura literária, ao hábito de ler, entre outras demandas referentes ao campo literário. Desse modo, independente da nossa formação que está centrada na linguística teórica, na linguística aplicada e no ensino-aprendizagem; começamos a tomar consciência da importância em observar as demandas necessárias que colaborem com a formação do aluno-cidadão frente aos estudos literários. Não cabe aqui tomarmos o

lugar de profissionais dos estudos literários e nem atribuímos aos linguistas aplicados a missão de investigar acerca do ensino de literatura e leitura literária. Porém, ao considerarmos nosso percurso profissional que se dedicou à formação docente de língua portuguesa brasileira, vemos a importância quanto à observação de demandas quanto às possíveis lacunas levantadas pelos docentes do ensino médio e com base nas leituras de especialistas do referido campo. Leituras essas que nos motivam a interagir com diversas abordagens que nos levam cada vez a investigar o ensino da literatura e da leitura literária.

De um modo sucinto, o presente texto está organizado de forma que lembra um *mix* de um artigo acadêmico e de um projeto de pesquisa. Assim, ele é composto por objetivo – desdobrado em duas partes, geral e específicos – justificativa, leitura, metodologia, leitura e seus níveis e, por fim, as considerações finais.

OBJETIVO

Objetivo geral

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é analisar o atual cenário do ensino da literatura e da leitura literária em escolas de ensino médio em cidades paraenses com o intuito de apresentar um diagnóstico do campo investigado e propor ações formativas que venham colaborar com um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Objetivos específicos

1. Buscar entender as nuances entre ensino da literatura e leitura literária;
2. Observar as abordagens trabalhadas no âmbito do ensino de literatura e de leitura literária;
3. Observar, descrever e analisar manuais de ensino da literatura;

4. Investigar a problemática do aspecto sócio-cultural dos discentes com especial atenção ao acesso e/ou uso dos textos literários;
5. Motivar os professores envolvidos no projeto a serem professores-pesquisadores da prática educacional;
6. Criar um banco de dados com atividades didáticas, sequências didáticas e planos de aulas no âmbito da disciplina Literatura no ensino médio com a participação dos docentes envolvidos

JUSTIFICATIVA

Conforme exposto acima, vários são os motivos que justificam nosso interesse pela problemática do ensino de literatura e leitura literária. Muito mais do que pensar o ensino de línguas em uma perspectiva única e exclusivamente linguística, nosso interesse parte da seguinte afirmação quanto ao que é ensinar uma língua, ou seja, ensinar uma língua é colocar em pauta o fenômeno da comunicação, não apenas como uma discursividade. Mas, como um âmbito incomensurável de práticas languageiras como, ações sociais, políticas e culturais; além, de ideológicas reconhecendo a pluralidade humana.

Além dos objetivos traçados e expostos acima, julgamos necessário responder a algumas questões, tais quais: 1) Qual a finalidade da literatura no ensino médio? 2) As finalidades da literatura no ensino médio segundo documentos oficiais são entendidas por parte de docentes e discentes? 3) Como podemos pensar em ensino de literatura e de leitura literária consistente? 4) E os livros didáticos de literatura, quais suas características e aspectos referentes às metodologias de ensino-aprendizagem atuais?

Passamos no próximo item a tratar especificamente da questão acerca da leitura, sua conceituação e pertinência no âmbito educacional.

LEITURA

Ao considerarmos a leitura como fator primordial do desenvolvimento do aluno nas suas mais variadas etapas, torna-se necessário observar diversos aspectos. No ano de 2003 no Brasil foi publicado um relatório baseado na alfabetização infantil no país. Para os autores desse documento, “Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar [...] o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização (BRASIL, 2007, p. 22)”. E ainda afirma que “o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto” (idem, p. 27). O documento ainda afirma:

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre leitura e aprendizagem da leitura adquiriram um status científico incontestável. O uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo, fortaleceu a qualidade dos dados e análises. A maioria das pesquisas se baseia no teste de hipóteses envolvendo o uso de grupos experimentais e de controle, que são escolhidos de forma a isolar de outras influências a variável que se quer estudar. Todos esses estudos adotam procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional” (idem, p. 22).

Nesse âmbito é necessário considerar dois conceitos fundamentais quando se pensa em leitura: a alfabetização e o letramento. Desse modo, fazemos uso do trabalho de Soares (2003) que apresenta a distinção entre esses construtos teóricos. Assim, a alfabetização pode ser entendida como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. E, o letramento, pode ser entendido como o estado ou a condição de quem não apenas ler e escreve; mas, cultiva práticas sociais de linguagem que envolvem o âmbito escrito. Com isso, percebe-se dois processos que se complementam, levando em consideração, também, a necessidade de um tratamento adequado no espaço escolar. É válido ressaltar que existe uma variedade de

tipos e níveis de letramento, esses variam quanto ao contexto social e cultural do indivíduo.

METODOLOGIA

Desenvolveu-se, então, um projeto de pesquisa no âmbito dos estudos da linguagem, da didática de línguas e, essencialmente, de cunho qualitativo. Desse modo, busca-se através dessa investigação integrar alunos de graduação, professores-pesquisadores e outros interessados que colaborem efetivamente com a proposta central deste trabalho. Assim, a pesquisa encontra-se no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e pretende integrar alunos de graduação interessados na temática em questão vinculados a qualquer instituição de ensino superior pública do Estado do Pará (Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal Rural da Amazônia, Universidade do Estado do Pará e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará); além de professores e professores-pesquisadores, tanto de instituições de ensino superior, como de escolas de ensino médio.

As etapas definidas para o presente projeto consistente basicamente na seguinte ordem: 1) estudos teóricos; 2) discussões sobre a base teórica estudada; 3) técnicas etnográficas de investigação; 4) compilação dos dados; 5) análise dos dados e; 6) elaboração dos resultados. Desse modo, podemos desdobrar essas características do seguinte modo:

1. **Estudos teóricos:** trata-se da pesquisa de trabalhos que abordem a temática deste projeto como livros, artigos, capítulos de livros e demais publicações.
2. **Discussões sobre a base teórica estudada:** trata-se de estudos em grupo (presencial ou virtualmente) fazendo uso dos materiais de estudo.

3. **Técnicas etnográficas de investigação:** trata-se do uso de observação de aulas, entrevistas com docentes e discentes, visitas às escolas e às bibliotecas locais, consulta, avaliação e análise dos materiais utilizados em sala de aula e outras demandas que se mostrarem necessárias à pesquisa.
4. **Compilação dos dados:** organização dos dados através de composição de caderno de campo¹, relatórios, esboços de textos para eventual composição de elaboração de artigos científicos ou demais publicações com o intuito de tornar público os produtos da investigação.
5. **Análise dos dados:** reflexão teórico-metodológica acerca das características/aspectos observados e demandas a serem discutidas e (re)pensadas no âmbito da pesquisa.
6. **Elaboração dos resultados:** trata-se da produção final de textos com o intuito de publicação, sejam em revistas especializadas, como em livros. Além da produção de seqüências didáticas, planos de aula e outros instrumentos² que possam colaborar com a prática do docente de língua-literatura.

LEITURA E SEUS NÍVEIS

No âmbito educacional, diversos são os desafios e ações dos professores nos mais variados níveis educacionais e, sem dúvida, a leitura é um dos mais desafiadores, pois, trata-se de uma atividade de requer uma gama de ações e planejamento dos quais é necessário considerável organização e reflexão; sem contra, que a leitura é uma das consideráveis bases para uma educação significativa e de qualidade. Nesse âmbito, afirma-se que a formação dos professores

1 Sugere-se que todos os pesquisadores envolvidos façam uso desse instrumento desde o início da investigação.

2 Pretende-se a publicação desses instrumentos em página do projeto na internet.

merece especial atenção quanto às demandas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de modo produtivo.

Esta parte da presente contribuição trata de níveis de leitura dos quais são necessários uma profunda discussão e, com base nessa, a observação acerca dos diferentes desafios dos docentes quanto ao ensino de literatura.

Definir leitura pode parecer de todo, algo simplório, porém, não é tão simples chegar a um consenso pois várias são as abordagens que a consideram como a simples prática de ler. Não nos cabe exaustivamente conceituar leitura neste; mas, vamos situar a condição desse conceito ao afirmar de acordo com Magalhães e Machado (2012, p. 63)³ que “a leitura é uma atividade muito dinâmica que requer procedimentos sistemáticos para que sua abordagem tenha êxito [...]”. Com isso, consideramos uma prática de apropriação de diversos conhecimentos que colaboram significativamente com a formação do sujeito. Essa prática é de modo consensual por parte de teóricos e professores significativa na construção do cidadão nos mais variados setores de sua vida, sendo essencial para a construção do seu conhecimento e de sua criticidade.

A leitura é uma prática processual, ou seja, ela não se encerra em si; mas, desencadeia uma gama de ações do sujeito das quais podemos observar nas suas mais diversas ações. Nas referências das quais temos nos debruçado existe uma extensa lista de aspectos concernentes às ações do cidadão desenvolvidas e/ou motivadas pela prática leitora. Com isso, percebemos a incomensurável potencialidade quando o estudante é levado à corrente prática da leitura e, conseqüentemente, a apropriação de uma dimensão leitora/letrada.

Não podemos esquecer que essa prática – a leitura – não é de toda tratada/desenvolvida somente em âmbito formal. Devemos

3 Magalhães, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO et all (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

considerar que a leitura é realizada nas mais diversas atividades humanas, desde o trânsito quando nos deparamos com as mais variadas informações à consulta de bulas de remédios. Neste texto nos concentramos na leitura trabalhada em âmbito escolar e quanto ao seu ensino. Podemos, assim, considerar a leitura em âmbito formativo [escola, universidade, etc] e leitura em âmbito não-formativo; assim, consideramos os seguintes aspectos de antemão quanto a cada âmbito:

Leitura em âmbito formativo [escola, universidade, etc]: muitas vezes não é entendida como uma necessidade da formação educacional/acadêmica e, sim, uma imposição do sistema educacional. Prática corrente para obtenção de conhecimento e instrução

Leitura em âmbito não-formativo: com base em nossas referências, é tida como atitude do sujeito de modo livre causada por algum interesse e/ou necessidade.

Observamos, até, então, a leitura como prática social de apropriação de instrução e conhecimento. Partimos a observar a leitura em um âmbito formativo, ou seja, em espaços de formação crítica como a escola e a universidade. Em nosso caso, partimos de reflexões apresentadas por vários referenciais que nos servem de suporte teórico em nossa investigação. Com isso, é de se considerar que a leitura deve ser entendida “[...] como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para vida. Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura.” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 41)⁴. E essa leitura não se constrói em si no próprio ato de ler, ela parte da contextualização e do histórico do sujeito fazendo com que o mesmo se perceba no mundo e o construa partindo do seu meio social. De acordo com Garcez (2001)⁵ a leitura se expande por todo o processo de

4 SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO et all (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

5 GARCEZ, L. H. do. *Técnicas de redação* > São Paulo: Martins Fontes, 2001.

compreensão que antecede o ato em si e é fortalecido conforme reflexões quanto ao que se deve ler e Solé (1998)⁶ afirma que é constante as inferências por parte do leitor na construção de seu entendimento textual partindo de sua bagagem cultural e alimentado pelas informações textuais.

Diversas são as possibilidades de se pensar o processo de leitura e, também, de literatura. Os diversos níveis observados nesta parte do trabalho visam observar estes aspectos na análise apresentada por docente posteriormente neste texto. Nesta parte da investigação, observam-se os níveis de leitura dos quais, de acordo com Pinheiro (2006) existem dois níveis de leitura, sendo estes:

Nível 1: a leitura realizada por parte do aluno que está construindo sua interpretação a partir, de um breve contato com o texto literário. Esse nível pode ser entendido como aquele de primeiro contato entre leitor e texto.

Nível 2: nesse nível, a leitura é realizada pelo professor, nos quais fatores mais complexos estão presentes, tais como o saber linguístico, o saber languageiro, noções de elementos instrumentais, discursividade, reflexões teóricas e críticas literárias.

Essa classificação em níveis apresentada acima indica em nossa reflexão metodológica quanto ao ensino de literatura um outro nível de leitura, do qual pode-se considerá-lo como o terceiro, sendo aquele não apenas da leitura realizada pelo docente tendo o discente como ouvinte/espectador; mas, aquele momento que a leitura se torna um processo de construção de sentido/ideias fazendo com que essa ação se torne um momento construtivo. Desse modo, pode ser pensar os níveis de leitura da seguinte maneira:

Nível 1: leitura isolada por parte do aluno;

Nível 2: leitura realizada em conjunto com o professor, tornando-se um momento de construção de sentido e ideias guiado pelo docente;

6 SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nível 3: leitura complexa, da qual pode ser realizada – geralmente – em conjunto num âmbito mais complexo dos demais níveis.

Nesta investigação, a presente reflexão, conforme já afirmada, centra-se quanto ao ensino de literatura com foco na leitura literária e a observação desses níveis pode ser tratada no que tange a ação docente que será tratada mais a frente com base nas entrevistas dos professores. Assim, observar as características que façam parte de cada nível torna-se considerável do ponto de vista epistemológico do processo de leitura e colabora com o planejamento didático apontando para quais as ações didáticas podem ser significativas para o ensino da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a problemática do ensino da leitura, a leitura literária é a prática por excelência em ser trabalhada no âmbito do ensino de literatura. O presente texto visou apresentar as considerações de base quanto à proposta do projeto de pesquisa que visa a investigação acerca do ensino de leitura e de literatura buscando colocar em pauta as demandas necessárias para um ensino significativo da literatura com foco na leitura.

Antes da conclusão da presente contribuição, julga-se importante destacar um trecho do prefácio à edição brasileira da obra intitulada *Os jovens e a leitura – Uma nova perspectiva* da antropóloga francesa Michèle Petit quando a autora afirma

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (2013, p. 07)

Com isso, concluímos a importância da leitura não como “uma salvadora de almas”. Mas, como um ato em si de colaboração e formação do sujeito com o intuito em colaborar com a construção identitária e crítico do alunado da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Níveis de letramento na escrita: um ensaio fotográfico. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013.
- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Revendo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. In: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresmo de (Orgs.). **Metodologia em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A linguística aplicada na Grande Área da Linguagem. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.
- CUNHA, Dóris de Arruda C. da. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- JOUVE, Vincent. Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita – métodos e material didático**. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina universitária, 2014.
- NORTON, Bonny. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, 2013.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PORTELA, Girlene Lima. Do (pre)texto ao texto: proposta para uma leitura/escrita mais eficaz. In: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresmo de (Orgs.). **Metodologia em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- PORTELA, Girlene. A leitura e a escrita na escola: desafios e propostas para o professor de língua e redação. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013.
- REIS, Simone. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira). In: SILVA, Kleber Aparecido; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II**. Campinas: Pontes, 2012.
- SILVA, Elias Ribeiro da. Ideologia e ensino de inglês no Brasil: a aula de leitura na Escola Pública em questão. In: SILVA, Kleber Aparecido; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II**. Campinas: Pontes, 2012.
- SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto

e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

**DIALETOS AFRICANOS NO SUDESTE PARAENSE:
UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
IDENTIDADES**

Haline Fernanda Silva Melo

Helder Fabricio Brito Ribeiro

Hellen Cristina Aleixo Azeredo Moura

Universidade da Amazônia (UNAMA)

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das discursões referentes à Disciplina de Estudos Avançados em Comunicação, Linguagens e Culturas do Curso de Doutorado de Comunicação, Linguagens e Cultura, da Universidade da Amazônia – UNAMA. Nele, pretende-se refletir sobre os processos identitários e representações sociais ocorridos no sudeste paraense, mais precisamente no município de Goianésia do Pará.

Para tanto, este estudo recorreu à pesquisa bibliográfica¹ que se fez necessária para a identificação das discussões teóricas sobre o tema. Como parte complementar da pesquisa utilizou-se ainda a técnica do grupo focal. Este instrumento de geração de dados foi de suma relevância, pois, segundo Cruz Neto (2002) é uma técnica em que o pesquisador reúne uma determinada quantidade de pessoas com perfis pré-definidos, com o objetivo de coletar, a partir do diálogo e do debate, informações acerca de um tema específico, no caso desta pesquisa, sobre o município de Goianésia do Pará.

¹ GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de resumos e comunicações científicas. 1^a ed. São Paulo: Avercam, 2005. p. 34.

GOIANÉSIA DO PARÁ: CIDADE E IDENTIDADES PLURAIS

Um breve histórico de Goianésia do Pará

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Goianésia do Pará foi criado através da Lei nº 5.686, de 13 de dezembro de 1991, desmembrado dos municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Moju e Tucuruí, com sede na vila de Goianésia, que passou à categoria de cidade, com a denominação de Goianésia do Pará, pelo então governador Dr. Jáder Fontenelle Barbalho.

O povoado que deu origem ao município de Goianésia do Pará começou a ser formado às margens da rodovia PA-150. Mais tarde, a abertura da PA-263 atraiu vários imigrantes para a região em busca de trabalho. Eram centenas de pessoas que por lá acabaram ficando. Porém, havia pouca terra para muita gente. Por isso, os conflitos pela posse de terra não demoraram a acontecer. Cedendo às pressões, um dos maiores latifundiários da redondeza acabou doando uma grande área para o assentamento das famílias dos trabalhadores. Em troca, fez um pedido: que o local fosse chamado de Goianésia, nome da sua cidade natal em Goiás. Assim nasceu, em dezembro de 1991, o município de Goianésia do Pará, localizado no sudeste do Pará, a 292 quilômetros de Belém. O município possui atualmente uma população de mais de 30 mil habitantes e vive basicamente da agricultura, pecuária e outras atividades².

O município de Goianésia do Pará é relativamente novo, possui apenas 25 anos de emancipação. Sua população é oriunda de várias regiões do país, principalmente da região nordeste. Seus aspectos culturais são bem diversificados por esse motivo.

² In: www.ibge.gov.br

Imagem 1 – Localização geográfica de Goianésia do Pará



Fonte: <www.google.com.br>³

Geograficamente, o município de Goianésia do Pará pertence a microrregião de Paragominas que é uma das microrregiões do estado do Pará pertencente à mesorregião Sudeste Paraense. Sua população foi estimada em 2014 pelo IBGE em 322.755 habitantes e está dividida em sete municípios (Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Paragominas, Rondon do Pará e Ulianópolis). Possui uma área total de 48.377,604 km²⁴.

É importante ressaltar ainda que Goianésia do Pará, assim como a maioria dos municípios da região sudeste do Estado do Pará, surgiu em consequência de políticas de ocupação do espaço amazônico associada aos Grandes Projetos.

Silva (2013) conceitua os grandes projetos como sendo megaempreendimentos implantados na Amazônia a partir da segunda metade do século XX, com objetivos de explorar as riquezas naturais, principalmente minérios, existentes em abundância na

3 Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Goian%C3%A9sia_do_Par%C3%A1>. Acesso em abril de 2017.

4 Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Paragominas>. Acesso em abril de 2017.

região. Dentre esses projetos, podemos citar construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), sobre o rio Tocantins, que movimentou o transito de imigrantes de várias regiões do Brasil para a região sudeste do Pará, fato este determinante para o aparecimento de várias cidades, entre elas Goianésia do Pará.

Assim, constituída de vários imigrantes (maranhenses, capixabas, baianos, etc.) atraídos pela promessa de dias melhores, formou-se a sociedade goianesiense. Dessa fusão de imigrantes, gerou-se ainda vários processos de hibridismo cultural, no entanto, para este estudo salientaremos alguns aspectos relacionados aos fatores de representação social e aspectos linguísticos que ajudaram a formar a identidade desta cidade.

Representações e identidades goianesienses

É perceptível que um estado de proporções continentais, como o Pará, possua tantas diferenças nas falas, no modo de agir e que naturalmente implique nos aspectos culturais e identitários. Uma das explicações possíveis para esse hibridismo podemos encontrar em Barth (1998) em seu conceito de fronteira. A fronteira, para o autor, vai além dos limites geográficos, está relacionada aos grupos, são, portanto, fronteiras sociais, sociais porque seus fundamentos elaboram-se sobre uma origem ou cultura em comum. Deste modo, as fronteiras de nosso estado não estão ligadas apenas aos limites físicos e sim aos grupos que o constitui.

Sobre este prisma, fica difícil restringir o que é norte e nordeste (Pará de Maranhão), pois mesmo Goianésia do Pará pertencendo ao Norte, sua essência é nordestina, maranhense, pois quando alguém quer comer um prato típico, por exemplo, não é a maniçoba que se pede e sim o cuxá⁵.

5 O cuxá é o prato típico do Maranhão. Herança dos povos africanos, a receita tem como ingrediente principal a vinagreira, erva um tanto azeda comum em terras maranhenses, e leva também camarão, pimenta de cheiro, farinha seca, entre outros elementos que juntos fazem a iguaria ter uma consistência que lembra a de um purê. Recentemente, a Comissão Maranhense de Folclore (CMF), entrou com pedido de inclusão do cuxá na lista de Bens Imateriais do Patrimônio Cultural Nacional,

Outro olhar possível sobre este universo plural de Goianésia do Pará, encontra-se nos estudos sobre as representações sociais. Segundo Moscovici (2011), o fenômeno das representações sociais caracteriza-se como sistemas de valores, ideias e práticas com a dupla função de convencionalizar o mundo e de serem prescritivas. Deste modo, o resultado de uma representação “é sempre algo arbitrário, mas desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa torna comum e necessária”. (MOSCOVICI, 2011, p. 67).

Partimos dessa premissa para discutir representações e consequentemente identidades que fazem sentido ou não dentro do contexto local, Goianésia do Pará.

Tomemos como exemplo a bandeira do açaí:

Imagem 2 – bandeira tradicional de açaí



Fonte: Willy Blog¹

Imagem 3 – bandeira de açaí sem o nome



Fonte: Blog Alcinéia Cavalcante²

com base nos termos do Decreto 3.551 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que institui o registro de patrimônios imateriais no programa nacional na viabilização de projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cux%C3%A1>>

1 Disponível em: <<https://willyrenan.wordpress.com/2012/03/22/icones-da-publicidade-papa-xibe/placa-acai-2/>>. Acesso em abril de 2017.

