

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA (ORGS)
(Organizador)

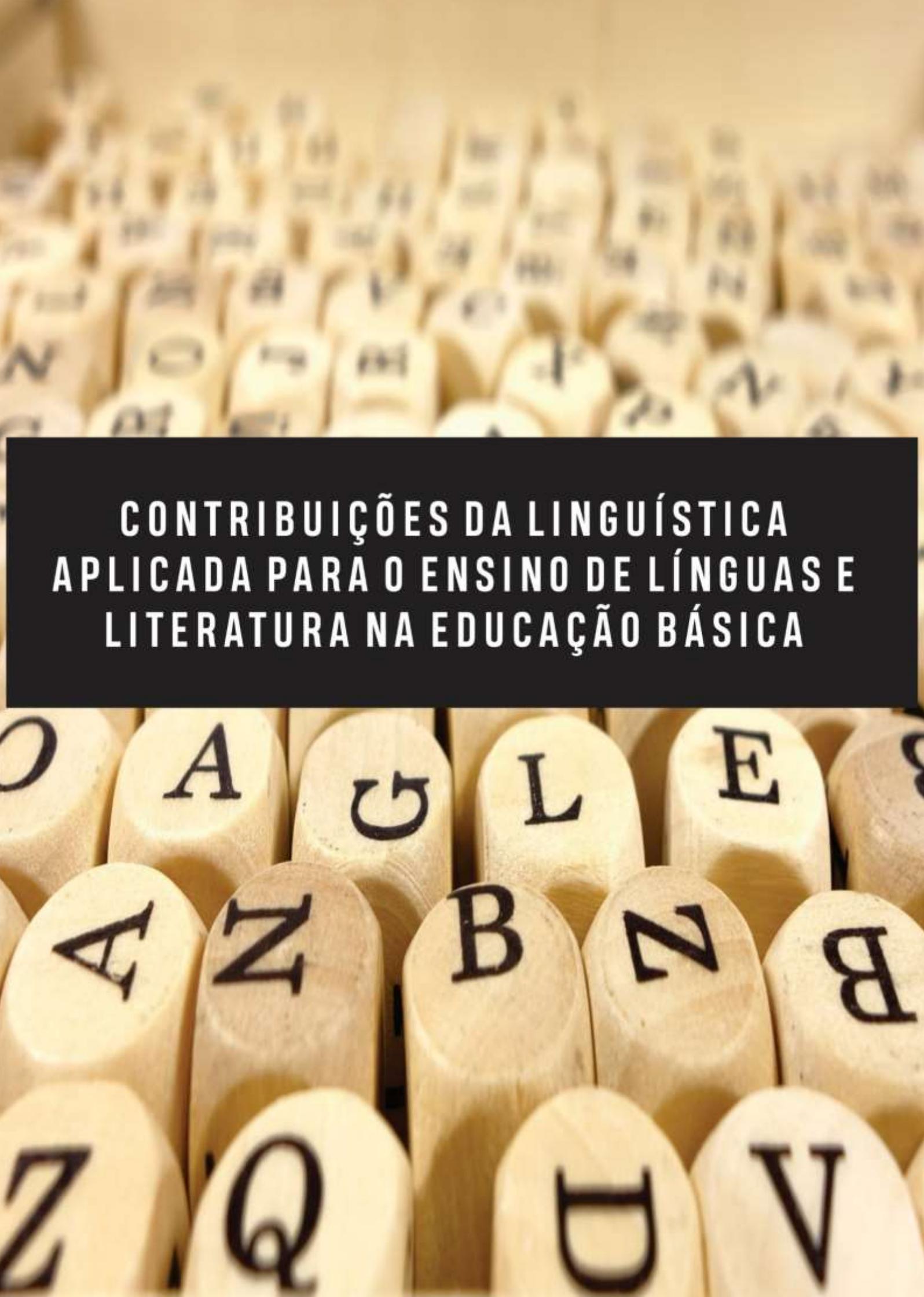
**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Primeira edição | E-book
Volume III



Editora
IDEIA

Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem



**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



CAPA

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM

COMISSÃO CIENTÍFICA - REVISÃO

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA UFPB

DANIELLI CRISTINA DE LIMA SILVA UFPB

ANTÔNIA BARROS GIBSONS SIMÕES - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHÔA – IFPB/UERN

SYMARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

MARIA SEVERINA GOMES MELO DA ROCHA – UMA-PT

ROGÉRIO LINHARES URTIGA JÚNIOR - UNINORTE

COMISSÃO EDITORIAL

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

SYMARA ABRANTES ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA CABRAL – IFPB/UFCG

EDITORAÇÃO

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.
O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

Contribuições da linguística aplicada para o ensino de línguas e literatura na educação básica [e-book] / organizador: Henrique.
– Cajazeiras, PB: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2023.

Volume III.
236 p.
Vários autores.
ISBN 978-65-88798-30-0

1. Linguística. 2. Ensino de Línguas e Literatura. 3. Educação Básica. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

CDU – 811.134.3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
O PIBID E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	7
<i>Ester da Silva Albuquerque</i>	
<i>Thayná Fernandes Ferreira</i>	
<i>Sílvio Sérgio Oliveira Rodrigues</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
TRANSFORMAÇÃO E APREÇO A LEITURA: A RODA DE LEITURA COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR	15
<i>Willeman do Nascimento Evaristo</i>	
<i>Sérgio Oliveira Rodrigues</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
IDENTIDADE E SUPERDOTAÇÃO	23
<i>Cláudia Solange Rossi Martins</i>	
EUTANÁZIO E FELÍCIA: DOENÇA E POBREZA COMPARTILHADA EM <i>CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA</i> DE DALCÍDIO JURANDIR	39
<i>Elias Hage</i>	
REPRESENTAÇÕES TRANSLINGUÍSTICAS DAS REZADEIRAS NA PARAÍBA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	50
<i>Jackson Cícero França Barbosa</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
<i>Danielli Cristina de Lima Silva</i>	
LETRAMENTO RACIAL E AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR	59
<i>Leandro da Silva Gonçalves</i>	
<i>Jackson Cícero França Barbosa</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
<i>Danielli Cristina de Lima Silva</i>	
ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM FOCO NO GÊNERO ENTREVISTA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE REFLEXÕES AMPARADAS NO LIVRO DIDÁTICO	70
<i>Jackson Cícero França Barbosa</i>	
<i>Rosana da Costa Oliveira</i>	
AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: REFLEXÕES PSICOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
<i>Auricélia Moreira Leite</i>	
<i>Ana Stela Bento Marinho</i>	
<i>Manuelly de Carvalho Silva Chaves</i>	
<i>Rosana Costa de Oliveira</i>	

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO LINGUÍSTICA E ALGUNS MEIOS PARA ESTUDO E IDENTIFICAÇÃO DAS VOZES VERBAIS PASSIVA SINTÉTICA E MÉDIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	95
<i>Ana Stela Bento Marinho</i>	
<i>Auricélia Moreira Leite</i>	
<i>Manuelly de Carvalho Silva Chaves</i>	
<i>Rosana Costa de Oliveira</i>	

APRESENTAÇÃO

Discutir os vários aspectos que envolvem o ensino de língua e literatura sob diferentes olhares é uma das promessas deste livro, devido à necessidade de repensar o processo de formação do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Docência da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e cursos de pós-graduação em Docência Rio Norte na Universidade Estadual Grande - PPGE/UERN - Pau dos Ferros - RN. Mais concretamente, a secção de Linguística Aplicada lecionada pelo Prof. Henrique Miguel de Lima Silva em 2021 deu origem aos vários estudos aqui partilhados

Neste sentido, este volume contribui para o processo de formação inicial e continuada, bem como para a promoção de uma investigação centrada na prática que encara a pós-graduação como um espaço de amadurecimento e resolução de problemas da sociedade. Levando em consideração os diferentes espaços de ensino de língua e literatura no Brasil, mas também o processo de intercâmbio científico e cultural.

Assim, este livro foi concebido em 2021, no campo da educação digital, para contribuir com a divulgação científica com foco em graduandos; pós-graduandos; profissionais da educação e demais interessados.

As pesquisas socializadas aqui visam ampliar as discussões sobre os vínculos entre educação básica e superior, ampliando as discussões sobre os processos e práticas de pensar a transformação social a partir da educação crítica.

Professora Doutora Laurenia Souto Sales

Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Mamanguape
Coordenadora Regional do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

O PIBID E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

*Ester da Silva Albuquerque¹
Thayná Fernandes Ferreira²
Sílvio Sérgio Oliveira Rodrigues³
Henrique Miguel de Lima Silva⁴*

INTRODUÇÃO

No Brasil, vem ocorrendo uma ampliação das políticas públicas educacionais ao longo dos anos, tendo como finalidade a preparação de uma nação emancipada. A discussão acerca da educação tem sido pensar qual é o seu papel na formação do sujeito com o mundo. Cabendo, assim, à práxis educacional, garantir a aprendizagem de saberes e aptidões fundamentais para a construção de uma sociedade independente, onde o aluno terá autonomia e senso crítico.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, no âmbito da CAPES, oferece a inserção em práticas acadêmicas e laboratórios para formandos dos cursos regulares de licenciatura. A formação inicial e continuada de professores tem feito parte, recorrentemente, de debates, devido aos desafios enfrentados atualmente para melhoria efetiva da educação básica. Logo, o PIBID surgiu como uma incitação e valorização do magistério, permitindo aos professores em formação o contato direto com a realidade escolar, os tornando profissionais mais capacitados e maduros como docentes ao longo de sua formação. Ou seja, como fonte

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela UFPB. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa. esa@academico.ufpb.br

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela UFPB. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa thayna.ferreira@academico.ufpb.br

³ Professor substituto da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), departamento de Letras e Educação (CEDUC) e Mestrando em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor da Rede Pública Estadual e Rede Particular de Ensino em Campina Grande e João Pessoa. Atua como pesquisador na área de Literatura e Mídia e Poéticas Marginais. Também atua como supervisor do PIBID de Língua Portuguesa.

E-mail: sergiorlit@hotmail.com.

² Professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB/Cabedelo. Doutor em Linguística pelo PROLING. e supervisor do PIBID de Língua Portuguesa.

⁴ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB. Coordenador do PIBID Língua Portuguesa da UFPB. henrique.miguel.91@gmail.com

inicial e continuada de formação docente, atua na garantia da formação dos profissionais capazes de integrar a cúpula do magistério e da sociedade.

A formação do professor de educação básica é um processo complexo, pois se pauta no desenvolvimento de competências essenciais, que são validadas socialmente e construídas mediante a realização de processos de aprendizagem por meio dos quais o indivíduo saberá lidar com a problematização do saber, reconhecer. Pelo viés dessa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de, a partir da vivência na sala de aula e análise da interação alunos-professor-bolsistas/voluntários, mostrar a importância do PIBID na formação inicial dos graduandos em Letras Português. Por conseguinte, pretende expor que a formação inicial e continuada de professores através do PIBID no processo de preparação contribuirá para a performance dos estudantes nas práticas desenvolvidas nas escolas públicas enquanto acadêmicos/bolsistas/voluntários e como futuros professores de Língua Portuguesa.

Para fins de organização do artigo optou-se em desenvolver a seguinte sequência de discussão: primeiramente foi posto a importância do PIBID para a formação inicial de professores, em seguida, foi disposto o relato de experiência dos pibidianos. Em seguida, refletimos sobre a Educação Brasileira ser um direito universal e a escola como instrumento de equidade social. Com isso, fechada a discussão acerca da introdução de professores em formação na práxis docente e as práticas de letramento, foram tecidas as considerações finais dos assuntos abordados.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O PIBID consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação que possibilita aos graduandos das licenciaturas o primeiro acesso à vida docente e ao ambiente escolar, permitindo a articulação entre teoria e prática. Dessarte, evidencia a importância do programa na relação entre a universidade e as escolas públicas, além da valorização da formação docente. Assim sendo, o programa e suas contribuições trás reflexões sobre preparação inicial docente, possibilitando aos estudantes vivenciar desde cedo o seu futuro espaço de trabalho, obtendo, assim, o aperfeiçoamento e qualificação para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos seus futuros alunos.

O Pibid tem como objetivo central interligar a universidade e a escola, teoria e prática, por mais que uma seja indissociável da outra, essa aproximação não acontece de forma automática.

Nesse sentido, o Pibid apresenta novas possibilidades para a organização da formação docente, pois visa a superação de antigas práticas dicotômicas marcadas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao possibilitar aos licenciandos uma imersão mais contínua e prolongada nas diversas dimensões e contextos do campo de trabalho docente: a escola. A formação docente, o Pibid, contribui para o reconhecimento da complexidade que envolve a constituição do sujeito professor (UNIOESTE, 2013, p. 2).

Durante a formação acadêmica, o licenciando realiza leituras de textos específicos que contribuem para sua formação acadêmica e também para a execução de práticas que contribuirão para sua carreira docente. Apesar disso, ainda é necessária a inserção dos licenciandos frente à realidade diária da sala de aula, bem como dos desafios que essa esfera envolve. Dessa maneira, além de proporcionar a introdução de professores ainda em formação e realizar estudos dirigidos no próprio grupo de pibidianos, o programa permite a execução das práticas estudadas pelos licenciandos, de tal maneira que possam viabilizar o ensino através dos multiletramentos.

Segundo o conceito patenteado pelo Grupo de Nova Londres (CNL ou NLG), os multiletramentos partem da premissa que o panorama de letramento envolve a multiplicidade de linguagens e a cultura. Logo, são práticas intencionais e integradas à que o indivíduo recorre ao frequentar vários locais e situações provocadas pelo espaço social em que circula.

A grade curricular do curso de Letras Português, permite o contato direto com pesquisas, estudos e referenciais que norteiam a prática enquanto pesquisador numa escola e um futuro docente. Todavia, a experiência com a prática só é garantida a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado, no 5º período do curso.

Portanto, faz-se necessário, um programa institucional para a introdução do graduando na práxis docente, entrelaçando o teórico ao prático, formando profissionais da educação mais preparados para realidade em sala de aula. Logo, o PIBID, não se trata apenas de um programa do governo, pois já foi incorporado ao processo de formação inicial de professores da educação básica das IES e são tão necessários e importantes quanto os componentes curriculares que constituem os itinerários formativos dos estudantes desse segmento do magistério. E como aponta Pimenta (1997, p. 06):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Inicialmente, para que as atividades possam ser desenvolvidas e planejadas, procuramos realizar algumas leituras prévias acerca de um ensino mais coerente e efetivo da língua nativa e também a Língua Portuguesa propriamente dita e acerca do letramento literário. Conforme vamos progredindo com as atividades, as experiências e os novos saberes adquiridos, traz uma reflexão no tocante a ação e pela ação. Sendo assim, foram feitas leituras e estudos quanto a discussão sobre o ensino de língua nas escolas e o abismo que habita a ligação teoria/prática e as metodologias baseadas no ensino exaustivo da gramática, além disso, debatemos sobre letramento literário e práticas de leitura.

No livro *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, Antunes traz uma reflexão referente a colaboração de teorias linguísticas atuais por serem baseadas nas práticas docentes de forma altamente crítica porém, não conseguem modificá-las para melhor. Esta obra apresenta sugestões aos docentes de línguas para que proporcionem um ambiente de aprendizagem que colabore com o letramento, alfabetização, e o desenvolvimento das competências fundamentais a fim de que os discentes tenham domínio da leitura, interpretação e produção de textos de maneira simples e didática.

A reflexão proposta pela autora nos indica que o processo de letramento e alfabetização dos discentes é posto de maneira difícil e, até mesmo, errônea pelos docentes, visto que esses jovens chegam ao contexto escolar com um déficit imenso no domínio da prática de leitura e escrita. Observando esses aspectos, nesse momento, é que os pibidianos entram em ação, a partir de contribuições reflexivas e projetos que explorem essas dimensões, auxiliando os alunos na compreensão e desenvolvimento da leitura e da escrita com finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes.

Assim, em Outubro de 2020, começaram as reuniões com o orientador tendo como objetivo nos inteirarmos sobre como estão acontecendo as ANP's (Aulas Não

Presenciais) devido a pandemia da Covid 19 e como ocorreriam as atividades com os alunos do ensino médio da disciplina de Língua Portuguesa. Em seguida, passamos a participar das aulas síncronas com as turmas de 1º, 2º e 3º ano, analisando quais eram suas dificuldades com intuito de encontrarmos um método que os auxiliasse e melhorasse a atuação deles na disciplina.

A partir da criação do Projeto de Ensino - Roda de Leitura, buscamos motivar os alunos, planejando aulas que despertem a curiosidade e interesse dos mesmos, visto que abordar assuntos que os estimulem é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Assim, organizamos aulas e aplicamos junto com o professor regente atividades que atraem a atenção e estimulam o senso crítico dos discentes, proporcionando maior participação e rendimento.

Isso posto, Nóvoa (2003, p. 5) traz uma reflexão quanto às experiências no âmbito escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

O Programa de Iniciação à Docência proporcionou vários avanços aos pibidianos e professores/alunos da rede básica de ensino. Diante disso, realizamos grupos de estudos, elaboração de planos de aula, conhecimento e leitura de textos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, debatemos e estudamos sobre a BNCC, tivemos contato direto com a escola e os alunos, adentrando a realidade do cotidiano escolar. Com isso, de maneira direta e indireta, houve avanços no nosso aparato teórico e prático.

Um dos maiores desafios encontrados na realização das atividades foi a frequência dos alunos, devido ao contexto pandêmico enfrentado pelo mundo. As aulas passaram a ser ministradas remotamente, o que reduziu o número de alunos participantes das atividades oferecidas pelo Pibid. Isso se deve ao fato de que alguns alunos precisaram dedicar-se a outras atividades, como ajudar os pais no trabalho. Sendo assim, algumas atividades tiveram poucos participantes. Já na roda de leitura, que é uma atividade extra e não obrigatória, esperávamos que o número de alunos fosse reduzir ainda mais e fomos surpreendidos com o interesse demonstrado pelo projeto, bem como com a participação dos alunos. O programa de iniciação à docência é, sem dúvidas, uma das maiores riquezas existentes no meio acadêmico, pois, além de nos

proporcionar pensar sobre a práxis docente, o Pibid oportunizou o contato com escola, com a sala de aula e o contato direto com os desafios que envolvem o processo educativo.

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE EQUIDADE SOCIAL

Sabe-se que a escola possui um papel fundamental na formação do indivíduo, e que influencia diretamente nas possíveis oportunidades de inserção do aluno no mercado de trabalho em um futuro próximo. Por isso, é de extrema importância que a escola atue como uma ferramenta disseminadora da igualdade social, buscando ofertar uma educação mais justa e igualitária. No entanto, é importante salientar que as desigualdades compõem o atual cenário educacional do nosso país.

Muitas crianças e adolescentes deixam de ir à escola por falta de recursos para pagar a passagem do transporte público, ou até mesmo para dedicarem seu tempo ao trabalho e suprirem as necessidades da sua família. Para tanto, é conhecida a existência de políticas públicas como o funcionamento integral das escolas, a fim de contribuir para a diminuição da evasão escolar. Sendo assim, além do horário estendido para a permanência do aluno na escola, atividades extracurriculares e algumas instituições ainda oferecem as refeições.

Por conseguinte, vale salientar que o sistema educacional brasileiro precisa de docentes que contribuam e lutem pela implantação de políticas públicas que favoreçam o aluno, garantindo uma menor evasão nas escolas. Isso posto, Paulo Freire traz à tona a ideia de que a educação sozinha não é capaz de transformar o mundo, mas que sem ela, é impossível que ocorra alguma mudança, sendo necessário diminuir a distância que existe entre o que dizemos e fazemos. Logo, é de suma importância que os professores em formação tenham em mente quais as necessidades e desafios que permeiam o sistema educacional que pretendem integrar.

Contudo, o processo de formação de professores, tanto inicial, como continuada, é um ponto a ser discutido quando posto em questão a Educação na sociedade contemporânea, assim como o contexto escolar e o contexto das instituições formadoras, pois são primordiais no que diz respeito a forma de pensar e de agir referente a educação. A construção da identidade dos futuros profissionais, deve ser iniciada com uma base forte na Universidade, visto que é de extrema importância conhecer os contextos dos alunos e da instituição educacional numa sociedade

desigual, sendo fundamental para romper esse ciclo excludente que norteia a sociedade brasileira.

A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então, é preciso informar e trabalhar as informações para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento. (PIMENTA, 1997, p. 08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid já é considerado uma realidade na política educacional de formação de educadores, sendo um programa nacional que traz, por meio de ações didático-pedagógicas, uma associação indissociável entre a educação básica e o ensino superior. Além disso, prepara o educador aos desafios da realidade da rede pública de ensino através do exercício das atividades contidas nas diretrizes que definem as competências de um professor. O desafio do mundo prático da docência carrega impasses para os bolsistas/voluntários, pois não podem limitar-se somente às teorias encontradas na universidade, por isso, é importante o papel do supervisor/professor, para auxiliar o desenvolvimento do pibidiano no processo de ensino e aprendizagem.

Através do contato realizado com a escola foi possível notar a dimensão do Pibid na construção de docentes competentes e seguros das práticas a serem realizadas nas escolas. No relato de experiência, evidenciamos as contribuições que o programa nos proporcionou, tendo em vista as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula permitiram a reflexão sobre as diferentes possibilidades de buscar condições para o ensino de língua portuguesa. À medida que as relações entre a escola e os acadêmicos foram firmadas, as aberturas a novas práticas foram mais aceitas e relevantes no processo de ensino e formação enquanto futuro professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.238.

CAPES. **Objetivo do Programa**. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade, teoria e prática? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIOESTE. **Subprojeto de Geografia.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 29 de out. de 2021.

TRANSFORMAÇÃO E APREÇO A LEITURA: A RODA DE LEITURA COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

*Willeman do Nascimento Evaristo⁵
Sérgio Oliveira Rodrigues⁶
Henrique Miguel de Lima Silva⁷*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade de ocorrer a roda/círculo de leitura surgiu de alguns fatores: distanciamento do alunado às atividades escolares por conta do contexto de pandemia; averiguar como será a experiência nesse contexto remoto; trazer a leitura plena para a rotina de os estudantes; conquistar os discentes em um ambiente que é posto para discussões sobre as obras e troca de experiências pelo saber da gramática.

A experiência tem como base um encontro virtual com a turma do 2º ano do ensino médio no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Cabedelo em que foi realizado a leitura e o formulário pós-leitura a fim de buscar feedback e sugestões de aprimorar os futuros encontros a partir dos interesses da turma. Ademais, o objetivo dessa experiência é introduzir e/ou voltar o ato de ler aos estudantes, de como pode ser divertido e construtivo tanto no modo de apropriação do conhecimento de mundo como nas questões didáticas da língua portuguesa.

O aporte teórico utilizado são em como leitura pode ser benéfica para a apropriação dos gêneros textuais (ANTUNES, 2009) e o círculo de leitura e suas propriedades (COSSON, 2014) O primeiro sendo como o lado teórico da fundamentação da leitura e o segundo como lado prático da realização. Outrossim, o relato abordará a rotina vivenciada do encontro com a contextualização e leitura do gênero textual crônica.

⁵ Graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 5º período e bolsista do PIBID-CAPES willeman.evaristo@academico.ufpb.br;

⁶ Professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB/Cabedelo. Doutor em Linguística pelo PROLING. e supervisor do PIBID de Língua Portuguesa.

⁷ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPE/UFPB e do DLPL/UFPB. Coordenador do PIBIB Língua Portuguesa da UFPB. henrique.miguel.91@gmail.com

O método usado para a obtenção dos dados foi a aplicação de formulário a no encerramento da roda de leitura, observações e intervenções via *Google Meet* de forma auxiliadora aos alunos na compreensão ora do texto, ora do gênero textual, ora dos conteúdos linguísticos. Ademais, este relato é fundamentada na pesquisa bibliográfica qualitativa que complementou os planejamentos da experiência de um bolsista do PIBID.

Os resultados indicam a continuidade dos círculos de leitura no Instituto é benéfica, pois supre uma necessidade de reforço aos assuntos linguísticos e serve como uma questão social da escola como um todo em não falhar na função de formar leitores.

PARONAMA GERAL DO APORTE TEÓRICO

O planejamento sempre é a semente de uma árvore que crescerá, ele surge na execução da roda de leitura. Antunes (2009) demonstra que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, além de um instrumento de inclusão social favorecendo aos estudantes o acesso a novas informações e a descoberta das estruturas dos gêneros textuais e de como identificá-los. Levando assim em conta a leitura como prática de compreender o estudo dos gêneros textuais escritos e orais. Ela também denota que o apreço pela leitura vem pelo estado de estimulação que precisa ser exercitado através do encantamento que o docente tem ao tratar da leitura.

Sob uma perspectiva prática, Cosson (2014) expõe o círculo de leitura com base no modelo proposto por Harvey Daniels (2002) como uma atividade livre de leitura que os alunos debatem a leitura de um certo texto. A função do docente neste modelo é de um facilitador dando condições para que a atividade se realize e que a avaliação é feita pela observação e pela autoavaliação do aluno. Contudo, não é possível observar os participantes no contexto online pois suas câmeras são geralmente desligadas, fica apenas a autoavaliação do aluno que foi feito nos formulários online. Ademais, os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios discentes – sugerindo temas ou até obras – a fim de que nos próximos encontros eles tenham em mente o que será discutido posteriormente.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

As atividades do Pibid nesta roda de leitura da turma do 2º ano são desenvolvidas por cinco bolsistas. O encontro é feito quinzenalmente com uma dupla ou uma pessoa fazendo a mediação do círculo de leitura. O supervisor responsável é ouvinte deste processo, dando total autonomia para os bolsistas fazerem sua prática docente. Os encontros são realizados via *Google Meet* com apresentação de slides pelo *Power Point* mostrando o texto de apoio e de levantamentos acerca das estratégias de leitura e da gramática.