2 Disponível em: <<https://www.alcinea.com/macapa/macapa-tem-14>>. Acesso em abril de 2017.

Imagem 4 – bandeira de açaí com luminária



Fonte:

<http://www.mundogito.com.br>³

Imagem 5 – bandeira de açaí em cerâmica



Fonte: [flickr.com.br](https://www.flickr.com.br)⁴

A representação da bandeira do açaí é uma coisa arbitrária, pois o que a cor vermelha tem a ver com a cor do açaí? Nada, mas através da *associação* e *convenção*¹, tornamos a cor vermelha como símbolo do açaí (figuras 2, 3 e 4), esse acordo tácito tornou-se uma representação social identitária da cultura paraense (figura 5 – Açaí – Belém- Pará). Mas, o que dizer da figura abaixo?

³ Disponível em:
<<http://www.mundogito.com.br/ensaio-meu-primeiro-acai/>>. Acesso em abril de 2017.

⁴ Disponível em:
<<https://www.flickr.com/photos/carambolada/3769062904/>>. Acesso em abril de 2017.

¹ Conceitos de Moscovici (2011)

Imagem 6 – Bandeira branca de açaí



Fonte: acervo fotográfico pessoal de Haline Fernanda Silva Melo, 2016.

Uma bandeira branca de Açaí? Para os paraenses que nasceram e foram criados na região metropolitana, grande Belém e região Bragantina, por exemplo, tal representação causa estranhamente e até mesmo desconforto, pois a inversão das cores não faz sentido.

No entanto, na região sudeste paraense, as representações são outras, como podemos observar na fala da vendedora de açaí (de bandeira branca):

O quem de estranho com a placa? Não sei... Há... é o acento... Tá faltando o acento agudo no “i” né? Vou mandar concertar.

(vendedora de açaí, 32 anos)

Como podemos observar na fala da vendedora, a troca das cores da placa não foi relevante, não foi porque a mesma é proveniente de outro estado, assim, a confecção da placa não foi associada à cultura nortista-amazônica, a placa é simplesmente uma placa, não possui uma representação simbólica para vendedora, apenas cumpre uma função informacional, “aqui, vende-se açaí”.

Segundo Woodward (2011), “a representação inclui as práticas de significações e os sistemas simbólicos por meio dos quais

os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Esse fenômeno ocorre, segundo a autora, porque os sistemas simbólicos pelos quais nos orientamos e nos posicionamos são estrategicamente abordados no texto sobre o viés da Cultura.

Esse tipo de representação não acontece apenas com pessoas provenientes de outro estado, mas também pessoas que nasceram na região nordeste do estado do Pará. Para comprovar essa hipótese, foi realizado um grupo focal com o universo de sete pessoas, sendo: dois paraenses nascidos no nordeste paraense; três do sudeste paraense e dois pessoas do estado do Maranhão.

Primeiramente, foi mostrada a imagem da placa branca de açaí branca, posteriormente, foi perguntado aos participantes o que havia de estranho com a placa, todos responderam que era o “acento agudo”. Mesmo os paraenses “natos” não estranharam as cores invertidas, uma possibilidade de explicação seria o processo de identificação que o grupo possui com a região, pois para Woodward (2011), a identificação é “processo pelo qual nos identificamos com os outros” e condição de pertença ao grupo. Logo, segundo a autora, as identidades são influenciadas pelos sistemas significantes da cultura comum.

Outra explicação plausível sobre a mudança das identidades dos entrevistados, poderia estar nos estudos de Maldonato (2005), o autor discorre que a identidade é relacional, está sempre em um processo contínuo e constante de construção.

Aspectos linguísticos de Goianésia do Pará

A cidade de Goianésia do Pará possui um aspecto identitário muito singular, a variação linguística, o que a diferencia de outras localidades do estado do Pará. Uma explicação provável seria a migração. A maioria da população é oriunda da região nordeste do país, principalmente do estado do Maranhão.

Encontramos em Salles² (2003) um norte para este distanciamento da identidade-nortista nos aspectos linguísticos. Segundo o autor, os vários vocábulos de origem africana - principalmente de cultura banto e sudanesa - conservam-se nos falares regionais brasileiros. Mas, no Maranhão notadamente essas peculiaridades culturais mantêm-se mais ou menos íntegras até os dias de hoje.

Deste modo, a fala cabocla - característica das demais regiões do Pará - não é muito comum na região sudeste paraense, o que se percebe é a predominância da fala crioula em decorrência dos altos índices de maranhenses entre a população local.

Essas características crioulas na fala dos habitantes de Goianésia do Pará podem ser observadas na comunicação cotidiana e livre. Os falantes tendem a expressar-se oralmente através do crioulo de forma despreocupada. O falar crioulo não se restringe a uma classe social, a maioria das pessoas falam, desde de professores até as pessoas mais humildes, tidas como menos instruídas. Embora as mesmas não sejam conscientes de que aquele modo de falar tem em sua gênese a matriz africana.

Deleuze e Guattari (2014) nos seus estudos sobre desterritorialização e reterritorialização da língua dentro da literatura de Kafka (Tcheco dentro do alemão - ou como é ser judeu em Praga), salientam que:

“Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a sua? ou então não conhecem mesmo mais a sua, ou não ainda, e conhecem mal a língua maior de que são forçados a se servir? Problema do imigrante, e sobretudo dos seus filhos. Problema da minoria. Problema de uma literatura menor, mas também para nós todos:

2 Vicente Salles (1931 - 2003) nasceu na Vila de Caripi, município de Igarapé-Açu, nordeste do Pará. Pesquisador, historiador, escritor, músico, folclorista. Foi o poeta Bruno de Menezes quem apresentou a Vicente os grupos populares de Belém, batuques, pássaros e bumbás. Em 1954, Vicente Salles iniciou a sua peregrinação pelo interior do Pará, pesquisando a história das bandas de música e do Carimbó, ou seja, coisas relacionadas com a cultura e o folclore. Neste mesmo ano, decidiu morar no Rio de Janeiro, estudou jornalismo, colaborou com jornais e revistas nacionais e bacharelou-se em Ciências Sociais, pela Faculdade Nacional de Filosofia.

como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem, e de fazê-la escoar seguindo uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nômade e o imigrante e o cigano de sua própria língua?” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.40 - 41)

Depois de passados alguns séculos desde os primeiros registros de vocábulos africanos no linguajar nortista³, ainda temos poucos estudos que tratam das matrizes que compõem a língua portuguesa no contexto amazônico, sobretudo os relacionados a origem africana. Não temos, na Amazônia, segundo Salles (2003), estudos ligados a tradição linguística, pois “os tratadistas do passado legaram-nos muitas lições de bem escrever e pouca análise do falar do cotidiano regional”, para o autor ou se negava sistematicamente a existência de termos de origem africana ou não aprofundava-se as questões de etimologia.

A língua Africana foi trazida inicialmente para o Pará pelos escravos, seus vocábulos mesclaram-se a nossa cultura e hibernou nos grandes centros amazônicos (SALLES, 2003). Mas, contemporaneamente o falar crioulo descobre-se vivo, sobretudo com a “nova descoberta do Pará”, só que agora inconscientemente, trazida com a migração maranhense.

Sobre esse fenômeno linguístico que torna híbrido o português falado no município de Goianésia do Pará, poderíamos atribuir a princípio dois fatores: 1 - vícios de linguagem comuns a crioulos⁴, por exemplo, a apócope; 2 - iotização do dígrafo <lh>.

Vejamos algumas ocorrências mais comuns de iotização:

Fala crioula	Forma normativa
trabaia	Trabalhava
muié	Mulher

3 Segundo Salles (2003), os primeiros registros de palavras africanas datam do século XVII, sendo que essas palavras foram postas em uso pelo tráfico de escravos e se referem quase invariavelmente a locativos ou são nomes de tribos africanas.

4 Idem., p. 24

mí	Milho
paiço	palhaço
oiava	olhava
moio	Molho
veia	Velha
mia	Minha
fia	Filha
jueio	joelho

Fonte: Dados extraídos das observações de campo (2016).

Esses dados obtidos através de observações do cotidiano goianesiense (escola, supermercados, ambientes familiares, igrejas), num panorama mais generalizante, indica que a ionização⁵ do dígrafo <lh> é de uso comum dessa comunidade.

Já a apócope, ou seja, a supressão de letras ou sílabas no final das palavras, podem ser observadas em termos crioulos como: “nã” (não), “ti” (til), “cumê” (comer), a característica de omitir a última letra das palavras, coincide com as estruturas africanas, sobretudo em banto, pois nelas as palavras nunca terminam em consoante⁶. Outra forma de apócope comum em Goianésia do Pará corresponde a restrição das desinências de plural das frases, que geralmente limita-se apenas ao primeiro determinante da frase. Exemplos: “As amigas chegaro”; “Esses meninos são abençoado”.

Outro vocábulo crioulo bastante utilizado na região é o pronome de tratamento historicamente conhecido como doméstico - “Siá”, que no contexto da cidade tomou outra denotação, pronome de tratamento pessoal. Exemplo: “Siá...vem cá muié!”.

Ao longo dessa breve pesquisa podemos constatar a influência africana na língua portuguesa falada no município de

5 CÂMARA JÚNIOR (1981) apresenta a **Iotização** - “Mudança de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta / i / ou para a semivogal correspondente ou iode. Nos falares crioulos portugueses há a iotização das consoantes molhadas / l' / e / n' / ex. mulher > muyé /, nhonho > ioiô”.

6 Salles (2003)

Goianésia do Pará, o qual se dá principalmente na sua forma oralizada e é perceptível em todas as classes sociais.

CONCLUSÃO

Neste estudo, percebemos que o Pará é um território amplo, que precisa ser melhor explorado em vários aspectos. É preciso reconhecer ainda, que todas as regiões paraenses possuem suas diversidades, práticas e manifestações culturais que não podem ser homogeneizadoras. Pois, independente da denominação utilizada para retratar o sujeito da Amazônia, devemos buscar, em primeiro lugar, o reconhecimento da importância de participação dessas sociedades no processo de formação política e identitária local, seja ela indígena, cabocla, ribeirinha, africana ou europeia.

Entendemos, assim, que *ser um paraense* não implica apenas uma localização no espaço, uma localização geográfica. *Ser da paraense* implica em um comprometimento social, que não se reduz à descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região, no sudeste paraense, por exemplo, podemos ser um paraense-maranhense, paraense-capixaba, paraense-baiano ou um até mesmo um paraense-paraense.

Essa identificação está para além do local de nascimento, envolve um sentimento de pertencimento, faz parte de um processo híbrido que vai além de políticas públicas de “ocupação do espaço amazônico”, trata-se das múltiplas alteridades amazônicas paraenses.

REFERÊNCIAS

- BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

- CRUZ NETO, Otávio. et al. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO_27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: maio de 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de resumos e comunicações científicas**. 1ª ed. São Paulo: Avercam, 2005.
- MALDONATO, Mauro. Arquipélago identidade: o declínio do sujeito autocêntrico e o nascimento do eu múltiplo. **Revista Latinoamericana de Psicopologia Fundamental**. v. 8, n. 3. Septiembre, p. 480-496, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por DUVEEN, Gerard; traduzido do inglês por GUARESCHI, Pedrinho A. 8ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2011.
- REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- SALLES, Vicente. **Vocabulário crioulo: contribuições do negro ao falar regional amazônico**. Belém: IAP, 2003.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SEMIÓTICA OU SEMIOLOGIA?

Janice Souza Santos
Malúzia Ribeiro da Cruz e Rosa
Universidade do Estado do Pará

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse por esta pesquisa surgiu após a disciplina Semiótica. Foi possível perceber durante as discussões as semelhanças que a Semiologia e a Semiótica possuem quanto à investigação do signo. Assim, para se compreender em que fatores se diferem, alguns fatores serão elucidados durante a explanação bem como algumas imagens serão mostradas para a cooperação na análise.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Os humanos são capazes de simbolizar, criar e refletir sobre o mundo a sua volta. Este ato de simbolizar realiza-se por meio da linguagem verbal, não verbal ou mista. A preocupação do homem em usar a linguagem para se comunicar e deixar seu legado existe desde os primórdios da humanidade quando na pré-história o homem desenvolvia pinturas rupestres nas paredes das cavernas. Um exemplo clássico são as pinturas encontradas na caverna de Lascaux na França.

Na Idade Antiga a percepção do signo permanece mas de forma implícita, pois até então não havia uma ciência voltada exclusivamente para os estudos da linguagem. Platão e Aristóteles deram suas contribuições. Aristóteles, em sua obra *Poética* ressalta que o ser humano aprende a partir da imitação ou representação de uma coisa preexistente. Além disso, separava o mundo real do mundo das ideias, em que um era a representação do outro. Ainda

na Idade Antiga, Aristóteles, ao contrário de seu mestre, acreditava em um mundo perceptível e sensorial, no qual a linguagem era fruto de convenção e representava a realidade do homem. Aristóteles estudou o signo dividindo-o em **signo forte** e **signo fraco**, em que o primeiro era uma verdade e o segundo uma possibilidade, uma hipótese. (FERNANDES, s/d)

A partir do final do século XIX vários fatores como a ascensão do capitalismo, a Revolução Industrial e uma nova cultura de consumo contribuíram para o surgimento e desenvolvimento de vários recursos tecnológicos capazes de produzir e armazenar uma infinidade de informações, como o rádio, a televisão, o cinema, os meios de impressão gráfica, a internet etc, e conseqüentemente os signos.

Foi no início do século XX que surgiu uma ciência que se ocupa do estudo do signo. A Semiótica para Peirce e Semiologia para Saussure procuram estudar o signo, mas com perspectivas diferentes, de um lado a preocupação em ler o mundo, de outro, apenas a linguagem verbal.

1.1 SAUSSURE: CONCEPÇÃO DUAL

Foi Ferdinand de Saussure que deu à Linguística uma perspectiva e modo de análise nunca antes relacionada aos estudos da linguagem. A Linguística estava voltada apenas a uma noção de certo e errado, que a impedia de percorrer por outros ambientes. Saussure, por exemplo, a partir dos estudos linguísticos procurou relacioná-la aos estudos do signo também. Assim surgiu a Semiologia. (COELHO, 2007)

Nos estudos de Saussure percebe-se sempre uma perspectiva dual. O signo ganha seu enfoque principal a partir dos conceitos de significante e significado, o primeiro se refere à parte acústica e a segunda ao próprio conceito. Um conceito não pode desligar-se do outro, assim como uma moeda não pode ficar livre de uma das suas faces. (COELHO, 2007) Coelho ainda cita alguns

conceitos da linguística que são relevantes para a compreensão do estudo do signo a partir da perspectiva saussuriana, e que serão elucidados a seguir.

Esses conceitos são língua/fala; esquema/uso; código/mensagem; signo, símbolo e rema; significado e valor; denotação e conotação; paradigma e sintagma. No que se refere aos estudos linguísticos de Saussure é importante estabelecer a relação entre subjetivo e o coletivo e entre o que é imprescindível e o “acessório ou acidental”, nas palavras de Coelho (2007, p. 18). Aquilo que é coletivo e indispensável é inerente à língua, enquanto o que é individual e acidental são próprios da natureza da fala. A língua então é anterior ao indivíduo, que ao longo do tempo somou uma série de peculiaridades sobre as quais o indivíduo não tem predomínio.

A fala, ao contrário, é uma ação exclusiva de uso da língua, uma maneira de selecionar os elementos que a compõe no momento da comunicação. Se a língua é um conjunto de elementos organizados entre si, a fala é um segmento de ações que se renovam, que possibilita a existência da língua, levando a comunicação a ser mais que uma competência, a apresentar uma natureza fenomenológica. (COELHO, 2007)

De acordo com Coelho (2007), a ideia que se tem de *uso* concorda em que tanto língua quanto fala sejam ditos de uma outra forma, ou seja, *esquema/uso* na visão Louis Hjelmslev. Tais palavras são condizentes à Semiologia de elementos fora do âmbito linguístico, pois realçam a característica oral da linguagem a partir da perspectiva saussuriana, sendo esta característica presente na palavra *fala*. Mudando-o por *uso*, impede as particularidades, conservando ileso a aparência “[...] de manipulação e atualização de um conjunto de elementos previamente estabelecidos. [...]” (COELHO, 2007, p. 19). Tal objeção se dá de outra forma também como *código/mensagem*, em que o código é “o esquema que permite a elaboração da mensagem e o ponto de referência a partir do qual é possível determinar o significado desta mensagem.” (COELHO,

2007, p. 19) No que se refere ao signo, pode-se afirmar que uma mensagem é feita pelo emissor por meio de signos. Signo, portanto, é algo que tem valor representativo.

Além disso, na visão de Saussure o signo está dividido em "conceito e a imagem acústica" (COELHO, 2007, p. 20). Essas expressões ganharam novas nomeações, ainda na perspectiva saussuriana, que realçam ainda mais as suas diferenças "e que permitem uma aplicação mais adequada quando o signo não é vocalizado. [...]" (COELHO, 2007, p. 20) Significante e significado são termos que substituem, portanto, os termos conceito e imagem acústica.

"Entende-se por significante a parte material do signo [...] e por significado o conteúdo veiculado por essa parte material, seu conteúdo, a imagem mental por ela fornecida. [...]" (COELHO, 2007, p. 20). Todo signo é composto por significante e significado, assim como uma moeda possui duas faces.

Já o símbolo "é um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de uma associação de idéias produzida por uma convenção. [...]" (COELHO, 2007, p. 58). Uma das coisas que o caracteriza é o fato de ser arbitrário. Coelho (2007) cita ainda o léxico de uma língua, e a esperança sendo associada à cor verde como exemplo de símbolo.

Se observados a partir da Semiótica, *sema* e *signo* possuem o mesmo significado. Luis Pietro, no entanto, denomina *sema* certo signo de natureza fora do âmbito linguístico em que o significado se associa mais a um "[...] enunciado ou sintagma [...]" (COELHO, 2007, p. 22)

Já em relação a significação e ao significado, Coelho (2007) afirma que "[...] a significação de um signo é uma questão individual, localizada no tempo e no espaço, enquanto o significado depende apenas do sistema e sob este aspecto, está antes e acima do ato individual." (COELHO, 2007, p. 23)

Quanto ao conceito de valor, não pode ser confundido com o de significação, mesmo que, segundo Saussure, não seja fácil

distinguir um do outro. Assim, o valor de certo significado corresponde ao que o cerca. O seu valor precisa também das relações de troca que ocorrem no sistema da língua. (COELHO, 2007)

O fator significação leva a uma metodologia denotativa e conotativa do signo. O signo que é denotativo, transmite "[...] o primeiro significado derivado do relacionamento entre um signo e seu objeto. [...]". (COELHO, 2007, p. 24) O signo que é conotativo expõe outros significados que vem somar ao primeiro "[...] naquela mesma relação signo/objeto. [...]" (COELHO, 2007, p. 24). A denotação, portanto, fornece o significado em seu primeiro sentido, o literal, sendo o conotativo um sentido figurado, um outro significado.

Já em relação ao paradigma e sintagma, Coelho (2007) afirma que a reunião de certos signos "[...] constitui um *paradigma* do qual me servirei para a construção do sintagma – sendo que me remeterei a tantos paradigmas quantos forem os signos presentes no sintagma [...]" (COELHO, 2007, p. 27)

1.2 ANÁLISE SEMIOLÓGICA

Barthes (2006) em seu livro *Elementos de Semiologia* apresenta alguns pontos possíveis de análise semiológica como, por exemplo, a comida. A linguagem alimentar, portanto,

é constituída: 1) pelas regras de exclusão (tabus alimentares); 2) pelas oposições significantes de unidades que ficam por se determinar [...]; 3) pelas regras de associação, seja simultânea (no nível de um prato), seja sucessiva (no nível de um cardápio); 4) pelos protocolos de uso, que funcionam talvez como uma espécie de *retórica* alimentar.[...] (BARTHES, 2006, p. 30)

Em relação à fala, Barthes (2006) ainda cita o *cardápio* como sendo um exemplo da relação entre a língua e a fala, pois o cardápio é composto por elementos próprios da cultura em que está inserido, mas que essa composição é feita conforme o ambiente e as pessoas

que o fazem, assim como um molde linguístico é formado a partir das variadas composições de que necessita o usuário da língua para dada comunicação.

A análise semiológica, portanto, na perspectiva de Barthes se daria da seguinte forma tomando a cultura paraense como base: há um tabu alimentar que restringe a mistura do leite com a manga, pois caso aconteça pode causar mal-estar ou até mesmo levar à morte; as oposições de doce e salgado podem ser representados por um brigadeiro de cupuaçu e tacacá, uma bebida de origem indígena composta pela goma da mandioca, camarão, sal e jambu; entre outras questões.

Figura 1 - Tacacá



Fonte: Hr Idiomas

Figura 2 - Leite e manga



Fonte: Julia's diets

2. PEIRCE: CONCEPÇÃO TRIÁDICA

A Semiótica é considerada como uma ciência relativamente nova, que está atrelada às ciências humanas. Entende-se que esta ciência aborda toda e qualquer forma de linguagem, seja verbal ou não verbal, nesse sentido, a Semiótica traz novas significações para o que concerne o sentido de linguagem, haja vista que mostrará as diversas formas de concretude da comunicação, uma vez que a linguagem vai além da comunicação verbal. Para tanto, entende-se que a comunicação pode ser realizada através de uma imagem, um olhar, sinais, gestos e entre os mais variados elementos que caracterizam uma linguagem, e a compreensão da mesma.

É notório que o campo de estudos da Semiótica é vasto e abrange os mais variados signos que podem ser considerados como configuração de uma linguagem, logo, para a Semiótica a realização da comunicação não se faz necessário apenas o uso da linguagem oral ou escrita, mas de expressões que concretizem o ato da comunicação e o seu sentido, tendo em vista que a mensagem foi enviada e compreendida.

A Semiótica mostra a significação e o sentido da comunicação por meio das variadas formas de linguagens que traz a mensagem e o sentido através de seus emissores e receptores, uma vez que a linguagem constitui um fenômeno de interação entre a humanidade, no entanto, sem nenhuma expressão de linguagem seria impossível pensar como seria a vida, pois sabe-se que segundo a Semiótica a linguagem pode ser caracterizada como toda e qualquer forma de sinal que traz consigo uma mensagem.

A Semiótica está atrelada a todas e possíveis formas de significação e sentido que podem estar presentes em uma comunicação, desse modo, é importante enfatizar que seja uma música, escultura, dança, pintura e inúmeras outras possibilidades que constituem um sistema de comunicação, tais elementos configuram uma linguagem e apresentam a alguém um sentido concreto.

Peirce como um dos precursores da Semiótica é conhecido como um lógico das ciências, deixou grandes contribuições para o estudo da Semiótica. Observa-se em seus ensinamentos uma arquitetura filosófica que lhe subsidiou em sua teoria dos signos.

Peirce elabora um sistema filosófico que se localiza como parte de um sistema ainda maior: 1) Ciência das Descobertas; 2) Ciência da Digestão; 3) Ciências Aplicadas. Na ciência das descobertas estão a Matemática, a Filosofia e a Ideoscopia ou ciências especiais, estas dividem-se em ciências físicas e psíquicas, que, por conseguinte, se desmembram formando várias outras ciências.

No entanto, Peirce não era nem materialista, nem idealista ao extremo. Acreditava, porém, que o Universo estava em constante expansão na mente humana, uma vez que o produto do pensamento humano é capaz de modificar materialmente o Universo, ao mesmo tempo que é por ele afetado.

Para Peirce, como o mundo está em constante mudança, conseqüentemente, o homem/observador também se encontra assim, portanto não há leis absolutas. Esta concepção afetou diretamente em sua teoria e a nomeou de Falibilismo.

O campo de estudos que tem como objetivo investigar a maneira de como assimilam-se os fenômenos à mente é a fenomenologia. No que concerne aos estudos fenomenológicos, Peirce defende que não há nada mais aberto à observação do que os fenômenos, uma vez que estes fenômenos estão ligados a fatores internos (um sonho, uma dor nos rins) e a fatores externos (uma flor, uma nuvem) ao indivíduo. Vê-se, portanto, a complexidade dos estudos que envolvem a fenomenologia. Nesse sentido, sua função é organizar estas informações categorizando-as. A fenomenologia tem como objeto de investigação todo e qualquer fenômeno, e trata-se do complexo estudo minucioso da observação desses fenômenos seja interno ou externo.

Para isso, seguem três princípios: 1) A capacidade contemplativa, abrindo as janelas do espírito; 2) Saber as diferenças

dessas observações; 3) Organizar essas observações em categorias abrangentes. A tríade de Peirce são, portanto, os três modos em que os fenômenos ocorrem na consciência.

Na relação triádica nota-se que os signos se enquadram em suas respectivas categorias, e relacionam-se uns aos outros, uma vez que partilham das mesmas características que denominam as seguintes categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade, cada uma com suas especificidades.

A Primeiridade diz respeito a tudo aquilo que em um determinado instante surge de imediato na mente de alguém. Nesta categoria estão o quali-signo, o ícone e o rema. Já na secundidade observa-se a relação de reflexão que é possível ser realizada pelo sujeito acerca de tudo que esteja a sua volta. Essa categoria pertence ao sin-signo, índice e dicente. Por fim, tem-se a terceiridade que diz respeito à compreensão de tudo que se faz presente no pensamento do indivíduo, a concretude dos fatos, a plena racionalidade. À esta categoria pertencem o legissigno, símbolo e o argumento.

Peirce estuda a linguagem sob uma concepção triádica composta pelo signo, objeto e o interpretante. Para cada elemento dessa tríade, Peirce observou que existiam relações tricotômicas.

O signo “[...] é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. [...]” (SANTAELLA, s/d, p.12). Para Peirce há três propriedades formais que permitem a esta “coisa” funcionar como signo: sua mera qualidade, sua existência e seu caráter de lei; quali-signo, sin-signo e legi-signo, respectivamente.

“[...] O quali-signo diz respeito tão-só e apenas à pura qualidade. [...]” (SANTAELLA, s/d, p. 13). Como o seu prefixo sugere, é a qualidade do signo: suas cores, texturas, tons, brilhos, formas, movimentos, concentrações de energia, ritmos, dimensão, volume etc. Porém essas informações no quali-signo ainda apresentam-se isoladas de qualquer relação exterior. Os quali-signos são formas não objetivas e ricas de ambiguidade. No que concerne à arte, se fazem presente nas abstratas; nas músicas, as instrumentais.

O segundo fundamento do signo está no seu caráter de existente, um sin-signo; que, novamente fazendo uma análise morfológica, seu prefixo sugere singularidade, que é uma única vez etc. Um sin-signo envolve vários quali-signos. É algo que tem uma existência completa, um acontecimento real. Um bom exemplo é o vermelho; este é a fusão dos quali-signos de vermelho (que é uma cor, que é sinal de proibição, que é sinal de alerta, que é sinal de perigo). O vermelho é o signo de si próprio (sin-signo). (COELHO, 2013)

O terceiro fundamento do signo está nos seus aspectos de lei. Um legi-signo é um signo convencionado pelos homens. Não é um objeto singular. Portanto, um legi-signo não é como uma mente reage ao signo, mas como qualquer mente reage dentro das mesmas condições. Contudo, não existe legi-signo sem sin-signo. (COELHO, 2013) Utilizando o exemplo acima citado, a cor vermelha em um semáforo, é um legi-signo, uma convenção cultura que indica ao interpretante a ideia de “pare”.

Entende-se por objeto aquilo que pode ter uma representatividade material ou imaginária, podendo ser classificado como objeto dinâmico ou imediato. O objeto dinâmico diz respeito aquilo que representa algo existente, ou seja, possui uma materialidade, o imediato está relacionado ao que é criado na mente, existente através da imaginação de alguém, que lhe apresenta um objeto.

Em primeiridade, secundidade e terceiridade o objeto pode ser, respectivamente: o ícone, que tem como função representar, ou seja, possibilita que o objeto representado por semelhanças. Exemplo: uma fotografia de uma criança é ícone porque é uma comparação do que está representando. O índice, que apresenta várias direções mas que interliga uma coisa à outra. Exemplo: sinal de fumaça, indicando que há fogo em determinado lugar. O símbolo diz respeito a um objeto que foi convencionado e é caracterizado por esta convenção. Exemplo: a cor verde simbolizando a esperança. (COELHO, 2013)

O terceiro elemento da tríade Peirciana é o Interpretante. Entende-se como interpretante o efeito que um signo causa na mente de uma pessoa, as possibilidades interpretativas dele. Esses efeitos interpretativos dividem-se em três: a rema, o dicente e o argumento.

Rema é o primeiro elemento dessa unidade interpretativa. É algo que não é nem verdade, nem mentira, que tem caráter mais contemplativo e emocional. Por exemplo, uma música ou um filme que tem como primeiro elemento o aspecto emocional.

Dicente é um signo que pode ser afirmado, trata-se do óbvio, haja vista que tem uma existência real e pode ser comprovado. Exemplo: O livro está sobre a mesa. (COELHO, 2013)

Por argumento entende-se aquilo que permite uma conclusão e não possibilite dúvidas, pois mostra clareza em sua finalidade. Exemplo: O livro está sobre a mesa porque eu preciso aprender Semiótica.

Para esclarecimento, observe a tabela a seguir:

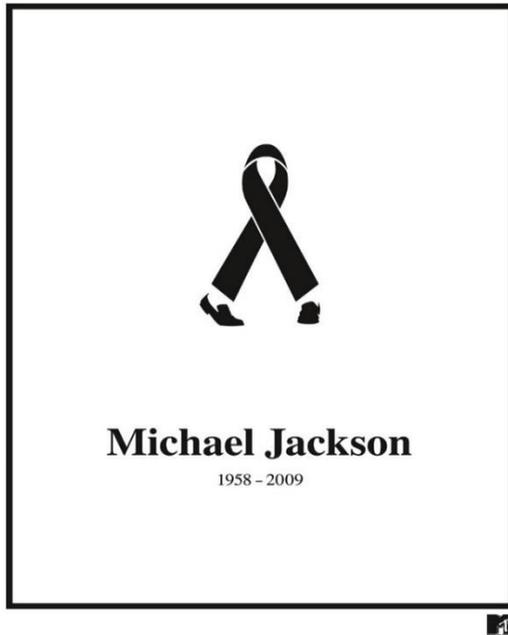
Figura 3 – Tabela de Peirce

CATEGORIAS	O SIGNO EM RELAÇÃO A SI MESMO	O SIGNO EM RELAÇÃO AO OBJETO	O SIGNO EM RELAÇÃO AO INTERPRETANTE
PRIMEIRIDADE	Quali-signo	Ícone	Rema
SECUNDIDADE	Sin-signo	Índice	Dicente
TERCEIRIDADE	Legi-signo	Símbolo	Argumento

2.1 ANÁLISE SEMIÓTICA

Definida a tríade Peirciana, observe como esse processo ocorre em uma imagem:

Figura 4 - Luto pela morte de Michael Jackson é representada por uma peça da MTV



Em primeiridade, faz-se a identificação dos signos. Esta imagem é composta pelas cores preto e branco, um laço preto, a representação de um par de sapatos, datas e um nome. Observa-se, portanto, que a primeiridade é uma relação que ainda não apresenta significação. De secundidade, entende-se como o início do processo de significação dos objetos pelo interpretante: o laço preto juntamente com as duas datas traduzem a estrutura usada para significar luto reforçando esta ideia. O símbolo da Mtv faz a alusão a uma emissora de televisão e, conseqüentemente, produzido por ela. A representação dos sapatos aliados ao laço, remetem aos passos que Michael Jackson (rei do pop internacional) fazia em seus shows, fato justificado ao nome do astro na imagem. A terceiridade é a síntese que o cérebro fez, a conclusão que o interpretante chegou ao atribuir significado aos objetos. Na referida imagem, o interpretante

pôde concluir que esta imagem foi produzida pela Mtv para anunciar o falecimento do Michael Jackson.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa buscou-se relacionar as principais diferenças e semelhanças entre a Semiótica e a Semiologia: duas ciências que apresentam um mesmo objeto de estudo – o Signo. Dessa forma, foi possível constatar que, embora contemporâneas, a Semiótica de Peirce apresenta um estudo mais detalhado e satisfatório das relações sógnicas, uma vez que, ao contrário de Saussure na Semiologia, inclui um terceiro elemento fundamental para o estudo dessas relações: o interpretante. Além disso, em Peirce, vê-se uma preocupação em ler o mundo, estudando toda e qualquer manifestação da linguagem, já Saussure, considera apenas os aspectos concernentes a linguagem verbal seja ela oral ou escrita.

Referências:

BARTHES, Roland. Elementos de semiologia. 18ª edição. São Paulo. Editora Cultrix, 2006.

COELHO NETO, J. Teixeira. Semiótica, comunicação e informação. São Paulo. Editora Perspectiva, 2013.

FERNANDES, José David Campos. Introdução à Semiótica. Disponível em: < www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf >. Acesso em 15 de julho de 2017.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. Disponível em: < <http://www.pet.eco.ufrj/imagens/PDF/semiótica> >. Acesso em: 09 de abril de 2017.

O ESPAÇO E O TEMPO NA PERSPECTIVA DO MARAVILHOSO NA OBRA *MACUNAÍMA* DE MÁRIO DE ANDRADE

Marcilene Damasceno Xavier

Maria Adélia Santos da Cruz

Paula Aleixo da Conceição

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Neste trabalho, falaremos sobre como decorre o tempo e o espaço na obra *Macunaíma* de Mário de Andrade. E dentro dessa análise iremos mostrar as características modernistas, e as características estilísticas do autor, como o uso da rapsódia, que se refere à musicalidade na obra, bem como o maravilhoso, para explicar o irreal dentro da narrativa. Para tanto nos apoiaremos, nos seguintes autores: Massaud Moisés (1989), Marinho (2006), Neves (2013) e Alfredo Bosi (1994).

Tendo em vista que a na obra de Mário de Andrade *Macunaíma* (2008) há uma transmutação na lógica do espaço, pretende-se analisar e entender o sentido das mudanças em uma perspectiva mitológica. Refletindo a relação de sentido nessas transformações, uma vez que, o tempo e o espaço fazem parte da construção da narrativa. Além de identificar as características estilísticas do escritor Mário de Andrade e possibilitar uma reflexão a respeito da linguagem e da construção literária no modernismo.

INTRODUÇÃO

Mário Raul Moraes de Andrade nasceu em São Paulo, em 9 de outubro de 1893. Após cursar o secundário no Ginásio N. S. do Carmo, forma-se professor de História da Música. Em 1917, estreia com um volume de poesia, “Há uma gota de sangue em cada poema”, sob o pseudônimo de Mário Sobral. Mário foi também um

grande pesquisador, realizou várias viagens pelo Brasil para documentar os costumes do povo brasileiro. Tendo como característica a escrita coloquial próximo da oralidade, aproveitamento de recursos musicais e o nacionalismo. *Macunaíma* (2008) é uma narrativa mítica que rompe com os modelos anteriores à Semana de Arte Moderna de 1922 - conteúdo, forma e estrutura-. A obra é considerada uma rapsódia conforme explica MASSAUD, (1989). “[...] *Macunaíma* classifica-se, de acordo com o autor, de rapsódia. Repudiando, assim, as denominações propriamente literárias em favor de um vocábulo tomado de empréstimo à música [...]” (MASSAUD, 1989, pág.60). Esse fato faz com que a obra seja comparada a *Ilíada* e *Odisseia* de Homero, narrativas que se mesclam de diversos temas populares [...] Bosi (1994 p.352), afirma que Mário de Andrade foi um folclorista adulto, capaz de sondar a mensagem e os meios expressivos de nossa arte primitiva nas áreas mais diversas (música, dança e medicina).

DESENVOLVIMENTO

O livro *Macunaíma* (2008) de Mário de Andrade faz parte da primeira fase modernista, também conhecida como fase heroica. Etapa em que os artistas tiveram maior compromisso em desconstruir e combater toda uma tradição das estéticas literárias anteriores, *Macunaíma* (2008), apresenta bastantes influências das vanguardas europeias, principalmente no processo inovador do uso da linguagem deixando de lado o aspecto formal e aproximando da oralidade, podemos observar no seguinte trecho da obra: “Foram pra casa botar pelego por debaixo do lençol porque por terem brincado com fogo aquela noite, na certa que iam mijar na cama. Foram todos dormir. E a escuridão se fez” (ANDRADE, 2008, p. 119).

Essa desconstrução característica da primeira fase é uma forma de criticar o movimento majestoso e erudito da literatura parnasiana principalmente o aspecto formal das obras. Na obra

Macunaíma, segundo Borges Filho (2008) existem três representações de espaços: realista, imaginativo e fantasista.

Realista, o espaço construído na obra semelha-se à realidade cotidiana da vida real. Nesse caso, o narrador se vale frequentemente das citações de lugares existentes. No imaginativo, os lugares que são mencionados na obra literária não existem no mundo real, [...] São lugares inventados, imaginados pelo narrador, no entanto, são lugares semelhantes aos que vemos em nosso mundo. No fantasista, podem ser encontrados espaços que não possuem nenhuma semelhança com a realidade e que não seguem nenhuma regra do mundo natural que conhecemos. Esses mundos têm suas próprias regras. Borges filho (2008, *apud* Neves 2013).

Portanto, *Macunaíma* transita por esses espaços, no seu próprio tempo, sendo que no início da narrativa descreve-se o meio natural, ou seja, onde ele vive, no caso a mata e depois as viagens dele com seus irmãos para outras cidades, o meio cultural. O espaço cultural está incluso no espaço realista que pode ser analisado através dos exemplos dos nomes das cidades citadas, como São Paulo, Pernambuco, Santarém, Rio Grande e outras, por tais serem reais.

No outro dia *Macunaíma* depois de brincar cedinho com a linda Iriqui, saiu pra dar uma voltinha. Atravessou o reino encantado da Pedra Bonita em Pernambuco e estava chegando na cidade de Santarém topou com uma viada parida (ANDRADE, 2008, p. 26).

Diferente dos espaços imaginativos, que podem aproximar-se da realidade, mas que tais só existem dentro da obra. Como podemos encontrar nessa citação do livro.

Caminhando caminhando, uma feita em que a arraiada principiava enxotando a escuridão da noite, escutaram longe um lamento de moça. Foram ver. Andaram légua e meia e encontraram uma cascata chorando sem parada (ANDRADE, 2008, p. 40).

A cascata é uma semelhança com a realidade, mas como ela foi descrita na obra, como uma cascata que chora, que tem sentimentos, é algo do imaginativo encontrado só na ficção. Enquanto o fantasista constitui-se com pura fantasia, sem nenhuma proximidade com a realidade, nele a ficção fica no próprio mundo inventado. “Lá chegando encontrou o gigante no portão” (ANDRADE, 2016, p. 31)

Como podemos perceber na obra, Macunaíma vai ao encontro de “Venceslau Pietro Pietra”, que é um gigante, sendo que esses tipos de personagem que só se encontram nas narrativas fantasiosas. E assim, a obra Macunaíma tem seus espaços movidos pelo místico, aproximando-se do irreal e do real.

RAPSÓDIA

Inicialmente Mário de Andrade chamou seu livro de “história” querendo aproxima-lo das narrativas populares pelo fato de ter algo de comum com esse gênero. No entanto, não era um título lacônico foi então que resolveu chama-lo de “rapsódia”. De certo, que Macunaíma apresenta-se como as rapsódias musicais, uma variedade de motivo popular e variedade de estilos presente na obra: A epopeia é um desses estilos por se tratar da construção do herói.

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma (ANDRADE, 2008, pág.13).

O romance narra a história de um herói com seus feitos memoráveis causando uma admiração diante de suas ações grandiosas características do poema épico. Outro atributo da

rapsódia é a imitação dos estilos, ou seja, a paródia, que consiste em empregar em novo contexto uma composição que já existia, como pode-se observar no romance, no capítulo IX (carta pras Icamíabas) uma paródia à carta de Pero Vaz de Caminha que é também uma crítica a linguagem padrão de forma satírica e irônica.

O MARAVILHOSO EM *MACUNAÍMA*

Na obra de Mário de Andrade, podemos encontrar a musicalidade, que nos remete a um ritmo folclórico, pois Macunaíma durante suas trajetórias nos mostra seres místico encontrados nas histórias folclóricas brasileiras. Direcionando assim proximidade com o maravilhoso, pois nos mostra passagens irrealis, imaginárias.

O maravilhoso revela o oculto, ou seja, aquilo que se esconde atrás da realidade cotidiana e nela se realiza, impondo da imaginação que rompe os limites do impossível. Ele se alia às descobertas daquilo que o primeiro ou anterior e, sendo assim, se faz seminal e dotado de grande força criativa que dá vazão à sua poeticidade. Essa poeticidade do maravilhoso tem suas sementes nas narrativas míticas, tanto quanto se baseia na ideia da eterna repetição cíclica dos protótipos literários assim como quando se transforma toda realidade em metáfora. (MARINHO, 2016, p. 13)

Portanto, o maravilhoso na obra de Macunaíma está na surrealidade em que as coisas acontecem no tempo e espaço que se desenvolve na narrativa, o personagem principal nos leva a vários lugares, tanto em território nacional quanto internacional, através de um tempo que na realidade é impossível de se realizar, mas que apenas o maravilhoso encontrado nas ficções poderia nos proporcionar como leitor, a realização do impossível.

No outro dia Macunaíma pulou cedo na ubá e deu uma chegada até a foz do rio Negro pra deixar a consciência na ilha de Marapatá.

Deixou-a bem na ponta dum mandacaru de dez metros, pra não ser comida pelas saúvas. (ANDRADE, 2008, p.21)

Muitos casos sucederam nessa viagem por caatingas rios corredeiras, gerais, corgos, corredores de tabatinga matos-irgens e milagres do sertão. Macunaíma vinha com os dois manos pra São Paulo. Foi o Araguaia que facilitou-lhes a viagem. (ANDRADE, 2016, p.49)

Mas, essa proximidade com o maravilhoso não pode ser comparada, segundo Massaud Moisés com o maravilhoso helênico ou cristão das obras de epopeia tradicionais, mas sim do imaginário que ludicamente faz parte das histórias populares dos Brasil, e tem como personagem central um herói que é índio, negro, característica física do brasileiro.

O maravilhoso ludicamente concebido, e praticado por mentes ingênuas, peculiar às lendas e credices disseminadas pelas principais etnias que constituem o brasileiro, “herói sem nem caráter” – eis o substrato de Macunaíma. À semelhança do Guesa, de Sousândrade, que erra pela dimensão das Américas, o herói brasilíndio percorre os quatro cantos do Brasil, vivendo a cada passo o seu rico e variado lendário; o maravilhoso é o próprio espaço dessa errância apenas interrompida pela morte, como se o sobrenatural brotasse da realidade do solo e da gente: o país todo é um palco de maravilhas, - eis o significado da frequência do mítico em Macunaíma. (MAUSSAUD, 1989, pág.61)

O maravilhoso está inserido no cotidiano do personagem, mas de uma forma aventureira, na qual Macunaíma vive indo de lugar em lugar, como se fosse uma mágica. Por mais que o maravilhoso seja algo irreal, ele não deixa de fazer parte da realidade, pois a imaginação faz tornar real aquilo que na prática é impossível. As cidades citadas na narrativa são reais, mas de uma certa forma dentro da obra são usadas como ponte entre o maravilhoso e o real.