O encontro abordado aconteceu na manhã de 13 de julho de 2021, e o gênero textual que abordamos foi a crônica. As reuniões sempre acontecem pela apresentação do gênero textual que será trabalhado, dicas de leitura e apresentação de conteúdos linguísticos/semânticos que surgirão na obra, a leitura da obra, momento de dúvidas de os estudantes e um pequeno formulário sobre a obra em questão e sobre as propriedades do gênero textual exposto.

Entretanto, no primeiro encontro nos deparamos com a baixa quantidade de alunos presentes e a participação no preenchimento do formulário também foi baixa em relação aos presentes. Por conta de a atividade extracurricular ser um evento livre, compareceu quem realmente estava animado com a ideia da roda de leitura para o melhor aprendizado dos gêneros textuais e para a prática da leitura plena. Além disso, o encontro virtual desmotiva alguns alunos pelo fato de se distraírem facilmente no lugar em que está inserido, seja por conta do barulho, por conta estarem em outras atividades, ou estarem mentalmente cansados já que a turma do 2º ano de RP está na modalidade médio-técnico de forma integral.

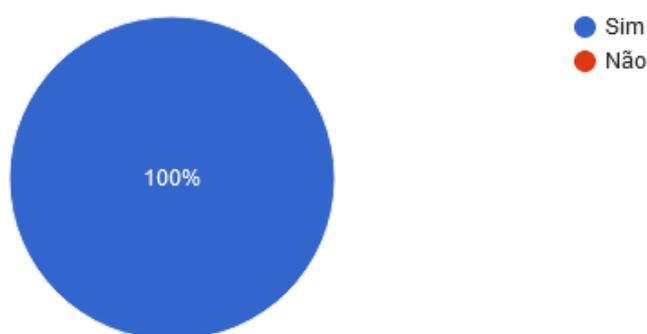
Nesse encontro, fizemos uma exposição sobre os tipos de estratégias de leitura (COSSON, 2014) que são: inferência e visualização. A primeira como as pistas que temos a partir da leitura para se chegar a uma conclusão de acordo com o sentido das palavras em seu contexto. E a segunda como a construção de imagens do ambiente, personagens e objetos através da imaginação. São estratégias simples, mas que quando pontuadas, os estudantes passam a praticá-las com mais eficiência.

O texto apresentado foi lido por uma dupla de alunos que se voluntariaram para realizar a leitura depois de pedimos livremente quem gostaria de ler. O texto lido foi *O lixo* de Luís Fernando Veríssimo. Nesta crônica dedicamos a pontuação como conteúdo linguístico, uma vez que o texto adota bastante as reticências, a exclamação e o ponto

final. Ademais, trabalhamos o uso da linguagem cotidiana que é predominante no texto literário. Ao fim da leitura, fizemos uma recapitulação dos usos da pontuação que prenomiaram no texto e das estratégias de leitura, como também a releitura de alguns trechos para sintetizar novamente o que foi descrito.

Em sequência, os alunos foram questionados com o formulário online acerca do gênero crônica e de algumas perguntas subjetivas acerca do texto. Das dez perguntas, serão mostrados as três que mais se encaixam no âmbito do relato. A primeira questão foi se gostam ou não da crônica com uma pergunta objetiva de sim ou não. Segue o gráfico das respostas:

Gráfico 1 - Opinião de os alunos se apreciaram a leitura

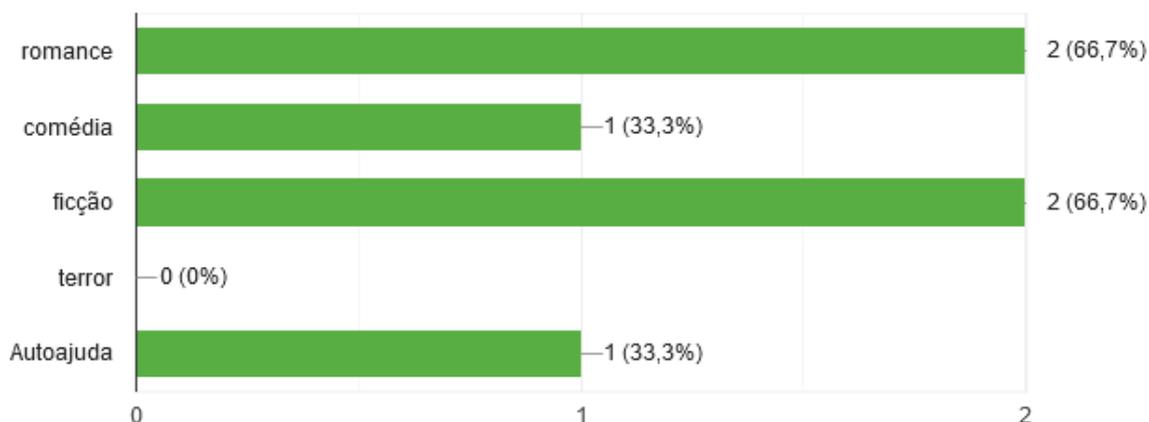


Fonte:Dados do diagnóstico elaborado pelo PIBID Letras/Português.

O texto cômico do autor atraiu a atenção dos alunos que admiraram a obra. Na aula em questão estavam doze alunos presentes, apesar da divulgação na aula e a postagem do questionário na sala virtual, apenas três responderam.

Adiante, os alunos foram questionados: “*Quais seus gêneros de leitura preferidos?*”, como mostra no gráfico 2:

Gráfico 2 - Preferência de gêneros nos textos literários



Fonte: Dados do diagnóstico elaborado pelo PIBID Letras/Português.

Ao contrário do primeiro gráfico, neste não houve nenhuma predominância totalitária. Os gêneros romance e ficção estão na preferência da turma (66,7%), comédia e autoajuda (33,3%) e terror (0%). Esse tipo de resposta nos dá segurança na seleção das sugestões e intertextualidade de obras em relação às obras das rodas de leitura. Uma vez que é sempre positivo fazer um elo de textos com os gêneros que os alunos mais apreciam, para que se sintam motivados a praticarem a leitura plena.

O questionário também possuía uma questão aberta: “*Você indicaria a leitura dessa crônica a alguém? Por quê?*”. Nesta questão, todos responderam sim. Uma pessoa expôs opinou que a narrativa causa curiosidade ao leitor deixando assim o texto interessante; outra apontou que com a leitura da crônica é capaz de tirar um aprendizado para a vida, mas sem dizer qual; e a última não respondeu o porquê.

Quando questionados sobre o sentido narrativo da crônica, os participantes responderam corretamente à questão: “*Sobre a crônica e seu tipo de narrativa: a estória é uma fantasia ou uma estória do dia a dia?*”, assim como mostra o gráfico 3:

Gráfico 3 - Sondagem dos alunos acerca da propriedade do gênero textual crônica



Fonte: Dados do diagnóstico elaborado pelo PIBID Letras/Português.

O gráfico responde que não houve equívocos por parte de os alunos. A compreensão acerca da propriedade do gênero foi um sucesso e atingimos nosso objetivo nessa roda de leitura: compreensão das propriedades do gênero em linguagem informal trabalhando a competência (EM13LP09) da BNCC, que envolve a comparação da gramática tradicional e pela gramática de uso cotidiano percebendo as abordagens da variação linguística Brasil (2018); o uso de alguns sinais de pontuação e dicas gerais das estratégias de leitura para uma melhor compreensão do texto lido.

Como Pibidiano e futuro docente de língua portuguesa, devo dizer que o encontro de abertura das rodas de leitura foi uma vivência gratificante na missão de ser um profissional na área da educação. Embora a reunião com os participantes tenha sido de forma online, o círculo de leitura foi bem executada.

O auxílio das ferramentas online democratizam a leitura dos textos. Se o encontro ocorresse de forma presencial, seria necessário a impressão do arquivo (se o instituto tiver os recursos) que atrasaria o encontro para que todos tenham uma cópia. No contexto virtual, uma cópia é disponibilizada previamente para download e é exibida virtualmente para todos. No caso do texto de apoio do dia, deixamos disponível o texto demarcado por cores entre os dois personagens para a leitura ser a mais clara possível entre o turno de fala dos estudantes voluntários que fizeram a leitura, assim como demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4 – Amostra da crônica em que os personagens são marcado por cores



Fonte: Dados do diagnóstico elaborado pelo PIBID Letras/Português.

O círculo de leitura de Cosson e a forma de aprender os diversos gêneros textuais através leitura de Antunes formam um par desta roda de leitura. A junção dessas ideias formam um par fundamental para um encontro de leitura fora ou dentro das salas de aula de português. E denota que o aprendizado pode ser leve, interativo e divertido. Assim, deixando de lado o ensino de línguas tradicionalista de orações soltas e fora de contexto para contextualizar um conteúdo.

Os resultados mostram que o programa da roda de leitura é altamente benéfica aos participantes envolvidos. Além de gerar impactos à sociedade a longo prazo ao conquistar novos leitores que podem passar à frente a corrente da leitura plena.

No meio virtual, o programa mostrou-se eficiente em seu projeto em reforçar os conteúdos didáticos do ano letivo anterior e o atual. A atividade também tem seu papel em auxiliar os estudantes a descobrirem/relembraremos gêneros textuais. Neste relato foi demonstrado o gênero escrito crônica, mas a cada roda é colocado outro gênero textual e assim por diante. Formando assim, uma formação de leitores dos diversos meios da escrita.

Em outro plano, o papel principal do programa é conquistar o público pelo ato de ler na qual a paixão cresça a cada encontro. E que também esse apreço transforme as pessoas atingidas divulguem que ler também é uma diversão, que ler é uma forma de entretenimento relevante em nossa contemporaneidade. Que as memórias de outrora nos fazem rir ou chorar através da simples tarefa de olhar as letrinhas e interpretá-las. Então, neste primeiro encontro os discentes consideraram divertido o momento com as reações e as livres contestações durante e após a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos compreender que a execução da proposta do círculo de leitura de Cosson (2014) é altamente favorável à população como um todo. A leitura é uma atividade transformadora de formação de pessoas, na construção do léxico e um meio de aprender os conhecimentos prévios sobre os vários campos do conhecimento.

Este relato é dedicado a todos os futuros profissionais de línguas para que possam se inspirar em seus planejamentos e execuções das aulas e aos demais centros de educação a introduzir a roda de leitura como atividade extracurricular ou estar inserido em algum itinerário no novo sistema do ensino médio. A dimensão desta atividade de forma continuada pode abranger os impactos já mencionados na melhoria da vida das pessoas. Democratizando, assim, o ensino de línguas para a fluência dos gêneros textuais orais e escritos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, Harvey. **Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups**. Stenhouse Publishers, 2002.

INTRODUÇÃO

O homem moderno pertence a uma pluralidade de grupos que a multiplicação de papéis sociais, as redes associativas e os grupos de referência gerou. Ele participa, na realidade e no imaginário, de uma infinidade de mundos caracterizados por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e de regras em que deve receber, analisar, memorizar, se adaptar e responder (MELUCCI, 2004).

O homem já não pode ao certo afirmar “*quem é*” porque as referências tradicionais como: família, igreja, raça, classe que forneciam a possibilidade para a identificação do sujeito, enfraqueceram frente às múltiplas participações sociais que ampliam sua experiência.

Podemos ter uma ideia da condição humana no mundo globalizado⁹ em Hall (2003, p.69) que nos mostra a desintegração das identidades nacionais, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e da compressão espaço-tempo, na aceleração dos processos globais, dando a sensação de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas. O espaço hoje pode ser cruzado num piscar de olhos e Harvey (apud HALL, 2003, p.72-73) chama isso de “destruição do espaço através do tempo”.

Nestas condições, o homem hodierno se vê confrontado por uma gama de diferentes Identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha, como em um grande “supermercado cultural”. E, no interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam

⁸ Graduada em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar; Metodologia do Ensino; e Libras. Mestre em Educação. Doutora em Educação Especial. Docente do Curso de Licenciatura em Letras Libras e Letras Português na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Coordenadora do GEDHAT – Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

⁹ Para McGrew (apud HALL, 2003, p.67) a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência de forma mais interconectada. Giddens (apud HALL, 2003, p.15) diz que: “à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra”.

reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global e onde todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas como “Homogeneização Cultural”. Para o autor, esta homogeneização ocorre na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, tornando difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem “enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2003, p.74-75).

Melucci (2004, p. 20) também destaca que o tempo hoje é pura leitura de sinais, de elaboração cognitiva abstrata, visto que as categorias temporais do indivíduo são formadoras por dimensões locais. O autor usa a metáfora do “ponto” para representar a experiência do tempo que hoje é *digital, pontual* composto por “uma sequência descontínua e heterogênea sucessão de momentos temporais desconexos entre si”. Neste sentido, a medida do tempo torna-se pura leitura de números, em sequência ininterrupta e descontínua de sinais, de vibração eletrônica de regularidades imutáveis. Paradoxalmente, um tempo de muitas possibilidades se transforma numa possibilidade sem tempo, isto é, em puro fantasma da duração.

As implicações da globalização quanto à identificação das identidades são assim descritas por Hall (2003, p. 75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente.

Hall (2003, p.78) não considera provável que a globalização destrua as identidades nacionais, mas que produza simultaneamente novas identificações ‘globais’ e ‘locais’. Para Hall (2003), a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional e um efeito “pluralizante” sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas e mais unificadas.

Segundo Robins, o efeito desta globalização parece contraditório porque algumas identidades são atraídas para a “tradição” (apud HALL, 2003, p.87) tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas; enquanto que outras, aceitam que as identidades estão sujeitas ao

plano da história, da política, da representação e da diferença não acreditando ser provável que elas sejam outra vez unitárias, mas que se estejam ao redor da “*tradução*”.

A “*tradução*” neste contexto descreve as formações de identidade que atravessam as fronteiras naturais compostas por pessoas que se dispersaram de sua terra de origem, e que mantêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições sem a ilusão de um retorno ao passado. Estas pessoas negociam com as novas culturas em que vivem, mas sem serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades (tradições, linguagens, histórias particulares de vida). No entanto, para Rushdie (apud HALL, 2003, p.89) elas nunca serão unificadas porque são produtos de várias histórias e culturas interconectadas, são pessoas pertencentes a culturas híbridas e elas são traduzidas, transferidas. Na verdade, o que está deslocando as identidades culturais nacionais “é um complexo de processos e forças de mudança, ou seja, a Globalização”, cujo fenômeno, não tem mais volta (HALL, 2003, p.67).

Hoje, o sujeito de identidade unificada e estável se fragmenta e se compõe de várias identidades contraditórias ou não resolvidas. Como consequência, as identidades que compunham as paisagens sociais entraram em colapso devido a mudanças estruturais e institucionais em cujo processo de identificação tornou-se provisório e variável, surgindo o sujeito pós-moderno sem identidade fixa, essencial e permanente. Este sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e identidades não unificadas em torno de um “eu” coerente (HALL, 2003, p.12).

Assim, num planeta transformado pela globalização, onde as mudanças são aceleradas e aumenta a multiplicidade de papéis dos indivíduos, crescem as possibilidades e as mensagens que ampliam a experiência cognitiva e afetiva do homem. A busca de uma morada para si mesmo “é obrigatória”. Esta busca “constitui a dimensão do tempo/ espaço; saúde/ doença, etc..” e objetiva ao homem desvendar suas potencialidades e dilemas, de saber moldar-se às necessidades, sem alterar a própria essência (MELUCCI, 2004, p.15).

A modernidade espera que os indivíduos possam existir como sujeitos da ação, com direção e também pólos de uma rede de convivência e de comunicação num contexto em que,

a potência tecnológica acompanha uma dilatação sem limites das possibilidades simbólicas, da atividade auto-reflexiva e da capacidade de espelhar e de representar a realidade por múltiplas linguagens. Essa capacidade nos leva a substituir a própria realidade e nos leva a viver em um

mundo produzido pelas imagens que nós mesmos criamos [...] até não conseguirmos mais fazer a distinção entre a realidade e a realidade das imagens (MELUCCI, 2004, p.60).

Neste universo multicultural, a criança, o juvenil ou jovem¹⁰ também se vê frente à incerteza, a mobilidade, a provisoriedade e a disponibilidade à mudança que lhe são atribuídas, como coloca Melucci:

os jovens são os que experimentam de modo mais direto o apelo das inúmeras possibilidades [...] a abertura quase sem limites do campo cognitivo e emocional, a reversibilidade das escolhas e das decisões e a substituição de conteúdos materiais da experiência com construções simbólicas parecem ser as novas fronteiras de uma condição juvenil definida mais por estilos culturais e linguagens do que pela idade (2004, p.134).

Tendo em vista como as diferentes divisões e antagonismos sociais produzem uma variedade de diferentes identidades para os sujeitos, (ERNEST LACLAU apud HALL, 2003, p.17) é que surge o questionamento em relação às crianças, juvenis ou jovens que possuem potencial para Altas Habilidades/ Superdotação – AHSD, no que concerne à formação da sua Identidade, uma vez que, por se diferenciarem do grupo social, enfrentam maiores dificuldades na busca do seu “eu”.

Estes juvenis têm sido desconsiderados no meio educacional, resultado de ideias errôneas que permeiam o senso comum, como por exemplo, a crença de que, por possuírem uma inteligência elevada conseguem se desenvolver sozinhos em todas as matérias escolares, não necessitando de qualquer ajuda (GUENTHER, 2000; WINNER, 1998). Isso não reflete a verdade. É necessário que se tenha um olhar para os superdotados, pois se trata de um grupo que se distingue pelo potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como são definidas pelo MEC: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2009).

Maslow (apud GUENTHER, 2000; WINNER, 1998) destaca a seriedade do assunto ao afirmar que: “é provável que surjam reais efeitos psicopatológicos quando necessidades cognitivas são frustradas [...] nem mesmo o mais talentoso pode livrar-se do ambiente pelo qual ele e todos nós somos moldados”. Neste sentido, Rosenberg (1978, p.8) afirma que “[...] para a criança extremamente dotada, há ainda mais ciladas no caminho da maturidade do que para a criança mediana”. E ainda Landau (2002, p.

¹⁰ Concebida como fase transitória de passagem à vida adulta (MELUCCI, 2003, p.134).

110), também destaca que “o maior problema para as crianças superdotadas até 10 ou 12 anos, é a discrepância sentida entre o desenvolvimento intelectual e o emocional”.

Por estes achados, é objetivo deste trabalho compreender como se dá o reconhecimento da Identidade na perspectiva do indivíduo com AHSD. Trata-se de um estudo bibliográfico do tipo revisão de literatura, cuja abordagem qualitativa é utilizada para a compreensão dos fatos e fenômenos das relações sociais que não podem ser quantificados. A análise das questões levantadas no decorrer do trabalho foi obtida utilizando-se o método dialético. Autores como Hall (2003); Melucci (2004); Guenther (2000) compõem o referencial teórico do trabalho, dentre outros.

RECONHECENDO A PRÓPRIA IDENTIDADE

O termo *Identidade*, no seu uso corrente, é definido por Melucci (2004, p. 48) como “a capacidade de reconhecer os efeitos de nossa ação como nossos e, portanto, atribuí-los a nós mesmos”. Desta forma, subentende-se que o indivíduo tem a capacidade de reflexão sobre si mesmo e sua ação não é simples reflexo de vínculos biológicos e ambientais, mas é também capaz de produzir orientações simbólicas. Implica que possui uma percepção de causalidade e de posicionamento como grupo, capaz de reconhecer os efeitos de sua ação, de decidir suas metas e de perceber a duração, de estabelecer relações entre passado e futuro e ligar a ação com seus efeitos para que, a partir deste reconhecimento se aproprie daquilo que produz.

Hall (2003) complementa a concepção de Identidade do sujeito pós-moderno, remetendo ao sujeito sociológico enquanto consciente de que seu núcleo interior formado na relação exterior com pessoas importantes para ele através da mediação de valores, sentidos e símbolos do seu contexto, contribui para alinhar os sentimentos subjetivos e os lugares objetivos estabilizando-os e unificando-os.

A fim de reconhecer a própria identidade, deve haver um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar a identidade. Com estas palavras, entendemos que a construção da identidade de cada indivíduo depende da possibilidade de distinguir-se dos outros e de ser reconhecido por esses outros tanto de forma individual como no coletivo (MELUCCI, 2004).

Trazendo esta perspectiva para melhor compreender como se dá o reconhecimento da Identidade pelo indivíduo com AHSD, pode-se dizer que esta construção não acontece de forma tranquila, quer seja de forma individual ou coletiva,

porque suas características comportamentais variam, em relação aos seus pares que não evidenciam AHSD, onde cada um apresenta um perfil diferenciado de pensar, de aprender e de agir, que divergem na intensidade e sistematização dos comportamentos (NOVAES, 2003, p.34). Esse processo se agrava quando ele não sabe porque se diferencia tanto dos outros ou porquê os outros se distanciam tanto dele em capacidades.

Hoje, se compreende que não há “o superdotado”, mas tipos diferenciados de talento e várias possibilidades de AHSD, onde suas expressões se caracterizam por um conjunto de fatores e traços pessoais; e que estas AHSD não se manifestam da mesma forma em todos os indivíduos que as possuem (PEREIRA, 2003).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, os indivíduos que apresentam AHSD, são aqueles que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, quer seja de forma isolada ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL,1995, p.14-15).

O reconhecimento da identidade como produto social, compreende a negociação entre diversos sistemas de relações ou diversos ambientes de si próprio. Aquilo que se é não depende somente das intenções próprias, mas das relações nas quais essas intenções se inserem, onde a responsabilidade não está somente na intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que sua ação produz nos sistemas de relação aos quais pertence e os vínculos que destes recebe (MELUCCI, 2004).

Neste entendimento, pode-se inferir que o reconhecimento da Identidade pelo indivíduo com AHSD também é dada pela capacidade de manter a união entre a forma como este se reconhece e afirma sua diversidade; a forma como interioriza o reconhecimento recebido pelos pares (superdotados ou não); e a forma como estes pares o definem.

Para o autor MELUCCI (2004, p. 127), nesta situação de troca, o distanciamento e a tensão decorrente são parcialmente controlados porque existe certa reciprocidade no reconhecimento. A troca se funda no princípio de que cada um dos sujeitos reconhece em si aquilo que reconhece no outro (igual-diferente) e vice-versa, dentro de certos limites.

Contudo, neste “encontro do eu”, o grande problema para aquele que possui AHSD, no âmbito coletivo, está no fato de que geralmente não encontra no outro o

mesmo que vê em si e vice-versa. As condições de troca entre ele e seus pares limita-se apenas no nível de distanciamento, visto que cada um não reconhece em si o que reconhece no outro. É uma situação em que o controle não é possível porque as diferenças individuais, a diversidade de posição social e a velocidade das mudanças que caracteriza cada indivíduo aumentam a distância existente entre este e os outros. A reciprocidade torna-se impossível, porque “aflora a competição por recursos escassos” e estes entram em uma situação de conflito (MELUCCI, 2004, p.48-9).

Rosenberg (1978, p.17) afirma que as reações do grupo que cerca o superdotado, podem provir de inveja, temor ou incompreensão, gerando comportamentos múltiplos como: “rejeição, hostilidade, marginalização ou superproteção”.

Como resultado surge a tensão já que não houve reconhecimento. A tensão existente entre a autoidentificação e a heteroidentificação explode, porque cada um recusa a reconhecer o outro por algo que é comum a ambos, comprometendo a identidade e revelando a fragilidade de cada um (MELUCCI, 2004).

Para Freeman e Guenther (2000, p.88) um problema que o aluno com AHSD tem que enfrentar na escola é a socialização e convivência com colegas menos capazes, porque estão funcionando em níveis mais elevados. Isso exige maturidade excepcional e habilidades excepcionais de convívio social onde deverá demonstrar alto nível de individualidade e em outras, conformidade à norma social. Pode repetidamente e intensamente, tentar organizar as pessoas, coisas e situações, enfatizando “regras” que tentam aplicar aos outros, porém, trazendo tensões entre si e o grupo de pares.

Na verdade, para os indivíduos que não detêm AHSD, o reconhecimento da identidade em uma sociedade diferenciada e em constante mutação onde estes participam concomitantemente de muitos sistemas de relações que circulam no espaço, no tempo e no curso da vida, torna-lhes difícil “estabelecer o equilíbrio entre os vetores que constituem a identidade”, aumentando a probabilidade de uma ‘crise de identidade’ (MELUCCI, 2004, p.52). Ou seja, a crise pode vir em decorrência de um processo mais amplo de mudança, que desloca as estruturas centrais das sociedades e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Para os indivíduos com AHSD não é menos diferente no que concerne ao reconhecimento da própria Identidade, sendo-lhes da mesma maneira difícil estabelecer o equilíbrio quando percebem incompreendidos os seus quadros de referência. E, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se

multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2003).

Nestas condições, o que se espera numa sociedade democrática moderna, é o reconhecimento da *diferença* – entendida não apenas como uma manifestação do *ser único* que cada um é; mas como manifestação de *poder* ou de chegar a *ser*, de *ter* possibilidades de *ser* e de *participar* dos bens sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 2002, p.14).

Por ser o ser humano diferente um do outro nos aspectos biológico, psicológico, social e cultural, constitui uma Individualidade única, que pode aparecer mais ou menos acentuada em relação às qualidades ou habilidades, que constituem em cada pessoa “uma biografia e uma idiosincrasia singulares” (SACRISTÁN, 2002, p.16).