ESPAÇO X AMBIENTAÇÃO

O espaço em uma narrativa pode-se dar em três aspectos: Físico, social e psicológico. O espaço físico acontece quando há um domínio específico da história, cenário da ação e da movimentação das personagens, o espaço social as atmosferas sociais e as ponderações geralmente é com a intenção de criticar os vícios e deformações da sociedade enquanto que, o espaço psicológico o ambiente psicológico são desprojetados e envolvem as experiências, os pensamentos e as emoções dos personagens. A obra *Macunaíma* é marcada por esses três tipos de espaço, no entanto a ambientação e o espaço muitas vezes são confundindo.

Para DIMAS (1986 pág. 20 APUD LINS, 1976 pág. 77) a ambientação seria o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente*. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se certo conhecimento da arte narrativa.

A ambientação é conotada, não se manifesta claramente é implícita e os significados são mais complexos a partir da realidade, ou seja, a visão compartilhada pelo narrador acompanha a perspectiva da personagem. Observa-se no seguinte trecho “Andou légua e meia nele, nem se enxergava mato mais, era um coberto plano apenas movimentado com o pulinho dos cajueiros” (ANDRADE, 2008 pág.23). O descritivismo é uma característica da ambientação introduzida pelo narrador. O espaço é denotado e explícito principalmente quando se trata do espaço físico e social que contém dados da realidade. Espaço geográfico também é composição na obra *mariodriana*, que são todos os estados e cidades, citados na obra a qual o personagem e os irmãos percorrem, e são lugares reais que pertence ao território tanto nacional, quando internacional.

TEMPO NA OBRA *MACUNAÍMA*

Por se tratar de uma narrativa mítica o tempo é indefinido, não se pode entender Macunaíma em termos de lógica, não há conexão em relação ao tempo, no entanto, no trecho a seguir nota-se a passagem do tempo com muita rapidez.

No fundo do mato-virgem **nasceu Macunaíma**, herói de nossa gente. [...] Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia, Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já **na meninice** fez coisas de sarapantar. De primeiro: **passou mais de seis anos** não falando. Sio incitavam a falar exclamava: – Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espionando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha Maanape **já velhinho e Jigüê na força de homem** (ANDRADE, 2008, pág.13).

Podemos perceber que apesar de não ter uma ordem cronológica, por esse trecho da narrativa analisamos a passagem do tempo na vida de Macunaíma, essa afirmativa pode ser comprovada pelos fragmentos em negritos “nasceu Macunaíma”, relata o seu nascimento: “já na meninice e passou mais de seis anos”, pode-se constatar a sua infância e adolescência e no trecho “já velhinho”, consta a sua idade mais avançada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mário de Andrade em sua rapsódia veio desconstruir todo um estilo literário a partir de um misto de gêneros em uma mesma obra. *Macunaíma* ultrapassa os limites do tempo e espaço, levando-nos a viajar na surrealidade do imaginário. A descrição do “herói” como um sujeito preguiçoso e sonhador resume a postura do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**, o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Agir 2008
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARINHO, Celisa C. Alves. **Contribuições para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo sobre a Narratividade Literária e Cinematográfica**. São Paulo, 2006. Disponível em www.teses.usp.br/teses/.../TESE_CELISA_CAROLINA_ALVARES_MARINHO.pdf acessado em 12/ 03/ 2016
- MASSAUD, Moisés. **História da literatura brasileira: modernismo**. São Paulo: Cultrix, 1989. v.5
- NEVES, Siméia de Castro Ferreira. **A transgressão do espaço em Macunaíma**. João Pessoa, 2013. www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/alu/article/viewFile/1027/877

A PROBLEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marcos dos Reis Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme já exposto, o objetivo deste texto é colocar em pauta as orientações do projeto *ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: variação linguística e (multi)letramentos*. Trata-se de uma breve reflexão acerca da necessidade de uma formação docente que considere importante e consubstancial a variação linguística. A presente contribuição está organizada do seguinte modo: a primeira parte trata do projeto em si, seguida da justificativa, objetivos e metodologia a ser empregada na pesquisa. Posteriormente, é tratada a problemática da variação linguística com vistas à formação docente e, por fim, o texto encerra-se com suas considerações finais. É válido, ressaltar, de antemão, que as referências indicadas neste trabalho apontam teóricos que se debruçam sobre a problemática da variação linguística, sociolinguística educacional e estudos interculturais.

SOBRE O PROJETO

Durante meados de 2014 e de 2015 houve o desenvolvimento do projeto de pesquisa *ANÁLISE, DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO* que estava em andamento no âmbito do Curso de licenciatura plena em Letras do Instituto de

Estudos do Xingu da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

No ano de 2015 o projeto proposto passou a se intitular *ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: variação linguística e (multi)letramentos*. O projeto se justifica com o intuito de colaborar com a reflexão, com a criticidade acerca da análise/avaliação de materiais didáticos no processo de *ensinagem* (ensino+aprendizagem) do português brasileiro na educação básica, principalmente no ensino médio, período esse repleto de espaço para uma maior reflexão acerca da relação da formação docente com os materiais, principalmente referentes aos livros didáticos que são suportes consideravelmente presente no processo ora citado. Desse modo, considera-se que o projeto na contemporaneidade inicia-se em um período de interação com outras demandas no âmbito do processo de *ensinagem* como aspectos referentes aos (multi)letramentos e, principalmente, ao tratamento da variação linguística em livros de português brasileiro língua primeira no ensino médio. O referido projeto encontra-se no campo dos estudos da educação linguística (ensino-aprendizagem de línguas) no amplo campo dos estudos da linguagem e considera que os materiais didáticos estão continuamente presentes no processo de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas. Desse modo, percebe-se consideravelmente importante a reflexão, a análise e a avaliação desses materiais por se tratar de um recurso bastante presente nas salas de aula nas escolas de educação básica.

No ano de 2017 com a reativação da bolsa de iniciação científica pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) e a nova conjuntura de trabalho que o coordenador do projeto se encontrava, o presente projeto muda seu foco quanto aos materiais didáticos de português brasileiro para a análise de livros didáticos, tanto de português quanto de inglês no ensino médio.

JUSTIFICATIVA

Os materiais didáticos estão continuamente presentes no processo de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas. Desse modo, percebe-se consideravelmente importante a reflexão, a análise e a avaliação desses materiais por se tratar de um recurso bastante presente nas salas de aula nas escolas de educação básica.

A presente investigação se justificou com o intuito de colaborar com a reflexão, com a criticidade e análise/avaliação de materiais que virão a colaborar e a influenciar a prática educativa do futuro professor de português brasileiro e de língua inglesa.

OBJETIVOS

O referido projeto tem como objetivo investigar aspectos concernentes à problemática da oferta didático-metodológica dos materiais didáticos de português brasileiro e de língua inglesa para a educação básica (ensino fundamental maior e ensino médio) visando responder as seguintes questões-problemas:

Os livros didáticos indicados pelo programa Nacional do Livro didático estão em consonância com os anseios da realidade escolar e cultural da região do sudeste paraense?

Quais as perspectivas e crenças dos docentes de português brasileiro no ensino médio acerca dos livros didáticos utilizados nas escolas e qual a sua relação com o tratamento da variação linguística no processo de *ensinagem*?

O uso de (multi)letramentos é prática recorrente no processo de *ensinagem*?

De que maneira a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) por meio do Curso de Letras pode colaborar com a formação continuada de docentes de português brasileiro no ensino no âmbito do projeto de pesquisa *ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: variação linguística e (multi)letramentos*?

METODOLOGIA

O projeto conforme exposto acima gira em torno da problemática da formação docente (em âmbito acadêmico e escolar) e o uso do livro didático de português brasileiro no ensino médio. As demandas baseadas em entrevistas e discussões acerca da temática do projeto em questão apontam para quatro eixos de investigação que podem se resumir aos seguintes: tratamento da variação linguística em livros didáticos de português brasileiro e de língua inglesa no ensino médio; o tratamento das diversas gramáticas (normativa, descritiva e pedagógica) no processo de *ensinagem*; tratamento quanto aos aspectos inter e culturais nas atividades didáticas e; os (multi)letramentos no ensino-aprendizagem de língua primeira e língua estrangeira.

Para realizar o levantamento dos materiais didáticos para o ensino do português brasileiro e de língua inglesa – em especial os livros didáticos – que são utilizados como possível suporte didático na educação básica na região pesquisada; assim como, a catalogação, consulta, descrição, pesquisa de parâmetros avaliativos dos materiais com base nas referências de base, definição de parâmetros para análise e avaliação dos mesmos e a preponderante proposta de intervenção e orientação para uma prática docente que leve em conta a realidade e as necessidades do universo escolar e, também, da formação de futuros professores de português brasileiro e de inglês como língua estrangeira, faz-se uso de diversas leituras que são especificadas nas referências do presente artigo. Assim, para a construção de um quadro teórico satisfatório, torna-se necessário a consulta, catalogação e estudos com base em investigações que tratem da problemática acerca dos materiais didáticos para o ensino de línguas; neste caso, para a *ensinagem* de português brasileiro como língua primeira e de inglês como língua estrangeira.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Este é um tema bastante recorrente na formação de professor no âmbito do curso de Letras e, não o é à toa. É, comumente, sabido que existem muitas variedades linguísticas; mas; tradicionalmente; elas são consideradas numa escala valorativa. Nesse aspecto, depara-se com a ideia de uma língua ‘certa’ ou ‘errada’, que nos faz muitas vezes pensar em apenas um registro quanto ao uso do idioma. Desse modo, desconsidera-se a riqueza linguístico-cultural de um ponto e dá-se espaço ao que chamamos de preconceito linguístico (Cf. Bagno, 2003) do qual em nada colabora com a formação crítica e democrática do cidadão.

Faraco defende uma pedagogia da variação linguística ao afirmar de modo categórico que

[...] a intervenção dos lingüistas nos debates sobre o ensino de português tem trazido contribuições pedagógicas interessantes. Talvez possamos dizer, por exemplo, que avançamos razoavelmente na construção de uma pedagogia da leitura. Pelo menos, estamos convencidos de que os alunos devem se familiarizar com diferentes gêneros discursivos e não exclusivamente com o texto literário.

Obviamente, é tarefa fundamental da escola oferecer aos alunos a insubstituível experiência da literatura, sem, no entanto, descuidar do convívio sistemático com os textos jornalísticos, com os de divulgação científica, com os textos argumentativos, enfim com os muitos textos que têm ampla circulação sociocultural.

Talvez possamos dizer também que avançamos razoavelmente na construção de uma pedagogia da produção de texto. Pelo menos parece que estamos convencidos de que precisamos combater e mesmo eliminar das práticas escolares o famigerado gênero “redação escolar”, isto é, aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas a burocracia escolar (cumprir tarefa, receber nota).

Estamos convencidos de que a produção de texto deve ter funcionalidade, deve realizar efetivos eventos comunicativos. Acreditamos, por isso, que o processo de produção de texto e seu

produto devem acontecer em ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto.

Se avançamos razoavelmente nestas duas áreas (pelo menos no plano das concepções e da prática de parcela do professorado), temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação lingüística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação lingüística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado. (FARACO, s/d, p. 07-08)

Conforme as breves reflexões apresentadas aqui, a proposta que visa investigar a relação entre a formação docente e a problemática da variação linguística. A escola tem um papel consideravelmente relevante quanto ao preconceito linguístico. É no âmbito escolar que se pode trabalhar essa problemática e mostrar a importância do reconhecimento dos diversos falares de uma língua-cultura.

Para se ter uma ideia dessa problemática em âmbito formativo, em um levantamento realizado em turmas da graduação em letras com habilitação em língua portuguesa em várias turmas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará apontou que existe uma considerável demanda de graduandos em Letras ainda apegada à tradição gramatical em virtude da imersão considerável no âmbito escolar. Dos mais de 50 acadêmicos entrevistados, 75% afirmam essa tradição como aquela atitude metodológica válida para se trabalhar na sala de aula de português brasileiro. Aponta-se, com isso, a necessidade de não apenas uma reflexão e discussão sobre a problemática da variação linguística. Mas, acima de tudo, a investigação e elaboração de métodos e procedimentos que coloque em relevo uma língua viva, usual, que de fato seja significativa para o falante-usuário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a breve apresentação, a variação linguística deve ser levada a sério no que tange a formação de professores de línguas. Não apenas no ensino de língua vernácula; mas, também, no ensino de línguas estrangeiras. Pois deve-se reconhecer que o fenômeno da variedade é pertinente em todos os grupos sociais no globo e a apropriação de um novo idioma necessita ser compreendido no que se pensa das variadas formas e comportamentos apresentados por seus falantes.

Por fim, as leituras neste âmbito apontam para uma formação professor-pesquisador, ou seja, aquela que faz da sua sala de aula um espaço de investigação e construção do conhecimento. Com isso, deixando de lado a produtividade teórica e, passando para a construção/desconstrução de ideias e fatos sociais que realmente colaboram com a formação do sujeito do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALSINA, Miguel Rodrigo. **Comunicación intercultural**. Barcelona: Anthropos, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualiza – limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística – pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! – em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos – a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Giles. **Língua materna – letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

BENDER, William N. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. **Aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et all. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisado – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl et all. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CORREA, Djane; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística**. Disponível em https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf. Acesso 02 ago 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015.

LIVROS E LIVROS DIDÁTICOS... E A LEITURA ONDE FICA?

Marcos dos Reis Batista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto tem o objetivo de apresentar algumas pontuações tratadas por docentes da disciplina língua portuguesa no ensino médio em algumas regiões do Pará sobre a política e o uso dos livros didáticos. O presente texto encontra-se dividido em cinco partes, a saber: livros didáticos no ensino linguístico, metodologia, discussões e resultados, entre o real e o virtual (ou o ideal) e a parte que questiona quanto à leitura.

O trabalho está dividido em partes que abordam a problemática do livro didático e da leitura. Por fim, são apresentadas as considerações finais da presente investigação e listadas obras que colaboram com a nossa pesquisa.

LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO LINGUÍSTICO

O livro didático (LD) está presente nos estabelecimentos educacionais desde os anos 1940 quando se deu início à abertura das escolas públicas a um número maior de aprendizes no Brasil. Com o aumento dos estudantes, o aumento da carga horária de trabalho dos docentes e a ausência de uma gama considerável de livros disponíveis, os LD passaram a colaborar com a falta de tempo para os professores planejarem suas aulas. Em meio a essa contextualização, vemos a formação dos professores se tornando um cenário questionador e, também, conturbador com profissionais dependentes do material didático.

Pelo que se sabe correntemente no Brasil temos no âmbito curricular do ensino médio as disciplinas Língua portuguesa, Redação e Literatura. Ambas ofertadas separadamente e com carga horária e docente específicos. Essa estruturação observada e presente nas escolas onde realizamos nossa pesquisa nos chama a atenção pela considerável frequência e, também, pela repartição entre saberes integrados como é o ensino linguístico e literário.

Nosso interesse desde épocas de graduação sobre o LD está referido não apenas na sua presença ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem; mas, também, ao *porquê* de sua existência e, evidentemente, da ‘obrigatoriedade’ em seguida como um livro sagrado. Assim, criou-se no âmbito do Instituto de Estudos do Xingu (IEX) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) o projeto de pesquisa *Análise, descrição e avaliação didático-metodológicas de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro*. O referido projeto encontra-se no âmbito dos estudos da educação linguística (ensino-aprendizagem de línguas) no amplo campo dos estudos da linguagem. Ele tem como objetivo investigar aspectos concernentes à problemática da oferta didático-metodológica dos materiais didáticos de português brasileiro para a educação básica (ensino fundamental maior e ensino médio). Assim, consideramos os materiais didáticos como aqueles que estão continuamente presentes no processo de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas e, com isso, percebemos consideravelmente importante a reflexão, a análise e a avaliação desses materiais por se tratar de um recurso bastante presente nas salas de aula nas escolas de educação básica.

A proposição do projeto de pesquisa se justifica com o intuito de colaborar com a reflexão, com a criticidade e análise/avaliação de materiais que virão a colaborar e a influenciar a prática educativa do futuro professor de português brasileiro. Para isso serão necessários o levantamento dos materiais didáticos para o ensino do português brasileiro – em especial os livros didáticos – que são utilizados como possível suporte didático na educação básica na região do Xingu

paraense; assim como, a catalogação, consulta, descrição, pesquisa de parâmetros avaliativos dos materiais com base nas referências de base, definição de parâmetros para análise e avaliação dos mesmos e a preponderante proposta de intervenção e orientação para uma prática docente que leve em conta a realidade e as necessidades do universo escolar e, também, da formação de futuros professores de português brasileiro.

Para a construção de um quadro teórico satisfatório, torna-se necessário a consulta, catalogação e estudos com base em investigações que tratem da problemática acerca dos materiais didáticos para o ensino de línguas, neste caso, para o ensino e a aprendizagem de português brasileiro como língua primeira. Desse modo faz-se uso dos trabalhos de Byram, Fleming (2001), Coracini (1999), Moura (2005), Mendes (2004) e Oliveras (2000).

Os materiais didáticos, portanto, definido por Sala (2004, p. 2 citado por LIMA, 2012, p. 148) são “como qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem ou qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de língua e ainda qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Porém, essa é uma conceitualização um tanto generalista e, também, pluralista, pois não é somente um tipo de material. Mas, “[...] podemos dizer que o conceito material didático inclui, além de livros, apostilas, documentários, cópias de outros documentos, a internet e outras atividades que, na literatura atual, ainda são denominados recursos didáticos” (LIMA, 2012, p. 149). Passa-se no próximo item da pesquisa propriamente destacando que se trata de uma investigação ainda em andamento.

METODOLOGIA

A metodologia empregada faz uso de entrevistas com acadêmicos do curso de Letras de universidades públicas no Estado do Pará e com professores do ensino médio nas cidades de Conceição do Araguaia, São Félix do Xingu e Belém do Pará fazendo uso dos

trabalhos de Angrosino (2009) e Bender (2014), além dos estudos de Villaça (2013) e Santos e Simões (2009). Trata-se uma investigação etnográfica pois se fez presente no âmbito onde os processos formativos acontecem. Quando se fala em pesquisa etnográfica é importante destacar que o fenômeno investigado ocorre diante dos olhos dos pesquisadores, mas que em algum momento ou em grande parte do processo de investigação influencia os atores da investigação – em nosso caso acadêmicos do curso de Letras e professores do ensino médio – podendo suscitar resposta não tão naturais. Sendo assim, é importante uma integração por parte dos pesquisadores quanto ao âmbito onde se realiza a pesquisa diminuindo a possibilidade de dados não tão reais ao que seja deseja investigar.

Em primeiro momento entramos em contato com as escolas nas três cidades escolhidas para a investigação, a saber: Conceição do Araguaia, São Félix do Xingu e Belém do Pará. Posteriormente, passamos por uma reunião com a coordenação pedagógica – quando esse setor funciona na instituição em questão – apresentando o projeto e, logo após dessa etapa passamos a conversar com os docentes da disciplina língua portuguesa e redação no ensino médio. Após algumas entrevistas – algumas gravadas e outras realizadas com anotações – passamos a acompanhar estudantes de graduação em seus estágios supervisionados para que juntos possamos vivenciar o descobrimento ou adentramento de uma sala de aula em uma escola pública de ensino médio. Assim, buscamos ouvir as vozes tanto de quem já se encontra em sala de aula fazendo uso de materiais didáticos, descobrindo as diferentes visões dos docentes da disciplina em questão, quanto acompanhando alunos a perceberem o universo do processo de *ensinagem* (ensino+aprendizagem) da língua portuguesa brasileira.

Após o período de entrevistas com docentes da disciplina língua portuguesa e dos acadêmicos de Letras passamos a análise das vozes dos atores da pesquisa acerca do material didático, principalmente do livro didático de português brasileiro utilizado no

ensino médio. As conversas e discussões giraram em torno da problemática do material em relação ao seu suporte e a várias questões como: 1) O formato do livro didático ajuda no processo de *ensinagem* do português brasileiro? 2) Formatos como *tablets* e computadores motivam a utilização do material em sala de aula? 3) A relação livro impresso e livro digital é abordado em sala de aula?

Passamos a discutir essas questões no próximo tópico do presente texto.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A visão de mundo no âmbito educacional entre os sujeitos da pesquisa [estudantes de Letras e professores de ensino do português brasileiro do ensino médio] difere consubstancialmente. Os primeiros se apoderam de informações teóricas para tratar de questões – ainda que formativas – muitas vezes descartando aspectos socioculturais como as condições de acesso à bens culturais, a bagagem familiar – que muitas vezes apresenta considerável influência no comportamento e produtividade do aprendente – e, um certo desconhecimento de orientações curriculares nacionais, mesmo sendo acadêmicos do 7º e 8º período do curso em questão. Já entre os professores, suas atividades os ajudam a entender determinados aspectos oriundos da relação entre o alunado e o uso do livro didático em sala de aula. Poucos são os estudantes que questionam o livro didático e, para a maioria se trata de um material de descoberta, de um mundo totalmente diferente do seu; com isso, chega-se a julgá-lo como um “mundo ideal”. Sendo assim, essa grande maioria não se preocupa se o material aborda ou não a linguagem ou o comportamento linguístico/linguageiro local, sem nenhum comprometimento ou espaço para uma discussão ou investigação acerca do que se faz, se fala ou se pensa na comunidade onde a escola está inserida. Essa situação é observada por poucos estudantes que se queixam da necessidade de se ver no livro e a partir desta constatação percebe-se a importância de um trabalho

com os professores para se verem em algum lugar no processo de *ensinagem* da língua portuguesa brasileira.

Ao observar/analisar as entrevistas com acadêmicos de Letras e professores da disciplina língua portuguesa, notou-se que:

Os estagiários [acadêmicos de Letras] afirmaram com base em suas observações e convivência nas escolas visitadas certa desconexão diante do que se aborda no âmbito acadêmico do que se encontra na sala de aula quando o assunto é o material didático. Alguns relataram que o tratamento aos materiais didáticos – sejam reais ou virtuais – era com uma abordagem, consideravelmente, incipiente e que perceberam tamanha influência dos textos escritos nos livros que em raros momentos traziam tarefas ou atividades cujo estudantes pudessem se ver como agentes da língua portuguesa brasileira.

Entre os docentes, todos perceberam a necessidade de um tratamento melhor quando se aborda questões locais, pois consideram que:

O livro didático de português parecer ser projetado para escolas que possuem período integral pois trata-se de um material extenso com atividades que requer uma considerável carga horária; aspecto esse que as escolas públicas das regiões em questão não conseguem oferecer aos seus alunos;

Quando o assunto é região norte ou Amazônia os livros se reduzem ao tratar a região apenas como floresta ou algumas curiosidades geográficas, quase nenhuma histórica ou linguístico/linguagem;

Alguns professores para sanar a ausência de tratamento quanto à questões regionais de fala, escrita, de história ou acerca da identidade local buscam por meio de textos de *blogs*, jornais e/ou revistas locais atividades para sala de aula;

Um dos grandes impedimentos às atividades e tarefas que abordem questões regionais, além da insuficiente carga horária da disciplina, são as orientações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, para muitos professores, apresenta uma visão “global”

do Brasil sem deixar espaço a um tratamento que vise as peculiaridades de cada região. Desse modo, julga-se uma forte influência de quem produz as provas do referido exame que em grande parte são trabalhados no sul/sudeste brasileiro;

Com base no parágrafo acima percebe-se que a legislação educacional brasileira é totalmente ignorada, pois há uma preocupação muito maior com as orientações do ENEM que dita o que ensinar, pois se trata de um exame que se tornou a porta de entrada do estudante à uma universidade, sendo que grande parte das instituições de ensino superior usam em suas seleções o exame; desse modo, ignora-se as orientações curriculares nacionais para o ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais. Sem contar no desconhecimento das bases teóricas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que na maioria das vezes é visto apenas por seu guia de escolha dos livros. Tal fato é consideravelmente polêmico, pois alguns docentes relataram que a escolha do livro didático ainda é passível de falhas pois algumas escolas escolheram determinado manual e foi distribuído outro, totalmente diverso daquele primeiro.

ENTRE O REAL E O VIRTUAL (OU O IDEAL)

Com base no exposto acima percebe-se visões diversas entre os sujeitos ora pesquisados. De um lado acadêmicos que descobrem realidades diferentes daquelas tratadas em sala de aula na Universidade e com suas experiências no período de estágio supervisionado repensam, constroem e/ou desconstroem mitos acerca do processo de *ensinagem* da língua portuguesa brasileira. E, notam, também, o quanto ainda é incipiente a abordagem da problemática do uso, reflexão, análise, avaliação e produção de materiais didáticos para o ensino de primeira língua, principalmente quando se trata de livros didáticos de língua portuguesa destinados às escolas públicas. Os acadêmicos notaram também a necessidade de um debate acerca das orientações de diversos documentos oficiais para a educação brasileira como os Parâmetros Curriculares

Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, O Plano Nacional do Livro Didático e as orientações para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para os docentes além da pouca carga horária destinada à disciplina língua portuguesa, a extensão dos livros didáticos – segundo eles – é desenhada para escolas que possuem período integral – geralmente de oito horas - e que abordam temas fora do interesse do aluno ou que não fazem parte da realidade escolar. Além disso, os professores se sentem presos aos modelos das provas do Exame Nacional do Ensino Médio fazendo com que tenham dificuldade no planejamento de atividades extras que possam colocar em relevo a realidade local. Recorre-se, assim, às atividades culturais como Feira da Cultura, semana da poesia ou concursos de redação para que o alunado se sinta motivado na elaboração de uma produção textual escrita e/ou oral que destaque o pensamento local.

Quase nenhuma reflexão ou observação acerca de novos formatos de livros didáticos foi tratado nesta investigação. Os manuais de português brasileiro no ensino médio nas escolas pesquisadas não possuem nenhum material completar ou formato virtual como cd-rom ou página na internet de suporte formativo, apenas *sites* informativos acerca do material. Caso esses materiais possuíssem em seus *kits* esse tipo de recurso nenhuma das escolas investigadas poderiam oferecer atividades virtuais; pois, todas não possuíam laboratório de informática em funcionamento. Alguns docentes se ressentem da ausência desse recurso na escola pois seria – segundo eles – uma forma significativa de ajudar alunos carentes a descobrir novas formas de linguagem e de construção de desenvolvimento.

Entre ambos atores da pesquisa [acadêmicos e docentes] todos foram categóricos ao afirmar que as lacunas percebidas ao serem questionados acerca do material didático em sala da aula, ou seja, do livro didático, não são de total responsabilidade dos seus produtores. Mas, que se trata de uma ampla rede de questionamentos existentes no processo de produção do material,

nas políticas públicas e na formação docente [acadêmica e continuada].

O livro didático para a *ensinagem* do português brasileiro no ensino médio é pensando, elaborado, testado, produzido e editado em um âmbito de espaço, tempo e cultura que muitas vezes não acompanha as mudanças sociais, o pensamento da sociedade e outras questões de cunho sócio-ideológico. Todo esse processo – do pensado ao editado – se concentra em apenas uma dada região brasileira cuja a preocupação com uma investigação mais apurada de uma nação continental como o Brasil – pelo que se percebe nas análises dos livros e nas falas dos entrevistados – não tem feito parte da pauta dos seus editores.

Pode-se considerar que o livro ideal – como apontado no título desse texto – é utópico, pois não cabe em um material que na grande maioria das vezes é impresso todo o saber que se pode trabalhar na disciplina de língua portuguesa. O processo de *ensinagem* é amplamente mais complexo e é nesse âmbito em que o livro faz parte, não podendo ser um ditador de atividades e de tarefas; mas, sim, um suporte que em grande parte auxilia o docente a ter uma visão geral do plano da disciplina. Principalmente àqueles que se encontram em início de carreira, período em que as dúvidas didáticas, o receio à construção de atividades e tarefas mais ousadas e ao reconhecimento do terreno escolar causar no recém-formado algumas dúvidas operativas.

Quanto aos livros virtuais – geralmente apresentados em *tablets* – ainda não fazem parte da realidade das escolas pesquisadas. Fazem parte da realidade de alguns alunos que fazem uso particular. Mas, em sala de aula, esse tipo de suporte não se aplica, muito menos a utilização de páginas de internet referentes ao manual didático adotado pois como já exposto acima nenhuma escola investigada possuía laboratório de informática para atividades *in loco*. Cabe-se assim, apenas, ao uso do livro impresso que possui suas limitações e que é ainda apresentado em um formato nem sempre adequado às necessidades da realidade escolar.

Em meio a essa ampla discussão cabe àqueles que tratam da formação de professores de português do Brasil refletir, discutir, analisar, avaliar e colocar em relevo a necessária importância da problemática do livro didático de português brasileiro no ensino buscando uma postura mais crítica diante das lacunas observadas nas escolas pesquisadas e, com isso, buscar ter vez e voz diante de políticas públicas cada vez menos públicas.

NOVAMENTE, A LEITURA?¹

Ao considerarmos a leitura como fator primordial do desenvolvimento do aluno nas suas mais variadas etapas, torna-se necessário observar diversos aspectos. No ano de 2003 no Brasil foi publicado um relatório baseado na alfabetização infantil no país. Para os autores desse documento, “Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar [...] o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização (BRASIL, 2007, p. 22)”. E ainda afirma que “o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto” (idem, p. 27). O documento ainda afirma:

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre leitura e aprendizagem da leitura adquiriram um status científico incontestável. O uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo, fortaleceu a qualidade dos dados e análises. A maioria das pesquisas se baseia no teste de hipóteses envolvendo o uso de grupos experimentais e de controle, que são escolhidos de forma a isolar de outras influências a variável que se quer estudar. Todos esses estudos adotam procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional” (idem, p. 22).

Nesse âmbito é necessário considerar dois conceitos

¹ Esta temática é tratada de modo igual em outro texto de nossa autoria neste volume.

fundamentais quando se pensa em leitura: a alfabetização e o letramento. Desse modo, fazemos uso do trabalho de Soares (2003) que apresenta a distinção entre esses construtos teóricos. Assim, a alfabetização pode ser entendida como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. E, o letramento, pode ser entendido como o estado ou a condição de quem não apenas ler e escreve; mas, cultiva práticas sociais de linguagem que envolvem o âmbito escrito. Com isso, percebe-se dois processos que se complementam, levando em consideração, também, a necessidade de um tratamento adequado no espaço escolar. É válido ressaltar que existe uma variedade de tipos e níveis de letramento, esses variam quanto ao contexto social e cultural do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda se encontra ainda em andamento e indica a considerável necessidade de uma formação continuada docente quanto ao tratamento do uso adequado do livro didático em sala de aula. As primeiras entrevistas com docentes apontam que a grande maioria afirma que o referido material didático é um assistente no processo de ensino-aprendizagem e, alguns fatores estruturais devem ser levados em consideração quanto ao uso do material. Assim, o excesso de turmas (carga horária) e os poucos recursos no âmbito escolar influenciam no desenvolvimento de atividades significativas/alternativas em sala de aula. Com isso, o tratamento quanto a um uso mais adequado do livro no processo de *ensinagem*, assim como da formação do (futuro) professor de português brasileiro precisa ser pensado/planejado também de modo crítico e contínuo buscando colaborar com uma educação linguística de qualidade.

Por fim, é de se considerar a necessidade de ações tanto por parte das instituições, quanto por parte dos docentes acerca da apropriação da leitura como prática fundamental para o desenvolvimento significativo do leitor. No âmbito desta

investigação é evidente o interesse por parte de (futuros) professores na potencialidade da leitura não apenas como prática formadora, mas, também, como espaço de criticidade e criatividade. Entende-se que investigações como esta devem ser melhor desenvolvidas com o intuito de fortalecer a necessidade em colocar a leitura como um dos processos centrais na formação do sujeito contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Alfabetização infantil: novos caminhos**. Brasília, 2007.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. Tradução de José Ramón Parrando e Maureen Dolan. **Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas**. Madrid: Editora Edinumen, 2001.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- GUILHERME, Maria Manuela Duarte. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.
- KRAMSCH, C. **The cultural discourse of foreign language textbooks**. In: SINGERMAN, A. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LIMA, Diógenes Cândido de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:**

contestações e proposições. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

OLIVERAS, Á. Hacia **La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.** Madrid: Editora Edinumen, 2000.

SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Ensino de português e novas tecnologias.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

VILLAÇA, M. L. C. **Livros didáticos e as novas tecnologias: reflexões e questões para avaliação e análise.** Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. Número XXXVIII – 2013, p. 80-90. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/2137>. Acesso em 20 jan 2015.

UMA ABORDAGEM SOBRE O CONHECIMENTO E O PAPEL DA ESCRITA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA DE LETRAS

Míriam Cemira Pereira do Nascimento

Thomas Massao Fairchild (Orientador)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Intuitivamente, podemos dizer que o conhecimento é o modo como percebemos e reconhecemos o mundo ao nosso redor, por meio das experiências que vivenciamos em nosso cotidiano. É através do conhecimento que se dá o processo de ensino e aprendizagem nas variadas esferas educacionais. Mas o conhecimento não é neutro, uma mesma experiência pode ser conhecida de formas diferentes, assim os conhecimentos de uma classe social podem não ser reconhecidos por outra. As instituições de ensino superior são os locais onde o conhecimento teórico deveria ser visto com mais aprofundamento, inclusive nas suas contradições, no entanto, percebemos que este conhecimento não está sendo incorporado adequadamente na produção escrita dos acadêmicos, em especial, dos futuros professores.

Consideramos que a escrita dos alunos de licenciatura é algo a ser entendido enquanto um instrumento de análise das práticas de ensino e aprendizagem para o próprio licenciado em Língua Portuguesa. Por meio da produção de trabalhos escritos por acadêmicos, (principalmente relatórios) podemos verificar, no entanto, a falta de conhecimento teórico em sua escrita. Em vista disso, em nossa pesquisa nos proporemos a analisar o conceito de conhecimento e sua relação com o papel do professor, na medida,

que o conhecimento é o ponto norteador que levará o professor na realização de sua prática educacional.

Neste trabalho buscaremos compreender como o conhecimento está sendo discutido em Apple (1989) e sua relação com a esfera da economia e com a experiência vivida pelos sujeitos.

O autor parte de perspectiva marxistas, ao relacionar o sistema educacional com as divisões de classe, questões de gêneros e de raças. Também se preocupa com o problema de como o conhecimento é produzido e percebido pelos sujeitos. Assim por meio das discussões do autor buscaremos construir um conceito de conhecimento embasado em uma teoria da linguagem e conectado aos problemas específicos da formação do professor.

A ESCRITA DE RELATÓRIOS DE ALUNOS EM FORMAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A escrita de relatórios, para os alunos em formação, é algo bastante instigante e desafiador, pois ao longo do curso de licenciatura, principalmente em língua portuguesa, os alunos são acostumados a estudar várias disciplinas, porém muitas das vezes isoladamente, sem fazer conexões entre elas. Suas produções são direcionadas por meio de textos teóricos, e frequentemente, são resumos ou paráfrases sem análises substanciais de dados novos.

É a partir dessa falta de análise e autonomia dos alunos que começam os desafios em se relatar as experiências tomadas no período de estágio e na construção de um texto que apresente os conhecimentos adquiridos durante a graduação. Muitos fatores podem ser determinantes dessas dificuldades; por exemplo, a falta de se exercitar a escrita de autoria própria durante toda a vida escolar, ou mesmo as ideologias presentes em meio ao currículo oculto das instituições educacionais que incorporam em si a compartimentação dos saberes. Em vista desta problemática buscaremos, ao longo deste artigo explicar que o papel da escola é muito relevante para o entendimento de como o conhecimento

técnico é transmitido aos alunos e como ele é recebido por esses estudantes, como esse conhecimento é usado na manutenção da economia e como ele reflete na vida de cada sujeito da sociedade. Assim, delinearemos o papel das ideologias que estão inseridas no discurso das instituições de ensino que formam os alunos que estão inseridos nos cursos de licenciaturas (e nos demais cursos) e sua contribuição para o desenvolvimento educacional dos alunos.

O PAPEL DA ESCOLA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO TÉCNICO NA MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES ECONÔMICAS

No decorrer de nossa vida acumulamos saberes e experiências de vários campos, ao interagirmos socialmente somos tomados por uma enxurrada de conhecimentos que advém do grupo familiar, da comunidade, das instituições religiosas e principalmente da escola. É na escola que temos o primeiro contato com a ciência, ou seja, com os estudos embasados em teorias científicas. A escola é uma das principais fontes desse tipo de conhecimento, e conseqüentemente é uma instituição que promove uma grande disseminação ideológica, seja por meio do seu currículo explícito, que são todas as atividades ou ações pedagógicas impostas pelo sistema educacional, seja por meio do currículo oculto. Este último, para Apple, consiste em tudo aquilo que não está programado no currículo explícito escolar, abrangendo influências que afetam a aprendizagem dos alunos, tais como ideologias hegemônicas que são impostas ao longo do processo de ensino e aprendizagem através de várias práticas, atitudes, gestos e comportamentos que vigoram no meio social, cultural e escolar.

A partir de concepções ideológicas dentro dos currículos, seja o explícito, seja oculto, a escola contribui para a construção do sujeito, tanto do ponto de vista cultural, quanto do político e do econômico. Assim ela prepara os estudantes para lidar com as variadas necessidades sociais segundo as demandas do mercado de

trabalho. Os seus alunos, de certa maneira, são habilitados para se inserir numa sociedade baseada no mérito individual, ou seja, qualquer resultado positivo ou negativo que o aluno venha a receber é interpretado e legitimado como sendo resultado de seu desempenho individual, pois é alegado pelo sistema educacional que todos os alunos teriam as mesmas oportunidades de mobilidade. Esse processo meritocrático legitima as diferenças de classe necessárias para o funcionamento da sociedade capitalista e, principalmente, contribui para a difusão do que Apple (1989, p. 56) chama de “desajustamento” e das desigualdades.

Desajustamento

Para Apple, o “desajustamento” é a falta de adaptação dos alunos entre a vida escolar ou a sala de aula e sua vida cotidiana. Apple afirma que um dos papéis sociais da escola é a amplificação do desajustamento, que está ligado a complexa função desempenhada na reprodução econômica e cultural das relações de classe. Podemos conceber, segundo esse autor, a ideia de que a escola, dentro de seu currículo, abrange diversas concepções ideológicas que contribuem para a afirmação de uma sociedade dividida, pois prepara cada indivíduo para seguir sua determinada função de trabalho dentro do corpo social, a partir de sua condição social. Assim a escola pode ser vista também como grande contribuinte de uma sociedade injusta.

As instituições educacionais, ao longo dos anos, vêm legitimando uma cultura voltada para os ideais dos grupos mais poderosos da sociedade e assim o conhecimento transmitido para todos indivíduos é desenhado entorno das concepções dessas classes dominantes, como podemos ver em Apple quando diz:

“As escolas ajudam a legitimar o conhecimento novo e as novas classes e os novos estratos sociais; e é, com frequência, na luta entre as culturas mais antigas e os novos grupos e classes emergentes por um lugar no currículo escolar que podemos ver os

conflitos de classe e de gênero e as contradições econômicas agindo por intermédio das atividades cotidianas de rotina das pessoas. ”

Esta afirmação de Apple se refere ao papel que ao longo dos anos a escola vem desempenhando na contribuição da organização política, cultural e econômica, assim organizando o sistema social de acordo com as necessidades desses grupos dominantes. A escola, no entanto, não impede que os indivíduos pertencentes as classes menos favorecidas busquem seu espaço na sociedade através de uma certa resistência na execução das atividades propostas pela escola.

Assim, podemos entender que a escola é uma instituição com finalidade distribuição e produção conhecimentos. Ela reforça o conhecimento técnico e também distribue normas e disposições que reforçam economicamente a subdivisão das posições sociais, ou de classe. Ela é também responsável pela produção de conhecimento, na medida em que ajuda a formar agentes aptos a lidar fora dela, principalmente dentro do setor econômico da sociedade e ainda contribuem na formação cultural direta e indireta exigidas por esse setor econômico.

O conhecimento técnico

O conhecimento técnico, em Apple, está relacionado à profissionalização do sujeito que ao longo de sua escolarização, adquire o conhecimento que é distribuído para a maioria da população.

Segundo Apple, as escolas exercem um papel fundamental na acumulação do capital cultural. Para ele, o conhecimento está relacionado com a economia, visto que, em uma economia capitalista avançada ou mesmo em desenvolvimento, o conhecimento técnico é um meio de manter o bom funcionamento do sistema econômico. Temos como exemplo disso, no contexto do Brasil, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual é

assegurada na Lei 9.394, 1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 36-A. Esse artigo preconiza que, nessa modalidade de educação, será atendida a formação de modo geral do educando, e também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, como, por exemplo, técnico em informática, em mineração, em segurança no trabalho, e outros. Este conhecimento técnico tende a beneficiar os interesses empresariais, uma vez que esses alunos sairão da escola aptos a adentrar no mercado de trabalho na posição de trabalhadores assalariados (ou seja, sem constituir grande ameaça à detenção do capital).

Um exemplo de conhecimento técnico relacionado ao campo do ensino superior seria a pesquisa sobre o uso do camapu, fruta típica de diversas regiões do Brasil, com finalidade de produzir novos neurônios no hipocampo para tratamento da doença Alzheimer, realizada por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Pará. De acordo com o jornal, o camapu ou *Physalis angulata*, é uma espécie de herbácea da Amazônia, o fruto amarelo é revestido por uma casca fina de fácil retirada, além de possuir propriedades curativas ele é usado na decoração de doces finos (culinária). Os pesquisadores esperam que o segundo passo da pesquisa seja a saída da pesquisa da área acadêmica para a indústria, onde será patenteada e comercializada na indústria farmacêutica. Desse modo, o que era conhecimento popular, tradicional, torna-se conhecimento técnico e científico.

Sobre o conhecimento técnico, temos que ter em vista que o seu uso, o controle e acumulação na forma de capital cultural representa uma grande vantagem para a indústria, pois esta se beneficia exclusivamente da técnica e da ciência, sendo que ambas são desenvolvidas nas escolas e principalmente nas universidades. Estas instituições são mantidas, em sua maioria, pelo Estado e são responsáveis pelo desenvolvimento científico e técnico, haja vista que são principalmente nas universidades e nas escolas técnicas superiores que o conhecimento é produzido e seu controle é realizado através do monopólio das patentes que contribuem para a

expansão do mercado. O exemplo acima, sobre o uso da fruta tipicamente amazônica estudada com incentivo financeiro do governo federal, Apple ilustra esse percurso:

“o uso das universidades para gerar e preservar conhecimento técnico baseado na pesquisa básica aplicada foi bastante eficaz. O custo e o risco tanto da produção de pessoal treinado para trabalhar na indústria quando da produção da pesquisa fundamental da qual grande parte da pesquisa industrial depende recaem, em grande parte, sobre a população em geral.”

Nos certificamos, então, de que os profissionais das instituições superiores trabalham como “mão-de-obra” produtora na geração e preservação de conhecimento técnico de caráter privado, pertencente a empresas que detêm patentes e que lucram com o resultado das pesquisas. Ao mesmo tempo, os agentes que são empregados nas indústrias advêm do próprio investimento da sociedade que mantém essas instituições formadoras de pessoas capazes de desenvolver o trabalho mental e o próprio trabalho manual exigidos pela indústria, produtoras de conhecimentos que serão aplicados na execução do processo econômico capitalista.

Podemos pensar, de forma mais específica, como os conhecimentos que estão sendo selecionados para a formação do professor de português entram nessa dinâmica. Assim, podemos ver como a escola age no processo da divisão de trabalho, tendo como base o seu currículo e principalmente as ideologias que o compõem; é neste processo que distingue quem ficará com o trabalho mental.