Para Melucci (2004, p.51) a Identidade é configurada conforme a presença e a intensidade relativa das suas dimensões. Como vemos:

(A) Quando o indivíduo se identifica e afirma sua diferença independentemente do reconhecimento dos outros de maneira desvinculada da relação, segregada e acarretando em um desenvolvimento hipertrófico do eu, com excessivo encerramento sobre si mesmo.

Trazendo a questão do reconhecimento da Identidade a partir da autopercepção, Guenther (2000) utiliza o termo “autoconceito” em relação ao indivíduo com AHSD, como o desenvolvimento de um corpo de percepções sobre si mesmo quanto às suas características, crenças, expectativas e atitudes próprias, pessoais, diferenciadas, acumuladas, dimensionadas e integradas entre si, através da sua própria experiência de vida.

Para a autora (GUENTHER, 2000), quando o superdotado se fixa apenas nos aspectos que o diferencia do grupo, fechando-se às possibilidades de interação, está comprometendo seriamente seu desenvolvimento, pois o conceito que ele tem de si, irá constituir seu próprio comportamento, seu modo próprio de ser, agir, sentir, perceber, pensar, reagir, avaliar sua postura em relação aos outros, ao mundo e a si próprio.

Uma implicação direta da própria superdotação intelectual é a de que os superdotados interagem com o mundo de um modo significativamente diferente do modo como fazem as demais pessoas. Seus pontos de vista, modos de agir e reações aos acontecimentos apresentam peculiaridades que podem ser previstas, observadas e identificadas (SAPIENS, 2006).

Scheier (apud Novaes,1979) destaca que o superdotado possui inteligência, imaginação, audácia e uma certa autossuficiência interior, traços estes que entram em oposição às atitudes mais usuais de dependência ou imitação. Para Torrance (apud SAPIENS, 2006), o superdotado tende a enfrentar as consequências da sua divergência para com a maioria, traço esse que leva a dificuldades diversas relacionadas de como lidar com as pressões sociais de ser diferente, ainda que tal diferença se dê no contexto de uma habilidade maior.

O pensamento divergente, por exemplo, está mais fortemente associado aos superdotados criativos. E o grande problema que enfrentam está justamente em aprender a enfrentar a desconformidade que resulta de suas divergências. Isto leva a dificuldades diversas relacionadas a como lidar com as pressões sociais.

Stein (apud SAPIENS) afirma que:

um dos componentes fundamentais do ato criativo é a independência e, por este motivo, o indivíduo excepcionalmente criativo apresenta forte senso de liberdade para com os seus atos; ele não admite relações de dependência para com os outros.

(B) Quando o indivíduo é identificado e reconhecido em sua diversidade pela opinião dos outros, mas possui uma fraca capacidade de reconhecimento autônomo. Neste caso, a patologia se manifesta quando lhe permanecem formas de apego, que impedem o emergir de uma capacidade autônoma de identificação.

Maslow (apud GUENTHER, 2000, p.107) diz que: “Toda vez que alguém humilha, rejeita, desrespeita, desestimula, dificulta e coloca empecilhos no caminho do outro, está contribuindo para a deterioração do autoconceito dessa pessoa”. No caso do superdotado, quando ele ainda não demonstra capacidade de autorreconhecimento, é necessário que esforços sejam feitos no sentido de ajudá-lo não só a desenvolver seu potencial, mas aceitar que o possui e quais os benefícios pode adquirir e proporcionar a partir disto.

Carl Rogers (apud GUENTHER, 2000, p.106) diz que pessoas que alcançaram alto grau de desenvolvimento como seres humanos, percebem-se possuindo valor intrínseco, sentem-se capazes de enfrentar a vida e lidar satisfatoriamente com suas necessidades e seus problemas, consideram-se aceitas e compreendidas pelos outros ao seu redor como pessoas respeitáveis e dignas. Estas pessoas têm *autoconceito positivo*. Nestes termos, o *autoconceito positivo* é a presença da consciência de si, captada e trabalhada a partir da experiência real vivida, onde todas as características e

nuances são reconhecidas e entram na configuração global trabalhada, sem pesar indevidamente como valores positivos ou negativos.

(C) Quando o indivíduo possui internamente a capacidade de se identificar de maneira autônoma, mas sua diversidade é fixada pelos outros. É uma identidade rotulada, e os processos de rotulagem social são o exemplo mais visível através das diferenças sexuais, raciais, culturais, deficiências físicas ou comportamentais que são percebidos de modo negativo pelos outros, e que acabam por anular até mesmo sua capacidade autônoma de auto identificação, produzindo uma internalização do estigma que lhe é imposto socialmente.

Guenther (2000, p.108) destaca que:

A percepção dos “outros” seres humanos que compartilham o mundo conosco são depois de nós mesmos, os elementos de maior influência em nossa vida, embora todas as pessoas não sejam igualmente importantes para todas as outras [...] a influência que exercem é graduada de acordo com o que elas significam [...] e à medida que o ser humano vive e amadurece, a avaliação do que o outro significa para ele vai se tornando progressivamente mais seletiva, seguindo normas mais individuais e subjetivas. A influência que os outros exercem sobre nós segue duas direções: ajudam a calibrar, confirmar ou corrigir nossas percepções, interagindo conosco e respondendo às nossas ações e reações e nos oferecem ideias, inspiração, modelos e pistas úteis para aperfeiçoar o nosso modo de ser. A pessoa vai absorver essas influências através de mecanismos de identificação.

Segundo Novaes (apud SAPIENS, 2006), comentários do tipo “tal aluno deve tirar boas notas porque é superdotado” faz com que este aluno abdique e desista de seus talentos e aptidões, uma vez que, para tê-los, tem mais preocupações e obrigações do que os outros colegas.

(D) Quando o indivíduo não possui a capacidade de identificação e se define apenas por sua diversidade, construindo assim uma identidade desviante, aderindo às normas e aos modelos de comportamento que vêm dos outros. A impossibilidade de praticá-los o leva a refutá-los pela exasperação da sua diversidade.

Para Holetz (2004), os superdotados estão inseridos nas classes comuns e muitas vezes passam despercebidos porque, mesmo superdotados, apresentam rendimento escolar inferior, manifestando frequentemente falta de interesse e de motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar. Estes fatores decorrem da falta de identificação de si mesmo pelos colegas de classe que o vêem apenas por sua diversidade. Consequentemente, ele consegue desencadear problemas de aprendizagem e de adaptação escolar, ou seja, identifica apenas os outros em si mesmo

e desenvolve uma identidade desviante. Ele refuta sua superdotação e assimila os modelos de comportamento que vê nos outros.

Freeman e Guenther (2000), acreditam que o primeiro problema que o superdotado enfrenta, em sala de aula, é o tempo de espera porque perde muito tempo, já que de um modo geral, aprende mais rápido e, desta forma, resolve as situações escolares mais depressa que os colegas, e, como resultado, está sempre esperando que os outros terminem o que já fez. Para preencher esse espaço vazio, algumas crianças voltam-se para si mesmas, alienando-se voluntariamente do que está acontecendo em sala de aula, distraíndo-se, deixando passar o tempo.

Esse tipo de comportamento é uma resposta à negação da sua superdotação. Alguns, inclusive, aprendem a trabalhar num ritmo mais lento para acompanhar seus colegas e tornar a aula menos tediosa. Outros vão simplesmente preencher o tempo vago com outras atividades como: ler um livro ou historinhas em quadrinhos, desenhar, ou até cometer indisciplina.

Hurlock (apud NOVAES,1979) ressalta que uma criança superdotada é frequentemente encarada como uma ameaça pelos companheiros, pois, ela pode fazer com que padrões de trabalho de classe passem a ser mais rigorosos e o professor passe a esperar mais dos alunos. Alguns até chegam a negar seu potencial com medo de serem discriminados.

Devido à falta de apoio e compreensão do meio ambiente, são comuns estados de indiferença, de apatia, reações agressivas, havendo casos em que superdotados têm a preocupação de ocultar seus talentos, a fim de não criarem situações embaraçosas para os demais e não serem rejeitados pelo grupo de amigos e colegas (NOVAES, 1979, p.21).

Quando o superdotado traz para a sala de aula suas experiências, passa a ser percebido como o diferente, o que atrapalha a aula e não deixa o professor ensinar o conteúdo. Pouco a pouco, em vez de ser estimulado seu potencial, sua curiosidade, sua expressão, seus pensamentos e sentimentos, ele é impedido. A consequência pode ser o fechamento, a negação de si ou a agitação.

Não é raro que a criança superdotada seja até hostilizada, direta ou indiretamente, por alguns professores, quando estes constatam que ela já sabe a matéria a ser ensinada ou até quando domina, em poucos dias, coisas que seus colegas de sala de aula levam semanas ou meses. Como consequência, esta criança se acomoda e produz menos do que é capaz, simplesmente porque está desestimulada.

Seja qual for a situação adotada pelo superdotado, o resultado final é sempre uma ameaça sobre ele, que além de ser considerado inconveniente pelos professores, terá seu potencial totalmente ou parcialmente intocado, a ponto de se tornar um aluno “médio” na escola e, provavelmente, na vida.

Falando sobre as causas sociais que podem levar ao sofrimento psíquico do indivíduo, Melucci (2004) aponta a marginalidade, carência de socialização, estigmatização dentre outras. Tais fatores agem como obstáculos para a autoidentificação e geram uma ruptura das relações de troca, isolando o indivíduo com seus medos a partir do momento em que não recebe reconhecimento por parte dos outros, pela falta de reciprocidade em reconhecer-se e ser reconhecido/ reconhecer-se e reconhecer o outro no processo de identificação. Para o autor,

os obstáculos individuais que existem para assumir ou conservar uma identidade são [...] as patologias impostas pelas relações familiares, pelos processos de marginalização, pelo estigma imposto a quem carrega a diferença (MELUCCI, 2004,p.56).

Desta forma, se o equilíbrio entre o reconhecimento individual e exterior for trincado, se o processo de ajuste contínuo falhar, o indivíduo estará envolto com o sofrimento, o desconforto e a perda de si mesmo porque “o ato de assumir conscientemente a Identidade (autoidentificação) é condição básica para o estabelecimento de um vínculo social, para situar-nos como um dos pólos da relação” (MELUCCI, 2004, p. 56).

Enfim, com base nas quatro formas com que a Identidade pode ser configurada, segundo a presença e a intensidade relativa das suas dimensões, Melucci (2004) considera que a descontinuidade e a fragmentação da experiência que a complexidade introduz, criam um esvaziamento do sujeito e a perda da morada da subjetividade que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Nas condições sociais e culturais da pós-modernidade, a complexidade e instabilidade de cada pessoa acentua-se consideravelmente diante da variedade de relacionamentos que estabelecem em contextos mutáveis (SACRISTÁN, 2002, p.17). E para resolver esta situação, o ser humano age de duas formas: 1 - ele reestrutura sua forma de agir segundo novas orientações; ou 2 - ele segmenta as esferas de vida para

garantir alguma consciência – fragmenta a si mesmo, podendo até perder seus limites e entrar no âmbito da patologia¹¹ (MELUCCI, 2004).

Pela compreensão de que a Identidade é uma relação que envolve a capacidade individual de se reconhecer e a possibilidade de ser reconhecido pelos outros, pela identificação - quando o sujeito se afirma por aquilo que é e pede que seja reconhecido pelos outros; e pela afirmação da diferença - quando o sujeito se distingue dos outros e pretende que essa diversidade seja reconhecida, é que se faz necessário integrar a riqueza da diferença e conter o potencial de conflito; depois, é preciso criar e recriar as condições e as linguagens da comunicação” (MELUCCI, 2004, p.139).

Nesta relação de embate, cada vez que se encontra a solidariedade de outros, a Identidade é reforçada e garantida, e o indivíduo se sente parte de um grupo (MELUCCI, 2004, p. 49) explica,

nos sentimos ligados aos outros por termos interesses em comum, mas também porque esta é a condição para avaliar o sentido daquilo que fazemos [...] Graças à solidariedade que nos liga aos outros, podemos nos firmar como sujeitos da nossa ação e suportar a ruptura que o conflito insere nas relações sociais [...] tornamo-nos [...] aptos a concentrar e focalizar nossos esforços a fim de nos reapropriarmos daquilo que reconhecemos como nosso.

Por meio deste encontro “*sim-patia; com-paixão; sentir-com-o-outro*” acontece a aproximação de duas regiões de significado em frequências diferentes, mas com possibilidade de vibrarem juntos (MELUCCI, 2004, p.128).

O indivíduo com AHSD vive um problema quando não lhe são apontados meios de perceber-se e comunicar-se, quando não adquire segurança suficiente para trabalhar as habilidades e quando não tem a oportunidade de ser tão livre quanto possa ser. É preciso estar a seu lado, para ensiná-lo a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual mais adiantado, não permitindo que sua superdotação se anule para se igualar à maioria (ALENCAR, 2001).

Silverman (apud LUSTOSA, 2005, p.41) destaca que “as crianças superdotadas que não têm um meio propício no qual possam desenvolver suas potencialidades ou inadequado para um desenvolvimento social desejável podem vir a ser um risco para a sociedade, pois sua capacidade pode ser posta a serviço de fins indesejáveis.

No âmbito individual, o desenvolvimento da identidade deve constituir-se num processo de aprendizagem que leva à autonomia do indivíduo através das vivências,

¹¹ Aqui entendida como a incapacidade de produzir e de manter uma definição de si mesmo dotada de certa estabilidade (MELUCCI, p.46).

possibilitando-lhe o amadurecimento das capacidades para resolver os problemas propostos pelo ambiente e uma independência nas relações que estabelece (MELUCCI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, para os indivíduos com AHSD não é menos diferente no que concerne ao reconhecimento da própria Identidade, sendo-lhes da mesma maneira difícil estabelecer o equilíbrio quando percebem incompreendidos os seus quadros de referência. E, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.

A identificação do “eu” no âmbito coletivo é importante porque assegura ao grupo, ou à sociedade à qual o indivíduo pertence, sua continuidade e conservação; estabelece os limites de um grupo em relação ao seu ambiente natural e social e regula a inclusão do indivíduo em determinado grupo, definindo os requisitos e os critérios para que ele se reconheça e seja reconhecido como membro.

Este processo remete à ideia de uma sociedade inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade como característica que compõe qualquer sociedade e sinaliza a necessidade de se “garantir o acesso e a participação de todos”, como defende Aranha (2004, p.8). Não no sentido de atribuir privilégios, mas sim em promover as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Para que isso ocorra, é necessário que seus membros reconheçam o potencial humano como uma riqueza que a humanidade dispõe e valorizem-no em ações de inclusão, sabendo que “cada povo ou sociedade, nos diferentes momentos da história, determina e modela que tipos de dotação e talento vão ser desenvolvidos ou ignorados, através de sua escala de valores e sistema de reforço”, conforme preconiza Guenther (2000, p.53-4).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Vozes, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org). MEC/ Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: **Direito à Diversidade** – v.1: A fundamentação filosófica. Série: Educação Inclusiva. Brasília, 2004.

MEC. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Diretrizes Gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Brasília, 1995. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>

MEC. Secretaria de Educação Especial. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em:
https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf

HOLETZ, Melissa. S. **Superdotação: um olhar psicopedagógico**. Monografia de Especialização. Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

LANDAU, Érika. **A Coragem de ser Superdotado**. Trad. Sandra Miessa; São Paulo; Arte e Ciência, 2002.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **A moral em alunos superdotados: implicações educacionais**. In: MEC, SEESP. Ensaios Pedagógicos para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S: 1ª ed. Brasília, 2005.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. Unisinos: RS, 2004.

NOVAES, M^a Helena. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. 1ª ed. Editora Atlas, 1979.

NOVAES, M. Helena. Características comportamentais do superdotado e suas implicações no contexto pedagógico a criatividade no contexto educacional. In: SEESP/MEC: **Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para**

o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação vol.7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2003.

PEREIRA, V.L.P. In **Alternativas de estímulo à diversidade na escola**. SEESP/MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação vol.7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2003.

ROSENBERG, Rachel Lea. **Psicologia dos Superdotados**: Identificação, Aconselhamento, Orientação. Coleção Psicologia Contemporânea. 2ª ed. Livraria José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas práticas. Cap.1 (p.13-37) In: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à Diversidade 3**. Artmed, 2002.

SAPIENS. **Informação e Conhecimento sobre a superdotação intelectual: os diversos aspectos da personalidade das preferências e do comportamento dos superdotados**. Disponível em:
<http://www.vademecum.com.Br/sapiens/index.html>

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: Mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EUTANÁZIO E FELÍCIA: DOENÇA E POBREZA COMPARTILHADA EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA* DE DALCÍDIO JURANDIR

Elias Hage¹²

INTRODUÇÃO

Chove nos campos de Cachoeira (1941) é a primeira obra do ciclo romanesco *Extremo Norte*, composto de dez narrativas e escrito pelo paraense Dalcídio Jurandir (1909-1978). Nesse primeiro romance, a narração se desenvolve em vinte capítulos, com o narrador se alternando entre dois protagonistas: os meios-irmãos Alfredo e Eutanázio. O discurso indireto livre, utilizado pelo narrador em terceira pessoa, é também utilizado como forma de monólogo interior em digressões densas, o que confere mais amplitude psicológica aos personagens.

A obra é composta por um grande número de personagens que, para a composição do enredo, são agrupados num determinado espaço, unidos por interesses comuns ou simplesmente por serem do mesmo núcleo familiar. Temos, portanto, cinco núcleos de personagens, dispostos em seus respectivos espaços, destes, quatro são localizados na parte central de cidade, e um localizado na periferia, que é a casa de Felícia, na rua das Palhas.

Um dos quatro núcleos localizados na área central da cidade é a casa do major Alberto, secretário da intendência de Cachoeira e pai dos dois protagonistas do romance, que também habitam a casa: Alfredo e Eutanázio. É pelo olhar dos dois que desfilam os personagens que compõem o enredo da narrativa, bem como os traços da pobreza retratados e caracterizados pelo narrador, e cada um tem uma maneira bem peculiar de perceber a realidade em que está inserido.

E é justamente a partir do olhar de Eutanázio que somos apresentados à Felícia, que mora na periferia da vila de Cachoeira do Arari, cidade do interior do Pará onde se desenrola o enredo. Ela habita um barraco, na rua das Palhas, localizada na área mais pobre da vila e toda a sua descrição feita pelo narrador está envolta numa realidade faminta. Eutanázio transita entre o centro e a periferia da cidade e cria uma relação

¹² Professor assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA; Mestre em Letras – Estudos Literários (UFPA); Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (UFPA); Bacharel em Música – habilitação em Canto (UEPA). E-mail: eliashage@yahoo.com.br

com Felícia que os conduz a um final fatídico. O propósito desse estudo é estabelecer quais as relações que levaram a esse desfecho.

EUTANÁZIO E A NÁUSEA DE SI MESMO

O início do romance traz Alfredo voltando para casa, e com isso, o narrador nos apresenta algumas características da localidade e expõe as condições socioeconômicas da família dos protagonistas, bem como nos dá ciência da condição de enfermidade na qual se encontra Eutanázio, e daí é importante não perder de vista que a primeira referência feita ao personagem já é num estado de saúde deficitário, de moléstia. Alfredo, ao pensar no irmão, percebe o estado de degradação em que ele se encontra e isso é tão forte que parece se espalhar por tudo, impregnando o local onde moram.

[...] Voltar para o chalé era, muitas vezes, ter de olhar na saleta o vulto de Eutanázio sozinho com aquela cara amarrada. Era tentar compreender por que motivo D. Amélia não lhe explicava a doença de Eutanázio, misteriosa moléstia essa que parecia invadir todo o chalé. (JURANDIR, 1997, p. 16).

Doente, Eutanázio sente-se imundo como se fosse um excremento e o seu estado de saúde o faz penetrar em sua consciência, refletir sobre sua existência e questionar as dificuldades em que vive. Ele não aceita nenhum tipo de ajuda e nem se permite conversar com ninguém a respeito de sua enfermidade, descoberta quando a madrastra encontrou sua roupa suja no banheiro e imediatamente contou ao pai de Eutanázio que questionou o estado deste, sempre fazendo alusão a questões financeiras.

- Como diabo você anda por aqui com essa imundície? Ficas podre em vida. Quem depois aguenta com as despesas sou eu, o besta. Por que não ficou se tratando em Belém? Foi a bem dizer morto e volta com essa... Por que não se tratou lá? Só um insensato. Você não se emenda. O besta que pague. O pai da tropa. O besta que esprema o bolso. (JURANDIR, 1997, p. 24)

O Major Alberto se mostra mais preocupado com as possíveis perdas financeiras que podem advir com a doença, do que propriamente com o filho, que se mostra como um personagem em decadência, em declínio, no ápice de uma autodissolução. A decadência é um estado de degradação, de ruína, de prenúncio do fim, é um estado determinante de mudança. Possivelmente por estar num processo de degradação, Eutanázio consegue transitar entre os habitantes da Vila e perceber a situação decadente em que a sociedade se encontra.

É Eutanázio, tomado de uma angústia profunda que jamais ousa informar, manifestar, que tem a consciência principal do romance: é ele, mais que qualquer outro habitante de Cachoeira, que percebe e acompanha o processo de decadência social e econômica da Vila e dos campos de Marajó. (CASTRO, 2007, p. 22).

Essa decadência é perceptível pela presença de desvalidos no caminho da personagem, visto que a pobreza por si só também é um processo de degradação, pois na ausência do mínimo necessário para viver o ser humano aproxima-se do fim. A pobreza, portanto, é uma forma de decadência, é uma das maneiras do ser humano decair, de se sentir menor, diminuído e é por isso também uma força modificadora.

O nome da personagem, Eutanázio, remete a uma prática que abrevia a vida de um doente incurável: a eutanásia, que é uma atitude tomada diante de um ser humano em estado patológico crônico, no intuito de diminuir o seu grande sofrimento físico e psíquico e ela pode acontecer de forma ‘ativa’, quando uma série de procedimentos são postos em prática a partir de um acordo feito entre o doente e o profissional que praticará o ato, ou ‘passiva’, quando as atitudes necessárias para manter o doente vivo são interrompidas, nesse caso há um ato que leve à morte, mas também não há nada que a impeça, ela ocorre ‘naturalmente’, pelo desenvolvimento próprio da doença.

Eutanásia ativa é aquela que resulta de uma ação direta para pôr termo à vida do doente. Geralmente se administra substância letal (veneno, gás, ou qualquer outra substância tóxica) para causar a morte do enfermo. O que a doutrina denomina de eutanásia passiva, ou ortonásia, consiste em deixar o doente morrer naturalmente, [...]. Nesse caso, ninguém causa a morte do paciente, apenas abre-se mão de estender seu tempo de vida. [...]. Na ortonásia, o doente já se encontra em processo natural de morte e esta não ocorrerá imediatamente à suspensão da terapêutica, mas sim de maneira progressiva, natural. (CAMILO; CARDIN, 2009, p. 3655-3656)

Eutanázio recusa qualquer ajuda, o que equivale a impedir o fluxo da própria moléstia, ou seja, a sua ausência de atitude aponta para o processo passivo da eutanásia, pois ele não impede a aproximação da morte, ao permitir a expansão da moléstia em seu corpo, num claro caminho de dissolução de si próprio. “Vão ter pena do diabo mas não dele. Deixem ele com a sua doença! Ninguém tinha de andar se incomodando com ele”. (JURANDIR, 1997, p. 25).

Com quase quarenta anos, Eutanázio é um personagem em declínio, doente; e suas reflexões o levam a digressões sobre sua vida, na qual busca, desde a infância, os motivos para o estado em que se encontra, “ele sente as dores do mundo, é acossado

por um caos dentro de si” (FURTADO, 2010, p. 28), então percebe que se encontra em moléstia desde menino e que sempre esteve numa busca vazia, ganhando consciência a cada passo do quanto é desnecessária a sua existência para o mundo.

E Eutanázio pensava que doença do mundo ele tinha era na alma. Vinha sofrendo desde menino. Desde menino? Quem sabe se sua mãe não botou ele no mundo como se bota um excremento? Sim, um excremento. [...]. Ele saltou de dentro dela como um excremento. [...]. A gravidez fora uma prisão de ventre. (JURANDIR, 1997, p. 22).

A percepção da pobreza, que lhe rodeia, amplia a sua própria sensação de indigência e faz com que ele penetre mais profundamente nas raízes de seu declínio e nesses momentos percebe que toda a sua história é impregnada de infortúnios. “Toda a sua infância fora triste, indecisa, infeliz” (JURANDIR, 1997, p. 35) e assim se mostram as suas percepções, entre as aspirações para o futuro, cresceu com um prazer pela destruição, pela guerra, com uma admiração por chacinas, até quis um dia ser um general.

Teimava em maquinar planos mirabolantes de carnificina contra seus desafetos e assim, vez por outra, queria esbofetear o pai, cortar a cabeça do professor e colocá-la num formigueiro, entretanto sempre engolia as próprias raivas, “Eutanázio criara os monstros que o devoravam” (JURANDIR, 1997, p. 30). Esse processo de explosão interna e contensão externa, inclusive, é o motivo pelo qual, aos olhos das outras pessoas, sempre era visto como uma pessoa passiva, sem atitudes diante da vida, pois cada um dos seus planos ocorrem somente na teoria e todas as suas grandes mudanças e revoluções pecam por permanecerem somente restritas as suas elucubrações, ampliando sua sensação de decadência, que o empurra a pensamentos que o atormentam.