O papel do Estado

Outra questão de que temos que tomar conhecimento é quanto ao papel que o Estado representa para a maximização da função produtiva. O Estado, tendo a escola como um dos principais meios de interferência em relação ao capital, subsidia a maior parte dos custos do capital privado através de investimentos e créditos, ou

seja, mesmo que esses investimentos sejam para aumentar a rentabilidade industrial, e que em função disso surjam mais oportunidades de serviço e emprego, quem paga a maioria desses investimentos é a sociedade. Um exemplo disso pode ser encontrado nos projetos de profissionalização de jovens e adultos vinculados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. O SENAI é instituição privada mantida pela indústria, criada em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei 4.048, assinada pelo presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para trabalhar nas indústrias nacionais; ele tem parceria com Ministério da Educação e Trabalho. Hoje sua função continua sendo preparar jovens por meio de cursos profissionalizantes com intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Em suma, a indústria amplia seu conhecimento técnico administrativo, mas quem assume a responsabilidade somos nós, através do próprio Estado.

Outro papel do estado em relação à dinamização e acumulação de capital corresponde sua intervenção enquanto a forma de escolarização, tendo como objetivo maximizar a distribuição de conhecimento que favorece uma sociedade desigual. Ao mesmo tempo a escola busca legitimar seu papel enquanto produtora de conhecimentos, assim contribuindo tanto para manter as necessidades do capital como para desenvolver a mobilidade financeira da nova burguesia. Vemos em Apple essa afirmação referente ao papel do Estado:

“Eles (o Estado) incluem a ênfase na educação baseada na “competência”, instrução sistêmica, educação profissionalizante, futurismo (com frequência, um eufemismo para planejamento de mão-de-obra), financiamento continuado e prioritário para o desenvolvimento de currículos de matemática e ciência, programas nacionais de testes, faculdades e institutos técnicos comunitários (mais curtos ou menor prestígio)”

Essa afirmação de Apple traduz a dinâmica que o estado utiliza na perpetuação desse sistema econômico em que vivemos e

que se reflete na estrutura do ensino repassado nas escolas e universidades, que por sua vez vem a contribuir na construção de uma sociedade desigual. Por exemplo, atualmente, no Brasil podemos destacar elementos que correspondem ao conhecimento evasivo repassado para os alunos e à ideia de que seu êxito depende de sua competência: implantação de cursos técnicos inseridos juntamente ao Ensino Médio; um maior financiamento por parte do Estado voltado para pesquisa nas áreas de matemática e ciências e sua maior ênfase dentro do currículo escolar, de acordo onde podemos constatar na Medida Provisória (MP), nº 746 de 2016; a aplicação dos programas nacionais de testes para o Ensino Médio (Enem), o crescimento do desemprego e da inflação; o tempo de aposentadoria tende a aumentar, fazendo que o trabalhador delegue mais tempo às atividades voltadas para a produtividade da economia, etc. Assim, constatamos como o Estado, através da escola, produz certos tipos de conhecimentos que contribuem na manutenção do capital cultural e econômico.

Resistências

Segundo Apple, é por meio do “currículo oculto” que boa parte as normas e disposições exigidas pela economia são encaminhadas aos alunos, porém temos que ter noção que essas ideologias que permeiam o currículo não são aceitas integralmente por parte dos alunos e mesmo da própria sociedade. Essa imposição de controle por parte do estado/escola e economia podem não ser tão exitosas quanto parecem, pois além do conhecimento técnico repassado aos alunos é necessário levar em consideração a experiência vivida por sujeitos. Desta forma, Apple leva em conta que a escola, por meio do seu currículo, não é apenas um instrumento de reprodução, como podemos ver em Apple,

“As teorias de correspondência tendem a nos “levar” a ver a escola apenas em termos reprodutivos. Sua lógica vê a instituição atuando apenas para reproduzir a ordem social. Tanto a forma

quanto o conteúdo do *corpus* formal de conhecimento escolar e o currículo oculto ajudam a criar as condições para a reprodução cultural e econômica das relações de classe em nossa sociedade.”

O autor, ao atentar para a discussão sobre essas teorias de correspondências esclarece que se consideramos essas ideias em sua plenitude deixaremos de reconhecer a complexidade que há na relação entre a escola e as forças socioeconômicas, e deixaremos de lado também as contradições existentes na interação social. Se reconhecermos essas teorias como legítimas estaremos também contribuindo para a reprodução ideológica do capitalismo, que defendem a manutenção das desigualdades sociais.

Com isso Apple está dizendo que existem duas formas de cultura. Uma delas é a repassada aos alunos dentro do ambiente escolar, na qual se incluem a aplicação dos currículos como fonte norteadora para vida profissional dos alunos, e que pode ser considerada cultura como mercadoria. Essa cultura encara toda produção de conhecimento como algo que pode e deve ser comercializado no mercado. De outro lado, existe a cultura como experiência vivida, que é todo o conhecimento adquirido no decorrer das experiências cotidianas.

No nível da cultura como experiência vivida é que podem se estabelecer as resistências dos trabalhadores ou dos estudantes à imposição de ideologias advindas do sistema capitalista em que vivemos. Um exemplo disso, dado por Apple, é no próprio local de trabalho, onde não são aplicadas todas as “normas de obediência” que os sujeitos receberam através do currículo oculto na escola.

Considerando a realidade brasileira, presente nos dias atuais, um exemplo de resistência no plano cultural pode ser o movimento de ocupação das escolas de ensino/educação básica e nas universidades com intuito de reivindicar os novos direcionamentos políticos, econômicos e educacionais da sociedade brasileira, caracterizando assim uma forma de resistência ao sistema. Podemos

ver também formas de resistência na cultura vivida por alunos e professores dentro do próprio cotidiano das relações de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de cunho bibliográfico, buscamos trazer a luz alguns apontamentos a respeito de como o conhecimento está sendo desenvolvido nas instituições de ensino e como ele é recebido pelos alunos.

Usamos para o início da pesquisa um autor marxista que faz associações da educação com a economia, a política e as ideologias das esferas dominantes para refletirmos acerca de como as questões econômicas, políticas e ideológicas interferem na base educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **LDB (Lei de Diretrizes e Base da educação nacional)**. Brasília: MEC, 1996.

A PERSONAGEM FEMININA NA CONTÍSTICA DE JOSÉ VERÍSSIMO E INGLÊS DE SOUSA

Renato Carlos Dias de Oliveira

Marli Tereza Furtado (Orientadora)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A figuração literária da Amazônia nos últimos anos do século XIX apresentou, através das obras de contos dos autores José Veríssimo¹ (1857-1916) e Inglês de Sousa² (1853-1918), singular representação. As obras destes autores estabeleceram, de certo modo, um paradigma para outras narrativas sobre o universo amazônico.

Este artigo é fruto da pesquisa *A Amazônia na contística de José Veríssimo e Inglês de Sousa*, vinculada ao grupo de pesquisa *A Amazônia em narrativas dentro e fora do cânone: tradição e ruptura*. Temos aqui o objetivo de analisar como as personagens femininas são retratadas nos contos *A sorte de Vicentina*, presente na obra *Cenas da vida amazônica*, de José Veríssimo e em *Amor de Maria*, conto pertencente à obra *Contos amazônicos*, de Inglês de Sousa.

Para discutir a produção dos autores, evidenciando a questão social que os contos carregam, bem como a relação com a figuração das personagens femininas nas narrativas em destaque, serão abordados neste artigo os trabalhos de Fábio Lucas (1987), Marli Furtado (2015), Amarílis Tupiassú (2016), Antonio Dimas (2011), Vicente Salles (1990) e Israel Araújo (2013).

1 Cenas da vida amazônica (1886).

2 Contos amazônicos (1893).

OSÉ VERÍSSIMO E INGLÊS DE SOUSA: ESCRITORES DA AMAZÔNIA

Óbidos, município do interior do estado do Pará é a cidade natal de dois grandes nomes de nossas letras, do intelectual José Veríssimo, conhecido tanto por seus estudos e ensaios nas áreas das ciências sociais e educação quanto por sua crítica literária de abrangência internacional, e do ficcionista Inglês de Sousa, político e literato canonizado nos manuais de literatura por conta de consagrados romances e contos realistas-naturalistas.

Para Benedito Nunes (2011), “é difícil separar a figura de José Veríssimo da de Inglês de Souza”, não propriamente por ambos pertencerem à mesma cidade e serem coetâneos, ou mesmo pelo fato dos dois autores migrarem para o sul em determinada fase de suas vidas, esta dificuldade se dá pela apreensão da Amazônia através do estrato da imaginação, pela qual os autores se valem em suas produções ficcionais.

Eis o que verdadeiramente liga José Veríssimo a Inglês de Sousa: o estrato amazônico da imaginação de ambos – a imaginação material, como o chamaria *Gaston Bachelard*, fluvial, florestal, planicária, feita de água, de vegetação, de horizontes planos – sobre o lastro da cultura nativa, mestiça (...). (NUNES, 2011, p.65).

Nunes introduz uma semelhança fundamental entre Veríssimo e Sousa, pois através da criação ficcional estes autores traçaram “no mesmo estilo realista da época” uma sedutora atmosfera de “ambiências locais”. A Amazônia, portanto, será o espaço no qual estes prosadores irão se debruçar para ambientar suas narrativas, pintando um verdadeiro quadro de costumes e crenças, imprimindo nas suas narrativas, cada qual com seu estilo, a crítica social, como nos sublinha Marli Furtado (2015):

Se pensarmos a partir do Realismo, enquanto movimento estético literário do século XIX, no qual o romance brasileiro amadureceu

nas mãos de Machado de Assis e, por que não, nas de Aluísio Azevedo, temos dois nomes de relevo: Inglês de Souza e José Veríssimo, ambos filhos da terra e que impingiram às suas obras um tom social. (FURTADO, 2015, p. 95).

José Veríssimo e Cenas da Vida Amazônica

Pioneiro em importantes estudos da etnografia e da etnologia Amazônica, José Veríssimo Dias de Matos publicou estudos e ensaios que embarcam, como já fora mencionado, as áreas das ciências sociais e da educação, desta última, especificamente, ele voltou-se para “os impasses e a necessidade de renovação da escola no Brasil” (TUPIASSÚ, 2016, p.49). De suas obras voltadas para estes ramos temos, por exemplo, *A Educação Nacional* (1891), *A Amazônia* (1892), *A pesca da Amazônia* (1895), dentre outras.

Como crítico, Veríssimo publicou diversas obras, dentre elas: *O que é literatura?* (1907), seis volumes de *Estudos de literatura brasileira*, realizadas entre os anos de 1901 há 1907, (sendo o sétimo um volume póstumo, publicado somente em 1979), e *História da literatura brasileira*, obra que teve sua primeira edição lançada no ano de sua morte, em 1916. Sobre sua fortuna crítica vejamos a observação de Amarílis Tupiassú (2016):

A vasta obra crítica de José Veríssimo é tarefa de inestimável inovação no Brasil da atuação do escritor, já naqueles idos, “O feminismo no romance”, um Brasil onde falar de livro era elogiar ou malhar um escritor. José Veríssimo livra-se desse armadilha e desenvolve seu julgamento em senso objetivo, o ajuizamento que contempla a etimologia do verbo grego *crinein* de que adveio a palavra crítica que significa julgar, a rigor, julgar com isenção e objetividade. Nessa acepção o ajuizador investiga a obra, a crítica cingida à malha do texto poético, às qualidades estéticas, fora de critérios individualistas como ‘eu acho que este livro é bom porque me emociona’; ‘é bom porque eu gosto’ etc. (TUPIASSÚ, 2016, p. 49).

Veríssimo atuou como colaborador de diversos periódicos e revistas, dentre elas, a *Revista Amazônica* da qual foi fundador e diretor. Posteriormente, em participação e contribuição à *Revista Brasileira*, participou da idealização e da formação da Academia Brasileira de Letras, instituição da qual fora um dos membros fundador.

Cenas da Vida Amazônica, obra da qual está presente um dos contos que nos ocuparemos neste artigo, *A sorte de Vicentina*, teve sua primeira edição lançada no ano de 1886, pela editora Cardoso de Lisboa, Portugal. Junto à primeira edição, encontrava-se anexado um estudo sobre as *Populações indígenas e mestiças da Amazônia*³, estudo em que Veríssimo apresenta uma análise de caráter etnográfico sobre a população da região, mas que fora suprimida da segunda edição, publicada no Brasil em 1899, pelo próprio autor. A obra, além da narrativa analisada neste artigo, apresenta mais três contos: *O boto*, *O crime do tapuio* e *O voluntário da pátria*. Em edição posterior foi acrescentado à *Cenas da vida amazônica* algumas narrativas incompletas de Veríssimo, intituladas *Esboços*, mas que foram publicadas pela primeira vez com o título de *Quadros Paraenses*, em 1877.

Inglês de Sousa e Contos Amazônicos

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em Óbidos em 28 de dezembro de 1853. Aos onze anos de idade, para concluir os primeiros anos de ensino, mudou-se para o estado do Maranhão. Três anos depois, mais uma vez, muda-se, agora para o Rio de Janeiro, onde foi internado no Colégio Perseverança. Já aí, na adolescência, o fascínio pela literatura e pela escrita, levaram-no a compor sua primeira obra, segundo Vicente Salles (1990):

3 Em nota à segunda edição de 1899, justifica-se José Veríssimo: “Este livro saiu na sua primeira e péssima edição de Lisboa precedido de um estudo (...) que ora se suprime para dá-lo, também corrigido, num dos futuros volumes dos Estudos brasileiros do Autor.”

Em 1867, com 14 anos de idade, foi internado no Colégio Perseverança, Rio de Janeiro. A vocação literária fora despertada precocemente e ainda contava com 14 anos de idade quando o diretor do Colégio Perseverança confiscou do recém-chegado aluno os manuscritos de “Obras Completas de Herculano Marcos Inglês de Sousa”. (SALLES, 1990, p.10).

Infelizmente, destes escritos, nada se sabe além de seu registro. Já na idade adulta, Inglês de Sousa publica obras jurídicas e elabora uma obra que recebe o título geral de *Scenas da Vida do Amazonas*, composta pelas obras *O Cacaulista* (1876), *História de um pescador* (1876), *O Coronel sangrado* (1877), sendo esta a obra pela qual o autor é considerado por Lúcia Miguel-Pereira (1857), como o introdutor do Naturalismo no Brasil. É importante destacar que estes títulos, o prosador assinou sob o pseudônimo de Luiz Dolzani. Já as obras *O Missionário* (1891) e *Contos Amazônicos* (1893), foram assinadas com seu próprio nome, e também pertencem ao quadro de obras de *Scenas*.

Inglês de Sousa também se dedicou à política, foi eleito, inclusive, presidente do Espírito Santo. O escritor organizou a *Revista Nacional de Ciências, Artes e Letras*, e ao longo de sua vida recebeu vários títulos, dentre estes, destacamos o de sua participação na Academia Brasileira de Letras, em 1896.

Contos Amazônicos, última obra ficcional publicada pelo autor, é um livro que possui nove contos, *Voluntário*, *A feiticeira*, *Amor de Maria*, *Acauã*, *O donativo do capitão Silvestre*, *O gado do Valha-me-Deus*, *O baile do Judeu*, *A quadrilha de Jacó Patacho* e *O Rebelde*. Esta obra de contos apresenta um quadro dos costumes e lendas da região, reiterando a tradição mítico-selvagem desse espaço, e insere personagens que transitam em um ambiente marcado pela forte presença da floresta, do imaginário e dos problemas históricos, políticos e sociais.

A Personagem feminina

Neste artigo, procuramos focalizar as protagonistas dos contos *A Sorte de Vicentina*, de José Veríssimo e *Amor de Maria*, de Inglês de Sousa. Deste modo, procuramos evidenciar que, embora as narrativas componham o drama pessoal das personagens protagonistas, Vicentina e Maria, também demonstram um caráter social que se amplia a um quadro maior, pois para Fábio Lucas (1897):

O ficcionista social, do nosso ponto de vista, será aquele capaz de representar nos seus tipos e heróis a perdida unidade do homem, isto é, fixar aquele ser a quem roubaram horizontes, mas que aspira a ser íntegro numa sociedade que o mutila. Ao desvendar mecanismos ocultos, a personagem, pode tanto estar encontrando a gênese de sua mutilação e denunciando-a, quando se agregando a todos em igual situação para a superação do sistema que os coisifica e esmaga (LUCAS, 1987, p.8).

Nossa perspectiva, portanto, é a de refletir a situação de subalternidade e o lugar destas personagens dada a postura autoritária frente à mulher nas províncias amazônicas, nos atentando para o tom de crítica social presente na produção ficcional destes autores.

A sorte de Vicentina

A Sorte de Vicentina é o quarto conto presente em *Cenas da vida amazônica*. De acordo com Tupiassú (2016), em relação às outras narrativas que a antecedem, “é a que mais se ressentida de lógica textual e qualidade narrativa”, isto se dá em decorrência do “derramamento de uma trama cheia de imbróglios *nonsense*, mal amarrados, excessivamente puxados” (TUPIASSÚ, 2016, p58).

Deste modo, apresentar o resumo da narrativa torna-se um verdadeiro desafio, embora necessário, para que possamos

estabelecer a temática do conto. Apresentaremos aqui os pontos principais da narrativa para que possamos delinear como a personagem feminina é representada na obra.

Dividida em quatro partes, *A sorte de Vicentina* apresenta um narrador onisciente, sua primeira parte focaliza a distância entre a vila de Monte Alegre e a morada da personagem, que compartilha com sua avó Teresa, no extremo do povoado do Ererê. Esta primeira parte é permeada de descrições minuciosas sobre a fauna e a flora local, pois Veríssimo carrega nas descrições compondo um cenário exuberante, marcado pela forte presença da floresta amazônica.

Na segunda parte, o narrador faz um recuo temporal para evidenciar as histórias de rivalidade política e pessoal dos moradores do Porto e da Vila de Monte Alegre, tendo, como fruto dessa discórdia, a localização do correio municipal. Além de abordar essa disputa pelo correio, temos conhecimento do núcleo familiar de Vicentina, de sua avó Tereza, artesã que pintava cuias e do envolvimento “vulgar” entre sua mãe Maria do Jutai com o taberneiro português Manuel Serafico. Desse envolvimento entre Maria e Manuel nasce Vicentina, que, logo após a morte de seu pai em decorrência de uma “picada de arraia”, torna-se uma infeliz vítima da vingança de seu tutor, Antônio, um morador do porto, pois este não era correspondido por Maria.

Enquanto viúva, Maria é descrita pelo narrador como uma mulher que despertava o interesse de diversos partidos. Dentre seus pretendentes, Maria escolhe Joaquim Espeto, um morador da vila, fato que lhe custa a guarda de sua filha. Dada a preferência de Maria por Joaquim Espeto, seu rival, Antonio do Porto, move uma ação para tirar Vicentina da guarda de sua mãe. Mais uma vez, esta atitude reacende as antigas rivalidades entre os moradores das duas localidades. Trava-se então uma batalha legal pela guarda da menina.

O Antônio do Porto, em verdade, bem se esforçara para substituir o amigo morto na afeição de Maria, pelo que grandíssimo foi o

despeito pela predileção dada ao Espeto. O despeito transformou-se em raiva, quando este carregou com a rapariga para sua casa na Vila. Lembrou-se então dos seus direitos de tutor, obteve do juiz dos órfãos que a menina lhe fosse entregue. A entrega de Vicentina ao Antônio do Porto foi o sinal da luta entre ele e o Espeto, luta que escapou de atear todo o Monte Alegre e na qual o advogado pôs à mostra todos os recursos de chicanista, reforçados desta vez por sua boa vontade de amante feliz. (VERÍSSIMO, 2011, p.178).

A primeira vitória no caso fora do tutor de Vicentina, no entanto, vemos que a personagem, ainda criança, sofre de maus tratos por parte de Antonio e de sua amásia. Enquanto Antônio do Porto desforrava-se em agressões à menina vingando-se das recusas de Maria e do confronto legal com o advogado de Espeto, sua amásia a agride por ciúmes dado o interesse de seu homem pela mãe da menina.

A questão da infância evidencia-se nesta narrativa, Vicentina fica à mercê da disputa legal e dos interesses dos homens, seu destino é traçado através dos ciúmes e da ganância, tendo em vista que a menina tinha direito a uma herança de terras e uma pequena fortuna de “quatro ou cinco contos de réis”, deixadas pelo seu pai. Desta herança, nada resta ao final da narrativa. O narrador ainda sugere que as informações sobre o que se sucedia à Vicentina, eram repassadas de boca a boca pelos vizinhos, sobretudo, pelas vizinhas:

Enquanto isso se passava, Vicentina, alheia ao litígio de que porventura dependia sua sorte, vivia em casa de tutor, afligida e avexada já por ele, que fazia pagar à pobre rapariguinha em maus tratos, que lhe dava a repulsa de Maria e os ataques do advogado, já pela sua amásia, que desforçava-se nela em vexames, dos ciúmes que lhe fizera curtir o Antônio, quando requestava a mãe. Estas sevícias, que da boca dos vizinhos e principalmente das vizinhas divulgaram-se por toda a Vila, não escaparam ao Joaquim Espeto para representar contra o português requerendo um exame de corpo de delito na pequena que, no seu dizer ao menos, se morria literalmente de pancadas. (VERÍSSIMO, 2011, p.180).

Após a árdua batalha judicial travada entre os personagens e seus representantes legais, sempre ocupando o interesse dos moradores de suas respectivas localidades e envolvendo, também, os partidos políticos locais, ficou decidido que a menina Vicentina fosse “depositada” na casa de capitão Honório Rodrigues, “chefe de família respeitável, fazendeiro abastado e morador na vila”. No entanto, em uma última manobra do advogado de Antonio do Porto, a menina é entregue aos cuidados de seu amigo, o fazendeiro Venâncio Souza, por determinação do Juiz, que, para Espeto, ressentia-se por também ter sido um pretendente da mão de Maria.