O personagem se percebe, então, como uma dessas almas atormentadas, envolto por diabos que vivem a atormentá-lo, num redemoinho de sensações e preso à casa pandemônica de Seu Cristóvão. Ele só consegue perceber as coisas ruins que o perseguem. Inclusive essa relação com os problemas da família de Seu Cristóvão aproxima muito mais o personagem do mundo dos pobres, pois na casa todos vivem em profunda pobreza, sempre precisando de ajuda material e acabam recorrendo a ele, que faz de tudo para ajudar, justamente para se manter sempre próximo da personagem Irene.

O fascínio erótico que Irene exerce sobre Eutanázio faz com que ele cumpra a função de uma figura de mediação para com o mundo dos pobres. Ele visita regularmente a família de Irene, que vive num estado de grande pobreza, e sempre traz algum tipo de ajuda material; dessa forma, ele é uma espécie de provedor daquela família. (BOLLE, 2012, p. 19).

Eutanázio é constantemente atormentado e atizado por Irene, o maior demônio atormentador externo que o persegue, “O demônio, infelizmente, não existia em Cachoeira. Ou seria Irene? [...] era Irene, sim” (JURANDIR, 1997, p. 139). É por ela que Eutanázio nutre obsessivos sentimentos confusos e é essa obsessão que delinea a trajetória do personagem e o conduz por caminhos que o fazem cruzar com a vida de outra importante persona da obra.

FELÍCIA: CAMINHO PISADO

Uma noite, depois de ter sido mais uma vez destrutado por Irene, sentindo-se magoado, Eutanázio entrega-se sexualmente à Felícia, uma prostituta local e pega a doença que o levará à morte. Felícia, outra personagem com características pobres e decadentes, ganha um lugar de destaque na narrativa, figurando no imaginário de Eutanázio; e a descrição da personagem, bem como do espaço em que acontece o ato sexual com o protagonista, que é a casa dela, refletem bem esse estado de dissolução, de miséria e de ruína e que pode servir de equivalência ao estado interno dele quando chegou (ou seria um reflexo desse estado?).

Uma mulher que cheirava a poeira, [...]. A fome. Fedia a fome. Estava descalça, gripada, assoando o nariz, no fundo do quartinho, [...]. Um pote d'água destampado, um caneco jogado no chão, um pedaço de esteira e um cachorro espiando pela porta. (JURANDIR, 1997, p. 25).

Felícia suspeitou que estava doente e mesmo desconfiada da moléstia adquirida, envolveu-se numa conjunção carnal com Eutanázio, que em suas elucubrações internas, inclusive, concluiu que o encontro havia acontecido somente com esse fim, “mas aqueles minutos foram horríveis. No meio daquela luta, ele subitamente se levanta, como se tivesse ido com ela apenas para contrair o mal”. (JURANDIR, 1997, p. 26) e imediatamente desejou contaminar o máximo de mulheres que pudesse, na verdade, Eutanázio pretendia contaminar “a todas as mulheres aristocráticas do mundo” (JURANDIR, 1997, p. 27). Ao enfatizar o tipo de mulher que pretendia contaminar, as ‘aristocráticas’, Eutanázio coloca em evidência o seu estado de pobreza,

pois sentiu-se mais miserável do que nunca. A ênfase do trecho nos permite perceber um posicionamento claro do personagem quanto à realidade em que vive, um posicionamento questionador, consciente da divisão de classes sociais, o que amplia ainda mais o abismo de sua condição.

A pobreza material é um estado de fragilidade, ou seja, o ser humano pobre é frágil, pois não dispõe de requisitos mínimos para suprir as próprias necessidades na vida e sentindo-se assim, oprimido, sem possibilidade de expansão, ele se fragiliza continuamente, enfraquecendo-se enquanto indivíduo social. Por conta disso, então, a mulher pobre é duplamente fragilizada, “surge assim uma categoria sexuada, que parece ter características próprias ao reunir duas fragilidades: ser do sexo feminino e ser carente.” (LAVINAS, 1996, p. 464).

Esse resultado não é uma questão de escolha, essa mulher pode ser fruto das instituições e das elites (as “mulheres aristocráticas” como frisou Eutanázio), e encontra-se completamente desprovida de recursos mínimos que a beneficie e por conta disso, muitas se veem forçosamente empurradas para dispor do próprio corpo como recurso para obter o mínimo necessário para viver.

Na figura de Felícia, o narrador constrói uma realidade que expõe essa carência de bens e serviços essenciais e a ausência de recursos econômicos para obter bens, bem como expõe a exclusão, evidente na postura preconceituosa dos outros moradores, homens e mulheres, que só veem na personagem motivos para mantê-la à margem da sociedade, o único que sempre se compadece da fome de Felícia é Eutanázio, talvez por muitas vezes comparar-se a ela, como se fossem feitos da mesma miséria, ou talvez por saber que desfrutavam de um destino mórbido que os unia.

Felícia devia estar ao menos aqui junto da rede. Ao menos Felícia era como ele: não tinha dentes, cheia de marcas de feridas, a miséria, os braços cheios de titingas, o sorriso morto. Felícia, por que me apareceste tão casta, tão cheia de Cristo naquela noite? Como desejaria ver na tua fome a presença de Cristo. (JURANDIR, 1997, p. 91).

Quando o narrador se detém em Felícia, toda a ambiência se caracteriza impregnada de pobreza, visualizada ao seu redor, no quartinho escuro e sujo em que vive, passando por seu corpo tomado por uma doença nova, posto que “das doenças velhas andava livre” (JURANDIR, 1997, p. 26) e a sensação da moléstia torna ainda mais inóspito o local onde mora e amplia a condição miserável de sua vida prostituída e sempre lograda, visto que, apesar de não ser nova na profissão, sempre se deixava

enganar, ela vive com fome, doente e suja e de alguma maneira, Eutanázio sentia que isso gerava entre eles uma espécie de ligação.

Felícia estava tão indecisa e humilhada. Era sempre assim apesar de tudo, aquela Felícia. O homem da véspera tinha se aproveitado dela sem lhe dar um tostão. Felícia apesar de não ser nova naquele ofício era sempre tola, lograda, ingênua. Eutanázio sabia disso. Sentiu que devia se entregar a ela pela força de uma inesperada e misteriosa piedade. (JURANDIR, 1997, p. 26).

A relação de piedade também possibilita na obra o desmascaramento de uma realidade social que tem como alicerce uma base construída sobre a exclusão dos menos favorecidos. É perceptível, na narrativa, um desejo de expor uma sociedade que se assenta na exclusão desses desfavorecidos, uma atitude que sinaliza uma tomada de posição do narrador em relação à situação de pobreza do indivíduo que vivencia a realidade amazônica e é interessante reforçar que é sob o olhar de Eutanázio que nos aprofundamos na realidade de Felícia e as condições subumanas em que a personagem vive e transita denunciam um dos tipos de abismo de exclusão, no qual é jogada a mulher pobre da área rural amazônica.

Os pormenores da descrição que evidenciam a pobreza da condição em que vive Felícia são ricos de detalhes e demonstram o trabalho com a linguagem executado pelo narrador, tanto a ambientação, quanto a descrição da personagem, são ricas pela caracterização da pobreza. A narrativa cria um painel no qual as imagens são criadas e vão se desenvolvendo como se fosse uma enorme espiral descendente, que entra num processo de declínio, em decadência, e tudo estivesse em processo de corrosão.

Tomou o rumo de Felícia. Uma mulher que cheirava a poeira, a poeira molhada. Cheirava a terra depois da chuva. A fome. Fedia a fome. Estava descalça, gripada, assoando o nariz, no fundo do quartinho, onde tinha, na parede, uma estampa de Nova Iorque (JURANDIR, 1997, p. 25).

A pobreza do ambiente ganha uma dimensão maior quando é evidenciado o contraste com a estampa de Nova Iorque e isso acontece de forma paulatina, as imagens são colocadas aos poucos, num processo gradativo de ampliação do estado decadente da personagem, que inicia ‘cheirando’ e finaliza ‘fedendo’. Para ambientar a cena o narrador desenvolve um trabalho minucioso com a linguagem, e retrata, com a força de imagens em movimento, a situação de pobreza da personagem.

Na mesma digressão, logo depois, Eutanázio questiona os poderes de Deus, para acabar com a fome de Felícia: “por que Cristo não transformou a pequena cruz em pão

para Felícia?” (JURANDIR, 1997, p. 27), ele convive com a situação de indignação em que está inserida Felícia e não se conforma com o contexto social desfavorável em que ela se encontra e questiona os valores cristãos de compartilhamento e de poder do Cristo para modificar a realidade da pobre e é recorrente em suas reflexões a figura emblemática de Cristo, que por vezes é feito em imagem e semelhança à fome de Felícia e noutras é solicitado para se transformar em pão para saciar a fome da infeliz.

A insistência nessas ocorrências possibilita a percepção de um certo sarcasmo quanto à crença num milagre de salvação que possa mudar o quadro lamentável no qual se encontra a personagem e permite identificar um desejo de demonstrar a ineficácia de qualquer crença na resolução dos grandes problemas da humanidade, assim como demonstra, talvez, um desejo de escapar do destino cruel que se vai definindo para ambos.

EUTANÁZIO E FELÍCIA: FEITOS DA MESMA MISÉRIA

Ainda que tomado de compaixão pela situação de Felícia, Eutanázio se permite furtá-la e isso o empurra para um estado ainda mais deprimente, já que ela vive em condições muito mais desfavorecidas que ele. A sensação de asco por si mesmo, bem como de inutilidade para o mundo ficam mais evidentes e esse fato perturba sua paz até seu leito de morte, pois ele não se perdoa pelo que fez e em suas elucubrações, as condições de Felícia pioram sem o dinheiro, pois ela não consegue comprar remédios para se curar, tampouco consegue se alimentar e enfraquece ainda mais o seu corpo já abatido pela moléstia, “Felícia deve estar com fome e com as feridas doendo” (JURANDIR, 1997, p. 166).

Felícia vive uma vida restrita à satisfação de pequenas necessidades, sempre sendo lograda pelos próprios clientes e a única pessoa que se compadece com a sua situação, quando encontra uma oportunidade de modificar esse quadro ou de demonstrar algum tipo de empatia, toma a mesma atitude das outras pessoas e infelizmente, num momento crucial, ou seja, a compaixão que Eutanázio sente por Felícia se estabelece apenas no plano da consciência, não há vínculo com a realidade, pois quando ele tem a oportunidade de demonstrar que é diferente, toma uma atitude igual a de todos, então, no plano externo, a relação de Eutanázio com Felícia é a mesma que a de todos os outros homens de Cachoeira com ela. Para a sociedade de Cachoeira

não há diferença, não há uma tomada de posicionamento do personagem em relação à situação vivida pela pobre.

Esse dado nos leva à reflexão em torno da distância entre a teoria e a prática na caracterização do personagem Eutanázio, ele está sempre vivendo muito mais entre os planejamentos que faz em seus devaneios e elucubrações, do que de fato na ação de um dos planos que traçou, bem como é outra forma utilizada pelo autor, possivelmente para desmascarar uma realidade social. Veja-se, Eutanázio se compadece da situação de Felícia, tem consciência do abismo social em que ela se encontra, reflete sobre a fome que ela sente, “Como incomoda Felícia não ter nada, ficar em estado de fome” (JURANDIR, 1997, p. 213), mas na prática suas atitudes são moldadas pela sociedade local, ou seja, ser consciente da necessidade de tomar alguma atitude não é o suficiente para praticar a ação.

Um episódio que pode servir de exemplo para a inoperância de Eutanázio para se solidarizar com Felícia é aquele em que o Dr. Campos briga com ela por lhe pedir dinheiro, “Eutanázio, olhando para aquele corpo magro e que os soluços sacudiam, ficou de pé sem dizer coisa nenhuma” (JURANDIR, 1997, p. 212). Não há nenhuma atitude, nem mesmo um olhar de compaixão pela pobre, ele simplesmente se mantém calado e cabisbaixo, ele se mostra internamente revoltado, mas diante da situação, na frente dos outros, ele se cala.

As diferenças de classes sociais, bem como alguns tipos de profissões estigmatizadas e mais ainda, a situação inferior em que a mulher vem sendo colocada há séculos, isso tudo aliado à condição de pobreza de Felícia, desencadeiam a falta de qualquer atitude escancarada diante de desfavorecidos desse nível, pois eles são condenados socialmente e qualquer atitude de defesa de Eutanázio ou mesmo de compreensão de forma explícita seria um suicídio social, principalmente se o episódio chegasse ao conhecimento dos moradores da casa de seu Cristóvão, onde Irene mora, talvez por isso ele tome o caminho mais fácil e utilizado por todos: a condenação ou o silêncio social em relação à Felícia.

No entanto, essa contenção externa seguida de explosão de autoquestionamento interno, após o episódio em que ele furta o dinheiro de Felícia o leva a um processo de autopunição psicológica que acelera o agravamento de seu estado de saúde, ou seja, ter consciência de que se aproveitou da inocência e fragilidade de Felícia, num momento tão emblemático, propicia uma guerra psicológica interna no personagem, que acelera seu processo de Auto aniquilamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felícia, mulher, pobre e prostituída; inocente, tola e ingênua, “a terra dos caminhos pisada por todos os caminhantes” (JURANDIR, 1997, p. 26) e Eutanázio, andarilho, hipocondríaco, decadente, raquíptico e pobre... “É o diabo ter a vida marcada pela horrível falta de dinheiro” (JURANDIR, 1997, p. 43), contaminados pelo mundo, tiveram suas vidas cruzadas e marcadas por uma moléstia que definiu seus caminhos.

Felícia transmitiu a doença a Eutanázio, uma doença que ela adquiriu por precisar se vender para comer, e Eutanázio, em determinado momento da narrativa, assume para si mesmo que ficou com os trinta mil-réis que serviriam para curar Felícia como vingança por ela o ter contaminado, “– Olha, Felícia, eu tinha trinta mil-réis para lhe dar mas como você me contagiou fico com os trinta mil-réis!” (JURANDIR, 1997, p. 211) e essa sua decisão coloca, definitivamente, suas histórias em sintonia, pois como observamos, Eutanázio se deixou conduzir pelo auto aniquilamento e essa última atitude trouxe consigo Felícia, “A doença que me deste, Felícia, foi a maneira melhor de te incorporares a mim, ficar dentro de mim como angústia e como depravação” (JURANDIR, 1997, p. 252).

Para Eutanázio, ter adquirido a doença de Felícia significou exatamente isso: compartilhar de sua angústia e desgraça, ele sempre se relacionou com a vida de uma maneira decadente, por meio de caminhadas, de idas e vindas por Cachoeira, ele entra em contato com as vidas que habitam a cidade e compartilha de seus sabores e dissabores, como um andarilho incansável, trafegando entre os desvalidos, sempre envolto em reflexões e infindáveis autoanálises, esse tipo de interação sempre foi a mola propulsora de seu cotidiano e cada uma de suas relações, bem como as situações em que se envolve, são vistas por ele como “o seu mal estar infinito” (JURANDIR, 1997, p. 41).

Esse mal-estar com o mundo torna imperceptível para ele qualquer coisa positiva que possa lhe acontecer, como se tudo ao seu redor fosse somente pobreza, miséria e dor, e é na figura de Felícia que ele encontra um espelhamento da sua própria natureza, daí ele sentir que são feitos da mesma miséria e talvez desejar compartilhar dela a mesma moléstia.

REFERÊNCIAS

BOLLE, Willie. Uma Enciclopédia Mágica da Amazônia? O Ciclo Romanesco de Dalcídio Jurandir. In: LEÃO, Allison (Org.). **Amazônia: Literatura e Cultura**. Manaus: UEA Edições, 2012

CAMILO, AndryelleVanessa ; CARDIN, V. S. G. . Da Eutanásia Efetivação Dos Direitos Da Personalidade E Causa Supralegal De Excludente De Ilicitude. In: XVIII Congresso Nacional do Conpedi, 2009, Maringá. **Anais do XVIII Encontro Nacional do CONPEDI - As Dimensões da Personalidade na Contemporaneidade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. p. 3.652-3.673.

CASTRO, Fábio Fonseca de. Dalcídio Jurandir e os heréus de Marajó. In: MOARA, **Revista de pós-graduação em Letras da UFPA**. Belém: Instituto de Letras e Comunicação/UFPA, Jan/jun.,2007. N^o 27. p. 9-25.

FURTADO, Marlí Tereza. **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Belém: Cejup/Secult, 1997.

LAVINAS, Lena. As mulheres no universo da pobreza, o caso brasileiro. In: **Estudos Feminista**. N^o 2. p. 464-479. In: www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16816/15405

REPRESENTAÇÕES TRANSLINGUÍSTICAS DAS REZADEIRAS NA PARAÍBA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

*Jackson Cícero França Barbosa¹³
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁴
Danielli Cristina de Lima Silva¹⁵*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cotejo de demarcar os campos epistemológicos que envolvem as “cartografias” das investigações entre as relações de clivagens entre oralidades e escrituras, este escrito visa refletir, de acordo com o que postula Ferreira (2002), aspectos e dimensões que (não) vêm sendo destacados e privilegiados, em se tratando de produção científica, nas práticas de pesquisa em determinadas áreas de conhecimentos.

Tal prática é resolvida do que se conhece como “Estado da arte” ou “Estado do conhecimento”. Sob termos mais práticos, refere-se a um mapeamento das condições em que têm sido produzidas certos artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Em nosso estudo, contemplamos pesquisas que se desdobram sobre as práticas (orais) das rezadeiras no estado da Paraíba. Trata-se de trabalhos que contemplam, além de práticas languageiras, a função social que tais indivíduos têm para a “parcela de sociedade que mantém usos e costumes tradicionais” (Nascimento & Ayala, 2013, p. 01), nas relações estabelecidas com o sagrado.

REVISÃO DE LITERATURA OU ESTADO DA ARTE?

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas sob denominação de estado da arte ou “estado de conhecimento” são definidas pelo seu “caráter bibliográfico”, trazendo em comum o desafio de “mapear” e discutir aspectos de convergência em produções

¹³ Mestre e Doutorando em Linguística pelo Proling-UFPB.

¹⁴ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB. Coordenador do PIBIB Língua Portuguesa da UFPB. henrique.miguel.91@gmail.com

¹⁵ Graduada em Psicopedagogia pela UFPB. Especialista em Língua: Linguagem e Literatura pelo CINTep. Mestra em Linguística pelo Proling-UFPB.

científicas de diferentes campos de conhecimento, ou, até mesmo, de campos afins, bem como avaliar a divergência entre produções do mesmo campo de conhecimento.

Essa tendência envolve, como ventilado acima, uma prática de pesquisa que desemboca em uma prática metodológica específica: a coleta bibliográfica. Dessa forma, os trabalhos são elencados por área temática ou abordagem epistemológica, lidos, analisados e discutidos, para que se possa “cartografar” os (des)caminhos que envolvem afinidades entre os produtos avaliados.

Os textos produzidos no “mercado epistemológico”, ou seja, para demandas acadêmicas, atendem geralmente, necessidades sociorretóricas que estão meramente ancoradas no leitmotiv pedagógico de padronizar o perfil das produções.

Nesse diapasão, a proposta de Swales (1990; 2004) toma destaque por se enquadrar no trabalho com gêneros de produção acadêmica, uma vez que, geralmente são padronizados. O estado da arte, enquanto seção, revela-se como manifestação do gênero acadêmico, revelando toda uma tendência discursiva, no sentido de categorizar os trabalhos analisados em uma grande área.

Nesses termos, Motta-Roth e Hendges (2013, p. 90) destacam que situar o estudo reportado dentro de uma grande área “é fundamental tanto no processo da pesquisa quanto no de redação do artigo”, por que auxiliam na delimitação dos estudos seminais para o desenvolvimento do nosso trabalho. As autoras ainda reforçam que a delimitação é crucial, pois a partir desta, estamos localizando e sinalizando qual parcela da nossa grande área é mais diretamente relevante à nossa pesquisa.

APECTOS TRANSLINGÜÍSTICOS REFERENTES ÀS PESQUISAS ANALISADAS

Nos debruçamos sobre os artigos de Nascimento & Ayala (2013), que tematiza as práticas orais das rezadeiras; e de França Neto (2014), que estuda os aspectos performáticos das rezas de olhado e quebranto.

Achamos relevante elencar os pontos que ancoram as discussões dos pesquisadores. Há nos escritos uma preocupação que versa em torno da função de ser rezador/ rezadeira, sua importante função na parcela da sociedade que mantém usos e costumes tradicionais: estabelecendo relações com o sagrado (NASCIMENTO & AYALA, 2013), mantendo viva tradições orais que servem de objeto para reflexão e

análise de os aspectos simbólicos e performáticos nas práticas das rezas de olhado e quebrante, entre outras (FRANÇA NETO, 2014).

Ainda, colocamos em tela, como fatores translinguísticos, depreensões de sentidos das vozes das rezadeiras, registradas nas entrevistas, e suas performances em circunstâncias ritualísticas de seu fazer religioso popular. (FRANÇA NETO, 2014). Há também o reconhecimento do ofício de rezadeira como patrimônio imaterial, enfatizado no trabalho Nascimento e Ayala (2013).

É importante frisar que ambos trabalhos correspondem a recortes de pesquisas de doutoramento. Para as primeiras autoras, há um destaque no momento inicial da pesquisa, revelando um caráter ainda sutil, porém preciso, em relação ao manejo com o objeto relacionado às teorias que fundamentam sua pesquisa. No segundo artigo, o autor justifica ser um “recorte da tese”, revelando que o escopo suprime o desenvolvimento de reflexões que devem ser mais contundentes.

AS PRÁTICAS ORAIS DAS REZADEIRAS: UM PATRIMÔNIO IMATERIAL PRESENTE NA VIDA DOS ITABAIANENSES

Nascimento e Ayala (2013) apresentam seu objeto de pesquisa demarcando, inicialmente, o *locus* onde seu trabalho se insere no diapasão das reflexões sobre culturas populares. Há, no artigo uma seção que discute **Como estudar o ofício das rezadeiras e seus saberes**, oferecendo rotas para novos pesquisadores, ou luzes para quem possa despertar o desejo pela temática.

As articulações realizadas pelas autoras revelam-se, no plano discursivo, simples e objetiva, no sentido que as abordagens realizadas são acessíveis a qualquer leitor. Ainda, no tópico em destaque, as autoras situam o método baseado em pesquisa de campo, revelando certa maturidade investigativa sem se comprometer com terminologias “estranguladoras”.

Além do tratamento linguístico conferido às abordagens realizadas, o trabalho respalda **As rezadeiras itabaianenses: representantes do patrimônio imaterial**. Há esclarecimentos acerca do conceito de Patrimônio Imaterial análogo aos intentos realizados na vida social de algumas pessoas, como no caso da cidade de Itabaina, e tantas outras do estado da Paraíba, que são, como apontam Nascimento e Ayala (2013, p. 05) “pertencentes a comunidades tradicionais, que têm a transmissão

oral como principal meio de repasse de conhecimento de formas de expressão e saberes”.

Em consonância com o que determina a Unesco como Patrimônio Imaterial, as práticas, registradas e investigadas no estudo em tela, tidas como “representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados”, Nascimento e Ayla (2013, p. 05) atestam que no contexto específico de sua pesquisa,

rezadeiras populares são representantes desse patrimônio, por estarem presentes na vida dos paraibanos, mais especificamente, no dia a dia dos itabaianense, através de seu grande conhecimento religioso e simbólico. As rezas apresentam uma grande utilidade na comunidade, pois por meio delas muitos problemas são solucionados. As rezadeiras rezam para vários fins: afastar o olhado, espinhela caída, dor de cabeça, cobreiro, vermelhão na pele, engasgamento, para apagar fogo, e até contra algumas enfermidades nos animais, enfim, uma prática religiosa emergencial, capaz de atender as necessidades daquele povo. (NASCIMENTO & AYALA, 2013, p. 06)

As autoras, ainda, ressaltam que, além de dominarem grande número de rezas, as duas rezadeiras, chamadas de “colaboradoras” exercem outras práticas orais, como: cantos religiosos, na reza dos chamados “benditos”, bem como em canções que estão presentes em várias formas de expressão populares, como o pastoril, lapinha etc.

Nesse íterim, **As práticas orais das rezadeiras itabaianenses** está diretamente relacionada, nos termos do IPHAN (*apud* NASCIMENTO; AYALA, 2013, p. 16) autora, aos “domínios da vida social, propagados através de conhecimentos e experiências adquiridos e repassados na comunidade onde vivem”. Nesse contexto, a preservação das tradições orais conferidas pelas manifestações culturais são as responsáveis pela conservação do que se conhece como Patrimônio Imaterial.

REZAS DE OLHADO E QUEBRANTE: ASPECTOS SIMBÓLICOS E PERFORMÁTICOS

Inicialmente, os aspectos “simbólicos” apontados por França Neto (2014) estão relacionados a uma análise estrutural dos termos em destaque em sua pesquisa, como por exemplo “olhado”. A entronização do leitor numa abordagem dessas, revela a necessidade de respaldo científico de alguns pesquisadores que preferem utilizar-se de teorias mais puristas na tentativa de buscar validação epistemológica para objetos linguísticos que não necessitam ser analisados sob perspectivas tão hegemônicas.

Quando o autor reúne os **Aspectos simbólicos do olhar/quebrante nas vozes nas rezadeiras**, o objeto de abordagem é delimitado. São lançadas terminologias que combinam com o *status* “metafísico” conferido aos objetos investigados nesta pesquisa. Os rezadores são apresentados e uma das rezas é transcrita, nos moldes da metodologia da Análise da Conversação. Marcuschi (1986) lança mão de tal proposta em suas pesquisas sobre oralidade no âmbito da educação e aprendizagem linguísticas. Tal construto torna possível uma reflexão em sentido *lato* acerca da radiografia de códigos linguísticos que circulam os contextos de produção oral e escrita.

França Neto (2014) realiza uma espécie de transcrição da enunciação proferida pela rezadora colaboradora, deixando de assegurar o hermetismo defendido pelas pessoas que trabalham com esse tipo de sagrado.

É válido ressaltar que são mencionadas algumas rotas teóricas no referido trabalho, mas que não vêm à tona na condução da análise dos dados. Para respaldar sua pesquisa no âmbito da performance como continuidade da voz, França Neto (2014) elabora **Aspectos performáticos da reza de olhar e quebrante**, para destacar que

a rezadeira, ao enunciar a fórmula da reza, movimenta continuamente o corpo, embora não esteja rezando alguém mas narrando sua prática de rezar, o que caracteriza a situação performática na enunciação do texto oral da religiosidade popular. Tal performance é constatada nas imagens [...], em cujos signos icônicos se evidencia a emanação da voz, na pronúncia da reza, em intrínseca e dialética relação com o corpo. (FRANÇA NETO, 2014, p. 123).

O autor cruza análises estruturais (em sentido gramatical, para ser mais preciso), realizando reflexões a partir das relações dos “gestos” das rezadeiras, com perspectivas teóricas zumthorianas, mais necessariamente, com o que é conhecido como performance.

ESQUEMAS DE ABORDAGENS

Objeto(s)

- Tradição oral como carro chefe. Saber religioso capaz de, por meio das rezas e dos rituais, *curar males* e devolver o equilíbrio emocional e físico àqueles que as procuram. Práticas orais das rezadeiras apresentadas a partir dos relatos, **memórias** e **performances**. (NASCIMENTO & AYALA, 2013)
- Cosmovisão acerca dos fatos e aspectos simbólicos, como fórmulas de rezas e sinais gestuais, daquilo é concebido no meio popular como *olhado*, remontam a uma larga tradição oral de tempos imemoriais, da qual as rezadeiras e rezadores fazem parte enquanto atores sociais que constroem, transmitem e atualizam sentidos de uma **memória arquetípica**. (FRANÇA NETO, 2014).

Base teórica

Tabela: Fundamentação teórica dos artigos apresentados

NASCIMENTO & AYALA (2013)	FRANÇA NETO (2014)
Estudos da oralidade, como em Zumthor (1993) e Ong (1998)	conceitos de vocalidade e performance, de Paul Zumthor (2000)
Conhecimentos, valores, memória e as experiências dos mais velhos, de acordo com BOSI (1994)	Teoria do Imaginário, postulada por Gilbert Durand (1998)
Memória (BERGSON, 2011)	<i>A interpretação das Culturas</i> , de Geertz (1989)
Relação entre cultura popular e religiosidade (BRANDÃO, 1980)	Sentido contextual, conforme Pierre Guirraud (1972)
Práticas orais enquanto enunciados concretos, únicos, pertencentes a um campo específico da atividade Humana (BAKHTIN, 2003)	Imagens e arquétipos (ELIADE, 2002)

Fonte: Nascimento e Ayala (2013) e França Neto (2014).

Metodologia

- **Como estudar o ofício das rezadeiras e seus saberes:** Como se tem observado nas gravações de som e imagem aqui utilizadas, as práticas orais das rezadeiras populares da região itabaianense revelam-se através da presentificação da memória, que muitas vezes suscita *performances* ao contarem um pouco da vida religiosa, das atividades em que são utilizadas as rezas e outros afazeres. Em suas narrativas a experiência de vida acumulada se traduz em lembranças de dificuldades extremas – fome, maus tratos, de aprendizado e domínio de outras práticas orais, como os benditos, estórias, cantigas de roda, pastoril entre outras ações presentes na infância dessas rezadeiras ou em outros momentos e situações vivenciados por elas. (NASCIMENTO & AYALA, 2013, p. 4)
- A metodologia de nossa pesquisa seguiu os critérios da etnografia, descrita no célebre trabalho antropológico *A interpretação das Culturas*, de Geertz (1989). Realizamos as análises do corpus, no tocante às significações das vozes das rezadeiras e rezadores, bem como das performances que permeiam suas enunciações orais nos depoimentos sobre o fazer das rezas. (FRANÇA NETO, 2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos vem, ao longo dos últimos anos, apontando uma certa crise nos estudos sobre cultura popular. Esse problema deve-se a uma cerca de fatores que não nos cabe mencioná-los nesse momento. Para nossa abordagem vale ressaltar alguns aspectos: i) desenfreada – tentativa de - cientifização de produtos artísticos culturais; ii) constante busca pela revelação do sagrado da cultura de um povo; iii) cruzamento de teorias hegemônicas, autônomas, fechadas com objetos dinâmicos, empíricos, populares e heterogêneos.

Mesmo ressaltamos o trabalho dos pesquisadores na coleta de dados para catalogação de materiais da cultura popular para a fixação de um registrual que se configure em patrimônio (i)material. A crítica está no “vale-tudo” acadêmico que permite a revelação de elementos herméticos para sanar uma necessidade que se galga

mais em curiosidade que obtém segredos do que numa proposta iminentemente científica.

Essa crise também se manifesta nas escolhas teóricas do investigador. As pesquisas sobre cultura popular deve priorizar as abordagens que valorizam as transformações dinâmicas da língua(gem). Os recursos semióticos que servem de mecanismos de manifestação de um sistema linguístico. As tendências que se transformam em usos convencionados.

Nosso trabalho, por mais que aparente, não vem fazer juízo de valores, tão pouco sugerir caminhos para “melhorias”. Respeitamos as escolhas dos autores ao passo que nos afirmamos como investigadores do texto escrito, da língua, das manifestações de linguagem.

Sinalizamos, com isso, que uma vez que uma teoria é lançada para fins de fundamentação, esta deve ancorar a análise dos dados. O artigo científico, enquanto estrutura de um gênero textual, se desdobra através de movimentos sociorretóricos responsáveis pela divulgação científica de ideias e pensamentos epistemológicos, metodológicos etc, acerca de uma determinada área de conhecimento.

Finalizamos destacando a forte tendência da pesquisa de campo nas culturas populares. Nesse diapasão, sob qualquer circunstância, a etnografia está inserida, mesmo em trabalhos cujo foco se desdobra através da linguagem. O espaço proporciona análises, onde o contato é crucial para que as vivências sejam fatores importantes na seara investigativa. A etnografia, por assim dita, requer recursos oriundos da antropologia que transcendem as determinações que devem ser observadas no Âmbito da linguagem. Trata-se de uma metodologia bem específica, para um campo de saber específico.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**. n. 79. ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.

FRANÇA NETO, João Irineu de. Rezas de olhado e quebrante: aspectos simbólicos e performáticos. **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN**, Natal, v. 15, n.2, p.114 - 132 jul./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda (org.). **Circularidade das vozes e escrituras**. João Pessoa: EDUFPB, 2016.

SILVEIRA, Maria Claurênia. ALDRIGUE, Ana Cristina de S. **No reino encantado das vozes**. João Pessoa: EDUFPB, 2012.

MOTTA-ROTH, Desirée. HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, Danielle Gomes do. AYALA, Maria Ignez N. As práticas orais das rezadeiras: um patrimônio imaterial presente na vida dos itabaianenses. **Nau literária**: crítica e teorias de literatura. PPGLET-UFRGS. Porto Alegre. Vol. 09. n 01. jan/jun. 2013.

LETRAMENTO RACIAL E AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Leandro da Silva Gonçalves¹⁶
Jackson Cícero França Barbosa¹⁷
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁸
Danielli Cristina de Lima Silva¹⁹*

INTRODUÇÃO

O presente estudo, com vistas às reflexões de autoconfrontação²⁰ discute atitudes e atribuições nos âmbitos da supervisão e orientação escolar com vistas ao cotidiano de intervenções pedagógicas no que diz respeito ao componente diversidade étnico-cultural levando em consideração o que a literatura dispõe sobre questões de Letramento Racial, detidamente ao ambiente escolar.

As abordagens multiculturais que atrelam o ensino no Brasil às produções linguageiras, semióticas, socioculturais oriundas dos acontecimentos próprios dos eventos e ambientes culturais diversificados, através de dispositivos legais e documentação parametrizadora, sugerem que sejam trabalhados – enfatizados e refletidos – aspectos que rememoram a formação sócio-histórica do povo brasileiro, ancestralidade e a multiplicidade cultural que compõe o território nacional.

O marco para inserção das temáticas confluentes ao que expusemos, data de 09 de janeiro de 2003, quando promulgada a Lei 10.639, dando voz às lutas constantes dos movimentos sociais e das representatividades que lutam sobre a importância da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que fazem parte da tessitura formativa do nosso estado-nação.

O referido dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual vigente (9.394/96) impetrando a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino e a

¹⁶ Especialista em Orientação e Supervisão pela FAMART. Graduado em Teatro – Licenciatura Plena - pela UFPB. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFPB.

¹⁷ Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professor do Departamento de Letras, Campus III, da UEPB. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa TEOSSENO CNPq/UEPB. E-mail: jacksoncfb@gmail.com

¹⁸ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPE/UFPB e do DLPL/UFPB. Coordenador do PIBIB Língua Portuguesa da UFPB. henrique.miguel.91@gmail.com

¹⁹ Graduada em Psicopedagogia pela UFPB. Especialista em Língua: Linguagem e Literatura pelo CINTEp. Mestra em Linguística pelo Proling-UFPB.

²⁰ Segundo Mollo (2004 *apud* CARDOSO, 2007, p. 200) A autoconfrontação simples consiste na reflexão do autor de campo sobre sua própria prática, enquanto autoconfrontação cruzada consiste na reflexão de um ator de campo sobre a prática de outro.

obrigatoriedade de temas relativos à história e à presença cultural dos aspectos afro-brasileiros e africanos presentes no território brasileiro.

No texto da lei, mais especificamente no parágrafo primeiro, é citado de forma procedural os conteúdos programáticos que deverão ser contemplados destacando a luta dos negros no Brasil, no que consiste à cultura negra e à formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil".

Todo esclarecimento a respeito do que a lei 10.639/03 impetra é encontrado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2006). Este documento serve como instrumento de apoio à comunidade escolar, no sentido que oferece orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula.

Contudo, a restrição desta lei às questões que culminam na cultura negra afro-brasileira gera um sentimento de urgência para uma vertente mais vernácula da formação brasileira, acrescentando a história e cultura indígena como aspecto importante para estandardização da compreensão da formação sócio-histórica do Brasil.

Nestes termos, a promulgação da Lei 11.465/08, visa a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-brasileira e indígena", para que a partir do ambiente escolar, sejam promovidas as lutas dos povos indígenas e as contribuições históricas, sociais e econômicas conquistadas por esse grupo que ainda representa uma realidade cultural populacional brasileira assim como desconstruir a condição de inferioridade e isolamento ainda enfrentados por grupos indígenas de todo o país.

Enquanto dispositivo parametrizador, as orientações para o trabalho dessas temáticas "se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar [...], trazendo para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial" (BRASIL, 2006, p. 09), adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação.

Como agentes facilitadores para o cumprimento das referidas prerrogativas legais, os orientadores educacionais e os supervisores escolares são importantes sujeitos no que compete à eficácia das ações de intervenção pedagógicas, bem como o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Corroborando, neste ínterim, com o papel central da orientação escolar que é

[...] ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar o aluno „por inteiro“: com utopias, desejos e paixões. [...] A Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos [...], mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem [...] na instituição Escola” (GRINSPUN, 2002, p. 29 *apud* FAMART, 2022, B).

Assim, através de uma metodologia documental-exploratória, reunimos contribuições sobre a importância das ações de fomento à educação em diversidade, e esclarecimento dos aspectos constituintes no que consiste os meandros do que se conhece como Letramento racial, a partir do (re)conhecimento dos dispositivos legais para regimentação das atividades didáticas que contemplam a educação das relações étnico-raciais.

EQUIPE PEDAGÓGICA E O SEU PAPEL NAS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para efetivação das ações de intervenção para promoção da igualdade racial no âmbito escolar, a equipe pedagógica se consolida, dentro dos sujeitos participantes da comunidade escolar, como importantes atores para gestão de ações didático-pedagógicas que são realizados na escola.

Através de um trabalho de acompanhamento e liderança, as ações são articuladas de maneira no melhor desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem ancorado em temáticas de socialização entre a instituição escolar e a comunidade.

Levando em consideração que a educação, “além de um direito social, tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 13), o papel de orientadores educacionais e supervisores escolares, enquanto integrantes da referida equipe pedagógica, é o de promover a educação escolar um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura (BRASIL/PCN, 1998).

A questão está para a concepção de formação da cidadania, uma vez que esta

[...] se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano. No entanto, se a escola negar aos alunos a possibilidade de exercerem essa capacidade, estará, ao contrário, ensinando a passividade, a indiferença e a obediência cega. É aqui

que a importância do convívio escolar ganha amplitude, a fim de tomar a escola como espaço de atuação pública dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 37).

Neste sentido, o trabalho com as temáticas que envolvem ações para educação das relações étnico-raciais, no âmbito do que se conhece como Letramento racial (que abordaremos no próximo tópico), implica para que o trabalho da equipe pedagógica contemple mecanismos de aprendizagem que viabilizem a efetivação da participação da sociedade e comunidade escolar no exercício de ações de enfrentamento no que diz respeito a visão igualitária e na equidade de direitos e deveres, com ênfase na história e importância de todos os grupos étnicos que participaram do processo de formação da identidade cultural do nosso país.

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 39).

Com isso, desde as instruções propedêuticas oferecidas pelos PCN, em se tratando das temáticas relativas à Pluralidade Cultural, por exemplo, a consulta a documentos jurídicos²¹ é necessária ao aprendizado das formas de atuação contra discriminações. Muito além disso, ultrapassando os limites que se dispõem à seguridade de direito através de leis no amparo meramente jurídico, alguns dispositivos foram pensados para que as ações de direito sejam culminadas no ambiente escolar.

Dessa forma, no confronto com as atribuições do supervisor escolar, a relação entre planejamento, currículo, processos de acompanhamento do sucesso escolar e alinhamento desses aspectos com os discursos de diversidade que constituem a base ideológica de trabalho do professor deve ter a educação das relações étnico-raciais como o resultado da luta política voltada para a construção de uma escola e de práticas pedagógicas que insiram a diversidade, promovam a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação. (PIVA, 2020, p. 60)

Em se tratando das ações didático-pedagógicas que competem às atribuições do orientador educacional, ganham destaque, para nossa abordagem, o que está

²¹ Neste caso, as leis 10.639/03 e 11.465/08, sobretudo, claro, da 9.394/96.

relacionado à mediação dos aspectos que favorecem a aprendizagem dos alunos e de uma relação dialógica entre os diversos atores da cena escolar – professores, pais, direção, equipe pedagógica – para que através do exercício da cidadania, respeitar e fomentar a compreensão da relevância sobre o conhecimento do que faz o Brasil tão plural.

Dessa forma, observa-se a necessidade de dar visibilidade aos aspectos históricos culturais dos afro-brasileiros, de forma que os estudantes se identifiquem e se reconheçam. “O trabalho pedagógico precisa estimular a pesquisa do processo histórico que perpassa as relações étnico-raciais de forma a identificar as raízes africanas da comunidade”. (PIVA, 2020, p. 59)

LETRAMENTO RACIAL ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Levando em consideração a importância das atribuições tanto do supervisor escolar quanto do orientador educacional, no estabelecimento das atividades pedagógicas no ambiente escolar, julgamos que a compreensão de que é urgente a inserção de temáticas – para além da atividade curricular – que abordam a pluralidade racial, a herança sócio-histórica da ancestralidade africana e, ainda, a importância do reconhecimento dos primeiros habitantes do Brasil, nas atividades didáticas que culminam intra/extra sala de aula.

Desde que os PCN – Temas transversais ganhou espaço e destaque nas escolas, em todo território nacional, os descritores curriculares presentes, neste documento, serviram para basilar, precisamente, a condução quase que massiva do que se conhece por Pedagogia de Projetos, uma vez que esta atividade de intervenção didática

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução como aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNANDEZ, 1998, p.61).

A Pedagogia de Projetos, nesses termos, implica o trabalho com a promulgação da autonomia dos alunos com base nos aspectos socioeducacionais que se coadunam com outros tantos associados à consciência das ações de cidadania, historicidade, cultura, diversidade, atuando, prioritariamente na condução de uma aprendizagem pautada nos valores sócio-históricos do território brasileiro.

Mas o debruçamento paulatino da equipe pedagógica – supervisores e orientadores – está na consolidação dos aspectos trabalhados sob o recurso do projeto de trabalho, em ato político que se desdobra em toda atividade pedagógica que encerra o (re)conhecimento de recursos – para além dos didático-pedagógicos – que alicerçam a formulação da compreensão sobre a importância do trabalho escolar perante a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dessa necessidade de ampliar os mecanismos para inserção das temáticas que culminam para a aprendizagem sobre a pluralidade racial e cultural que compõe nosso território nacional surge a noção de Letramento Racial como prerrogativa para a desconstrução de maneiras de agir e pensar, perante situações, aprendizagens e abordagens que foram naturalizadas nas posturas e discursos em diversas esferas e instituições sociais.

O propósito é fornecer bases para um posicionamento, uma vez que o trabalho da escola é garantir eventos de cidadania a partir do desenvolvimento de uma consciência universal de direitos humanos e de equidade em se tratando das garantias legais, bem como dos deveres que estão a serviço de todos.

Antes de oferecer um aprofundamento do tema em relevo, julgamos importante destacar de onde surge o termo “letramento” e quais são os aspectos que lhe são satélites enquanto prerrogativa de aprendizagem e sua importância como prática social.

A primeira prerrogativa para a compreensão de letramento está em Freire (1993): “*De ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”. Essa noção vem da ideia de que a estigmatização de um indivíduo enquanto “analfabeto” não o limita de participar das atividades de linguagem presentes no cotidiano por meio da interação.

De acordo com tal reflexão, a leitura de mundo implica no reconhecimento de aspectos linguageiros que permeiam a vida/o mundo dos sujeitos em interação com as

coisas, com outros sujeitos e com textos (verbais ou não) que estão presentes na atividade humana. São elementos dotados de sentido, signos presentes no dia a dia.

Marcuchi (2000) vê esses elementos como formas concretamente realizadas em diversos textos empíricos. Consoante a essa prerrogativa, “a linguagem é apre(e)ndida por meio de enunciados concretos ouvidos e produzidos na comunicação oral” (PINTO, 2010, p. 53). Nesse aspecto, a prática social está inserida porque a partir das trocas cotidianas intermediadas pelas interações, textos/gêneros de textos são produzidos, compreendidos e reproduzidos. O reconhecimento do texto empírico viabiliza que a produção seja eficaz e o domínio discursivo seja contemplado.

A noção de Letramento perpassa por dois paradigmas: no primeiro, consiste na prática de leitura e produção de textos, como atividades de linguagem e aprendizagem linguística; em outra face, o letramento consiste em enfatizar que as práticas sociais são importantes no processo de aquisição da linguagem – na aprendizagem como um todo.

Voltando para Freire, (2009, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Através deste postulado, julgamos as atividades de decodificação (ler palavras em um conglomerado sem que os sentidos impliquem em uma compreensão ampla e sociosemiótica) não são suficientes e, dessa forma, é imprescindível uma compreensão da realidade na qual estamos inseridos, de maneira que, como sujeitos sociais, possamos intervir e modificar quando se fizer necessário. Nesse cenário, o letramento traduz o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais efetivas que ultrapassam a leitura do texto escrito.

Tendo a concepção sobre letramento idealizada, é importante destacar alguns aspectos: primeiro, o racismo que foi construído e mantido na história e na atualidade insiste em permanecer nas atividades de socialização entre membros de uma comunidade; segundo, o preconceito racial faz-se também presente nos desdobramentos políticos e ideológicos, agindo mais do que deveriam os dispositivos legais que impetram sua extinção.

Por esses motivos, é papel da escola, a partir do empenho da equipe pedagógica, como mediadora e viabilizadora de aprendizagens, incentivar o (re)conhecimento da “história dos diferentes povos que estão na origem de nossa sociedade e de nossas identidades” (ALMEIDA, 2017 *online*).

De acordo com Almeida (2017), quanto mais espaço tivermos para estudar a história da África, de nossos antepassados que vieram desse continente, a partir das perspectivas de autores negros, teremos um discurso afinado, concreto e rígido para a reversão da sustentação e manutenção do racismo, dissolvendo o que chama de “pretensa ‘transparência’, em relação à neutralidade da linguagem e da história” até então praticadas. A socióloga destaca que é por meio da linguagem que o racismo se mantém e se perpetua de modo aparentemente “invisível”. Para evitar confrontos, é comum a tentativa de amenizar ou mesmo negar manifestações racistas, sobretudo aquelas que se dão de formas veladas, como, por exemplo, no modo de pronunciar uma expressão, na ironia, num falso e perigoso jogo de palavras.

Diante o exposto, o papel da escola é de quebrar a perpetuação desses discursos que se sustentam na disparidade racial, através de atividades que vão para além das atividades de linguagem e que se sustentem enfatizando as práticas sociais cotidianas.

Almeida (2017) destaca que “o combate ao racismo exige posicionamentos firmes e ações contundentes de negros e de brancos”. Dessa forma, ela destaca que perante tal prerrogativa, é preciso que a escola cumpra seu papel para além das relações que se encerram no ambiente escolar, estandardizando a noção de comunidade escolar, para que através de ações de intervenção didático-pedagógicas, dialogue, também, com demais atores e sujeitos da sociedade, para que através de fóruns e discussões, sejam desenvolvidas ações para o combate ao racismo. De acordo com Almeida (2017):

1. É fundamental que as escolas se comprometam com a implementação da Lei nº 10.639/03 e a 11.645/08, abordando a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma orgânica e sistemática. As ações em datas específicas, como o 20 de novembro, são importantes, mas insuficientes. Essas temáticas precisam ser incluídas em todas as esferas da vida escolar.
2. Admitindo que o racismo é questão atual, os currículos têm de ser discutidos e atualizados de modo que coloquem perspectivas negras em evidência. É preciso incluir autores que representem a perspectiva africana e afro-brasileira nas diferentes áreas de conhecimento. É urgente também ler sobre distribuição de renda, escolaridade, moradia da população negra. Perceber que as identidades raciais são construídas e conhecer a História são ações fundamentais para enfrentar o racismo e preconceito.
3. Como professores e gestores lidam com as manifestações racistas que ocorrem no espaço escolar? Elas são explicitadas? Discutidas? A escola investe na formação de seus docentes para a abordagem das relações étnico-raciais? Embora ainda insuficientes há, hoje, importantes ações, pesquisas e materiais a respeito dessa temática. E eles precisam integrar os referenciais para toda ação docente.
4. Cabe à escola apresentar aos estudantes a diversidade não apenas de textos, de temas, mas também de concepções de mundo, de modos de fazer e dizer. Assim, é fundamental que as escolas se perguntem a respeito da presença e da representatividade de autores e intelectuais negros em suas bibliotecas. Qual

o lugar destinado às práticas de oralidade, tão importantes para os povos africanos e para nós, brasileiros? No cotidiano, no trabalho com a literatura, por exemplo, quantos livros de autores e autoras negras são apresentados aos alunos? Quais são as oportunidades proporcionadas para o contato com as personagens negras criadas por esses escritores e escritoras?

Acredita-se que a partir da efetivação do trabalho pedagógico pautado na reversão de quadros de racismo, que tem como premissa básica a educação para o letramento racial, a escola, em sua amplitude, dará voz à história dos pretos que habitam nosso país e, ainda, legitimará os espaços para as “letras pretas” que, mesmo de forma muito tímida, estão hoje nas escolas, nas universidades, nas livrarias, nos diversos espaços culturais nas periferias, nos saraus nos festivais de livros e de literatura (ALMEIDA, 2017).

Isso implica o reconhecimento de produtos que destacam além da historicidade sociocultural de herança da diáspora, aspectos relacionados às estéticas que conduzem a compreensão intersemiótica do imaginário cultural e social afro-brasileiro, às poéticas de corpo e de liberdade, as vozes e escrituras como clivagens da cultura popular (BARBOSA, 2022) e, ainda, a vasta produção artístico-cultural que compõem o universo textual-mnemônico da rica cultura que constantemente é reduzida pelas práticas hegemônicas que ainda perduram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Grispun (2006 *apud* FAMART, 2022, C), para a reversão de quadros problemáticos nas ações do cotidiano escolar, é imprescindível que o orientador educacional assuma funções de assistência ao professor, aos pais, às pessoas da escola com as quais os educandos mantêm contatos significativos, no sentido de estes se tornarem mais preparados para entender e atender às necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como aos afetivos. Dessa forma, como a relação de proximidade é pautada no âmago das atribuições do orientador, a situacionalidade conferida aos eventos de discriminação racial, preconceitos diversos, intolerâncias ressalta a importância desse agente nas demandas socioeducacionais no que se refere às atividades de intervenção e promulgação da concepção de Letramento Racial.

Com relação ao supervisor, em trabalho conjunto, uma vez que sua atividade não se consolida de forma dissociada a do orientador, o papel de facilitar, a partir de

uma perspectiva dialógica, aliando-se aos professores para, juntos, encontrarem a melhor alternativa para o trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, enfatizamos que para um trabalho pautado na aprendizagem da diversidade e pluralidade cultural, de combate às práticas racistas e de intolerância no sentido mais vasto do termo, é mister que toda comunidade escolar tenha consciência de um trabalho discursivo-dialógico onde o foco está na socialização do educando com o mundo, com os dispositivos que regimentam a vida em comum, com práticas de cidadania e alteridade, tendo como principais interlocutores crianças, jovens, homens e mulheres negras, na confluência de um Letramento Racial, e, ainda, se destinando a todos os participantes da cena educacional brasileira, uma vez que combater o racismo é dever de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide de A. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. In: Portal Geledés. Artigo publicado em 28 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/?gclid=CjwKCAjw682TBhATEiwA9crl38oHqGJMTkYy9AduvpElh4IhkvFghwXsdZ5ioNV1NSTsjrtNRWgbhoCYD4QAvD_BwE

BARBOSA, Jackson C. F. **Escrituras do candomblé: articulações entre o simbólico e o imaginário na cultura religiosa afro-brasileira**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **A didática da história e o slogan da formação de cidadãos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007.