Em extenso parágrafo, o narrador descreve as características da personagem protagonista, nesta altura da narrativa já com quatorze anos de idade:

Da casa do tutor passou Vicentina para a de Venâncio Souza. Esta mudança em nada melhorou a sua sorte. Ali continuou a viver desestimada, empregada em misteres servis, como qualquer dos escravos da sua idade, que por esse tempo frisava os quatorze anos. Não a mandaram jamais à escola, evitando que aparecesse, talvez com medo de que não a arrebatassem violentamente. Andava descalça, maltratada e desprezível. Tinha uma índole meiga e do seu gesto triste ressumbrava uma grande ternura, pronta para expandir-se, se não lh’a houvessem recalcado n’alma à força de vexames. Os maus-tratos de que se achou vítima, quando seu espírito abria-se para a vida, quer na casa do tutor, quer nesta para onde, uma noite escura, a trouxeram, lhe haviam aumentado a sensibilidade em vez de lh’a embotarem. Humilde até a chateza do verme, e medrosa como quem sente a pancada sempre pronta a bater-lhe, as lágrimas lhe borbulhavam sem custo dos grandes olhos negros, que talvez por serem, como lhes chamou alguém, os espelhos d’alma, tinham uma expressão dolorosa e triste. Malgrado a magreza extrema e valetudinária palidez em que a tinham posto o ruim tratamento, era uma linda criança. No seu rosto comprido, de nariz pequeno entre chato e afilado, boca miúda tristemente risonha, a testa curta, sombreada pela descuidada madeixa, lisa e negra, brilhavam com o intenso fulgor das pupilas dos tísicos dois grandes olhos muito redondos, pretos como carbúnculos, muito úmidos, que ela, se por acaso lhe sorria

alguém, movia lentamente com uma expressão inefável de tristeza e bondade (...). (VERÍSSIMO, 2011, p. 182-184).

Evidencia-se na descrição da personagem que empresta o nome ao título do conto, que a bondade e a beleza não foram apagadas do cerne e da alma da menina, apesar da miséria e dos maus tratos que sofrera. Vicentina é descrita como “uma linda criança”, mesmo quando negligenciada e humilhada por quem lhe detém a guarda.

Ainda na segunda parte do conto o narrador elucida-nos que o caso de Vicentina aos poucos já estava sendo esquecido pela população da vila, no entanto, a menina continuava sob a tutela de Venâncio Souza e estava fadada a uma vida infeliz e subserviente. Em mais uma cena a personagem é vítima de outro episódio de maus tratos e se descortina, mais uma vez, o descaso para com a figura da mulher, a protagonista torna-se vítima de violência sexual, ato do filho mais velho de Venâncio Souza.

Uma noite – quando estava quase morto o pleito travado na Vila por sua causa – ela dormia no seu quartinho lôbrego. Acordou sobressaltada, sentindo alguém na rede consigo, a pressão nervosa de dois braços que a aconchegavam a si, a babugem de uns beijos lúbricos nos seus lábios descorados. Soltou um gritozinho de medo, já com os olhos inundados de lágrimas. Taparam-lhe incontinente a boca, dizendo-lhe ao ouvido:

–Sou eu.

Reconheceu a voz do filho da casa, não resistiu, e, apavorada, tiritando entre soluços abafados pelos beijos dele, entregou-se inconscientemente, passivamente, como um cadáver. Essa noite toda depois que ficou só levou a chorar sem perceber por que, afogando as lágrimas com o pano sujo da rede. (VERÍSSIMO, 2011, p.184-185).

Apesar de vítima da ação violenta, Venâncio e sua esposa, D. Eufêmia, culpam, castigam e agridem a moça. Na tentativa de abafar o caso, eles tramam junto ao tutor de Vicentina, Antonio do Porto, um casamento para livrarem-se de possíveis processos judiciais. Eis,

que no fim desta segunda parte da narrativa, Vicentina é casada à força com um vaqueiro chamado de Chico Mulato.

Na terceira parte do conto, o narrador apresenta, mais uma vez, o triste destino que tivera a personagem ao se casar com o vaqueiro. As constantes cenas de violência a que Vicentina se destina são ressaltadas pelo pavor brutal que sente de seu marido, quando ele, em lapsos de violência após a embriaguez, ou quando ele, em uma “ternura brutal horripilante” aproxima-se dela.

Vicentina foi com o marido para a fazenda do Venâncio Souza. Ao cabo de oito dias, ele apanhou uma carraspana e bateu-a rudemente. Fora destas ocasiões, que se repetiam todas as vezes que se embriagava, ele era ou indiferente, o que ela preferia, ou de uma ternura bestial horripilante, de espavorir a mulher quando apertava-a, a sumi-la, tão mirrada estava, nos seus braços cabeludos, como os de um enorme macaco, para beijá-la nos lábios finos, com a sua boca torpe, tresandando a cachaça requentada no estômago. (VERÍSSIMO, 2011, p.193-194).

O drama de Vicentina segue junto a seu esposo, agora vivendo em uma região isolada, próxima ao Igarapé do Irerê. Após mais um lapso de violência e fúria de Chico Mulato, desta vez, em investida assassina contra a filha pequena do casal, o narrador apresenta, enfim, o primeiro ato de resistência da personagem, até então levada passivamente pela ação dos homens em uma maré de infelicidades e infortúnios.

Vicentina, como a gata humilde que o ataque da prole desperta no instinto felino, miou de angústia ante o perigo que ameaçava a filha, e rápida como o pensamento que a guiara lançou-se a ela, suspendeu-a nos braços e, heroica e assustada, encarou o marido, pronta para fugir ao bote cuja premeditação lia-lhe nos olhos esbugalhados. Era na sua vida o primeiro movimento de resistência. (VERÍSSIMO, 2011, p.201).

Em fuga, as cenas são de desespero e agonia. A personagem foge com sua filha ao colo pela floresta, no entanto, o encontro com

uma onça a faz perder-se de sua filha, e, o pavor, a faz abandoná-la para morrer nas garras da criatura.

Na quarta e última parte da narrativa o narrador sintetiza o que sucedera à Vicentina após o fim trágico de sua filha. Agora órfã de mãe, a protagonista é esquecida pelo marido, que pouco faz questão de sua presença, e passa a viver com a avó Teresa. A moça envolve-se ainda com mais três homens, do primeiro, primo e parente seu, é trocada por outra mulher, do segundo, proprietário de uma venda, ela mesma o abandona, pois ele a agredia, enfim, com o terceiro fora feliz, com ele parte para a localidade descrita no início do conto, mas logo se torna viúva, passando a viver só com sua avó, descrita como uma grande benzedeira local.

Uma linha de acontecimentos infortúnios, determinados pela ação dos homens, constitui a triste sina da personagem Vicentina. Sempre à margem, em clara denúncia à situação feminina da região, o narrador nos apresenta uma série de fatos que comprovam e firmam a temática da violência contra a mulher. Para Antonio Dimas (2011), o que une os personagens dos contos de José Veríssimo “é a total falta de autonomia individual”, pois “fragilizam-se ainda mais quando arrancados de suas comunidades originais, de suas estufas protetoras” (DIMAS, 2011, p.28). Sendo assim, a atitude passiva que Vicentina assume ao longo de praticamente toda a narrativa é fruto da situação marginalizada frente o autoritarismo daqueles homens que detêm o poder.

Portanto, o drama da personagem Vicentina representa um drama maior, a situação da mulher oprimida, da mulher silenciada e vítima dos desejos alheios (lê-se, dos desejos masculinos), da violência e crueldade do discurso de subalternidade feminina impresso e perpetuado no contexto da sociedade patriarcal.

Amor de Maria

Terceiro dos nove contos que compõe a obra *Contos amazônicos, Amor de Maria*, apresenta, através das recordações do

narrador, um procurador do município de Vila Bela, contadas em meio a uma espécie de roda de conversas, a tragédia que se abatera sobre a personagem “Mariquinha”, uma desgraça da qual fora “autora e vítima”.

Já no início da narrativa o procurador parece descrever uma personagem sedutora, carregada de encantos físicos, daí sua reação ao declarar que o enredo da desgraça de Maria deixara marcas profundas em seu espírito. O narrador a descreve como:

(...) uma donzela de dezoito anos, alta e robusta, de tez morena, de olhos negros, negros, meu Deus! de cabelos azulados como asas do anum! Era impossível ver aquele narizinho bem-feito, aquela mimosa boca, úmida e rubra, parecendo feita de polpa de melancia, as mãozinhas de princesa e os pés de Borradeira, impossível ver aquelas perfeições todas sem ficar de queixo no chão, encantado e seduzido! (SOUZA, 2005, p. 42).

Da mesma forma que Mariquinha é descrita como uma “moça de família”, “encantadora”, também é vista pelo narrador como “feiticeira”, capaz de transtornar a cabeça de qualquer homem, do mais moço ao mais velho que se encontrasse frente a seus atributos femininos. Vê-se a personagem sexualizada por este narrador:

Quem nunca viu a afilhada do Álvaro Bento (à boca pequena se dizia ser sua filha natural) não pode ajuizar das desgraças daquela moça, que transtornava a cabeça a todos os rapazes da vila, obrigava os velhos a tolices inqualificáveis e deixava no coração dos que passavam por Vila Bela uma lembrança terna, um doce sentimento, um desejo vago. Quando nas contradanças a moça embalava brandamente os quadris de mulher feita e os seios túrgidos tremiam-lhe na valsa, um murmúrio lisonjeiro enchia a casa, era como um encanto mágico que percorria os ares prendendo com invisível cadeia os corações masculinos aos passinhos miúdos da feiticeira. (SOUZA, 2005, p.42).

Embora sejam colocados tais predicados sobre a figura de Maria, o narrador sublinha que a personagem era alguém que não confiava nos seus encantos, para tanto, se valia de “crendices tolas e de meios aconselhados pela ignorância, de mãos dadas com a superstição” (SOUZA, 2005, p.42), uma forma de subjugar a personagem e suas crenças. Este é um discurso presente nas narrativas de Inglês de Sousa, pois põem à tona as ideias opostas dos homens que detêm o conhecimento e discursam a razão e daqueles homens que põem fé nas crenças locais e no conhecimento empírico. Indubitavelmente, em *Amor de Maria* “o triunfo da razão” (TUPIASSÚ, 2005, p.23) é concretizado através da intervenção do narrador.

Apesar desse discurso sobre a personagem e seu pensamento, o narrador acrescenta que ela era uma personagem bem quista por todos, de presença agradável, pois era sempre convidada para “passar o dia em casas amigas”. Em determinado momento coloca-se as recusas da personagem frente os pedidos de matrimônios de diversos homens, inclusive, fica subtendido, no ponto de vista do narrador, que Maria dispensou bons partidos como o tenente Braz, o capitão Viriato e o doutor Filgueiras:

Desde que chegara aos quatorze anos, começara a moça a ser pedida em casamento e aos dezoito recusara nove ou dez pretendentes, coisa admirável numa terra de poucos rapazes solteiros. Entre os namorados sem ventura, posso apontar o tenente Braz, o capitão Viriato e o doutor Filgueiras, que nem por isso era o menos caído. Se a interrogavam sobre a razão de um procedimento pouco comum às moças pobres, a Mariquinha tinha um sorriso adorável dizendo:

— Ora, não tenho pressa. (SOUZA, 2005, p.44).

Para Araújo (2013) a resistência da personagem feminina esta centrada aí, nas recusas de Maria, na sua capacidade de escolha em não aceitar qualquer partido, em recusar o matrimônio até aquela idade (dezoito anos), que, para o contexto, “equivale a uma

transgressão ao ordenamento social/cultural vigente a sua época” (ARAÚJO, 2013, p. 215).

No entanto, com a chegada do filho do capitão Amâncio de Miranda, Lourenço, em Vila Bela no mês de dezembro do ano de 1866, o narrador descreve com excelentes adjetivos o moço que, destoando dos homens locais, denominados pelo procurador como “matutos”, ressalta as qualidades do rapaz, bem como a atenção que recebera de todos, sobretudo das moças:

O filho do capitão Amâncio era um rapaz alto e louro, bem-apegoado. Imaginem se devia ou não agradar às moças de um lugarejo, em que toda gente é morena e baixa. Acrescia que Lourenço tinha uns modos que só se encontram nas cidades adiantadas, vestia à última moda e com apuro, falava bem e era desembaraçado. Quando olhava para algum dos rapazes da vila, através de sua luneta de cristal e ouro, o pobre matuto ficava ardendo em febre. Demais, chegara ao Pará, sabia as novidades, criticava com muita graça os defeitos das moças. E montava a cavalo com uma elegância nunca vista, e que eu (apesar de já ter estado no Pará, no Maranhão e na Bahia) não podia deixar de admirar. (SOUZA, 2005, p. 45-46).

A figura de Lourenço, a princípio, não fora bem vista pela protagonista. Assim como sucedeu com uma parcela da população, que era obrigada a fazer-lhe elogios, embora os “modos petulantes” do rapaz não agradasse a todos, Mariquinha também compartilhava dessa opinião, mas, segundo coloca o narrador, tecendo o rumo de sua desgraça, “logo foi castigada pela liberdade com que falara do homem, cuja vida seria ligada a seu destino” (SOUZA, 2005, p.46).

O que sucedera a partir deste ponto fora a paixão que tomara conta da personagem, quando, em um passeio que fizera em companhia de um “bando” e de Lourenço, obtivera sua atenção.

Foi ali, à beira desse tranquilo e pitoresco lago, formado por águas do Amazonas, que o capitão Amâncio e os amigos passaram aquele formoso dia, de fins de dezembro, que tão fatal devia ser à faceira Mariquinha. Os galanteios de Lourenço, as suas maneiras

delicadas, a excitação da vaidade pela emulação provocada pela filha do juiz, despertaram no coração da afilhada do Álvaro Bento uma paixão profunda. A primeira revelação desse sentimento teve a Mariquinha no despeito intenso causado pelas manobras da filha do juiz para apoderar-se da atenção de Lourenço de Miranda. Este, depois de ter se ocupado quase toda a manhã de Mariquinha, como por uma rápida mudança pôs-se a trocar amabilidades claras com a filha do juiz, petulante trigueirinha de vinte anos. (SOUSA, 2005, p. 48-49).

O narrador acrescenta que a partir deste fato, a personagem “já não ocultava mesmo a tristeza que se apoderara de seu coração”, pois, claramente Lourenço “namorava às claras a Lucinda, a filha do juiz, a moça mais feia de Vila Bela” (SOUSA, 2005, p.49), e, em muito se caracterizava esta aproximação do rapaz como uma investida interesseira.

Dado o fato, a protagonista, em outra ocasião, teve a oportunidade que desejara, em um passeio que fora a contra gosto, tendo Lucinda ficado em Vila Bela por conta de um mal estar, conseguiu encontrar-se a sós com Lourenço, “apesar de cercados pela vigilância suspeitosa de amigos e parentes” (SOUSA, 2005, p.51). O rapaz a enganara, mais uma vez, alegando que era a Mariquinha que desejava e que estava apenas divertindo-se com a tola Lucinda. Mas a felicidade da personagem não durara muito, pois, em uma reunião na casa de Capitão Amâncio, Mariquinha presenciou a troca de “abraços e beijos, galanteios recíprocos à vista de todos” entre Lourenço e Lucinda.

Após este fato, recebe conselho de Margarida, sua “mãe preta” que lhe conta a respeito do sumo de um tajá que, quando bebido, era um “remédio que não falha” (SOUSA, 2005, p. 55) e que possuía a capacidade de enfeitiçar e despertar o interesse e o afeto de qualquer um. Em oportunidade, Mariquinha depositou algumas gotas do sumo no café de Lourenço, no entanto, desconhecendo o poder mortal da planta, que ceifa a vida de Lourenço. A partir daí, a moça “desaparecera de Vila Bela, sem que jamais se soubesse seu

paradeiro.” (SOUSA, 2005, p.57). E assim, o narrador finaliza a narrativa, acrescentando ainda, que, naquela localidade, ao tajá deuse o nome de Amor de Maria.

Notamos, sob nossa perspectiva adotada, que a personagem Mariquinha, é descrita sob um olhar masculino que a vê de forma sexualizada. Além disso, em um discurso implícito feito pelo narrador/procurador, a postura da protagonista em recusar o matrimônio ou mesmo quando se encontra com Lourenço às escondidas, configura-se como um silenciamento da autonomia e dos desejos da personagem.

Dado o estilo Realista-Naturalista adotado por Inglês de Sousa, o discurso do narrador se apresenta com uma característica peculiar, a influência do meio agindo sobre as personagens femininas da região: “Vivia triste e aflita, vítima indefesa de uma paixão ardente, de uma dessas paixões que a gente só admite nas novelas, mas que também existem na vida real, principalmente entre as mulheres de nossa terra, impressionáveis ao extremo. (SOUSA, 2005, p. 50).

Notamos, inclusive, que raras são as vezes que a personagem detém a palavra, o discurso do narrador reflete um autoritarismo que inibe a personagem feminina, exigindo-lhe uma postura, que, pelos atos de Maria, mostram uma resistência ao comportamento exigido naquele contexto e naquela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, notamos que as narrativas de José Veríssimo e Inglês de Sousa aproximam-se nas descrições dos quadros da região, evidenciam as crenças, a natureza e o comportamento do homem da região, fortemente marcada sob o signo da miscigenação e do clima.

Das narrativas que foram analisadas, notamos que as protagonistas femininas, que emprestam nome ao título dos contos, *A Sorte de Vicentina* e *Amor de Maria*, representam além de seus

dramas pessoais, a representatividade do discurso que se sobressai a respeito da figura feminina na região.

Marcadas pela imposição masculina, as personagens, cada uma a seu modo, sofrem com a ação direta ou indireta do discurso autoritário que se articula. Vicentina, apresenta uma passividade e a impotência frente aos interesses dos poderosos na região. Seu destino, ou melhor, sua sorte, é determinada ainda na infância, quando, sua mãe recusa as investidas de Antônio do Porto, e a protagonista vê-se arrancada de seu núcleo familiar sofrendo inúmeras humilhações e diversos tipos de violência, levando uma vida miserável, embora seu interior se conserve bom e terno.

Apesar de ser protagonista da narrativa são poucas as vezes que ela adota uma postura ativa e de resistência frente o comportamento dos homens, sendo a primeira vez quando defendera sua filha do ataque violento de seu esposo, Chico Mulato, e, na segunda ocasião, quando, já no final da narrativa, resolve abandonar o dono da venda, conjugue de quem sofre agressões.

Diferente de Vicentina, Mariquinha, de Amor de Maria, coloca-se contra os costumes e hábitos sociais, desde o princípio da narrativa, pois a personagem recusa os pedidos de casamento por parte de diversos pretendentes, inclusive, salientados como bons partidos através do discurso do narrador.

Outra forma de resistência da personagem protagonista frente ao ponto de vista e as críticas implícitas do narrador (que carrega o discurso social vigente naquela época) é quando a moça se encontra às escondidas com Lourenço, seu ambicionado amor, e quando resolve conquista-lo utilizando-se do tajá que o encantaria. A postura resistente da personagem, no entanto, apresenta consequências dramáticas, pois acaba envenenando-o e causando sua morte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Israel. **Lendo literatura “da” Amazônia sob a ótica de gênero: uma análise literária de “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa**. In: Revista Soletas, Rio de Janeiro, n. 26, p. 196-218, 2013.
- DIMAS, Antonio. Introdução. VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica**. São Paulo: Editora W M F Martins Fontes, 2011.
- FURTADO, Marli. **Faces do Realismo no retrato da Amazônia brasileira**. In: O eixo e a roda, Belo Horizonte, v. 24, n.2, p. 85-103, 2015.
- LUCAS, Fábio. **O Caráter Social da ficção do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- NUNES, Benedito. **Do Marajó ao arquivo: breve panorama da cultura no Pará**. Org. Vitor Sales Pinheiro. Belém: Secult: Ed. UFPA, 2012.
- SALLES, Vicente. Introdução. DOLZANI, Luiz. **História de um pescador; cenas da vida do Amazonas**. 2.ed. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves; Secretaria de Estado de Cultura, 1990. p.7-17.
- SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. 3ª Edição. São Paulo: Editora W M F Martins Fontes, 2004.
- TUPIASSÚ, Amarílis. José Veríssimo, crítico e contista. In: **Escritores da Amazônia e de outros nortes: uma leitora inquieta**. Belém: Secult, 2016 p. 49-58.
- Introdução. SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. Belém: EDUFPA, 2005. p. 15-27.
- VERÍSSIMO, José. **Cenas da Vida Amazônica**. São Paulo: Editora W M F Martins Fontes, 2011.

O LÚDICO E AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ELO INTERDEPENDENTE

*José Willen Brasil Lima*¹

*Sandra Sales Souza*²

*Moisaníel Oliveira Pinheiro (Orientador)*³

1. INTRODUÇÃO.

O desenvolvimento da temática o lúdico e as séries iniciais do ensino fundamental: um elo interdependente, buscou compreender a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental considerando a relação interdependente entre ambos. Este estudo objetivou dar ênfase a essa temática pela relação recíproca entre o lúdico e a aprendizagem conceituando e dando sentido a ludicidade de acordo com as teorias que abordam o tema. O presente trabalho partiu da premissa da seguinte problemática: Qual a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental considerando a relação interdependente entre ambos? E para responder a essa problemática elencaram-se

1 Especialista em Língua Brasileira de Sinais Libras (FAIARA); Pós-graduando em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (FACIBRA); Pós-graduando Graduado em Psicopedagogia e Educação Especial (FACEL) em Letras: Língua Portuguesa e Libras (UFPA). Hoje atua como Tradutor/Intérprete no Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Estadual do Pará. e-mail: willenufpa@hotmail.com

2 Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professora da Rede Municipal de Educação de Capitão Poço-PA.

3 Especialista em Gestão Escolar (UVA); Especialista em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial (UNISABER); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACIBRA); Especialista em Neuropsicopedagogia (UCAM); Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem (UCAM); Pós-graduando em Psicanálise (FACEL); Pós-graduando em Psicologia: orientação vocacional/ profissional (FAVENI); Licenciado Pleno em Pedagogia (UVA); Licenciado Pleno em Língua Portuguesa (UVA); Licenciado Pleno em Língua Inglesa (UNIUBE). Hoje atua como Psicopedagogo efetivo no Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEE de Nova Esperança do Piriá.

as seguintes questões norteadoras: Qual sentido da ludicidade de acordo com as teorias que tratam sobre a temática? Qual a contribuição dos jogos e as brincadeiras para o aprimoramento do ensino e aprendizagem? Qual o papel do professor diante dos jogos como estratégias pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental?

Para tanto a referida pesquisa se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas e referências em livros, artigos científicos e sites diversos. A pesquisa bibliográfica serviu de embasamento teórico para sanar dúvidas em relação à temática a desenvolvida. Diante dos objetivos, acredita-se que o estudo trará benefícios significativos aprendizagem de vários indivíduos enquanto educandos em vista da importância da ludicidade para o ensino, tendo em mente que, o uso do lúdico é fato, e sem dúvida fundamental como recurso de ampliação e representação do conhecimento.

Posto que a ludicidade tem grande papel no desenvolvimento educacional da criança no âmbito escolar, pela maneira que proporciona atenção, prazer e desempenho nas habilidades, auxiliando o processo cognitivo, buscou-se como referência para dar suporte à pesquisa desenvolvida, as obras de grandes e renomados estudiosos do campo das investigações que destacam diferentes meios e métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem, entre esses estão: Vicchiette (2017), Lúdico na sala de aula: propondo atividades diferenciadas: Com sua obra voltada as propostas lúdicas; Luckessi (2000), Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas; Volpato (2002), Maluf (2008), Passos (2010), Libâneo (1994), Lucci (2005), Kramer (2009), entre outros, todos com teorias e propostas em relação a ludicidade.

Assim, a referida pesquisa está estruturada por alguns tópicos; **2. Ludicidade: construindo conceitos**, que trata das conceituações do lúdico no contexto geral. Após esse tópico, tem como suporte para a ludicidade no cotidiano educador/educando, a

seguinte temática: **3.** Os jogos e as brincadeiras e o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Depois tem: **4.** Os jogos como estratégia pedagógica e o papel do professor, esse tópico está voltado a prática concreta da ludicidade em sala de aula, dando ênfase a métodos e estratégias para ajudar as práxis pedagógicas do professor na aplicabilidade de suas tarefas rotineiras como docente comprometido com as funções que exerce.

Para que se possa entender melhor este tema, será elucidado o verdadeiro significado do termo lúdico, buscando explicitar que não é apenas um novo modismo inserido no cotidiano escolar e propondo uma visão sobre o tema abordado contribuindo para a aplicação do lúdico na prática pedagógica. Desta forma busca-se a compreensão das concepções que sustentam as políticas apresentadas dentro do âmbito educacional.

2. LUDICIDADE: Construindo conceitos.

Em se tratando da ludicidade, há varias conceituações para esta temática. Estudiosos como Vecchietti (2013), enfatiza que o lúdico faz parte das atividades iniciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional, e satisfatório. Posto de tal maneira, a introdução dessas metodologias no espaço escolar tem grande importância.

Para outros autores como Luckesi, através desses métodos de ludicidade é possível que as crianças obtenham bom êxito nos processos de desenvolvimento cognitivo, segundo ele, a ludicidade: “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis” Luckesi (2000, p. 97).

Mas buscando compreender a ludicidade, busca-se de certos pressupostos que nos dão entendimento geral, originário do latim “ludo”, a palavra lúdica significa brincar, ato que para a criança se reveste de grande significado, pois vai muito além do passatempo, assumindo papel importante do seu desenvolvimento pela riqueza

de situações que envolvem as atividades de jogos e brincadeiras, esses métodos tem que ser inserido nas propostas pedagógicas da Educação Infantil e, numa confiança não utilitária apenas, possibilitar experiências reflexivas e significativas uma vez que engloba emoção, , prazer, descobertas participação, entre outros. Nesse sentido, como menciona Kramer.

“ Há momentos variados da atividade da criança na escola em que o gozo e o prazer são os móveis da atividade lúdica, e o jogo (espontâneo ou dirigido) é só ludicidade mesmo; isso significa, então, que há trabalho (prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos aspectos distintos”. Kramer (2009, p. 36)

Vecchiatti (2013), aponta que o lúdico quer dizer “jogo”. Pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem [...], atividades rítmicas, entre outras e tantas possibilidades.

Mais importante, porém, do que o tipo de atividades e a forma como é orientada e como é aplicada, é o porquê estar sendo realizada, sabe-se que tais métodos cativam as crianças por se tratar de certas atrações voltadas para brincadeiras, mas é justamente o motivo de aplica-las a realidade escolar com frequência, com tudo se faz necessário compreender que é primordial a aplicabilidade da mesma com um objetivo, que é oferecer suporte à educação.

Então se deve conhecer afundo os conceitos desse método, certos autores definem lúdico e suas metas através das praticas, como ferramenta para a educação, por seu significado, para Feijó (1992, p. 02) afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”.

Mais uma teoria que reafirma a ludicidade como instrumento a ser usado pelo professor para beneficiar suas praticas

docente, Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada, portanto brincadeiras são essências nos processos de aprendizagem, Lucci (1999) salienta que:

A afirmação central da valorização do brincar encontra-se em Santo Tomás de Aquino: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae* – o brincar é necessário para a vida humana. Esta recreação pelo brincar – e a afirmação de Tomás pode parecer surpreendente à primeira vista – é tanto mais necessária para o intelectual, que é por assim dizer, quem mais desgasta as forças da alma, arrancando-a do sensível. E sendo os bens sensíveis naturais ao ser humano, “as atividades racionais são as que mais querem o brincar”. Daí decorre importantes conseqüências para a filosofia da educação; o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o fastidium é um grave obstáculo para a aprendizagem. (LUCCI, 1999, p. 3).

O educador vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógicos, na estruturação das atividades de ensino, ao considerar, nos planos afetivos dos desenvolvimentos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e sociais, os instrumentos capazes de por o pensamento da criança em ação. Dessa maneira, significa que o importante é ter uma atividade orientada no processo de ensino e aprendizagem, segundo Moura:

“A atividade é orientada no sentido de criar possibilidades de intervenção que permitem elevar o conhecimento do aluno. Dessa maneira, todo e qualquer material utilizado para o ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica. O jogo, a brincadeira, o material estruturado, todos são ferramentas do educador, tanto quanto os instrumentos que permitem amplificar e organizar a nossa comunicação: vídeos, rádio, computador, etc” MOURA (1991, p. 84).

Ele amplia sua compreensão e sua práxis sobre como o lúdico contribui para uma vivência integrada entre os colegas e o professor, motivando-os a aprender.

3. OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS E O APRIMORAMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.

Atualmente a ludicidade vem sendo muito debatida na sociedade, pois ao se tratar de uma metodologia inovadora, algumas pessoas oferecem resistência por se referir da ludicidade como um passa tempo somente para divertir as crianças. Mas trata-se de uma metodologia que ajuda no desenvolvimento do aluno, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. As atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras não visam a competição como o objetivo, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa.

Vecchietti (2003), enfatiza que “devemos” levar em conta o brincar como uma atividade natural, espontânea e necessário para a criança, sendo assim, uma peça importantíssima na sua formação. Todavia, se esse mecanismo for visto pelos professores dessa maneira, será mais fácil levar os jogos e brincadeiras para o ambiente escolar, não os deixando somente para os momentos recreativos.

Nesse sentido, (VOLPATO, 2002, p. 111) enfatiza que

“Compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como manifestações culturais de profunda significação principalmente para a criança, e reconhecer a necessidade dessas atividades no processo de desenvolvimento infantil, [...], é importante, sobretudo pela necessidade urgente da escola vir a ser um lugar mais prazeroso”.

Dessa forma, faz-se necessário entender que trabalhar com o lúdico e praticar novas técnicas são fundamentais, desde que apresentem objetivos a serem alcançados, como também estimular os alunos a participarem das atividades. Por isso, faz-se necessário,

o reconhecimento e a necessidade dessas atividades no decorrer das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, o ato de ensinar e aprender se torna mais motivador, prazeroso, pois os alunos precisam ser instigados, ensinadas dentro da realidade que os cerca por meio de atividades que combinam entre si e levem-os a construir as novas realidades de acordo com suas necessidades nesse caso, Maluf (2008, p.19), destaca que:

“Podemos acreditar que a criança vai construindo seu conhecimento de mundo de modo criativo, lúdico, modificando a realidade com os recursos da sua imaginação. Precisa ser sempre respeitada, pois seu mundo é mutante e acaba oscilando entre fantasia e realidade”.

Nesse sentido, fica a disposição do professor em tornar acessível ao alunado metodologias voltadas ao lúdico, já que são essenciais ao processo ensino e aprendizagem. Vecchietti (2013), complementa informando que “o lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, então pode auxiliar nas aquisições de novos conhecimentos em sala de aula, facilitando muito no processo ensino aprendizagem”.

Portanto, os jogos e brincadeiras contribuem no desenvolvimento educacional dos sujeitos que estão inseridos nas séries iniciais fundamental, uma vez que, “as atividades lúdicas têm papel importante no desenvolvimento da criança pela riqueza de situações que envolvem as atividades de jogos e brincadeiras”. (PASSOS, 2010, p. 81).

Com base nessas informações, o brincar assume um papel vital no desenvolvimento da criança e requer do seu mediador todo cuidado e atenção na execução dessas tarefas. Diante disso, percebe-se que o professor além de ser o mediador/orientador dentro do processo de ensino aprendizagem, é também o responsável em buscar, criar, propor todos os meios para que o aluno possa adquirir

todas as ferramentas necessárias ao seu aprendizado durante o seu cotidiano escolar.

No entanto, as atividades por meio da ludicidade propiciam bons resultados, mas não compreendem toda a complexidade do processo educativo. O professor também deve se basear no currículo e estar amparado pelas diretrizes que permeiam todo o processo educacional [...] . [...] Mas para isso, o professor deve também renunciar, modificar algumas posturas e atitudes já incorporadas, o que se torna mais difícil, pois lidar com a mudança com o diferente é desafiador e nem todos estão abertos para isto. (VECCHIETTI, 2013).

Nesse contexto, quando o professor trabalha com novas técnicas, está oferecendo condições para que o aluno possa participar do processo de construir o ensino. Ou seja, o papel do educador é auxiliar o aluno a pensar e a ser crítico, direcionando-o a práticas que favoreçam uma melhor formação enquanto estudantes.

Dessa forma, o lúdico aplicando à prática pedagógica contribui para a aprendizagem como também possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmica e prazerosas.

Cunha (1994), ressalta que a brincadeira oferece uma “situação de aprendizagem delicada”, isto é, o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que envolva em seu processo, ou do contrário perde-se a riqueza que o lúdico representa.

Assim sendo, vê-se a importância que o jogo e a brincadeira trazem no aprendizado da criança que está inserida nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4. OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR.

Segundo Passos (2010), os jogos, enquanto atividade lúdica, contribui para a exploração de situações e permite que a criança organize e se estruture emocionalmente para enfrentar futuros desafios nas demais fases de sua vida.

Na concepção da referida autora os jogos têm sua importância. Porém, deve ser analisado pelo professor como vai ser ministrado para os alunos, suas contribuições no aprendizado, se vai ser proveitoso entre outros. No entanto, por meio de jogos o educando explora mais sua criatividade, melhora sua conduta e sua autoestima. Freire afirma que:

“Compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso contribuiria para reforçar a ideia de que a escola, na primeira infância, deve considerar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõem as crianças, utilizando o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias da criança nesse período” Freire (1997, p. 44).

Dessa maneira o educador compreende onde auxiliar, e como são colocados os jogos em seus fins pedagógicos. (Vecchiatti, 2013), caso contrário, os jogos poderão se transformar em apenas atividade manipuladora. Se assim for, deixará de ser jogo e servirá somente de passa tempo para o aluno não dando o suporte de aprendizagem ao mesmo.

Então deixa claro que através das atividades lúdicas, que o aluno trabalha muito mais suas criatividades, aprimora sua conduta no desenvolvimento do ensino – aprendizagem e sua confiança e autoestima.

Cabe ao educador perceber a importância e necessidade de se trabalhar de forma lúdica com seus alunos; pois quando estão apropriados dos conhecimentos advindos da ludicidade demonstram mais facilidade na assimilação dos conteúdos.

Outro ponto a ser destacado é o objeto no qual será utilizado nas atividades lúdicas, elaborados pelo educador para fins educativos, pois esses também não podem se limitar de uma só forma, como ressalta Nunes (2004): “Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedos através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a”. Nunes (2004, p. 24).

Assim sendo, pode-se considerar que, a ludicidade é de fundamental importância ao docente desde que este saiba reconhecer que por meio do lúdico as crianças recriam e aprimoram o que sabem.

Dessa forma Libâneo (2004), aborda que ensinar passa a ser entendida como dar condições para que o aluno possa participar do processo do construir o saber, e o professor não é visto como aquele que só repassa conteúdos, mas como um mediador/construtor pois leva os alunos a interagir entre si, a brincar, discutir e entender o que está fazendo, o que pode construir futuramente “para a formação de cidadão ativos, criativos e críticos, capazes de participar das lutas pela transformação social”.

Nesse caso, é necessário que o professor se adeque e se empenhe em buscar novas técnicas de aperfeiçoamento para serem complementados dentro do seu espaço escolar, uma vez, que ajudar ou auxiliar o aluno na compreensão dos assuntos explicitados. Entretanto, “por meio dessas atividades que a criança combina fatos entre si e constrói novas realidades de acordo com suas necessidades” (MALUF, 2008, p. 8).

Na concepção da referida autora, é nas atividades lúdicas que também acontecem todas as experiências adquiridas pela criança, propiciando novas conquistas individuais e coletivas (MALUF, 2008). Isso remete a discussão de que a criança já traz de casa uma gama de conhecimentos oriundas de sua própria natureza. Portanto, cabe ao educador fazer uma análise sobre a sua prática docente e ter convicção de que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2016, p. 24).

Com base nessas discussões, percebe-se que o lúdico em si, traz bons e apropriados conhecimentos ao sujeito, desde que aplicado com clareza, intensões e objetivos a serem alcançados, pois nessa etapa de ensino os alunos estão mais aptos a aprender e entender, o conhecimento repassado. Daí a intervenção dinâmica, objetiva, idealizada do professor para então repassar um aprendizado eficiente e satisfatório. Caso contrário, a atividade perde o sentido de uma aula motivada e o aprendizado passa despercebido por professor e aluno.

Reforçando essa ideia, Volpato (2002), acrescenta que jogo deve ser visto como: “ Possibilidade de se mediador de aprendizagens e propulsor de desenvolvimento no ensino formal, mas quando [...] a atividade se torna utilitária e se subordina e o caráter de jogo”.Volpato (2002, p. 87).

Vecchietti (2013), comenta a ideia desse autor enfatizando que a partir do momento que a criança é obrigada a realizar um jogo, sem nenhum interesse ou motivação, o jogo perde toda a sua característica e acaba tornando-se mais uma atividade “séria” de sala de aula.

Nesse contexto, vê-se quão fundamental é a importância dos jogos como estratégia pedagógica ao público das séries iniciais do ensino fundamental, não apenas para colaboração na construção do conhecimento.

A este propósito, Vecchietti (20013), traz novamente a seguinte discussão. O lúdico não é mais uma aula inspirada em brincadeira, é necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos e no papel do aluno.

A mesma autora acrescenta que trabalhar com a ludicidade se tem bons resultados, mas o professor que está interessado em promover mudanças poderá encontrar na proposta do lúdico uma

importante metodologia, que pode até contribuir para diminuir os altos índices de fracasso escolar e a evasão verificados nas escolas, pois a partir do momento que o aluno se envolve com o aprendizado, as chances de ele fracassar ou desistir diminuem.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo foi construído com base nas teorias inspiradas a aplicabilidade de métodos lúdicos nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar e teve seus conceitos bastante enfatizados por grandes pesquisadores, que buscam os métodos nos quais tornam as tarefas escolares eficientes e um tanto prazerosas.

Pode-se entender que a ludicidade tem grande papel nos processos de ensino e aprendizagem por se tratar de uma metodologia, que é de natureza bem recebida pelas crianças, e na medida em que se aplica no âmbito escolar, desperta o interesse do educando, pela sua difusão, através de jogos, dinâmicas, e outras brincadeiras, essas possibilitam ao educador adequar as praticas aos seus conteúdos propostos, tornando assim, os objetivos do mesmo mais fáceis de ser alcançado. Nesse sentido o lúdico é uma evolução em termos de métodos pedagógicos, pela maneira que é caracterizada. Deste modo o lúdico é relevante no contexto educacional.

Espera-se desta forma ter contribuído para ampliar a compreensão de que a ludicidade deve ser fazer presente no contexto escolar, contribuindo para a formação de cidadãos, desde que os professores se proponham a valorizar os alunos, seus saberes e utilizar o lúdico como instrumento de aprendizagem.

O método de brincar também é importante já que estimula a autoestima do aluno, que precisa ter um olhar mais aguçado e interessado, fundamental para tornar eficiente o enriquecimento das brincadeiras, e o uso das mesmas como ferramenta principal para o desenvolvimento, psicológico, emocional, biológico, social, da linguagem, das relações sociais, dos fatores, afetivos, intelectuais e

cognitivos, legitimando o ato de brincar, como fator essencial nesta fase da vida e principalmente para o progresso nessas fases humana.

Posto assim, as situações lúdicas possibilitam o desenvolvimento da curiosidade, criatividade e autonomia, fundamentais para a maturidade emocional e o equilíbrio entre o psíquico e o mental.

O lúdico utilizado como ferramenta pelo educador tem sua função terapêutica, pois é através da brincadeira que a criança libera suas angústias, medos, stress, possibilitando melhor contato social entre o grupo e experiências significativas entre os sujeitos, visto que estas se sentem mais seguras e estimuladas para explorar e construir uma aprendizagem mais significativa no ambiente escolar, pois sentem prazer em “descobrir o conhecimento” brincando.

Portanto acredita-se que esse artigo servirá como embasamento para explicitar a relevância do lúdico na educação infantil, e possibilita cada sujeito participativo (aluno e professor) a se perceber enquanto um ser único e relacionar-se melhor consigo mesmo e com o mundo, o que implica um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades. Assim, é fundamental que a família, a escola e a criança formem um tripé que sustente essa etapa essencial na vida da criança.

6. REFERÊNCIAS

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCI, Elian Alabi. **A escola pública e o Lúdico**. Disponível em: <<http://www.Opôs.com/videtur18/elian/htm>. Acesso em 22 setembro 2005.

LUCCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção de neuroses futuras. Uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Salvador: Gepel, 2000.

LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, M. O. de. **O jogo na educação matemática**. In: Idéias. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. São Paulo: FDE, n. 10, p. 45 - 53, 1991.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em; <http://www.linguaestrageira.pro.br/artigopapers/ludicolinguas.htm>. Acesso no dia 22 de setembro de 2017.

PASSOS, Marilene Ortencio de Abreu. **Fundamentos das dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: editora Fael, 2010.

VICCHIETTI, Mirelle Candido. **Lúdico na sala de aula: propondo atividades diferenciadas**. Disponível em: <http://casasdosgirassois.org/2011/10/14>. Acesso em 22/09/2017.

VOLPATO, Gildo. **Jogo Brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

**GALERIA DE FOTOS DO
IV ENCONTRO VIGIENSE DOS ESTUDANTES
DE LETRAS**



Placa de abertura do IV EVEL.



Parte da Equipe organizadora do IV EVEL.



Público consultando obras literárias expostas no evento.



Palestra de abertura do IV EVEL com a Profa. Glaciane Serrão com a participação de intérpretes de Libras.



Placas espalhadas pelo Campus durante o evento.



Prof. Denis Brito, Editor da Pará.grafo.



O escritor Igor Quadros ministrando minicurso sobre escrita criativa.



Livros do escritor Igor Quadros.



Apresentação dos acadêmicos do Curso de Música.



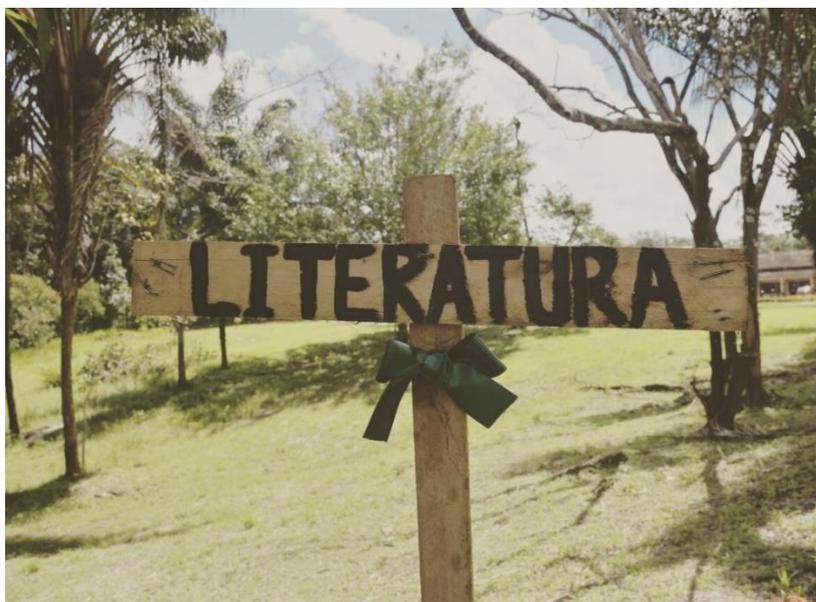
Apresentação de Grupo cultural de capoeira.



Placas espalhadas pelo Campus durante o evento.



Livretos espalhados pelo Campus durante o evento.



Placas espalhadas pelo Campus durante o evento.



Chama por um Brasil melhor esteve presente no evento!