FAMART. **Ações e projetos na supervisão escolar**. Material Didático. Itaúna: Grupo Famart, 2022a.

FAMART. **Ações supervisoras no ambiente escolar**. Material Didático. Itaúna: Grupo Famart, 2022b.

FAMART. **Competências e atribuições do orientador educacional**. Material Didático. Itaúna: Grupo Famart, 2022c.

FAMART. **Fundamentos da orientação educacional**. Material Didático. Itaúna: Grupo Famart, 2022d.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: constituições e práticas sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 38-66.

PINTO, Abuênia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 51-62.

PIVA, Caroline Tito Miranda. **Educação das relações étnico-raciais e prática pedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 04, Vol. 02, pp. 49-61. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacoes-etnico-raciais>

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM FOCO NO GÊNERO ENTREVISTA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE REFLEXÕES AMPARADAS NO LIVRO DIDÁTICO

Jackson Cícero França Barbosa²²
Rosana da Costa Oliveira²³

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido a respeito do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas. Dentre os pesquisadores da área merece destaque João Wanderley Geraldi que propôs em 1984, um novo caminho para o ensino de língua calcado em uma concepção de linguagem como interação entre os sujeitos. Desenvolve a teoria sobre *análise linguística*. O MEC passa a orientar suas políticas para o ensino de língua nesses estudos ficando claramente visíveis nas orientações de seus documentos parametrizadores como o PCN de língua portuguesa (1998). Porém, é preciso verificar se essa nova abordagem está sendo efetiva no ambiente escolar: se os professores compreenderam a proposta, se os recursos oferecidos pela escola contribuem com o ensino e se os instrumentos estão em consonância com o objetivo que se busca alcançar.

Além disso, o trabalho com interação proposto por Bakhtin fez suscitar um ensino de língua que deve partir do texto por serem considerados formas de uso real da língua em interação, constituindo o trabalho com gêneros textuais.

Sabemos que com o PNLD, o livro didático é o efetivo instrumento de trabalho do professor e a escolha desses livros segue critérios específicos do programa dos quais inclui a análise linguística. Mas nos perguntamos: há fatalmente, o trabalho de análise linguística nos livros didáticos de português? Como se dá a abordagem da análise linguística com gêneros textuais? Partindo destes questionamentos, este artigo tem como objetivo primordial analisar em dois livros didáticos sugeridos pelo PNLD 2011 a abordagem da análise linguística associada ao gênero entrevista. Igualmente, visamos também fornecer subsídios com sugestões de exercícios e métodos para uma

²² Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professor do Departamento de Letras, Campus III, da UEPB. Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa: TEOSSENO CNPq/UEPB e GIF/CNPq/UFPB. E-mail: jacksoncfb@gmail.com

²³ Doutora em Linguística pela UFRJ. Docente do DLPL-UFPB e do PROLING-UFPB.

efetiva abordagem da análise linguística nos livros selecionados, como também contribuir com a formação do professor de língua através da pesquisa realizada.

O gênero entrevista constitui-se de natureza oral, mas também aparece na mídia impressa. É um dos gêneros que representa o contínuo entre fala e escrita dentro do domínio discursivo jornalístico, ou seja, está inserido no dia a dia social representado pela entrevista de emprego, entrevista televisiva, entrevista coletiva, entrevista radiofônica, entrevista política, entrevista pessoal, por exemplo. Perceber como se efetiva a abordagem deste gênero no livro didático no tocante a análise linguística e a oralidade, considerando que a prática da análise linguística é um exercício de reflexão a respeito do texto, que observa a situação social de produção, os interlocutores, o gênero, mecanismos de textualização, constitui-se uma atividade relevante e uma contribuição efetiva ao trabalho do professor que busca em sua prática docente um ensino de língua pautado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Para o que se propõe, essa pesquisa caracteriza-se, segundo Severino (2007) de cunho bibliográfico e documental. Bibliográfico por realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas científicas sobre a prática de análise linguística desenvolvidas a partir de 1980. E documental, devido ao fato de recorrer a uma análise de um documento oficial de ensino, o livro didático, objetivando analisar a teoria da análise linguística nos livros didáticos selecionados. A abordagem de pesquisa utilizada é qualitativa, uma vez que nossa pretensão não é a de quantificar dados, mas tecer significados/produzir sentidos sobre o que estamos analisando.

Inicialmente faremos uma abordagem teórica sobre o ensino a partir dos gêneros textuais em Dolz (2004), o conceito e contribuições da análise linguística a partir das considerações do PCN (1998) e de Araujo (2010). Em seguida, realizaremos uma descrição e análise dos capítulos que constituem corpus da pesquisa. A partir destas observações sugerimos alguns exercícios que contribuem com o trabalho dos LDP selecionados. Por fim tecemos algumas conclusões a respeito da pesquisa.

O TRABALHO COM GÊNEROS E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os pesquisadores franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem um trabalho com língua através da sequência didática definida como *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual* com o propósito de modular as etapas necessárias à produção textual. O

trabalho gira em torno dos gêneros, pois eles são instrumentos de comunicação materializados em textos:

Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a se desenvolvida para que se inicie uma comunicação. (MARCUSCHI, 2008, pág. 212)

O ensino de língua tem se pautado nos eixos didáticos de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística. Segundo GERALDI (1997) a análise linguística é um conjunto de atividades que em um primeiro momento refletem sobre a linguagem, denominadas de atividades epilinguísticas e servem de base para uma posterior reflexão analítica que constroem noções e categorias denominadas de atividades metalinguísticas.

Segundo o PCN (1998, p. 20) de língua portuguesa,

um dos aspectos fundamentais na prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua

Para tais atividades é possível perceber de acordo com ARAÚJO (2010) alguns princípios subjacentes a esta teoria, a saber: *concepção de língua como interação*, na qual se toma o texto como enunciado e objeto de ensino; *a indução como metodologia das atividades epilinguísticas* em que se faz uma reflexão sobre os efeitos de sentido, usos e por fim propõem-se atividades epilinguísticas; *a sistematização* que consiste no planejamento definidor do que, por que e para que ensinar; *USO-REFLEXÃO-USO/SISTEMATIZAÇÃO-REFLEXÃO-NORMA* no qual se propõe partir de textos reais, analisar os recursos da língua, produzir e contrapor a norma linguística; partir *do macro para o micro* analisando unidades no nível do texto e não da oração/frase; *heterogeneidade necessária* baseada na reflexão sobre variação linguística, efeitos de sentido, padrões de fala/escrita.

ANÁLISE DOS LIVROS

DESCRIÇÃO DAS OBRAS

O corpus desta pesquisa se compõe de duas coleções sugeridas no PNLD 2011-2013 para as séries finais do ensino fundamental sendo ambas do sétimo ano. A análise focará as unidades que abordam o trabalho com o gênero entrevista, tema central deste trabalho:

Quadro1- Descrição das coleções analisadas.

ANO	COLEÇÃO	AUTOR (ES)	EDITORORA
7º	Português: uma proposta para o letramento	Magda Becker Soares	Moderna
7º	Português: linguagens	William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães	Atual

Fonte: Elaboração própria (2023)

O primeiro livro, do sétimo ano, compõe a coleção da autora Magda Soares que trabalha com letramento. Encontra-se organizado, segundo autora “para construção progressiva e contínua da competência comunicativa dos alunos”. Essencialmente a proposta da autora está ancorada na teoria sobre letramento na qual “é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral” (manual do professor, pág. 06). O livro compõe-se de quatro unidades temáticas, com 24 capítulos. Na unidade temática 4 “Publicidade modos de olhar”, há o capítulo 3 “Entrevista” que se divide nas seções “Preparação para leitura”, “Leitura e interpretação orais”, “Interpretação oral” “Produção de texto”, “Linguagem oral” e “Produção de texto”.

O segundo livro selecionado faz parte da coleção de Cereja e Magalhães. Na apresentação os autores deixam claro que “este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e o mundo que vive” deixando evidente a busca por um ensino pautado em uma concepção de língua como interação.

O livro está dividido em quatro unidades temáticas com 12 capítulos. Na unidade temática 4” Medo, terror e aventura” há abordagem da entrevista na linguagem oral e escrita nos capítulos 2 “Aventura, a ventura de viver” composto pelas seções “Produção de texto”, “Para escrever com adequação”, “A língua em foco”, “De

olho na escrita” e “divirta-se” e no 3 “A aventura de criação” com as seções “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita” e “Divirta-se”.

ANÁLISE DO CORPUS

No livro *Português: uma proposta para o letramento* a seção inicial intitula-se “Preparação para leitura” em que há uma tentativa de situar os alunos na relação real da entrevista definindo: Portador: Revista de criação; Seção: Sapo de fora; Apresentação gráfica: imagens da revista. A atividade busca contextualizar o aluno na situação real de produção, levando-o a perceber quem são os sujeitos entrevistado e entrevistador e qual a proposta da revista.

Na seção seguinte “Leitura e interpretação orais” há sugestão de leitura programada (as perguntas são lidas pelo professor e as respostas pelos alunos) para as entrevistas. A escolha da autora parece inusitada porque quebra a expectativa comum ao trabalho com gênero entrevista, em que o entrevistado, normalmente é alguém especializado no assunto abordado. A disposição gráfica da entrevista apresenta apenas a sequência de perguntas – respostas. Das 13 questões de interpretação do texto duas propõe análise da estrutura textual, cinco constituem cópias do texto, três exigem do aluno (pela temática abordada na unidade) conhecimento de mundo e duas são perguntas de conhecimento técnico.

Nenhuma das questões propõe uma reflexão sobre as condições de produção. A própria escolha da modalidade escrita desse gênero quebrou a possibilidade de um melhor tratamento da oralidade sobre questões de variação linguística e efeitos de sentido. A escolha textual também não contribui para um melhor tratamento dos aspectos textuais, pois na maioria das vezes o entrevistado é alguém especializado no assunto e a proposta da revista é oposta. Poder-se-ia minimizar as questões cópia e propor mais questões reflexivas.

A mesma sequência acontece na segunda entrevista, porém ficando mais evidentes alguns problemas como na segunda questão:

Figura 1 – Segunda entrevista.

SEGUNDA ENTREVISTA

O *Sapo de Fora*: André Fischer, editor do portal MundoMix.
O entrevistador: Cid Torquato, da *Revista da Criação*.

Revista da Criação — Na sua opinião, para que serve a publicidade?

André Fischer — Como sou filho de publicitário e já trabalhei na área, em primeiro lugar, serve como uma boa fonte de renda para quem trabalha nela. Para os anunciantes, é a maneira básica de se comunicarem com o mundo. E para a população em geral, é um ruído — às vezes chato, às vezes interessante — que banca a indústria da comunicação.

RC — Publicidade é formadora de opinião?

AF — Claro. São mensagens curtas e, por princípio, de fácil assimilação. Anúncios acabam funcionando como **mensagens subliminares**. Em países como a França, trilhas de comerciais costumam ser as grandes formadoras de sucessos nos rádios e boates.

Primeira pergunta:

1. Identifiquem qual é, segundo o entrevistado, a utilidade da publicidade para:
 - os publicitários,
 - os anunciantes,
 - a população.
2. Em uma parte de sua resposta, o entrevistado responde com um certo humor: em qual parte? *efeito de ruído?*
3. Na opinião de vocês, que sentido o entrevistado atribui a *ruído* na sua resposta? *Resposta pessoal.*

Segunda pergunta:

4. Por que o nome do entrevistado foi reduzido às iniciais nesta pergunta e nas seguintes?

Mensagens subliminares são mensagens não percebidas pela consciência, mas que, pela repetição ou por outras técnicas, penetram no subconsciente, criando ou modificando emoções, desejos, opiniões.

Fonte: SOARES, 2002, p.229.

Nela, autora sugere a presença do efeito humor, mas que não é evidenciado na entrevista devido recorte nos elementos gráfico-linguísticos que possam evidenciá-los. Ainda é maioria a quantidade de questões que suscitam resposta que constituem cópia do texto e há apenas uma questão sobre o gênero tratando de sua estrutura. Tratamento sobre efeitos de sentido, adequação vocabular, condições de produção do gênero não são abordados nesse momento de exercício da oralidade. A seção seguinte “Interpretação oral” propõe um debate a partir do posicionamento dos entrevistados que culmina com anotações dos argumentos expostos a favor e contra a publicidade constituindo a produção escrita da seção “Produção de texto”. Na seção posterior “linguagem oral” a sugestão de produção de texto do gênero entrevista.

A proposta sugere a seleção de dois alunos (adolescentes) pra realização de uma entrevista coletiva feita pelos demais colegas, sendo inadequada para um tratamento produtivo com o gênero entrevista, pois há:

- Ausência de tratamento das características específicas do gênero entrevista: não há uma orientação sobre a estrutura específica do gênero considerando suas condições de produção (finalidade, interlocutor, veículo), estilo e mecanismos gráficos, discursivos e linguísticos (continuidade do tema, léxico apropriado e relevância das questões);

- Falha quanto à análise das sequências discursivas: verificando a tipologia dominante;
- Deficiência no trato aos padrões da linguagem oral; considerando que apesar do momento inicial predominar a escrita, não há nenhuma orientação quanto registro e análise de características veementemente orais. A autora também elimina a possibilidade de uma situação real de produção quando não sugere tema específico, interlocutor ou veículo de comunicação;
- Ausência de planejamento das questões: compreender essa situação comunicativa como momento de interação é preciso considerar, segundo Araújo (2010, *apud* BAKHTIN, 1992) alternância de sujeitos falantes, acabamento discursivo gerador de uma reação-resposta, uma atitude responsiva. Ora, a ausência de planejamento do tema e conteúdo das questões, não permite nenhuma reflexão visto que a autora sugere que os alunos utilizem as mesmas perguntas da entrevista exposta. O que a autora considera no momento da avaliação por “perguntas sérias e claras?”, “inferências adequadas”, frente a uma sequência didática inconsistente?
- O texto como pretexto: a presença do gênero entrevista constitui apenas um suporte para o tratamento do tema publicidade. Não há um trabalho efetivo com o gênero tendo como enfoque a oralidade. Os exercícios culminam apenas com o propósito de atrair argumentos a favor ou contra a publicidade que serão utilizados no final da unidade para a produção de um ensaio (texto de opinião).

No livro *Português: linguagens*, no capítulo 2 que trata do gênero entrevista oral os autores iniciam a seção fazendo uma orientação da realização do gênero nas modalidades oral e escrita e suas limitações. Em seguida é exposta a entrevista com nove questões de interpretação.

A conservação das marcas de oralidade (pausas marcadas pelas reticências, emoções descritas entre aspas, mascadores né! sabe?) determinam o olhar específico a oralidade. É verificável que as questões refletem sobre situacionalidade e intencionalidade, a relação entre o texto e seus elementos gráficos, analisa o suporte, conteúdo e estrutura do gênero.

Analisa características específicas como a repetição e a pausa e concluem com uma sumarização dos conceitos observados. Realizada essa reflexão das características específicas do gênero, os autores expõem a produção de entrevista: Especificam que ela será publicada em um suporte real e compartilhado pelos alunos (jornal mural);

Define que o tema é cinema; Sugere possíveis entrevistados e enfatiza que devem ser pessoas da área; Orienta quanto ao tema e a produção das questões para que elas sejam claras, objetivas e pertinentes; Sugere múltiplas possibilidades de registro priorizando o oral.

Figura 2 – Questões de interpretação do texto.

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:

- Quem é o entrevistador?
- Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?

2. Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?

3. A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.

- Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
- Geralmente, quem é o público das entrevistas?

4. Observe as perguntas feitas ao entrevistado.

- Qual é o assunto principal da entrevista?
- As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.

5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro básico de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode improvisar e fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida? Se sim, em que parte?

6. Leia o boxe "Na fala, o controle é menor" e identifique nas respostas às duas primeiras perguntas:

- um exemplo de repetição;
- um exemplo de pausa;
- um exemplo de informalidade na linguagem.

7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura.

- Qual é a posição do entrevistado a respeito do assunto? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista?
- E qual é a sua posição?

8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante. Porém nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião do autor? Por que?

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que temos sobre a escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certos traços como repetições, pausas, palavras e frases coroadas, desvios das normas da língua padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como *né?, tá?, tá ligado?*, *tipo*, etc.

Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, p.190.

No capítulo 3, expõe-se uma entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo seguido de algumas questões que buscam levar o aluno a perceber as características na modalidade escrita e compará-las com o oral observando os elementos gráficos, os interlocutores, a adequação a linguagem padrão. A proposta de produção sugere a transcrição da entrevista produzida no capítulo anterior para a modalidade escrita.

Em todo o percurso os autores propõem um trabalho em função da intencionalidade do locutor, considera relevante a utilização de recursos gráficos para orientar o leitor, prioriza o trabalho com as modalidades oral e escrita.

O que nos pareceu falho é que ambos os capítulos trazem uma seção para tratar das características do sistema da língua intitulada "A língua em foco" organizada na

tentativa de refletir sobre os conceitos de gramática normativa e é uma seção totalmente desconexa ao tratamento da leitura e escrita.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No livro *Português: uma proposta para o letramento*, encontramos algumas falhas na abordagem, mas principalmente:

- No tratamento dado a oralidade, na seção “Linguagem oral” caberá ao professor sistematizar uma sequência didática que efetive essa produção textual com orientações específicas quanto a produção das perguntas, a publicação das entrevistas, registro oral através de gravações que funcionem como objeto de análise das marcas de oralidade;
- Priorizar a reflexão na seção “Leitura e interpretação orais” realizar uma análise efetiva dos elementos de textualização possíveis, nas quais sugerimos questões como:
 1. A entrevista foi publicada em mídia impressa eliminando marcas exclusivamente orais. Quais elementos do texto permitem distinguir entrevistado do entrevistador?
 2. A entrevista é um gênero marcado pela presença de um entrevistado especialista no assunto delimitado. Porém na entrevista, os entrevistados não são especialistas da esfera publicitária, mas falam sobre o assunto. Por que a “Revista de criação” convidou um cientista político e um editor para tratar do tema? Essa escolha foi aleatória? Justifique.
 3. No trecho “Assim, a publicidade em suas várias modalidades termina sendo fator de formação de opinião”. O elemento em destaque sugere a ideia de () oposição, () conclusão, () explicação.
 4. No fragmento “Ela tem um papel importante no conhecimento do ser humano. É a publicidade e a produção cultural mais comercial que vão buscar conhecer através de pesquisas e pela sensibilidade de seus profissionais, os anseios do grande público”. O pronome ela exerce uma função anafórica ou catafórica? Indique seu referencial no texto.
- Ampliar a proposta de produção textual, além de melhorar a orientação para produção da entrevista deve-se superar a mera anotação de argumentos e deve

ser proposto a produção e apresentação de um artigo de opinião com base no tema “Publicidade forma opinião ou aliena cidadãos?”

Quanto ao livro *Português: linguagens*, consideramos que o tratamento dado atende a um ensino produtivo com o gênero entrevista e análise linguística, pois considera as especificidades das modalidades oral/escrita e os exercícios enfatizam a reflexão e uso da língua através dos exercícios de produção e reprodução escritas. O que se faz necessária é a intervenção na proposta de reescrita do gênero, no capítulo 3, o professor possa intervir de maneira produtiva e qualificar o tratamento da análise linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos analisar a abordagem da análise linguística no gênero entrevista em duas coleções de LDP sugeridas pelo PNLD. Constatamos que apesar de serem regidas pelos mesmos critérios do programa, apenas um dos livros propôs um tratamento com base nos princípios da interação, da sistematização, na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, partindo de textos reais para uma proposta real do macro para o micro e dando um enfoque adequado as características da oralidade nesse gênero. Conteúdos relativos a fatores de textualidade foram abordados de forma reflexiva, próxima à proposta da AL. Já os relativos à morfossintaxe foram considerados em seções distintas nas quais deveriam ter sido tratados no momento de reescrita. Por isso é importante que o professor seja crítico e dominador dos saberes necessários mediante a aquisição adequada do material didático que se dispunha a trabalhar.

REFERÊNCIAS

APARICIO, Ana S. M. Macedo. A análise linguística no livro didático: contribuição para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. **Acta Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.38,n.2,p.75 – 88, mai- ago, 2009.

ARAUJO, Denise Lino de; KEMIAC, Ludmila. Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística. **Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG**. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p.43 – 58, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 30 e 40 ciclos - Brasília, MEC/SEF, 1998.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionísio, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Raquel. _____. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-50.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

AMBIGUIDADE ESTRUTURAL: REFLEXÕES PSICOLINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Auricélia Moreira Leite²⁴

Ana Stela Bento Marinho²⁵

Manuely de Carvalho Silva Chaves²⁶

Rosana Costa de Oliveira²⁷

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho é motivado pela exploração de medidas eficazes na resolução da crise educacional do Brasil. Diferentes instrumentos de avaliação como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da educação básica), ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Prova Brasil atestam a crise educacional que se instaurou em nosso país. Outros instrumentos avaliativos internacionais como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) têm afirmado a precariedade da educação do Brasil, em testes de avaliação da capacidade leitora. Em 2015, o Pisa colocou o país na 59^a posição entre 72 países em exames que abordavam as áreas de ciências, leitura e matemática (KENEDY, 2018; SILVANO E MAIA, 2018).

Com base nessas informações emergenciais, Morais (2017) destaca a falta de conhecimentos científicos importantes para a construção das políticas públicas educacionais do país e chama a atenção dos pesquisadores para transporem os conhecimentos da comunidade acadêmica para dentro da escola, com o propósito de impactar a sociedade em geral. Essas propostas baseadas na unificação das contribuições da academia à realidade escolar têm ganhado força entre os pesquisadores do Brasil na chamada “pesquisa translacional”. Essa investida tem norteado diversos cientistas em todo mundo no desenvolvimento de trabalhos, experimentos, diagnósticos e propostas pedagógicas que impactem positivamente a

²⁴ Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: celialeite.educ@gmail.com.

²⁵ Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: anastela45@gmail.com.

²⁶ Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: manuelychaves53@gmail.com

²⁷ Professora Associada II / PROLING – UFPB / Pesquisadora do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL-UFPB). Email: rosana.ufpb@gmail.com

educação básica, gerando melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas mais diferentes áreas educativas.

Como contribuição pedagógica inserida nesse ideário translacional, propomos neste trabalho, um plano de intervenção experimental no ensino médio, por meio de testes psicolinguísticos como a *leitura automonitorada (Self-Paced Reading)*, para promover no corpo discente o desenvolvimento da metacognição acerca da ambiguidade e torná-lo ativo no processo de ensino aprendizagem, como assumem as noções das *metodologias ativas* de ensino.

Sobre a temática da ambiguidade, é bastante comum nos depararmos a todo momento com estruturas linguísticas que, deslocadas de um contexto interacional, sem uma previsão ou expectativa por parte dos interlocutores, nos causam confusão a ponto de precisarmos reanalisá-las e extrair delas mais de um significado na busca efetiva de entendimento e percepção de múltiplos sentidos.

A título de exemplo, tomemos a seguinte frase:

(1) Ele foi embora da loja de sapatos.

Nesta sentença não temos como afirmar se o sujeito saiu da loja usando os sapatos ou se ele simplesmente entrou e saiu de uma loja que vende sapatos. Muitas das vezes nem nos atentamos que estamos diante de uma sentença ambígua, provavelmente porque fatores externos à linguagem - como memória, atenção, audição, entre outros aspectos - nos dão subsídios para compreendermos o que está sendo transmitido sem maiores problemas.

Portanto, para que se estabeleça uma comunicação eficiente entre locutor e interlocutor, seja no âmbito da linguagem escrita ou oral, é necessário que haja, ao máximo, a diminuição dos “ruídos” que impeçam a fluência na interação. Nesse sentido, evidencia-se a importância de um plano de intervenção escolar para eliminar tais ruídos, de forma que o aluno consiga compreender e principalmente evitar ambiguidades em suas produções escritas, cientes de que elas resultam em interpretações indesejadas, ou, ainda, no caso de a ambiguidade ser intencional, que o aluno consiga interpretá-la e utilizá-la de maneira adequada.

O professor Marcus Maia, em seu mais recente livro, *Psicolinguística e Metacognição na Escola* (2019), fundamenta-se na consciência da constituição sintática para propor uma série de pesquisas a fim de delinear as estratégias metacognitivas dos alunos, e, a partir de intervenções pedagógicas, ampliar as suas competências linguísticas. Em um dos capítulos da obra, Silvano e Maia (2019)

trabalham a leitura de períodos temporariamente ambíguos sob a perspectiva da psicolinguística translacional voltada à Educação Básica. Nesse estudo, o fenômeno da ambiguidade temporária é tomado como diagnóstico da proficiência leitora de alunos da Educação Fundamental, em comparação ao grupo controle de alunos do Ensino Superior, bem como a outros estudantes do Ensino Fundamental que não participaram das oficinas de leitura do período, desenvolvidas pelos pesquisadores.

Testes de rastreamento ocular foram aplicados com alunos antes e depois das intervenções e mostraram que as fixações estavam concentradas no início do período, fora da região que continha a ambiguidade, sugerindo que os alunos da educação básica ignoravam ou sequer chegavam a ler a estrutura ambígua.

Durante as oficinas, os mapas de calor contendo essas informações foram apresentados aos alunos, levando-os a refletir sobre a importância do percurso do olhar humano durante a leitura e o seu impacto na compreensão do que é lido. A partir de novos testes, foi percebida uma alteração nos resultados, indicando que houve um despertar para a compreensão da linguagem sob uma perspectiva científica, gerando um impacto nos resultados interpretativos das sentenças temporariamente ambíguas.

Dentro da perspectiva metacognitiva, esses resultados demonstram a eficiência do ato de “*pensar sobre o pensar*”, que nada mais é do que a realização de processos cognitivos conscientes. Esses processos dizem respeito a utilização de meios de ação e reflexão com o intuito de alcançar um propósito desejado (POERSCH, 1998). Ainda sobre esses processos, Kato (2007) expõe que ao contrário das táticas cognitivas referentes à leitura, por exemplo, que regulam o comportamento automático e involuntário do leitor, as tarefas metacognitivas remetem às bases que controlam a dependência consciente das estratégias cognitivas. Quando se busca saber como se adquire o conhecimento de mundo, como inferimos conceitos, como os conhecimentos são transmitidos e como se resolvem problemas, estamos então, desenvolvendo a metacognição.

De acordo com Scliar-Cabral (1986) quanto maior o conhecimento prévio do leitor e o domínio do sistema linguístico, dos esquemas textuais e do tema abordado pelo texto, mais eficientes e ricas serão as inferências desenvolvidas. Logo, na medida em que o aluno manipula as estruturas linguísticas, no intuito de agir sobre ela como um cientista - que pesquisa, elabora experimentos, lança hipóteses e verifica os resultados -, estabelece-se uma aproximação entre ele e a linguagem enquanto objeto de estudo. Essa concepção de familiaridade com o desenvolvimento da capacidade

científica é um pensamento também defendido por Chomsky (1993), no qual afirma a realidade biológica propulsora do engajamento em tais investigações científicas. Honda e O'neil (2017) investigando a exploração científica na prática escolar, discutem a proposta de tornar a sala de aula um ambiente ideal para o estímulo da capacidade científica de análise de dados e argumentação baseada na cientificidade.

Esse cenário reflexivo insere-se na proposta do “pensar linguisticamente”, que expõe a necessidade de trazer para a escola as contribuições da linguística, a ciência da linguagem, no intuito de desenvolver nos alunos uma consciência plena acerca das línguas humanas. De fato, o ensino de língua portuguesa na educação básica tem gerado pouca utilidade na vida prática dos alunos e isso tem dificultado o engajamento desses estudantes na realização de tarefas escolares, que muitas vezes, são desinteressantes (PILATI, 2017).

Diante das informações supracitadas, este artigo foi organizado em 5 seções. Na seção 2 e 3 respectivamente, temos o objetivo de traçar as distinções de abordagem a respeito da ambiguidade no que diz respeito a alguns livros didáticos e ao aporte teórico da Psicolinguística Experimental. Além disso, na seção 4, apoiados nos resultados de testes experimentais, propomos um plano de intervenção pedagógica a ser aplicada em uma turma de Ensino Médio, com a finalidade de desenvolver metacognitivamente a capacidade de refletir sobre a estrutura da língua, tanto na leitura como na escrita. Na seção 5, apresentamos as considerações finais.

O LUGAR DA AMBIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção discute-se como a ambiguidade estrutural é apresentada em dois livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Faremos também uma análise dos exercícios propostos enquanto métodos de aprendizagem a respeito das ambiguidades e seu impacto na produção escrita.

No livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, da Editora Moderna, para o 1º ano do Ensino Médio, o capítulo 16 é reservado aos estudos sobre o sentido. Nele, há um tópico específico para a ambiguidade, tanto lexical, quanto estrutural, porém, já no subtítulo, destaca-se o aspecto negativo da ambiguidade, tratando-a como uma “indeterminação problemática”. A princípio, não há uma menção quanto ao uso produtivo e proposital da ambiguidade.

As autoras apresentam o conceito de ambiguidade como “a indeterminação de sentido que certas palavras ou expressões apresentam, dificultando a compreensão do enunciado” (ABAURRE *et all.*, 2016) e continuam:

A presença de passagens ambíguas frequentemente provoca dificuldade de compreensão de um texto e deve ser evitada. Muitas vezes a ambiguidade é criada pelo posicionamento de determinada palavra ou expressão em um enunciado” (ABAURRE, 2016).

Após a breve explicação, as autoras apresentam um exemplo de sentença ambígua retirado de um site de receitas culinárias “*Receita de doce da avó de chocolate*”, ressaltando que a posição da locução adjetiva *de chocolate* favorece a possibilidade de uma interpretação absurda de que a avó seria de chocolate e não o doce, mudando totalmente o sentido que se quer transmitir.

Em seguida, o texto apresenta as possibilidades de desambiguação a partir da mudança na estrutura da sentença, como o deslocamento da locução adjetiva para depois do substantivo *doce* ou, ainda, transpondo a expressão *da avó* para depois do primeiro substantivo, a palavra *receita*. Após uma breve explanação sobre ambiguidade lexical, o livro propõe uma bateria de exercícios com questões que exploram tirinhas e títulos de matérias extraídas da internet, resumindo o estudo das ambiguidades a duas páginas, ou seja, a abordagem de um tema tão importante para a percepção e aprendizagem da produção escrita ocorre de modo reduzido e sintético.

O que se pode depreender é que não há uma ligação mais contundente entre o ensino sobre ambiguidade estrutural e a qualidade da produção escrita. A maioria das atividades são feitas com base na interpretação pontual das sentenças ambíguas, sem levar o aluno a uma reflexão ou análise mais aprofundada sobre os motivos pelos quais a língua apresenta tais propriedades.

O segundo livro utilizado em nossa análise foi o *Conecte: Gramática Reflexiva*, volume único, da Editora Saraiva, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar. Nessa coleção há uma abordagem da ambiguidade que revela o seu potencial enquanto recurso de construção de sentido e não só enquanto um problema, como visto anteriormente, no entanto, não aborda as diferenças entre a ambiguidade lexical e a sintática.

Após a introdução do tema por meio de uma tirinha, os autores dão uma definição de ambiguidade como sendo uma “duplicidade de sentidos que pode haver em um texto, verbal ou não verbal”. (CEREJA & COCHAR, 2015, p. 386). Notemos que

essa definição poderia ser facilmente confundida com o fenômeno da polissemia - conteúdo localizado imediatamente anterior ao estudo da ambiguidade -, o que pode causar certa dificuldade para o entendimento do estudante.

No tópico relativo à ambiguidade enquanto problema de construção, o livro apresenta o trecho de uma notícia de jornal que diz “*Não há uma só medida que o governo possa tomar*” e tece alguns comentários sobre quais as possibilidades de interpretação o leitor poderia lançar mão, além de como o texto poderia ser reescrito para que a ambiguidade fosse desfeita. A base teórica é brevemente encerrada, limitando-se a apenas um exemplo de ambiguidade geradora de dupla interpretação para, em seguida, ter início seção de exercícios.

Estes, por sua vez, restringem-se à identificação dos possíveis sentidos de frases ambíguas e como elas poderiam ser desfeitas, quando seria produtivo haver também a prática de produção de sentenças ambíguas. Há, ainda, o trabalho com poemas e tirinhas como exemplos de ambiguidades propositais, explorando, principalmente, a ambiguidade lexical, novamente, reforçando a aproximação entre a ambiguidade e a polissemia, sem diferenciá-las ou explicar a relação entre elas. A homonímia e a polissemia são fenômenos que geram a ambiguidade, porém, nem toda ambiguidade é resultado de tais fenômenos.

Em nenhuma das obras há menção aos outros tipos de ambiguidade, como as descritas abaixo:

Não só o léxico e/ou a sintaxe geram as ambiguidades das línguas, mas também é comum observar questões de escopo, de papéis temáticos, de dêixis, de anáfora, de vagueza dos termos, entre outras questões, como geradoras desse fenômeno. (CANÇADO, 2008, p. 22).

A AMBIGUIDADE E O PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO

Na área da psicolinguística, o processamento de sentenças tem sido uma das questões mais produtivas atualmente. Os estudos nessa área têm o objetivo de investigar de que maneira as pessoas produzem e compreendem o significado das sentenças ou, ainda, se a análise sintática sofre alguma influência de fatores semânticos, pragmáticos, discursivos e contextuais.

O estudo de sentenças ambíguas foi bastante produtivo para a consolidação dessa subárea, pois possibilitou aos psicolinguistas o desenvolvimento de hipóteses teóricas que tentam dar conta das questões mencionadas anteriormente. Contudo, a

cada novo estudo de estruturas ambíguas percebe-se o quão produtivas e férteis elas são para a compreensão de como processamos as frases e do que acontece em nossa mente diante de uma dupla possibilidade de interpretação.

A Teoria do *Garden-Path*, também nomeada de Teoria do Labirinto, desenvolvida por Frazier e Fodor no final dos anos 1970, é umas das hipóteses teóricas de referência quando se trata dos estudos sobre ambiguidade estrutural. Ao apresentarem o modelo *Sausage Machine* (Máquina de Salsicha), que seria a primeira formulação da Teoria do *Garden Path*, Frazier & Fodor (1978) defendem a existência de dois estágios durante a análise sintática de uma sentença. O primeiro estágio, grosso modo, seria responsável por atribuir nós lexicais e sintagmáticos a um grupo de palavras recebidas (*input*), além de enviar os “pacotes” para o segundo estágio, daí o nome *Preliminary Phrase Packager* (Empacotador Preliminar de Sintagmas). Essas decisões iniciais do PPP, ainda segundo as autoras, por serem tomadas quase que “às cegas”, obedeceriam a dois princípios: o Princípio de Aposição Mínima e o Princípio de Aposição Local. No segundo estágio, o *Sentence Structure Supervisor*, atuaria de forma mais consciente, estruturando os sintagmas que foram combinados previamente por meio da estipulação de nós mais altos, estabelecendo-se um marcador frasal completo.

O *Minimal Attachment Principle*, ou Princípio de Aposição Mínima, assume que ao nos depararmos com uma sentença ambígua, inicialmente devemos tentar processá-la em termos da estrutura sintática mais simples possível: “Anexe o material recebido ao marcador frasal que está sendo construído, usando o menor número de nós consistente com as regras de boa formação do idioma em análise.” (FRAZIER, 1979, P. 36). Esse princípio preza pela economia na computação linguística, tendo em consideração a premissa de que o *parser* evita postular nós desnecessários. No exemplo extraído de Frazier & Rayner (1982) podemos compreender como a Aposição Mínima atua na língua inglesa:

(2) *We figured that Tom probably forgot the flashlight*²⁸.

(3) *Tom probably forgot the flashlight had been stolen*²⁹.

O princípio parece ocorrer sem maiores intercorrências na primeira sentença, de forma que o verbo “*forgot*” encontra o seu complemento, o SN “*the flashlight*”, que é prontamente anexado à estrutura que vem sendo processada e que exige um

²⁸ Nós achamos que Tom provavelmente esqueceu a lanterna.

²⁹ Tom provavelmente esqueceu que a lanterna havia sido roubada.

argumento. Porém, se a mesma estratégia for adotada para processarmos a segunda sentença, haverá uma inconsistência que levará o leitor a experimentar o efeito labirinto, exigindo, assim, uma reanálise da sentença. Isso ocorre porque, nesse caso, anexar o SN como objeto direto do verbo que estava sendo processado não é o percurso correto, fato percebido a partir da leitura do sintagma verbal “*had been stolen*”.

Outro princípio que rege a TGP é o *Late Closure Principle* ou Princípio da Aposição Local que assume a seguinte predição: Quando possível, aponha os itens lexicais que vão sendo encontrados à oração ou sintagma correntemente processados, ou seja, o nó não terminal mais baixo possível dominando o último item analisado. Diante de uma ambiguidade, o *parser* seria orientado, por esse princípio, a analisar o *input* de forma a não desrespeitar a Aposição Mínima. Se duas oposições mínimas são possíveis, deve-se apor cada nova palavra ao sintagma corrente, seguindo o princípio *Late Closure*, atrasando o fechamento do sintagma para que o novo item seja incluído.

No exemplo, adaptado de Frazier (1979), podemos entender o funcionamento desse princípio:

(4) Enquanto Maria estava costurando a meia caiu do colo dela.

Na sentença, o SN “a meia” é anexado como sendo objeto direto do verbo costurar, que vem sendo correntemente processado. No entanto, ao se deparar com o verbo “caiu”, o *parser* identifica o embaraço de ter retardado o fechamento do sintagma e cai em *Garden Path.*, percebendo que nem sempre essa é a melhor estratégia.

Para os segmentos primários -aquelas relações compostas por orações finitas com sujeito e predicado, além de complementos e constituintes obrigatórios definidos -, os princípios de aposição eram suficientemente consistentes para dar conta do processamento sentencial. Nesses casos, a análise aconteceria de forma rápida devido à pressão sofrida pelo *parser* para fixar uma descrição lexical específica que determina a estrutura do núcleo ao qual o sintagma está relacionado. Porém, quando se trata de sintagma secundário - aqueles que compreendem as relações de adjunção -, o *parser* tem a possibilidade de não construir uma análise de imediato, acionando fatores semânticos e pragmáticos. Nesse momento, as decisões passam a ser tomadas, pautando-se no princípio de *Construal* (FRAZIER & CLIFTON, 1996).

Vejamos o que diz o Princípio:

a) *Princípio Construal*

I - Associe uma frase secundária que não possa ser analisada como primária no domínio de processamento temático corrente.

II - Interprete o XP nesse domínio usando princípios estruturais e não estruturais (princípios interpretativos).

b) Domínio de processamento temático atual.

I - O domínio de processamento temático atual é a projeção máxima estendida do último atribuidor.

É importante destacarmos os termos “associar” e “interpretar”, pois eles definem exatamente os processos descritos pelo princípio de Construal, diferenciando-se da TGP, em que o movimento prevaiente é o de “aposição”. Essa associação do sintagma secundário ao domínio corrente, bem como a sua interpretação, ocorrerá por meio de informações não estruturais. Nesse momento, “o *parser* não está sujeito a uma pressão para realizar análises rápidas e tomar decisões prematuras, podendo não construir de imediato uma análise sintática completamente determinada”.

Entretanto, apesar de não acontecer de forma imediata, a estruturação do sintagma não espera, simplesmente, informações semânticas para só então ser encaixado a uma estrutura geral. Há, segundo as autoras, uma restrição de possibilidades de interpretação das sentenças ambíguas decorrente da associação feita anteriormente.

Existem inúmeros estudos no âmbito da psicolinguística experimental, em português brasileiro, que abordam as estruturas ambíguas. Isso se deve ao seu caráter produtivo quanto às explicações sobre quais princípios regem a estruturação sintática e conseqüentemente o processamento dessas estruturas na mente humana. Esses estudos utilizam métodos rigorosos de experimentação e análise dos dados, confrontando-os com as hipóteses lançadas. No entanto, apesar de ser uma área consolidada dos estudos linguísticos, ainda há um distanciamento entre seus pesquisadores e o chão da sala de aula, quando, na verdade, percebe-se que adotar os métodos científicos da Psicolinguística Experimental representa um grande ganho para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Com base nisso, propomos, na seção seguinte, uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, um estudo sobre ambigüidades estruturais que estimule os alunos a pensar cientificamente sobre a língua enquanto objeto de pesquisa.

PLANO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR

- **1ª etapa**

É essencial, ao primeiro contato, aplicar um experimento de leitura de frases ambíguas aos alunos para que se tenha dados sobre o ponto de partida a respeito dos estudos sobre ambiguidade. Esse experimento não avaliará o tempo de leitura, mas o índice de acertos às perguntas interpretativas sobre cada sentença ambígua. Preocupar-se, nessa fase, somente com a interpretação possibilita que o professor execute o experimento sem maiores recursos como computadores e programas de leitura automonitorada, necessitando apenas de papel e caneta. No entanto, é válido reforçar a necessidade de se fazer uma leitura de forma mais natural possível³⁰.

O primeiro questionário será composto por 24 sentenças, sendo 8 delas experimentais, ou seja, com ambiguidade estrutural, e 16 distratoras. A função das frases distratoras é não dar pistas ao aluno sobre o que está sendo experimentado. Por isso é importante fazer uma distribuição de forma que as frases experimentais não apareçam em sequência, mas intercaladas. As frases experimentais apresentarão ambiguidades estruturais permanentes como no exemplo abaixo:

(5) A faxineira da pintora que tinha dívidas enormes ganhou o sorteio.

Quem tinha dívidas enormes? () faxineira () pintora.

É importante que, ao elaborar as frases ambíguas, o professor atente para não correr o risco de direcionar semanticamente a interpretação, como no exemplo abaixo:

(6) A vovó do neném que tinha muitos brinquedos sofreu um acidente.

Quem tinha muitos brinquedos? () vovó () neném.

Nesse caso, dizemos que a interpretação é bastante tendenciosa, tendo em vista o nosso conhecimento de que crianças possuem brinquedos, já as vovós, não. Por isso a necessidade de uma neutralidade e equilíbrio entre os nomes disponíveis para anexo e o conteúdo da oração relativa.

Após aplicar o questionário, o professor pode fazer uma análise dos resultados com os próprios alunos, verificando qual a posição mais escolhida entre eles, se o nome 1 ou o nome 2. Provavelmente, a maior parcela das respostas tenderá à escolha do primeiro nome disponível. Nessa hora, o professor pode explicar o conceito de ambiguidade sintática, mencionando a dupla possibilidade de interpretação provocada

³⁰ Havendo recursos e habilidade por parte do professor para um experimento mais robusto, nada impede que seja feito. Nossa intenção é possibilitar a prática experimental a todos os públicos.

por ela. A depender da informação que se quer passar, o ideal é eliminar qualquer tipo de “confusão” e deixar o texto o mais claro possível para que o seu leitor tenha a real dimensão da informação passada.

Além disso, o professor pode explicar que a escolha entre um nome e outro depende de alguns fatores que variam de acordo com o idioma. No inglês, por exemplo, a escolha mais provável seria pelo segundo nome e que muitos pesquisadores buscam entender o porquê dessa diferença. Além das diferenças de idioma, outros fatores também podem ser investigados dentro de um mesmo idioma como o grau de escolaridade, a capacidade de memória ou a prosódia.

- **2ª etapa**

Passada a etapa de sensibilização e teorização, é a hora de envolver os alunos na produção de um experimento. Para isso, o professor precisa definir uma pergunta de pesquisa e deixar que os alunos elaborem hipóteses para essa pergunta. Para esta ocasião, uma sugestão de pergunta de pesquisa seria “O padrão de interpretação das ambiguidades estruturais é o mesmo para pessoas com diferentes graus de escolaridade?”. As respostas dos alunos devem ser anotadas no quadro ou em um cartaz fixado na parede.

O próximo passo é solicitar que os alunos comecem a produzir frases experimentais que contenham ambiguidade estrutural, seguindo o padrão das frases apresentadas na primeira etapa. O professor deve orientar os alunos quanto às questões semânticas levantadas anteriormente, alertando-os quanto à possibilidade de enviesar o experimento.

Vale salientar aqui que o intuito não é obter resultados minuciosos sobre o fenômeno linguístico. O que se quer é despertar no aluno a capacidade de pensar a língua como um objeto de pesquisa manipulável, assim como os insumos das aulas de Química, Biologia ou Física.

Elaboradas as frases (tanto as experimentais quanto as distratoras) e montado experimento impresso, os alunos podem se dividir em grupos para a aplicação. Enquanto um grupo aplicar o experimento com pessoas de nível de escolaridade mais alta, o outro grupo volta-se para os participantes de níveis de escolaridade mais baixos. Essa etapa pode acontecer dentro da própria escola, onde demais professores e funcionários podem ser os sujeitos da pesquisa. Se desejarem uma amostra mais

ampla, os alunos podem colher resultados em suas casas, com seus familiares e vizinhos, lembrando sempre de obedecer a um protocolo de aplicação³¹.

- **3a etapa**

A última etapa é a análise dos dados. Nessa fase, o professor de matemática pode ser solicitado para que a estatística seja apurada e os resultados sejam analisados. Os grupos pesquisados devem ser comparados para a verificação das hipóteses. elas foram confirmadas ou não? O professor deve reforçar a ideia de que, independentemente do resultado, uma pesquisa não finda no primeiro estudo. Nenhum resultado é definitivo. Além disso, não ter as suas hipóteses confirmadas não significa que o estudo não serviu ou que deu errado. Ao contrário, ele apresenta resultados produtivos, só não eram os resultados previstos.

A essa altura, os alunos terão familiaridade com as estruturas ambíguas de forma tão intensa, que saberão identificá-la de imediato pois terão adquirido o hábito de pensar sobre a estrutura. O professor deve apresentar outros padrões de ambiguidade estrutural para ampliar o entendimento da turma, além de matérias de jornais, notícias da internet, comentários em redes sociais que também apresentem dupla possibilidade de interpretação, a fim de que os alunos percebam o quanto essas construções estão presentes no nosso cotidiano.

Como avaliação, propomos a produção de um relatório sobre a pesquisa. Nele os alunos irão narrar o passo a passo do experimento, bem como as principais dificuldades encontradas na fase de desenvolvimento, aplicação e interpretação dos dados, além de sugestões para as próximas pesquisas. Além disso, o professor pode elaborar um novo questionário e aplicá-lo a turma, fazendo um comparativo entre as respostas do teste da fase 1 e os novos resultados, promovendo um debate sobre as possíveis mudanças nos resultados.

Assim, para adotar essa metodologia, é preciso seguir algumas propriedades para o ensino da língua materna. De acordo com Lobato (2003), a primeira propriedade do ensino de língua materna segundo as novas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais deve ser a adoção do procedimento de descoberta, ou seja, em vez de haver um ensino em que o professor seja o grande detentor do saber e o aluno mero receptor do conteúdo, o ensino deve levar à descoberta. Uma segunda característica desse ensino deve ser a adoção da técnica de

³¹É importante elaborar um questionário para o participante. Nele devem constar os dados pessoais como nome, idade, sexo, grau de escolaridade e o que mais julgar necessário. O questionário é uma forma de organização para a fase posterior de análise dos dados.

eliciação, ou seja, uma técnica que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua, processo este mediado pelo professor, não como detentor do saber, mas como um estimulador do processo cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma estrutura sintática é formada por constituintes que possuem diferentes níveis hierárquicos. Há determinados sintagmas que embora estejam adjungidos linearmente a outros, não estão de fato ligados diretamente, gerando uma indeterminação das estruturas sintáticas, mais conhecidas como ambiguidade estrutural.

Embora a ambiguidade estrutural seja uma condição natural da língua, o estudo dessas estruturas não estão bem empregados nos livros didáticos, como foi apresentado neste artigo. Viu-se que em um dos livros, a ambiguidade foi tratada como uma “indeterminação problemática”, já em outro, embora aborde a ambiguidade enquanto recurso de construção de sentido, não distingue a ambiguidade lexical e a sintática.

A psicolinguística tem se concentrado nas pesquisas que integrem tanto a competência quanto o desempenho linguístico. No caso das construções ambíguas, o interesse dessa área é saber como essas estruturas são processadas na mente de um falante. Sendo assim, o plano de intervenção a partir de experimentos linguísticos, como proposto neste artigo, irá não só apresentar um aspecto da língua que não é tratado de forma adequada nas gramáticas e livros didáticos, como as construções ambíguas, mas também estimular os alunos a pensarem cientificamente sobre a língua enquanto objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido: volume único. São Paulo: Moderna, 2018, p.66-68.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Conecte**: gramática reflexiva. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1981.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Language and Thought**. Wakefield, RI: Moyer Bell, 1993.

FRAZIER, L; FODOR, J. D. **The sausage machine: A new two-stage parsing model**. Cognition, 1978, p. 291-325.

HONDA, M e O'NEIL, W. **Thinking Linguistically**. Revista linguística /Revista do programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol 13, nº1, 2017.

FRAZIER, L.; CLIFTON, C. Jr. **Construal**. MIT Press Cambridge, 1996.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Matins Fontes, 2007

KENEDY, E. O problema do analfabetismo funcional no Brasil sob uma análise psicolinguística, in: MAIA, M (org). **Psicolinguística e educação**. Campinas: mercado de letras, 2018.

MORAIS, J. **Literacy and democracy**. Language, cognition and neuroscience, 2017.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 1ªed. Campinas: Pontes, vol 1, 2017.

POERSCH, J. M. **Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem metacognição**.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Letras de Hoje, n.19, p.27-113, 1986.

SILVANO, E e MAIA, Marcus. Leitura de períodos temporariamente ambíguos: uma proposta de estudo psicolinguístico translacional para a educação básica, in: MAIA, M (org). **Psicolinguística e metacognição na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2019. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 33, nº 4, p. 7-12, dezembro 1998.

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO LINGUÍSTICA E ALGUNS MEIOS PARA ESTUDO E IDENTIFICAÇÃO DAS VOZES VERBAIS PASSIVA SINTÉTICA E MÉDIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Stela Bento Marinho³²

Auricélia Moreira Leite³³

Manuely de Carvalho Silva Chaves³⁴

Rosana Costa de Oliveira³⁵

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros documentos criados para nortear os parâmetros de ensino de língua no Brasil (aqui especificamente a língua portuguesa), percebe-se a necessidade de mudanças na metodologia tradicionalista, trazendo novas percepções e incluindo os discentes no processo de ensino-aprendizagem para que se tornem sujeitos ativos dos seus próprios desenvolvimentos.

Além disso, é notória a mudança no que se refere às compreensões a respeito do conceito de língua e linguagem. Documentos como os PCN, BNCC, por exemplo, (escolhidos aqui como norteadores dos métodos de ensino, pois veem esse momento de forma mais crítica e reflexiva, trazendo possibilidades e sugestões de aplicação de conteúdo para os professores, enquanto outros documentos, como LDB, ECA, por exemplo, legislam a educação, sem se debruçarem majoritariamente sobre as práticas de ensino) tratam do estudante como sujeito ativo no fazer linguístico, deixando de lado o *status* tradicionalista de passividade na aprendizagem.

Para isso, trazem influências de diversas correntes linguísticas para conceber esses conceitos e orientar os profissionais da educação sobre como proceder em sala de aula para que os estudantes alcancem o melhor resultado possível no trato com as questões linguísticas. Assim, demonstra-se a valorização da pesquisa linguística para o impulsionamento de práticas modernas no ensino de língua, que possam potencializar a capacidade dos alunos e facilitar a relação dos professores com eles.

³² Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: celialeite.educ@gmail.com.

³³ Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: anastela45@gmail.com.

³⁴ Mestre em Linguística / PROLING – UFPB / membro do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL – UFPB). Email: manuelychaves53@gmail.com

³⁵ Professora Associada II / PROLING – UFPB / Pesquisadora do Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB (LAPROL-UFPB). Email: rosana.ufpb@gmail.com

A reflexão sobre os aspectos da língua, as formas de compreensão e produção de linguagem são agora consideradas de suma importância para que se possa fazer um trabalho bem fundamentado na relação com o estudo da língua e da linguagem humana. Apesar de os documentos oficiais considerarem variados conceitos linguísticos para compor as compreensões e metodologias de ensino, é possível perceber de forma recorrente o levantamento da questão do desenvolvimento de competências já existentes nos estudantes na relação de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (considerando-se aqui apenas etapa de educação básica, na qual se aplica o objeto de estudo escolhido para discussão neste trabalho).

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição) (BRASIL, p. 92)

Com isso, podemos pensar nas aplicações que o gerativismo pode possuir nessas concepções de ensino, visto que essa teoria considera a língua como capacidade inata, que se desenvolve no meio social através de estímulos mínimos, caracterizada principalmente através da capacidade criativa, que constitui a linguagem como algo intrinsecamente humano.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, p. 70).

Dessa forma, o aluno é um indivíduo perfeitamente capaz de produzir linguagem dentro das regras gramaticais de sua língua, fazendo com que o trabalho da escola seja de direcionamento para que o estudante consiga compreender o funcionamento de seu sistema linguístico.

Nosso trabalho propõe-se a pensar as questões do ensino de língua, bem como a sugerir métodos para ensino das vozes verbais passiva sintética e média, esta última ainda tão pouco contemplada nas discussões em sala de aula, apesar de tão produtiva

nas pesquisas acadêmicas. Para tanto, discutiremos, nas próximas seções, os pontos relacionados ao ensino através do olhar legal, bem como através do trajeto percorrido desde a tendência tradicionalista até os dias de hoje, em que se vê uma tentativa de revolução na educação. Tudo isso terá o vislumbre da perspectiva gerativa, que propõe a compreensão de língua e linguagem através de um olhar objetivo e computacional, propondo uma concepção voltada para a compreensão do funcionamento da mente no processamento linguístico.

PERSPECTIVAS SOBRE A QUESTÃO DO ESTUDO GERATIVISTA DA SINTAXE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

É perceptível que as formas tradicionalistas de ensino já não cabem mais no espaço escolar, uma vez que a legislação caminha para a revolução do ensino no país. Para tanto, foram criadas leis que norteiam os currículos e objetivos do ensino no país inteiro, criando novas possibilidades e olhares para o exercício da docência.

Apesar de existirem várias orientações para o momento da sala de aula, não é possível fazer com que sejam específicas para o trato dos assuntos a serem abordados em todos os anos letivos e em todas as séries do ensino básico. Portanto, fica nas mãos dos profissionais da educação e dos pesquisadores da área a tarefa de desenvolver metodologias e técnicas tangíveis para o ambiente escolar, fazendo com que as habilidades pretendidas para cada ano e fase do ensino sejam desenvolvidas de forma satisfatória em cada estudante.

Dessa forma, faz-se necessário que exista a criação de técnicas para ajudar na atuação dos professores em sala de aula e que sejam acessíveis para os alunos, adaptáveis às situações de ensino, sem que haja exclusão de nenhuma forma, visto que o Brasil é um país formado por muitas culturas e realidades sociais distintas.

Para que isso seja possível, é necessário, antes de qualquer coisa, refletir a respeito das questões que envolvem cada conteúdo, visto que os diversos assuntos trabalhados em sala envolvem diferentes percepções, pensamentos e abordagens. É óbvio que nenhuma técnica será perfeita para todos os ambientes de aprendizagem, mas a pesquisa na área de educação e linguística, bem como os professores em atuação têm a preocupação de desenvolver métodos o mais possivelmente aplicáveis para as mais diferentes realidades conhecidas.

Diante do exposto, aqui pretendemos discutir questões que levem em conta as reflexões linguísticas do gerativismo no que se refere à morfossintaxe da língua com olhares voltados para a realidade de sala de aula, considerando os aspectos sobre as questões que envolvem a compreensão das vozes verbais, mais especificamente as vozes passiva e média, ressaltando o fato de que esta última não é contemplada pela maioria das gramáticas normativas, tampouco pelos livros didáticos, apesar de ser tão amplamente discutida e estudada no ambiente da pesquisa acadêmica.

Noam Chomsky (1957), na concepção da teoria gerativista, levantou questões interessantes sobre certos aspectos da linguagem, chamando atenção para o fato de que os seres humanos possuem a capacidade criativa para a linguagem, produzindo sentenças jamais ouvidas antes. Com isso, os sujeitos inseridos em uma comunidade linguística avançaram do papel de meros repetidores e indivíduos passivos no processo de aquisição/desenvolvimento de linguagem – ideologia defendida pelo behaviorismo de Bloomfield (1933) – para o protagonismo desse momento de produção e processamento da língua.

Além disso, também surgiu como pauta a percepção muito acelerada de regras gramaticais complexas por crianças ainda na fase de aquisição (ou desenvolvimento) da linguagem, a partir do que se afirmou que a mente humana possui um dispositivo interno e inato, capaz de processar a gramática de qualquer língua no mundo (Chomsky, 1957). Daí surgiram os conceitos de Gramática Universal, competência, desempenho, princípios, parâmetros, que foram sintetizados posteriormente pelo programa minimalista (Chomsky, 1995).

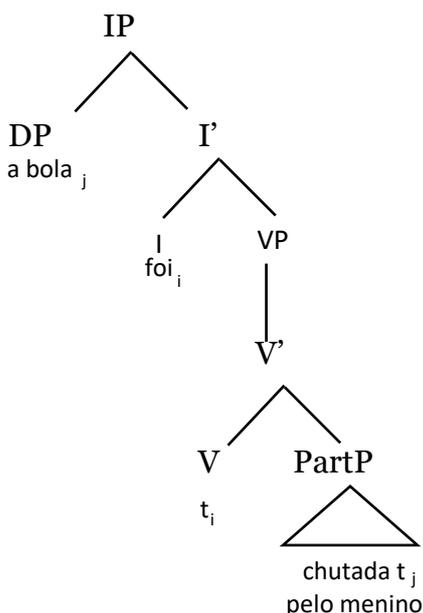
Através desse brevíssimo percurso histórico da teoria gerativa, somos capazes de perceber como essa corrente teórica foi bastante discutida e desenvolvida ao longo dos anos, trazendo grandes contribuições para as pesquisas linguísticas em várias áreas. Uma delas é a questão da compreensão de aspectos que se relacionam com a sintaxe da língua, visto que essa é a área que mais interessa a essa linha de pesquisa linguística. Ao pensar no processamento das estruturas sintáticas da língua, são mostradas várias formas de compreensão das sentenças, tornando possível a relação de estudos das áreas mais diversas, como morfologia, semântica, entre outras.

Devido a isso, somos capazes de buscar no gerativismo respaldo teórico para desenvolver técnicas de ensino de conteúdos linguísticos em sala de aula. Além disso, podemos incentivar nossos alunos a pensarem não só reflexivamente, mas

cientificamente, mostrando alguns percursos percorridos através da pesquisa acadêmica, de forma adaptada ao contexto escolar.

Através das representações arbóreas, que buscam esclarecer o processamento, considerando os sintagmas das sentenças, podemos ter uma descrição de como ocorre a formação da voz passiva na mente do falante, bem como podemos buscar conceitos para entender a formação da voz média. Vejamos um exemplo arbóreo para a voz passiva, de acordo com Mioto, Silva & Lopes (2018):

A bola foi chutada pelo menino.



Aqui, selecionamos um exemplo de voz passiva analítica (termo normativo para esse caso), visto que é a mais introdutória para os alunos, quando começam a estudar o quadro de vozes. Porém, pretendemos explorar ainda um conceito mais aprofundado, que é o da voz passiva sintética (com o uso da partícula –se), comparando-se com a voz média, também com o uso da mesma partícula, a fim de explicitar como podemos ensinar para os estudantes como esclarecer dúvidas sobre o comportamento das vozes verbais através do pensamento lógico, sugerido pela teoria gerativa.

Claramente não se deve introduzir os conceitos que envolvem essa teoria de forma que se deixe clara toda a esquematização do processamento mental sugerido, pois isso ultrapassa a possibilidade de adequação dos alunos ao conteúdo, visto que é bastante denso, ao mesmo tempo que não se mostra produtivo para os objetivos de sala de aula. No entanto, é importante mostrar como possivelmente a “máquina da mente” trabalha, gerando o interesse dos alunos sobre as questões que envolvem o

funcionamento da mente humana no que se refere à linguagem, já que pouco se reflete a respeito dessa habilidade tão rica e tão substancialmente humana.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11).

Isso se relaciona ainda mais com os objetivos almejados pelos documentos oficiais, que deixam clara a pretensão de fazer com que os alunos saiam do Ensino Fundamental sendo capazes de compreender e elaborar problemas para o desenvolvimento de questões científicas nas mais diversas áreas de conhecimento e pesquisa.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, p.150).

Tais habilidades e objetivos de conhecimento são colocadas como parte da formação básica dos estudantes do Ensino Fundamental e devem ser atendidas de tal forma que proporcionem aos estudantes a capacidade de perceberem e se reconhecerem na realidade do fazer científico.

A VOZ PASSIVA SINTÉTICA E A VOZ MÉDIA

As vozes verbais são classificadas tradicionalmente, na gramática normativa, como ativa, passiva e reflexiva. A segunda, com dois subtipos: a analítica, formada pelo verbo ser, estar ou ficar + verbo no particípio – obrigatoriamente um verbo transitivo direto ou bitransitivo; e a sintética, formada por um verbo + partícula –se. (Bechara, 2014; Azeredo, 2014)

É notório que, dessa forma, ficam excluídas dos parâmetros de ensino quaisquer reflexões a respeito de outros conceitos ou vozes verbais que possam existir na nossa língua. Com isso, limita-se bastante o alcance que se pode ter a respeito das questões relacionadas à linguagem.

Contrariamente a esse movimento, pensamos aqui como analisar as vozes verbais de forma que se percebam as diferentes nuances que as caracterizam. Dessa forma, pensemos como se dá o conceito de voz passiva de uma maneira um pouco mais reflexiva e ilustrativa para os professores terem novos horizontes de como enxergar esse conceito:

como a passiva se aplica a eventos transitivos em que a entidade no papel de iniciador deve ser distinta da entidade no papel de ponto de chegada, ela é automaticamente bloqueada por predicados de ação cujo objeto afetado é parte inalienável da entidade agentiva, conforme se observa em (6-8). (6) a João lavou-se. b ? João foi lavado por si.
(7) a João levantou o braço. b ?O braço foi levantado por João./ ?O braço de João foi levantado por ele.
(8) a João tomou banho. / b ?Banho foi tomado por João (CAMACHO, 2006).

Assim, o professor consegue ter um panorama mais amplo de como acontece a formação da voz passiva, mostrando inclusive aspectos que podem bloquear a construção dessa voz verbal. Isso faz com que o docente não esteja mais atrelado tão somente ao conceito fechado e tradicionalista de um esquema montado a partir de regras engessadas definidas pela gramática normativa.

Continuando com o foco da nossa proposta, vejamos como pode ser a voz média. Duarte (2005, *apud* Camara Jr., 1977a: s.v.), citando Camara Jr, “define a voz medial como aquela em que à forma ativa adjunge-se um pronome adverbial átono referente à pessoa do sujeito, indicando integração do sujeito na ação que dele parte.”. Porém admite a confusão que esse conceito pode gerar, vista a aproximação das definições. O autor continua e diz:

Amparando-nos em Chafe (1979), podemos afirmar que a voz média se caracteriza por apresentar um verbo de processo, aquele que designa uma mudança de condição ou de estado e exprime uma relação entre um nome paciente e um estado (DUARTE, 2005, *apud* Chafe, 1979).

Temos ainda o que diz Camacho (2003) citando Brugmann e Câmara Jr. (1972: 182-3), quando dizem que há muitas categorias relacionadas à voz média e que, em alguns casos, torna-se complicado defini-la, pois há peculiaridades para as quais seria

necessário até mesmo incluir um contexto interpretativo para que a voz verbal fosse definida de tal forma.

Visto isso, pode-se tomar como a proposta mais firme a definida teoricamente como a de que o verbo da voz média ou medial seria aquele definido como de voz ativa (com o sujeito iniciando a ação verbal), mas que, ao mesmo tempo, tem refletida a ação verbal no sujeito da frase (de forma que a ação não é controlada pelo sujeito para que essa reflexão ocorra, ou seja, é uma ação refletida de forma natural, sem intencionalidade). Essa definição é minimamente semelhante para todos os teóricos analisados até o momento e é, por isso, a que foi escolhida para configurar nossa proposta.

Visto isso, podemos agora pensar em como caracterizar esse conceito, percebendo que existe uma singularidade que faz com que haja um meio termo entre os conceitos tradicionalmente estabelecidos. Vejamos agora algumas frases que elucidam esses conceitos:

- (1) A menina [foi atendida] rapidamente no hospital após o seu acidente.
- (2) [Atendeu-se] rapidamente a menina no hospital após o seu acidente.
- (3) A menina [inclinou-se] sobre a janela para ver o pássaro e acabou escorregando.

As palavras entre colchetes mostram os elementos em discussão. Em (1) vemos um exemplo clássico de voz passiva analítica, em que há a presença de um verbo auxiliar e um verbo principal, em que este é formado por um verbo transitivo direto na forma nominal do particípio. Em (2), vemos o exemplo de voz passiva sintética, formada por um verbo transitivo direto acrescido da partícula –se, chamada tradicionalmente de partícula apassivadora. Em (3) temos um verbo de voz média, por indicar uma ação iniciada pelo sujeito, que, embora não seja controlada intencionalmente por ele, acaba afetando-o; por isso, classifica-se dessa forma.

A partir dessa conceituação, podemos avançar para o próximo passo, que é formular métodos de aplicação que sejam relevantes para o contexto de sala de aula.

Meios para desenvolver uma melhor aprendizagem das vozes verbais passiva e média no português brasileiro

Uma das táticas mais sugeridas para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes é fazer com que eles reflitam sobre os assuntos

abordados e pensem cientificamente sobre eles. Ou seja, observar as questões estudadas, problematizá-las e ver como se constroem, para finalmente internalizá-las da melhor forma. Com isso, perde-se a forma mecanicista de ensino feita através de repetição e com pouco espaço para diferentes pensamentos.

Através dessa nova forma de observar o ensino, o estudante se torna protagonista do próprio aprendizado, avançando do espaço de mero observador, ou “tabula rasa” (Locke, 1690) para ser sujeito participativo do processo educativo na escola. É importante observar que isso traz uma grande revolução para a forma de conceber a educação como um todo, pois agora o professor deve pensar novas formas de trazer o aluno para um espaço totalmente repaginado no que se refere à forma de ensinar e aprender os conteúdos escolares. Para tanto, surge a necessidade de se refletir sobre como desenvolver métodos que sejam eficientes e interessantes para os estudantes, a fim de transmitir os conteúdos da maneira mais fácil e agradável possível para todas as partes envolvidas.

Aqui traremos algumas sugestões de como abordar os conteúdos referentes às vozes verbais da língua portuguesa (mas especificamente a passiva e a média), de forma que os alunos, além de vivenciarem os conceitos já estabelecidos pela gramática normativa, também conheçam diferentes visões sobre o assunto e possam refletir e lançar um olhar analítico, científico sobre assuntos tão recorrentes em abordagens tanto puramente gramaticais quanto literários.

Primeiramente queremos deixar claro aqui que o conceito de voz média, apesar de tão pouco vista e considerada nos manuais normativos, é válido e existe nas produções linguísticas atuais (Camacho, 2003). Citamos uma das poucas gramáticas que mencionam o conceito de voz média, relacionando-a ao conceito de voz reflexiva:

[...] somente numa parte dos casos – e exclusivamente com os verbos de ação – a construção pronominal reflexiva contém um sujeito que acumula os papéis de agente e ser afetado do processo verbal, dando fundamento à classificação da voz como reflexiva. Nos demais casos, em que o sujeito não deflagra o processo – e portanto não é agente – a construção pronominal realiza o que muitos linguistas chamam de voz média. Esta designação tem a vantagem de caracterizar a construção pronominal como um meio termo entre a voz ativa e a voz passiva, e será adotada aqui como um rótulo mais amplo que ‘voz reflexiva’. Esta passa a ser vista como uma variedade de voz média. (AZEREDO, 2014, p. 278)

Percebe-se, portanto, que normativamente não há um conceito bem formado a respeito da voz média, fazendo com que se torne iminente a confusão acerca dessa voz verbal com a voz reflexiva, ou ainda a equivocada fusão entre esses dois conceitos,

fazendo com que se simplifique ao ponto de chamar tudo de voz reflexiva, como não é difícil de encontrar em alguns manuais normativos (Bueno, 1951; Said Ali, 1964). Fazer com que os alunos percebam as nuances que caracterizam as vozes verbais já é o primeiro passo para o processo de reflexão linguística a que nos propomos. Assim, podemos introduzi-los em uma percepção diferenciada do conteúdo de língua portuguesa, tornando-os desbravadores da própria língua.

Como já definimos o conceito de voz passiva e de voz média, já somos capazes de elaborar métodos para aplicação desses conteúdos em sala. Para tanto, pensemos nas situações de uso, em que os alunos aplicarão essas construções. Isso é essencial, pois um dos principais fatores para que se consiga prender a atenção dos estudantes é fazê-los enxergar a aplicação prática do conteúdo. Portanto, podemos, por exemplo, ilustrar como as palavras podem dar destaque maior a determinadas partes do discurso dependendo de como elas são dispostas nas sentenças. Mostrar aos alunos como um sujeito pode ser realocado de posição de destaque na movimentação que ocorre da voz passiva para a voz ativa é uma dessas alternativas.

Exemplos como:

- (4) A gerente [demitiu] o seu assistente, pois ele não se adequou às suas exigências.
- (5) O assistente da gerente [foi demitido] por não se adequar às exigências dela.
- (6) A gerente não viu outra saída, então fez com que [se demitisse] o seu assistente por justa causa.

Em (4) temos uma frase na voz ativa, em que o sujeito inicia a ação e afeta um segundo argumento na sentença; em (5) temos um caso de voz passiva analítica, com verbo auxiliar e verbo principal na forma nominal do particípio; em (6) temos a forma da voz passiva sintética, em que há a presença do verbo junto ao “se”, tradicionalmente classificado como partícula apassivadora.

Com isso, o aluno é capaz de perceber a diferença de focalização dos sujeitos, que, embora estejam participando do mesmo evento, agora estão contando perspectivas diferentes da mesma história. Além disso, a forma como os verbos se mostram visualmente é bastante diferente, o que mostra uma disparidade não só conceitual, mas estrutural em todos os sentidos.

O mesmo viés de reflexão linguística deve ocorrer para a voz média, mostrando que o sujeito nem sempre irá apenas praticar e/ou sofrer as ações expressas pelos verbos, mas que existem situações que podem se encaixar entre esses conceitos, de

modo que eles se tornam insuficientes para caracterizar todas as situações de produção linguística. Vejamos:

- (7) Os foliões [alegraram-se] ao ouvirem as músicas do trio elétrico.
- (8) Depois que a reunião acabou, os participantes [se retiraram] da sala.
- (9) Os pais da criança [se emocionaram] no primeiro exame de ultrassom.

Ao trazermos esses exemplos, devemos mostrar aos estudantes que esses tipos de construções não podem ser analisados tão somente pela sintaxe ou pela morfologia. A semântica e a pragmática também são aspectos do processamento mental, e devemos observá-las com atenção. Olhando para essas sentenças, podemos perceber que elas possuem uma estrutura similar à da voz passiva sintética, que utiliza a partícula “se” em sua composição; ou ainda muito semelhante à voz reflexiva, que também utiliza esse recurso (Bechara, 2014; Azeredo, 2014). No entanto, podemos perceber que existe uma diferença no conteúdo expresso pois, o verbo, quando analisado separadamente, não consegue passar a mesma ideia presente no contexto da sentença produzida.

Em (7), o verbo alegrar é transitivo, mas naturalmente tendemos a imaginar algo direcionado a outro argumento na frase (tradicionalmente um objeto direto). Contrário a isso, o verbo acaba deixando sua ação cair sobre os sujeitos da frase, os foliões, mesmo que eles não tenham intencionalmente planejado a ação de alegrarem a si mesmos. Diferentemente do que poderia acontecer em:

- (10) O cantor alegrou a todos na festa com suas músicas animadas.

Aqui se mostra clara a atividade do sujeito na ação verbal. Isso porque a ação verbal parte do sujeito e recai sobre outro argumento, “todos na festa”.

O mesmo movimento interpretativo de (7) acontece em (8) e (9), visto que os verbos refletem suas ações nos sujeitos que as iniciam, mesmo sem haver a intencionalidade para tal. Portanto, é essencial mostrar para os estudantes o quanto outros aspectos que estão essencialmente ligados ao processamento da nossa língua são tão importantes para que se possa entender como ela funciona.

Dessa forma, proporcionamos a possibilidade de observação e reflexão do objeto de estudo, fazendo com que o corpo discente se torne capaz de problematizar e pensar cientificamente sobre as questões linguísticas, que ainda são tratadas de maneira engessada e decorativa, sem fins práticos a curto prazo. Ao fazermos isso, é esperado que o rendimento e o interesse dos alunos para a disciplina de língua portuguesa aumentem, visto que se quebra um paradigma de ensino para convidar os estudantes a terem novos olhares sobre algo que os acompanha desde o nascimento, a língua

materna, que os caracteriza como sujeitos na sociedade e os dá voz para participar dela ativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As gramáticas normativas e a maioria dos livros didáticos apresentam uma classificação das vozes verbais bem sintetizadas. Essas vozes são classificadas tradicionalmente como ativa, passiva e reflexiva, deixando de lado estruturas bem produtivas como a voz média. No intuito de mostrar reflexões sobre construções existentes na língua portuguesa que não são muito abordadas e às vezes até negligenciadas pela forma tradicional de ensino, esse trabalho buscou apresentar algumas contribuições da teoria gerativa que possam subsidiar as metodologias utilizadas em sala de aula.

O estudo de diversas questões relacionadas à linguagem pode ser obtido de forma mais reativa, tanto pelos alunos quanto pelos professores, melhorando o processo de aprendizagem a partir de novas possibilidades de ensino. Com isso, este artigo, mostrando conceitos de vozes verbais, mais especificamente os conceitos de voz média e voz passiva, buscou uma forma de elaboração de métodos para aplicação desses conteúdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Gramática fácil**. 1. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da educação, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

BUENO, Francisco da Silveira. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Meca, 1951.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Em defesa da categoria de voz média no português**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 19, n.1, p. 91-122, 2003.

CAMACHO, Roberto Gomes. **A gradação tipológica das construções de voz**. Gragoatá (UFF), v. 21, p. 167-189, 2006.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. Companhia Editora Nacional, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHAES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. Haia: Mouton, 1957.

CIRÍACO, L. **A hipótese do contínuo entre o léxico e a gramática e as construções incoativa, medial e passiva do PB**. Belo Horizonte, 2011. Tese de doutorado.

DUARTE, P. M. T. A voz média em português: seu estatuto. In: **Seção de Linguística**; Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. (Org.). Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. 1. ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v. II, p. 783-794.

FERRARI-NETO, José; SILVA, Cláudia Roberta Tavares (org.). **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SAID ALI, Manoel. **Gramática secundária e Gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.

SANTOS, Sabrina Lopes dos; MAIA, Marcus. **Voz média, incoativos e causativos: um estudo de Sintaxe Experimental**. SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Número 33, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

Pós-Doutorado (2021) em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do NORTE - PPGE-UERN. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) e Doutor (2015-2018) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba PROLING/UFPB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Fundação de Ensino Superior de Olinda FUNESO (2012-2013) e Graduação em Letras, Português, Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco UPE (2009-2012). . Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Integrado de Pesquisa e Tecnologia CINTEP (2013-2014). Professor Adjunto II da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I, lotado no Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - DLPL/CCHLA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística. Atua como coorientador no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFCG/CFP; no Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGL (Doutorado) da UERN e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (Doutorado) da Universidade da Amazônia UNAMA-PA. Foi docente efetivo da UFPA/ICIBE/BELÉM.



Editora
IDEIA

Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem