
Entre linguística, literatura e ensino

(Inter) conexões

Henrique Miguel de Lima Silva
Maria Nazareth de Lima Arrais
Laurência Souto Sales
organizadores

Entre linguística, literatura e ensino

Entre linguística, literatura e ensino: (Inter) conexões

Entre linguística, literatura e ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-reitora

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA

E Editora
UFPB

EDITORA UFPB

Diretor

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

Chefe de produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

Editora filiada à:

ABEU

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Entre linguística, literatura e ensino

Henrique Miguel de Lima Silva

Maria Nazareth de Lima Arrais

Laurência Souto Sales

(organizadores)

Entre linguística, literatura e ensino: (Inter) conexões

João Pessoa

Editora UFPB

2020

Entre linguística, literatura e ensino

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editora UFPB

Catálogo na publicação **Seção de Catalogação e Classificação**

E61 Entre linguística, literatura e ensino: (inter) conexões / Henrique Miguel de Lima Silva, Maria Nazareth de Lima Arrais, Laurência Souto Sales (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
176 p.

E-book
ISBN 978-85-237-1585-4

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. Leitura - Mediação. 5. Educação básica. 6. Escrita – Desenvolvimento. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Arrais, Maria Nazareth de Lima. III. Sales, Laurência Souto. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 81:82

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB
Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216-7147

Sumário

PREFÁCIO.....01

***L'ABC POETIQUE AU BRESIL UNE FORME EDIFIANTE ET
MEMORIELLE.....02***

Véronique Le Dü da Silva-Semik

***A RESPUESTA A SOR FILOTEA DE LA CRUZ E A GENEALOGIA
DA AUTORIA FEMININA.....03***

Maria Graciele de Lima

Rita Radl Philipp (USC)

***RODA DAS ENCARNAÇÕES: OS CAMINHOS DE EROS NA OBRA
DE SÓNIA SULTUANE.....04***

Fernanda Cardoso Nunes (UECE-FAFIDAM)

Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)

***A MEDIAÇÃO EM LEITURA NUMA SALA DE AULA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA.....05***

Ruthlana Dutra Nogueira

Maria Nazareth de Lima Arrais

***MASCULUM PERSONA: A MORDAÇA SOCIOEDUCACIONAL DO
INFANTE EM THE MASK YOU LIVE IN.....07***

Diego Rodrigues da Silva

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira

Francisco Vieira da Silva

***A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPULSORA DAS
PRÁTICAS COM A ORALIDADE NA ESCOLA.....08***

Martha Neiva Evangelista Duarte

Rose Maria Leite de Oliveira

O BILHETE TEXTUAL-INTERATIVO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....09

Raíssa Emanuelle dos Santos

Laurenia Souto Sales

LEITURA DOS FENÔMENOS LEXICAIS NA PROPAGANDA: O JOGO SEMÂNTICO.....10

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa

Symara Abrantes Albuquerque de O. Cabral

Henrique Miguel de Lima Silva

OIAPOQUE, UMA CIDADE, MUITAS LÍNGUAS, A ESCOLA.....12

Antonio Almir Silva Gomes

Amaury Diniz Neris

O SPLIT MORFOLÓGICO EM XAVANTE.....13

Rosana Costa de Oliveira

CONCEPÇÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS INDÍGENAS: PERSPECTIVAS PARA OS PARKATÊJÊ.....14

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

METÁFORAS DE IDENTIDADE CULTURAL EM “O BOQUEIRÃO”.....15

Isaías de Oliveira Ehrich

Henrique Miguel de Lima Silva

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa

Danielli Cristina de Lima Silva

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO.....16

Stella Maris Más Rocha

PREFÁCIO

Os estudos sobre Linguística, literatura e ensino tem promovido inúmeras discussões e modificações no entendimento sobre ensino, pesquisa e extensão desde os cursos de graduação até os cursos de pós-graduação no intuito de contribuir com possibilidades para preencher a lacuna da práxis.

As pesquisas reunidas no presente livro são resultantes do investigações nas mais variadas áreas das teorias linguísticas, da literatura e do ensino em âmbito nacional e internacional.

Ressalta-se que estas investigações tiveram como base a inerente relação entre teoria e desenvolvimento das competências profissionais com ênfase na docência.

Espera(mos) que os referidos trabalhos possam contribuir diretamente na reflexão crítica da atuação nas áreas propostas, bem como ser ponto de partida para novas inquietações científicas.

*Profa. Me. Rita de Cássia Freire de Melo
Universidade de Pernambuco - UPE*

L'ABC POÉTIQUE AU BRÉSIL UNE FORME EDIFIANTE ET MEMORIALE¹

Véronique Le Dü da Silva-Semik
(IELT-NUPPO- TEOSSENSO)

L'Abc poétique dans la tradition orale brésilienne

Les recueils et les études sur la tradition orale rassemblent un large corpus de poèmes traditionnels collectés aux XIX^e et au XX^e siècle aussi bien au Brésil qu'au Portugal. Ces poèmes transmis de bouche à oreille ont été chantés et écrits dans les régions nord-est et centre du Brésil. Dans le *Nordeste* « a poesia brotava espontânea da boca do povo, em forma de louvação ou de duelo verbal » (LITERATURA POPULAR..., 1976, p.2). Ainsi, l'Abc poétique s'exprime sous forme de *louvação*, de *cantoria*, de *duelo verbal* et sous bien d'autres expressions musicales et vocales. Ce sont les voix du Brésil. Les compositions originaires de la région sud sont, toutefois, plus rares. Cet ensemble culturel constitué par la mémoire de textes récités oralement dans le quotidien d'une

¹. Tous les poèmes cités dans cet article sont dans le Cdrom qui accompagne l'édition de la thèse de doctorat : **De l'Abc poétique à l'A.B.C. De cordel au Brésil : une forme poétique traditionnelle de « A a Z »**. Paris : L'Harmattan, 2012 (édition en français) Les poèmes de la tradition orale brésilienne sont également publiés dans *Licões em Poesia. O A.B.C. de Cordel no Brasil: Um Abc poético em folheto*. Lisboa, Colibri, 2012. (édition en portugais).

communauté est appelé de nos jours : littérature orale : dénomination attribuée à Paul Sébillot (1881).

Au Brésil, Celso de Magalhães sera le premier à effectuer une collecte de texte en la désignant de littérature orale. Il commence sa recherche dans la deuxième moitié du XIX^e siècle et publie son étude dans le journal *O Trabalho* à Recife en 1873 sous le titre *A poesia popular brasileira* (dans une série de 10 articles). Cet ensemble réunit de nombreux poèmes chantés et gardés en mémoire dans les États du Maranhão, Pernambuco et Bahia. Les études vont continuer à surgir sous la direction de Sílvio Romero, José de Alencar, Antonio Americano do Brasil, José Leite de Vasconcelos, José Rodrigues de Carvalho, Francisco Augusto Pereira da Costa, Simões Lopes Netto, Leonardo Mota, Afrânio Peixoto, Celso Motta, entre autres. C'est un corpus hétéroclitique dans lequel de nombreux acrostiches alphabétiques (Abc poétique) ont été composés avant le XIX^e siècle et ont été adoptés par les *cantadores* et les poètes populaires brésiliens² au XIX^e siècle. Or, aucun Abc poétique - texte oral ou écrit en vers - ne ressemble à un abécédaire (*cartilhas*):

A origem do ABC na Lírica de Camões (A.B.C. Em

². Dans la région du nord-est (*Nordeste*), dans les États de Goiás, Rio Grande do Sul et São Paulo.

moto) (e na literatura volante do século 18) parece-nos clara. Vem do costume observado nos autos quinhentistas, assim o de Vicente Anes Joeira (escola de Gil Vicente), de enumerar o arrazoado pelas letras do alfabeto. No *Peregrino da América* (1728) se repetem « uns versos pelas letras do ABC », « ABC de exemplos » (CALMON, 1973, p. 52-53).

Par ailleurs, Gustavo Barroso explique comment l'aspect mnémotechnique des Abc poétiques est fondamental pour le maintien des événements marquants dans la mémoire communautaire.

[...] O outro tem características locais e parece proveniente das próprias escolas primárias das vilas e povoados. E o chamado ABC, em que cada uma das vinte e seis estrofes, quase sempre sextilhas, da poesia começa por uma letra do alfabeto, na ordem normal (BARROSO, 1949, p. 355-356).

Dans cet univers dont les contours sont assez flous où des pistes de réflexion ont été présentées sans jamais être approfondies, Luís da Câmara Cascudo accorde aux Abc poétiques une véritable place dans le grand univers de la littérature. Dans *Vaqueiros e Cantadores, Literatura Oral no Brasil* et *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1984) les Abc poétiques seront considérés comme des œuvres littéraires à part entière qui composent la tradition poétique brésilienne. Il en dégage les

principales spécificités.

L'Abc poétique

Les lettres de l'alphabet latin A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, Z annoncent les quatrains, les sizains, parfois les septains, plus rarement les huitains et les dizains des cinquante-deux Abc poétiques du corpus de cette étude, collectés à partir de la tradition orale brésilienne. Les lettres K, I, J, U, V, Y et Z et le signe TIL sont des lettres spécifiques qui feront l'objet de commentaires ultérieurs. Les lettres annonciatrices présentent le premier mot de la strophe offrant à l'auditeur un tremplin mnémonique. Le corpus célèbre Dieu et la Vierge Marie, il loue des hommes et des *cangaceiros*, il décrit la « geste » d'animaux, il présente et critique les conditions de vies lors des batailles comme celle de *Canudos* ou lors des révoltes de 1922 jusqu'à 1932 qui agitent l'État de Goiás.

Cet ensemble poétique ayant été transmis oralement arbore d'une part, une charpente alphabétique qui n'est pas toujours uniforme et d'autre part, une absence de vers ou de strophes. Ce sont les traces visibles du travail de la mémoire et de l'oubli. Les trois poèmes collectés lors de la bataille de *Canudos* dans l'État de Bahia entre 1896 et 1897, réunis dans l'ouvrage *Canudos na Literatura de Cordel* (1984) de José Calasans

expriment remarquablement cette « mouvance » textuelle formée par l’alternance du souvenir et de l’oubli. Collectés oralement par le reporter du journal *O Estado de São Paulo*, Euclides da Cunha, et copiés dans son journal personnel, les poèmes présentent la situation de la communauté de la ville de Belo Monte face à l’attaque de l’armée républicaine. La répétition ou l’absence de strophes (lettres) composent une charpente alphabétique incomplète et irrégulière. Le premier poème, par exemple, composé en quatrains présente des rimes irrégulières avec un schéma ABCB plus ou moins visible. La strophe I est répétée trois fois et la lettre H deux fois. La lettre O et la lettre P s’insèrent entre les lettres I et H.

Adoptées par les poètes, les marques structurelles répétitives constituent des repères mnémotechniques servant d’appui aux auditeurs. La strophe préambulaire dans laquelle les dates ne sont pas exclues commence par la lettre A et annoncent le sujet.

A 15 de Le 15 novembre
Novembro
Não se Sans pouvoir y
pode résister
resistir
Tirarão Le pouvoir à la
Guverno Couronne a été
da Corte enlevé

Para *Pour le malheur*
disgraça *du Brésil*
*do Brasil*³.

Le poète établit un « contrat d'écoute » en s'adressant à son public et

<i>Agora eu quero contar.</i>	À présent je veux raconter
<i>Uma historia bem notavel,</i>	Une notable histoire,
<i>Um sucesso admiravel</i>	Un succès admirable
<i>Que custa se acreditar.</i>	Difficile à croire
<i>Todos podem afirmar</i>	Tous peuvent affirmer
<i>Que commigo se passou,</i>	Que je l'ai bien vécu,
<i>Muita gente observou</i>	Nombreux l'ont vu
<i>Os que eram meus visinhos,</i>	Ceux qui étaient mes voisins,
<i>Quando ouviram borborinhos,</i>	Quand ils ont entendu des bruits
<i>Quando o cavallo chegou</i> ⁴ .	Et quand le cheval est arrivé.

On observe également que les lettres I et J, U et V suivent la tradition qui substitue la lettre I à la lettre J et la lettre U à la lettre V ou vice-versa. Ce caractère est d'autant plus révélateur qu'il renvoie à la relation entre écriture et oralité. La charpente alphabétique propose d'autres repères comme l'usage des lettres K, W et Y (absentes de l'alphabet portugais) qui forment des

³. Sans titre, Calasans, J..Canudos **na literatura de Cordel**. São Paulo : Atica, 1984, p. 10.

⁴. A.B.C. dos macacos, CARVALHO, C. J. R.. **Cancioneiro do Norte**, Paraíba do Norte: Livraria São Paulo, 1928, p. 309.

substantifs ou des adjectifs dérivés de mots étrangers. On remarquera, cependant que le remplacement de la lettre C (le son/c/) par la graphie K rappelant les mêmes sons dans les mots *Kasamento*, *Katucados* ou *Koro* traduit des jeux sonores et graphiques parfois très ingénieux comme dans ces deux strophes de l'A.B.C. da partida :

Ka *tenho penna e* **Ici** j'ai la plume et le papier
papel
Para desenhar P.S. Pour dessiner un P.S.
Meu nome foi Mon nom a été oublié
esquecido
Mas o seu não se Mais le tien ne s'oublie jamais.
esquece.

Lá *te envio meu* **Là-bas** je tenvoie mon coeur
coração
Cercado de resplandôr Cerclé de splendeur
Embruhlado com a Enveloppé de nostalgie
saudade,
Com a tristeza-cruel D'une triste et cruelle douleur.
*dôr*⁵.

La lettre est parfois jugée par le poète. Elle exprime des qualités ou des défauts. Comme pour la lettre K qui est décadente (*decadente*), belle petite lettre (*bonita letrinha*), bizarre

⁵. A.B.C. da partida. BRASIL, A. A. do. **Cancioneiro de Trovas do Brasil Central**, São Paulo: Graphico-editora Monteiro Lobato, 1925, p. 39.

(*esquesita*), ou maudite (*maldita*) ou la lettre Y considérée comme une grande lettre (*letra grande*) en faisant allusion à sa forme. La lettre Y n'est pas systématique mais quand le poète la choisit, il y inscrit des noms propres (*Yolanda, Ytaguassu*).² De nombreux poèmes lyriques réunis par Antonio Americano do Brasil dans le *Cancioneiro de Trovas do Brasil Central* montrent la lettre Y qui annonce la clôture poétique couronnée par le signe Tilde/*Til*.

<i>Y não diz nada</i>	Le Y ne dit rien
<i>Desse amôr e ingratidão</i>	De cet amour et de cette ingratitude.
<i>Porque não foi</i>	Car il n'a pas été le témoin
<i>testemunha</i>	
<i>Da nossa namoração</i> ⁶ .	De notre amourette.
<i>Y é letra grande</i>	Le Y est une grande lettre
<i>Que compõe nosso</i>	Qui forme notre alphabet
<i>alfabeto</i>	
<i>Quem nasce p'ra</i>	Qui naît pour souffrir
<i>padecer</i>	
<i>Bem pode contar de</i>	Peu très bien raconter.
<i>certo.</i>	
<i>- O dia em que me casei</i>	- Quand je me suis marié
<i>encontrei o inferno</i>	L'enfer s'est ouvert à moi...
<i>aberto</i> ⁷ .	

⁶. A.B.C. do amor e ingratidão. *op.cit...*, p. 28.

⁷. A.B.C. do casamento. *Idem*, p. 37.

En choisissant l'acrostiche alphabétique les poètes traduisent le désir d'offrir à leur public une « leçon » exemplaire exprimée comme une louange, une lamentation, une indignation ou plus rarement une critique. Le langage plus ou moins hyperbolique se déploie dans un cadre préétabli par le temps et l'espace (celui de l'alphabet) agencé par la charpente alphabétique. Ainsi l'alphabet organise

L'ensemble poétique collecté à partir de la tradition orale brésilienne est composé par des sujets religieux (description des vertus d'un saint) et historiques (récits de combats) qui renouent avec la tradition thématique des poèmes latins et en langue vernaculaire conservés sur les manuscrits et dans certaines œuvres imprimées.

S'ajoutent à cette matière les Abc poétiques qui mettent en scène des animaux : l'*A.B.C. do bode dos grossos* (BARROSO, 1949, p. 358-364), *A.B.C. do boi prata* (ROMERO, 1985, p. 109-111) *A toada do cavalo A.B.C.*, (SANTOS ; BATISA, 1993, p. 323-326) *A.B.C. dos macacos* (CARVALHO, 1928, p. 309-317) révèlent une nouvelle grille thématique. Tous ces poèmes offrent aux auditeurs différentes possibilités d'identification culturelle.

Comment ces groupes thématiques apparaissent-ils au sein de la culture orale au Brésil ? Dans un premier temps, à travers la religiosité diffusée par des prières et des évocations. Au Brésil ces

œuvres ont été réunies dans l'État de Goiás. Cette région est distante du littoral du *Nordeste*. Curieusement Luís da Câmara Cascudo (1984, p.17) a constaté que dans la poésie populaire du *Nordeste* le thème de l'amour n'est pas habituellement chanté en Abc poétique par les interprètes populaires.

Mais plus généralement, les thèmes développés sont universels. L'amour est décrit par le regard d'un « je » masculin, plus rarement celui d'un « je » féminin. Ce sont des confessions exprimant le désarroi d'un « je » lyrique souffrant d'amour qui raconte une expérience accomplie dans sa totalité (représentée par l'alphabet). Comme dans la poésie courtoise, sont énumérés et avoués de « A à Z » tout le désarroi et la souffrance du « je » lyrique.

En effet, ces Abc poétiques décrivent des récits de luttes (batailles historiques, emprisonnement des *cangaceiros*) réels ou imaginaires. On entrevoit clairement le lien avec la tradition des récits historiques comme les *Lamentations*, les *planctus* et les poèmes historiques médiévaux. Bien que certains textes aient été composés dans différentes zones du Brésil comme dans l'État de Goiás et dans la région Sud, le corpus collecté dans le *Nordeste* offre le plus grand nombre de poèmes qui décrivent les actes de bravoure. Les récits de luttes développent le combat

entre le Bien et le Mal en stimulant l'imagination du public.

En effet, La dimension biographique semble être d'une importance capitale pour les villes du pays ou vers la région Sud-est. La souffrance y est présentée comme une lamentation.

<i>Inverno, no ano seguinte</i>	L'hiver, l'année suivante
<i>Esperou-se, mas não veio.</i>	Attendu, n'est pas venu.
<i>Veio, sim, necessidade</i>	Est arrivé, oui, les besoins
<i>Nos botar um duro freio,</i>	Pour nous entraver péniblement,
<i>Fazendo ir buscar recurso</i>	Et nous obliger à chercher des recours
<i>Onde fôsse menos feio⁸.</i>	Où la situation était moins laide.

Enfin, d'autres sujets édifiants comme la migration des baianais vers le sud du pays, l'indignation d'un esclavagiste contre l'abolition de l'esclavage, les dangers de la *cachaça*, ou simplement l'énumération de phrases proverbiales relèvent de cette tradition orale au Brésil. Ces poèmes comportent des éléments symboliques, magiques et référentiels suscitant l'imagination et l'étonnement du public. « *Para ficar na memória* » signifie à la fois apprendre mais aussi se souvenir de l'Histoire,

⁸. COSTA, N. N. da. A.B.C. do Nicandro, BARROSO, G., *Ao som da viola*. Rio de Janeiro, 1949, p. 380.

des histoires (*estórias*), et/ou des « leçons ». C'est une poésie qui se fait Verbe. Elle vit dans la « *boca do povo* » grâce à la présence des nombreux repères mnémotechniques alphabétiques et sémantiques, grâce aux différentes formes d'énonciation (exclamative, interrogative, de discours direct, lamentation, critique, les demandes d'intervention aux divinités, évocation religieuse) ; grâce aussi aux thèmes qui rappellent les rudes conditions de vie, les prières, les mythes comme celui de l'enfant génie ou la peur de la fin du monde, les migrations, les changements historiques. Enfin, l'Abc poétique dans la tradition orale structure de nombreuses « connaissances » et « savoirs » mais cette fois-ci encadrée de « A à Til ».

Referências

- ABREU, M..**Cordel português/ Folhetos nordestinos: confrontos. Um Estudo histórico comparativo.** Campinas: Literatura Comparada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Caùpinas, 1993.
- BARROSO, G.. **Ao som da viola**, Rio de Janeiro, 1949.
- BRASIL, A.A.. **Cancioneiro de Trovas do Brasil Central.** São Paulo: Graphico-editora Monteiro Lobato, 1925.
- CALASAN, J.. **Canudos na literatura de Cordel.** São Paulo: Atica, 1984.
- CALMON, P..**História do Brasil na poesia do povo.** Rio de Janeiro: Bloch, 1973.
- CARVALHO, J. R.. **Cancioneiro do Norte.** Paraíba do Norte, Livraria São Paulo, 1928.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte, São Paulo : Itaitaia / USP, 1984.

CASCUDO, L. da C.. **Dicionário do Folclore Brasileiro**, Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

CASCUDO, L. da C.. **Vaqueiros e Cantadores**. Belo Horizonte / S.P., Itaitaia : USP, 1984.

CASCUDO, L. da C.. **Literatura popular em verso**. Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa, 1976, p. 2, vol. II.

DIEGUES, M. (Jr.). **Literatura popular em versos: estudos**. Belo Horizonte, Itaitaia, São Paulo: USP/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

ROMERO, S.. **Folclore Brasileiro. Cantos populares do Brasil**. São Paulo / Belo Horizonte: USP/ Itaitaia, 1985 et 1883.

SANTOS, I. M. dos. **La Littérature de Cordel au Brésil. Mémoire des voix, grenier d'histoires**. Paris: L'Harmattan, 1997.

SANTOS, I. M. Dos, BATISTA, M. de F. B. de M. , **Canção da Paraíba**, João Pessoa: Grafset, 1993.

LE DU DA SILVA-SEMIK, V.. **De l'abc poétique à l'A.B.C. De cordel au Brésil: une forme poétique traditionnelle de "A à Z"**. Paris: l'Harmattan, 2012.

LE DU DA SILVA-SEMIK, V.. **Licões em Poesia. O A.B.C. de Cordel no Brasil: Um Abc poético em folheto**. Lisboa, Colibri, 2012.

ZUMHTOR, P. **Essai de poétique médiévale**. Paris : Seuil, 1972.

ZUMHTOR, P. **Introduction à la poésie orale**, Paris : Seuil, 1983.

A RESPUESTA A SOR FILOTEA DE LA CRUZ E A GENEALOGIA DA AUTORIA FEMININA

Maria Graciele de Lima⁹
Rita Radl Philipp (USC)¹⁰

1 Considerações iniciais

Juana Ramírez de Asbaje (1651-1695) nasceu no México, em San Miguel Nepantla, e sua obra compreende um conjunto de escritos em prosa e em verso que tem ganhado, cada vez mais, a atenção da crítica literária.

As discussões, aqui propostas, têm como interesse principal destacar o conteúdo da carta intitulada *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, no que se refere às inúmeras referências que sua autora faz aos nomes de escritoras anteriores a ela, considerando que essas referências apresentam uma genealogia da autoria feminina contextualizada.

⁹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, com pesquisas sobre a produção literária de Teresa d'Ávila.

¹⁰ Professora catedrática do Departamento de Ciência Política e Sociologia da *Universidad de Santiago de Compostela*, professora da *Johann Wolfgang Goethe Universität* (Frankfurt) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, de Vitória da Conquista.

Para essas discussões, os apontamentos de Octávio Paz (1990), Facundo Ruiz (2014) e Claudia Brochado (2001) serão o principal apoio teórico buscado.

2 Vozes e contextos de uma genealogia

A carta *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, como o nome sugere, foi redigida em resposta à *Carta de Sor Filotea de la Cruz*. Esta última, publicada como prólogo à *Carta Atenagórica*, de Sórora Juana Inés de la Cruz. O nome “Filotea de la Cruz”, conforme sugere o contexto, foi o pseudônimo usado pelo bispo Manuel Fernández de Santa Cruz, aquele que financiou e aprovou a publicação da *Carta Atenagórica*.

Em uma leitura superficial, a *Carta Atenagórica* traz apenas uma refutação a alguns pontos do *Sermão do Mandato*, de Padre Antônio Vieira, publicado em 1650¹¹, escritor admirado pela autora da *Carta* e, mais ainda, pelo misógino e perseguidor das artes, o então bispo de Puebla, Aguiar e Seijas, com quem Manuel Fernández disputava o cargo de arcebispo do México.

¹¹ Octávio Paz esclarece que Padre Antônio Vieira pronunciou vários sermões do *Mandato* e que Sor Juana Inés de la Cruz refere-se a um específico, o que foi pronunciado na capela real de Lisboa, em 1650. (1990, p. 511). Ambos os textos (o *Sermão* e a *Carta*) discorrem sobre as finezas de Cristo.

Sobre esse fato, Octavio Paz afirma que “[...] a luta entre ambos os prelados foi grande e feroz”¹² (Tradução nossa) e Sórora Juana Inés, por meio da *Carta Atenagórica*, tomou partido do bispo Manuel Fernández, a fim de evitar ficar sob a condição de obediência a Aguiar e Seijas.

Paz esclarece, “A Carta atenagórica é um texto polêmico no qual a crítica a Vieira esconde uma crítica a Aguiar. Essa crítica é feita por uma mulher [...]”¹³ (Tradução nossa), fazendo com que a humilhação fosse bem maior.

Porém, apesar de ser o prólogo da *Carta Atenagórica*, a *Carta de Sor Filotea de la Cruz* ataca a autora da primeira, num tom paternalista e regulador. No texto, mesmo a autora fictícia dizendo-se admiradora da obra poética de Sórora Juana Inés, adverte, entre outras questões, que as letras não são reprováveis por São Paulo, para uma mulher, desde que não as torne arrogante.

A autora da *Carta Atenagórica*, entretanto, apesar de comportar em seu ofício religioso o voto de obediência, respondeu a essa e a outras questões, apresentando a *Respuesta*

¹² “[...] la lucha entre ambos prelados fue larga y encarnizada.” (PAZ, 1990, p. 525)

¹³ “La Carta atenagórica es un texto polémico en el que la crítica a Vieyra esconde una crítica a Aguiar. Esa crítica la hace una mujer [...]” (PAZ, 1990, p. 526)

a *Sor Filotea de la Cruz*, contendo muito mais do que uma resposta aos ataques que sofreu, mas um rol de discussões que elucidam questionamentos até hoje pertinentes, especialmente ao campo dos estudos da autoria feminina.

Sob um discurso aparentemente cordial e lisonjeiro, A *Carta de Sor Filotea de la Cruz* traz um conteúdo ambíguo. Em um primeiro momento, elogia a habilidade linguística mostrada na *Carta Atenagórica*, mas logo desvela um tom regulador, fundamentado no contexto religioso a que pertence.

O ponto alto dos pareceres encontra-se no trecho em que há uma fundamentação dos argumentos em Paulo e São Jerônimo, patrono da ordem religiosa à qual Sórora Juana Inés pertencia. Em tom ambíguo, o texto menciona os dois importantes homens não reprovam que as mulheres estudem, mas censura que ensinem para evitar arrogância(elação).

Esses argumentos, na verdade, configuram-se como uma estratégia de repreensão ao que Sor Juana Inés de la Cruz faz na *Carta Atenagórica*. Essa repreensão só poderia ser interpretada pelos que sabiam do contexto inteiro. A principal pessoa, portanto, era Sor Juana Inés.

Ao buscar argumentos em Paulo e São Jerônimo, além de realizar seu controle, o bispo Manuel Fernandez também se

isentaria de comprometer-se, publicamente, com as ideias de uma imprudente religiosa, mesmo que, paradoxalmente, ele mesmo estivesse no papel de mecenas, ao promover, materialmente, a publicação daqueles textos.

Na sequência dos fatos, surge a *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, que foi publicada no início de 1691, trazendo sólidas argumentações sobre genealogia de autoria feminina e sobre outros temas inter-relacionados.

Com relação à genealogia, interessam os estudos da pesquisadora Claudia Brochado (2011), quando afirma que essa palavra possui vários contextos de ideias, tais como “origem das famílias”, “ascendência”, “série de antepassados”, entre outras acepções, todas relacionadas a identidades individuais ou coletivas, no sentido de possibilitar uma continuidade.

Nessa direção de pensamento é que Sórora Juana Inés tece seus pareceres, desmontando argumentos de Sor Filotea. A autora insere sua biografia como elemento principal e traz à luz nomes fortes da história da autoria feminina, dentro da qual ela mesma ocupa seu espaço.

Sobre sua biografia, relata inicialmente que se tornou religiosa para evitar o casamento (CRUZ *apud* RUIZ, 2014), assim ela evitou as implicações que o matrimônio trazia para as

mulheres de seu tempo. Casar-se seria, provavelmente, assinar a renúncia a sua vida intelectual que já era, expressivamente ativa, antes de entrar para a Ordem de São Jerônimo.

Sóror Juana Inés segue narrando sobre seu amor pelas letras desde antes dos três anos de idade, as lições que tivera em casa e argumenta sobre essa vida de exercício intelectual era seu direito. Ela afirma:

[...] não necessitava de exemplos. Contudo, não deixaram de me ajudar os muitos que li, tanto nas letras divinas quanto nas humanas, porque vejo uma Débora criando leis, tanto militares quanto políticas, e governando o povo onde havia tanto homens doutos. Vejo uma sapientíssima rainha de Sabá, tão douta que se atreve a desafiar, com enigmas, a sabedoria do maior dos sábios, sem ser por ele repreendida [...]. Vejo tantas e tão insignes mulheres: umas adornadas com o dom da profecia, como uma Abigail; outras da persuasão, como Ester; outras, da piedade, como Rahab; outras, da perseverança, como Ana, mãe de Samuel; e outras, infinitamente, em outras espécies de prendas e virtudes.¹⁴ (Tradução nossa)

¹⁴ “[...] no necesitaba de ejemplares, con todo no me han dejado de ayudar los muchos que he leído, así en divinas como en humanas letras. Porque veo una Débora dando leyes, así en lo militar como en lo político, y gobernando el

Com essa fala, a autora destaca o fato de que sua inclinação para as letras não se configura como um caso isolado dentro do universo feminino. A autora, desse modo, coloca em relevo muitos aspectos presentes numa sociedade essencialmente patriarcal, por meio de críticas sobre o lugar social direcionado à monja escritora, isto é, à mulher que abraçou a vida religiosa e intelectual, ao mesmo tempo.

Ao citar Débora, Ana, Ester, por exemplo, a autora reivindica seu espaço numa história específica e argumenta, no quesito das censuras aos estudos das mulheres:

Por que repreendem as que estudam secretamente? E se [...] querem que a proibição do Apóstolo seja transcendentalmente, que nem em segredo seja permitido às mulheres escrever ou estudar, como vemos que a Igreja permitiu uma Gertrudes, uma Teresa, uma Brígida, a monja de Ágreda e muitas outras mulheres escreverem? E se me dizem que estas eram santas, é verdade, porém não é argumento

pueblo donde había tantos varones doctos. Veo una sapientísima reina de Sabá, tan docta que se atreve a tentar con enigmas la sabiduría del mayor de los sabios, sin ser por ello reprendida [...]. Veo tantas y tan insignes mujeres: unas adornadas del don de profecía, como una Abigaíl; otras de persuasión, como Ester; otras, de piedad, como Rahab; otras de perseverancia, como Ana, madre de Samuel; y otras infinitas, en otras especies de prendas y virtudes.”(CRUZ apud RUIZ, 2014, p. 344)

para mim; primeiro, porque a proposição de São Paulo é absoluta e abarca todas as mulheres, sem exceção das santas, pois também, em seu tempo, eram-no Marta e Maria, Marcela, Maria mãe de Jacó, e Salomé, e muitas outras que havia no fervor da Igreja primitiva, e não as excetua; e agora vemos que a Igreja permite que as mulheres santas e não santas escrevam, pois a de Ágreda e Maria de la Antigua não estão canonizadas, mas circulam seus escritos; nem estavam Santa Teresa e as demais quando escreveram [...].¹⁵
(Tradução nossa)

Portanto, como se pode constatar, à perseguição ideológica, Sórora Juana Inés respondeu com argumentos alicerçados na história das letras desenvolvidas pelas mulheres religiosas (seculares e não seculares) e, dessa maneira,

¹⁵ ¿por qué reprenden a las que privadamente estudian? Y si [...] quieren que la prohibición de Apóstol sea transcendentalmente, que ni en lo secreto se permita escribir ni estudiar a las mujeres, ¿cómo vemos que la Iglesia ha permitido que escriba una Gertrudis, una Teresa, una Brígida, la monja de Ágreda y otras muchas? Y si me dicen que éstas eran santas, es verdad, pero no obsta a mi argumento; lo primero, porque la proposición de San Pablo es absoluta y comprende a todas las mujeres sin excepción de santas, pues también en su tiempo lo era Marta y María, Marcela, María madre de Jacob, y Salomé, y otras muchas que había en el fervor de la primitiva Iglesia, y no las exceptúa; y ahora vemos que la Iglesia permite escribir a las mujeres santas y no santas, pues la de Ágreda y María de la Antigua no están canonizadas y corren sus escritos; ni cuando Santa Teresa y las demás escribieron, lo estaban [...]. (CRUZ apud RUIZ, 2014, p. 355-356).

evidenciou a existência de uma genealogia de mulheres escritoras. Por meio de sua crítica e de sua larga produção literária, a autora ocupou seu espaço e deixou um inestimável legado artístico e de reflexões várias.

Considerações finais

A questão da genealogia de autoria feminina não começou a ser discutida com Sórora Juana Inés, nem deixou de ser problematizada depois dela. De Christine de Pizan (século XV) a Virginia Woolf (século XX), por exemplo, o tema foi destacado em obras famosas como *A Cidade das Damas* e *Um Teto Todo Seu*.

Na primeira das obras, somente para exemplificar, a autora constrói na sua cidade (alegórica) um espaço de vida de igualdade e cultura para as mulheres. Fala de três damas do mais alto nível: *Justiça*, *Razão* e *Retidão*, que regem nela e denuncia a *pobre e enrolada palavraria* dos escritores homens, reclamando para as mulheres o reconhecimento como pessoas com as qualidades de inteligência, força, valor etc., consideradas masculinas, mas também da ternura, compaixão e do cuidado em linha genealógica das identidades históricas coletivas das mulheres (RADL PHILIPP, 2011, e RADL PHILIPP y MARTINEZ RADL, 2017).

No entanto, a genealogia de mulheres cientistas, escritoras e autoras de obras literárias já tem seus antecedentes em tempos muito anteriores, podendo citar Hildegard von Bingen (séc. XII). Essa cientista, também fundadora de um convento religioso, planejado como espaço de criação cultural religiosa e intelectual independente para mulheres, foi uma das primeiras cientistas no campo da Medicina e da Teologia. Ela construiu conhecimento de forma hermenêutica, fez interpretações das suas visões, que fundamentam seu conhecimento, mas combinou com metodologia empírica baseada em fatos referentes a enfermidades, plantas medicinais, anatomia etc.. Usou uma epistemologia científica inovadora na sua época histórica, refutando conhecimento, criticando e desafiando o poder da igreja católica e algumas das interpretações teológicas de seu tempo. Assim argumenta de forma brilhante, contradizendo o simbolismo da criação, em concreto, o erro do suposto pecado original de Eva (RADL PHILIPP y MARTINEZ RADL, 2017), como o fez também, muito mais tarde, Mary Wollstonecraft, em 1792, com sua interpretação igualitária da criação de Eva a partir da costela de Adão.

Ao considerar todas essas questões, estas discussões tornam-se uma contribuição para olhares outros sobre a atuação

das mulheres no exercício das letras, ao longo da História. *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, portanto, faz parte de uma conjunto de textos de autoria feminina que, além de reivindicar o reconhecimento de uma genealogia específica, também é, ele mesmo, elemento que atesta essa genealogia.

Referências

DE PIZÁN, Christine. *La Ciudad de las damas*. 2. Ed. Ed. Siruela: Madrid, 2000.

HILDEGARD. *Wisse die Wege*. Hildegard von Bingen, Scivias-Wisse die Wege. Eine Schau von Gott und Mensch in Schöpfung und Zeit. [Traducción y edición de Walburga Storch OSB]. 2. Ed. Freiburg, /Basel/Wien, 1996.

PAZ, Octavio. *Sor Juana Ines de la Cruz: Las Trampas de la Fe*. 3. ed.1990

RADL PHILIPP, Rita: “Feminismo y conocimiento de género: rememorando su história particular”, In: CLAUDINEI LOMBARDI, JOSÉ, BITTENCOURT ANA y ROCHA MAGALHÃES, LIVIA (eds.): *Historia, Memoria e Educação*. Campinas: Alínea Editora, 2011, p. 175-194.

RADL PHILIPP, Rita e MARTINEZ RADL, Fanny: Conocimiento y producción científica de mujeres. *Mujeres científicas en la Edad Media*”, In: GÓMEZ VÁZQUEZ, Begoña e MOSTEIRO GARCÍA, Josefa (eds.) *Identidades de género, trabajo, conocimiento y educación: desafíos y retos en el contexto transnacional*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2017, págs. 17-39.

RUIZ, Facundo. *Nocturna mas no funesta poesía y cartas: Sor Juana Inés de la Cruz*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corredor, 2014.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos das mulheres*. São Paulo: Boitempo, 2016.

RODA DAS ENCARNAÇÕES: OS CAMINHOS DE EROS NA OBRA DE SÓNIA SULTUANE

Fernanda Cardoso Nunes (UECE-FAFIDAM) ¹⁶

Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB) ¹⁷

1 Introdução

Sónia Sultuane nasceu em Maputo, capital de Moçambique, no dia 4 de Março de 1971. Como artista multifacetada, Sónia Sultuane é poeta, escritora, artista plástica e curadora, além de adentrar o universo de outras artes como a música, a dança, a moda e a fotografia.

Como poeta conta com quatro obras publicadas, *Sonhos* (2001), *Imaginar o Poetizado* (2006), *No Colo da Lua* (2009) e *Roda das encarnações* (2016, publicada no Brasil em 2017, pela editora Kapulana), além de ter seus poemas publicados em várias antologias. A poesia de Sultuane pode ser vista como se destacando dentro da poesia de autoria feminina moçambicana

¹⁶ Doutoranda em Letras, na Área de Concentração em Literatura, Cultura e Tradução pelo PPGL-UFPB. E-mail: fernandacardosonunes@yahoo.com.br.

¹⁷ Professor Doutor de Literaturas de Língua Portuguesa no Departamento de Letras do CCAE-UFPB e do PPGL-UFPB. E-mail: savioroberto1978@yahoo.com.br.

contemporânea no sentido de que esta é marcada por poemas escritos principalmente por autores.

A poesia de Sónia Sultuane é fortemente marcada pelo tom místico e ao mesmo tempo sensual, característica de um erotismo místico ou sagrado que a insere dentro da tradição de escritoras de língua portuguesa que unem dois aspectos cruciais da existência humana: a união com o outro e a união com a sacralidade da vida, seja através do divino, seja através da natureza.

Na obra em estudo, *Roda das Encarnações*, pretendemos analisar como sua *poiésis* se configura e percorre os caminhos de Eros e dos aspectos sagrados da experiência humana.

2 A alma inquieta e a poética dos sentidos

No “Posfácio” do escritor Francisco Noa para a obra *Roda das Encarnações*, lemos que “[...] a poesia parece funcionar, neste caso, como tentativa de purificação, de redenção e de sublimação dos desequilíbrios e das cargas negativas acumuladas nas diferentes vidas passadas.” (2017, p. 83). Ele ainda destaca que os poemas do livro oscilam ente uma dimensão transcendente ou cósmica e uma dimensão sensual (“sensualista”).

Dentre os recursos poéticos utilizados pela autora moçambicana, Noa destaca o uso abundante de sinestésias: “Exuberante rapsódia de sensações e emoções, a sinestesia caba por instituir-se como reinvenção da própria sensação, seja ela tátil, visual, olfativa ou mesmo sonora.” (2017, p. 85). A sinestesia também constitui recurso bastante utilizado na poesia de autoria feminina brasileira.

Em um dos poemas, “Alma inquieta” (SULTUANE, 2017, p. 39), o eu lírico de *Roda das Encarnações* se define como tendo uma “alma inquieta, sensorial”. A obra da escritora moçambicana, de fato, contém em si uma forte presença dos tons místicos, transcendentais e, ao mesmo tempo, eróticos no sentido de uma busca por apreender o mundo ao redor e além, através das percepções sensoriais. Trata-se de uma escrita de Eros, regida pelo signo do Amor.

Dessa forma, a linguagem erótica se assemelha muito a linguagem mística, visto que ambas se caracterizam por tentar cristalizar através da palavra a fugacidade do desejo de completude. A linguagem erótica se define por sua ânsia de conhecer, de fundir os opostos. Ela é tortuosa, curiosa, “[...] impossível, inadequada, imediatamente alusiva quando a queríamos mais direta, a linguagem amorosa é vôo de metáforas:

é literatura [...]” (KRISTEVA, 1988, p.21). O que se observa, dessa forma, são aproximações, buscando o próprio caminho, a trilha cíclica do deus da mitologia grega que seria o responsável pelo desejo de união entre os seres.

Esse verdadeiro “voo” de metáforas será também observado na forma em que Sultuane aborda conceitos místicos budistas como a *roda das encarnações*, ou *roda do samsara*¹⁸ como no poema que dá título ao livro e que é dedicado ao seu filho:

Sou os olhos do Universo,
a boca molhada dos oceanos,
as mãos da terra,
sou os dedos das florestas
o amor que brota do nada,
sou a liberdade das palavras quando
gritam e rasgam o mundo,
sou o que sinto sem pudor,
sou a liberdade de mãos abertas,
agarrando a vida por inteiro
estou em milhares de desejos, em
milhares de sentimentos
sou o cosmos
vivendo na harmonia na roda das encarnações.
(SULTUANE, 2017, p. 13)

¹⁸ O *Samsāra*, termo sânscrito e páli para "movimento contínuo" ou "fluxo contínuo" refere-se no budismo ao conceito de nascimento, velhice, decrepitude e morte, do qual todos os seres no universo participam e do qual só se pode escapar através da iluminação.

Observemos, neste poema, o intenso tom místico e ao mesmo tempo erótico que permeia sua poesia: Eros e Logos, Amor e Conhecimento: um profundo diálogo entre Eros e Logos. O discurso poético, através do erotismo, converte-se em investigação do ser amado e do mundo: o Amor e a palavra poética estão definitivamente interligados. O eu lírico aqui se constitui em um eu observador que se define como “os olhos do Universo”, perscrutando cada recanto da infinita imensidão do cosmos (“sou o cosmos”).

Eis uma verdadeira “ânsia do absoluto”, muito presente também na poesia da brasileira Gilka Machado (1893-1980), na qual podemos perceber muitas similitudes com a poesia de Sônia Sultuane. Temos aqui um “sensualismo sublime” que transcende o ser mulher e envolve a Natureza, através de metáforas de forte teor místico, onde as autoras entrelaçam o aspecto carnal da existência ao espiritual. Ainda no mesmo poema, o eu lírico sente a força da “liberdade das palavras quando gritam e rasgam o mundo”, a verdadeira potência do verbo criador que se manifesta e se amplia rasgando o “útero” da imaginação criadora. A palavra e seu poder demiúrgico que atestam a sacralidade do ato criador poético.

Nesse sentido, seus desejos e sensações são sentidos “sem pudor” vivendo em plena harmonia a roda das encarnações. Uma poética de um erotismo pleno, de ampla investigação do ser mulher e de sua profunda conexão com a Terra e o Universo. Percebe-se também uma clara *feminização* do discurso poético no sentido do amplo uso das metáforas ligadas ao ato da maternidade, não só pelo fato do poema ser dedicado a seu filho, bem como ao já referido ato criador de sua poesia. Rasurando e reconstruindo o discurso predominantemente masculino com metáforas ligadas a Natureza, a maternidade e a terra, universos verbais intimamente ligados ao feminino, apresenta sua ânsia de traduzir a função criadora e sagrada da palavra.

3 A linguagem mística e o verbo criador

No poema “Vocabulário” (2017, p. 14), Sónia Sultuane traz a força de toda a sua busca pela palavra que alcance a vivência mística:

Por todos os lugares agrestes e sagrados onde piso,
pelas savanas, florestas e montanhas que me povoam,
caminho com as palavras impressas em meus pés
e viajo no mundo a qualquer hora do dia ou da noite
falo em qualquer língua
rezo as palavras das mais diversas religiões

sem amarras ou falsas convicções
no meu coração vive todo o vocabulário
que só eu entendo e comigo caminha
um vocabulário todo ele sentimento, esperança e perdão
para que o amor não morra
esquecido em qualquer canto do universo.

O eu lírico aqui, traz “palavras impressas” nos seus pés talvez numa ânsia de deixar inscrito, em cada caminho percorrido, as marcas de seu ser para que “o amor não morra/esquecido em qualquer canto do universo”. Percebemos aqui a busca da permanência do amor espiritual e transcendente, onde Eros assume o seu aspecto místico-religioso dentro da esfera do sagrado:

Na medida em que temos em nós a força de operar uma ruptura de nossa descontinuidade, o objeto se identifica com a descontinuidade e a experiência mística nos imbuí do sentimento de continuidade. (BATTAILLE, 2004, p.27)

A Natureza no poema acima é carregada de um valor religioso, visto que todo o cosmo é criação divina e que “[...] saindo das mãos dos deuses, o Mundo fica impregnado de sacralidade [...]” (ELIADE, 1992, p.99). Através do amor, da contemplação do mundo que a circunda, Sultuane descobre as diversas manifestações do sagrado. Ela assume, através das

metáforas poéticas, um desejo pan-erótico de fusão com o mundo ao seu redor. Ao se deslocar dos “lugares agrestes e sagrados onde piso, / pelas savanas, florestas e montanhas que me povoam”, ou seja, do Templo da Natureza, esse eu lírico adentra o vocabulário das mais diversas religiões “sem amarras ou falsas convicções” assumindo sua busca por esse vocabulário interior que só ele entende e com ele caminha. Pelos caminhos dessa busca mística, desse erotismo sagrado, como o define Bataille e que no mundo ocidental é confundido com “a busca, exatamente com o amor de Deus [...]” (p.27).

No poema “Gramática” (2017, p.16), Sônia Sultuane estabelece um diálogo com o livro do Gênesis da Bíblia através do quase refrão “Por ti sou”: “Por ti sou/ todos os verbos autênticos que conheço,/ por ti sou/ todas as palavras ainda por se inventarem/ por ti sou/ as sílabas da minha vida.”. Neste poema, Sultuane traz novamente a sua peregrinação místico-literária em busca do sentido transcendente da existência. O contato com o sagrado, com a vivência que transcende as meras aparências da vida cotidiana, provoca uma repercussão na linguagem.

Nessa busca de descrever a experiência, o místico não necessariamente cria novas palavras, ele opera uma transmutação, uma “violência” em termos de linguagem. O que se

é vivido transcende a linguagem, que como sabemos se estrutura na experiência humana. No trecho de “Em forma de gente” (SULTUANE, 2017, p. 24): “[...] Sim,/ ainda escrevo poesia/ e sou poesia que sente/ e que tem nos lábios agarradas todas/ as sílabas e as vírgulas numa fé permanente.” A linguagem místico/poética provoca a ruptura dos paradigmas tradicionais ao instalar dentro do discurso a possibilidade da descrição do “indescritível” ou “impronunciável” da experiência com o divino:

A linguagem mística guarda a peculiaridade de uma linguagem habitada por uma experiência abissal. [...] Há uma esgotante luta dos místicos para buscar expressar aquilo que os assoma, para dar alguma notícia do “inenarrável transe que lhes sobreveio”. Não ocorre um naufrágio da linguagem, mas transmutações nos vocábulos que libertam forças criadoras que levam ao limite o poder significativo das palavras. (TEIXEIRA, 2014, p.52-3)

Essas “transmutações” vocabulares caracterizam justamente a “transgressividade” da linguagem mística, o que consiste em levar o sentido primeiro dos vocábulos até o limite de suas capacidades significativas e na utilização simbólica dos mesmos. Essa “fé permanente” que move o sujeito do poema se

apresenta na sua permanente procura da palavra que irá transfigurar em divino o sentido da palavra e que contém em si todos os sentidos dessa jornada místico-erótica. Um caminho que a leva a explorar os sentidos humanos de forma sinestésica em sua poesia.

Em *Roda das Encarnações*, temos como exemplo o poema “Cheira a tu e eu” (SULTUANE, 2017, p. 21): “Cheira a chuva, a inverno, a neblina, a neve, a nevoeiro/cheira a paredes da lareira em brasa/cheira a vida, a descanso, a saudade/ cheira a noite estrelada/ a savana densa, a montanha ruídos, a deserto quente/ cheira a mãe, casa, berço, colo,/ cheira a solidão/ cheira a tu e eu.” É interessante notar o uso que a poeta moçambicana faz de um dos sentidos humanos talvez menos explorado em termos de texto poético: o olfato. O próprio poder associativo dos odores é por demais conhecido. Como se sabe, o olfato é talvez o mais vital dos sentidos, pois está intimamente ligado à respiração que é sinônimo de vida.

A alma, em seu sentido mais antigo, é considerada o “sopro”, o “hálito divino”, a força que anima o corpo, que lhe confere vitalidade. Pode-se falar, portanto, da sacralidade do ato de respirar e da sua ligação com a origem das religiões humanas, visto que são semelhantes na medida em que mantêm o homem

em relação com o invisível. Trazer esse poder evocativo do odor que remete o eu lírico “a chuva, a inverno, a neblina, a neve, a nevoeiro”, “a paredes da lareira em brasa”, ou seja, tudo que a proporciona prazer ao eu lírico. Não podemos esquecer como observa Sávio R. F. Freitas, “a relação que a poetisa estabelece entre linguagem e sentidos é uma marca de seus poemas [...]” (2019, p.107). Pelos sentidos, o eu lírico realiza associações que o fazem transcender o mero prazer carnal que vive na memória e se projeta ao seu redor.

Considerações Finais

Como pudemos observar, a poesia de Sónia Sultuane busca pelo sentido maior da criação poética e a singulariza dentro da literatura de autoria feminina moçambicana contemporânea. Versos plenos de um vocabulário místico-erótico, trazendo a sacralidade da poesia de autoria feminina para o âmbito do transcendente, onde a busca do bem, do amor e da verdade se consolidam como uma jornada estética pelas trilhas do fazer literário.

Referências

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. (Trad. De Cláudia Fares). São Paulo: Arx, 2004.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. (Trad. de Rogério Fernandes). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca. “Moçambique no feminino: as dimensões poéticas do corpo na poesia de Sónia Sultuane.” In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ. Volume 11, Número 20, p.97-115, jan.-jun. 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/23592/15123>. Acesso em 2 Fev 2020.

KRISTEVA, Julia. *Histórias de amor*. (Trad. de Leda Tenório da Motta). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SULTUANE, Sónia. *Roda das encarnações*. São Paulo: Kapulana, 2017. (Série Vozes da África)

TEIXEIRA, Faustino. *Religiões & espiritualidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

A MEDIAÇÃO EM LEITURA NUMA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ruthlana Dutra Nogueira¹⁹

Maria Nazareth de Lima Arrais²⁰

1 Apresentação

A mediação pedagógica é uma estratégia didática que auxilia o aluno no processo de construção de sentidos do texto. Nesse caso, o professor exerce o papel de mediador e o aluno tem a oportunidade de participar de forma ativa na construção do conhecimento, uma vez que possibilita a interação. Para isso, o professor utiliza estratégias de mediação que facilitam o trabalho

¹⁹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras-PB, Brasil. Professora de Língua Portuguesa da rede pública dos municípios de São João do Rio do Peixe-PB e Marizópolis-PB. E-mail: ruthlanadutra@hotmail.com

²⁰ Professora da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras-PB, Brasil. Atua na Graduação e no Mestrado Profissional em Letras. E-mail: nazah_11@hotmail.com

com a leitura e auxiliam o aluno no desenvolvimento de uma leitura produtiva.

Como a intenção, neste espaço de discussão, é apresentar um recorte da pesquisa, das quatro aulas de leitura observadas e analisadas, selecionamos uma para constituir parte deste artigo.

A base teórica da investigação é a Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005) que, por sua vez, nasceu de reflexões dos estudos desenvolvidos por Ribeiro e Garcez (2013). A Sociolinguística Interacionista tem a pretensão de saber o que está acontecendo no *aqui* e no *agora* entre os interlocutores de um discurso. Dessa forma, aplicada à sala de aula, como pensou Bortoni-Ricardo (2005), intenta saber o que está acontecendo entre os interlocutores da sala de aula, a saber, professor e alunos. No interior dessa proposta, trabalhamos com a ideia de mediação docente.

A pesquisa caracteriza-se como etnográfica de abordagem qualitativa. É etnográfica porque realizamos uma observação da vivência de leitura desses sujeitos em sala de aula para saber como eles lidavam no dia a dia com esse evento, e qualitativa porque voltou-se para a análise e a interpretação dos dados, com a finalidade de atribuir significado ao processo em estudo.

Organizado em duas partes centrais, este texto compreende: uma apresentação breve da teoria que serviu de base para a análise e a análise da aula observada.

2 A mediação em sala de aula

As atividades de leitura realizadas em sala de aula não devem ser desenvolvidas de forma mecânica, a ideia é fazer com que o aluno dialogue com o texto, que deixe de ser um leitor passivo para ser um leitor ativo, participativo, interagindo com o texto, a partir da andaimagem proposta pelo professor durante os eventos de leitura. Significa dizer que a proposta é deixar de

[...] considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos (MOURA; MARTINS., 2012, p. 89).

Nesse caso, é necessário que, durante a leitura, ocorra o diálogo do aluno com o texto através da intervenção de um profissional experiente que realize o processo de mediação. Logo,

A mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos

protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura. (MAGALHÃES, MACHADO, 2012, p.63)

Segundo as autoras, durante a interação, o professor tem a oportunidade de direcionar a leitura e, para isso, fará uso de estratégias de leitura, utilizando as pistas contidas no texto e os protocolos verbais. Com isso, os alunos são motivados a ativar seus conhecimentos prévios e formularão hipóteses que os auxiliem na compreensão. Assim, a cada momento de participação dos alunos, a interpretação está sendo construída.

É relevante destacar, nesse momento, o papel do professor no processo de mediação, a importância da mediação na formação do leitor, com destaque para as estratégias de mediação que o professor utiliza para tornar os eventos de leitura produtivos.

3 Atuação docente de apoio ao aluno

Esta parte expõe um recorte da análise realizada de uma das quatro aulas de leitura observadas. Trata-se da análise das discussões orais realizadas em sala a fim de reconhecermos as estratégias de mediação utilizadas pelo professor, verificamos se elas se configuram como produtivas em tais eventos,

identificarmos as convenções de contextualização e os enquadres interativos que emergem durante a aula e registrarmos a concepção de leitura atrelada à aula observada.

Nessa aula, P utilizou o texto *Porta de colégio*, de autoria de Affonso Romano de Sant'Anna, com o propósito discutir caracterização do gênero textual crônica.

Ao iniciar a aula, P pediu para os alunos abrirem o livro na página que continha o texto e solicitou que eles realizassem a leitura silenciosa.

P: na página 82 e 83, vamos fazer uma leitura silenciosa desse texto, certo?

P situou os alunos no enquadre de aula ao pedir que eles abrissem o livro nas páginas 82 e 83 e solicitou para realizarem a leitura do texto. Dessa forma, os alunos detectaram o que seria desenvolvido na aula, nesse caso, a leitura do texto contido na página informada.

Identificamos que, no início dessa aula, P não realizou nenhuma atividade de pré-leitura como motivação para ativar o conhecimento prévio dos alunos, o que o auxiliaria a realizar um diagnóstico sobre o conhecimento enciclopédico deles.

Sobre esse aspecto, destacamos que

[...] antes de iniciar a leitura, é relevante também ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores. Para realizar essa tarefa, é preciso, primeiro, fazer um diagnóstico do que os leitores sabem acerca do tema. Com esse diagnóstico, será possível avaliar a necessidade de prestar mais informações acerca do assunto (BORTONI-RICARDO, *et al.*, 2017, p. 56)

Nesse sentido, é importante que o professor, antes de iniciar a leitura, realize previsões sobre o texto, explorando o título, o subtítulo e as imagens contidas no texto, caso haja. Atuando dessa forma, P instigaria a participação dos alunos para formularem hipóteses e preverem o conteúdo do texto e, logo após, os direcionaria para a realização da leitura silenciosa. Além disso, é importante levar em consideração que, ao solicitar a leitura de um texto, o professor informe aos alunos o objetivo da leitura “[...] porque direciona a ação do aluno para a obtenção dos resultados pretendidos” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 107), ou seja, com a informação desse objetivo, é fornecida ao aluno uma razão para a leitura, isso faz com que ele tenha um direcionamento durante a realização do evento e vá ao encontro do propósito almejado.

Após a realização da leitura silenciosa, P desenvolveu a leitura do texto em voz alta e, ao finalizá-la, começou a realizar o processo de andaimagem por meio de perguntas relacionadas ao texto.

P: É:: o texto, ele é bastante reflexivo né, ele permite (+) que::, perce(+), pra a nós pensarmos diante de algumas situações. Esse texto(+), quem consegue caracterizar, perceber QUAL o gênero desse texto? (+) Esse texto permite refletir sobre alguma COISA? (+)

A2: SIM

P: sobre o QUÊ?(+)

A2: a vida.

P: a vida. E:: (+) pra esse texto (+) de Affonso Romano fazer refletir sobre a vida o que é que ele traz? Ele apresenta o QUÊ?(+) Pra que nós possamos comparaR e refletir com a vida, ele traz o QUÊ? Sobre o QUÊ? (+) qual é o lugar que ele cita? Quais são os personagens?

A1: exemplos de alunos na escola.

P: Sim, é. Por que você acha, vocês acham que ele traz alu::nos, ou seja, sujeitos, pessoas, adolescentes pra trazer essa comparação, FAZER esse PARALELO com a vida?

A2: meio pra que NÓS, entre aspas adolescentes e crianças, comparar que a vida pode ser multiplicada por uma redoma.

P: o que seria essa redo::ma? Quem, quem na opinião/

A2: a escola, a casa, a questão dos amigos, essas coisas assim.

P: REDOMA, o que significa redoma?

A2: ao redor

A10: (incompreensível)

P: o que A10?

A10: proteção

P: proteção, então as pessoas que são citadas no texto quem são?

A10: adolescentes

Em relação ao processo de andaimagem, inicialmente, P questiona os alunos sobre o gênero do texto. Ao realizar a pausa, não ocorreu a participação dos alunos e P reformula sua pergunta, agora direcionada para a reflexão que o texto permite realizar. Após esse questionamento, P desenvolve um processo de andaimagem em que ocorre a interação dos alunos e durante seus questionamentos utilizou as pistas de contextualização como a prosódica e a paralinguística.

Assim, ao perceber que A2 identificou que o texto fazia uma reflexão, P perguntou: “sobre o QUÊ?(+)” e A2 informou que foi sobre “a vida”. Em seguida, P repetiu a resposta de A2, transmitindo uma avaliação positiva e formulou um novo questionamento, utilizando a resposta de A2 em relação ao que o texto apresenta, quando mostra que podemos comparar com a vida. Nesse momento, P realiza uma entonação ascendente quando aumenta a voz no pronome “QUÊ” ao finalizar a pergunta e, na palavra “comparar”, além de realizar diversas pausas.

Dessa forma, verificamos que A1 conseguiu identificar o que o autor utilizou no texto para fazer uma reflexão sobre a vida, quando disse: “*exemplos de alunos na escola*”, informando tanto os indivíduos como também o espaço em que acontece a

história narrada. E, novamente, P transmitiu uma mensagem positiva ao dizer: “*Sim, é*” e deu continuidade a uma nova pergunta voltada para a atuação dos atores do texto na intenção de fazer o paralelo com a vida, ao que A2 respondeu: “*meio pra que NÓS, entre aspas adolescentes e crianças, comparar que a vida pode ser multiplicada por uma redoma.*”

Logo, podemos afirmar, nesse momento, que A2 conseguiu identificar que o texto estava direcionado para ele e todos os alunos, já que são adolescentes. Depois, P instigou os alunos sobre o significado da palavra *redoma*, que não está explícita no texto, ou seja, o seu questionamento foi voltado para o que está implícito no texto, e A10 conseguiu responder quando disse que *redoma* é “*proteção*” voltada para os adolescentes, demonstrando ter compreendido o significado dessa palavra pelo contexto.

Sendo assim, notamos que P está sempre utilizando o modelo tripartite chamado de IRA (iniciação-resposta-avaliação). Vejamos que

O IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e

da avaliação ou correção do professor
(BORTONI-RICARDO, *et al.*, 2017, p. 27)

Nessa direção, P inicia o questionamento, os alunos respondem e ele avalia a resposta, conseguindo fazer com que os alunos interajam, realizando novos questionamentos.

Logo, podemos dizer que a atuação de P, nessa aula, foi muito positiva, uma vez que ele realizou o papel de mediador, fez com que os alunos verbalizassem o pensamento, sendo ativos na construção do conhecimento, formulando respostas que estavam de acordo com o texto seja de modo explícito ou implícito.

4 Considerações finais

Das discussões, foi possível constatar que o professor exerceu o papel de mediador, realizou o processo de andaimagem, utilizou as convenções de contextualização e situou os alunos no enquadre da aula como estratégias de leitura. Em resposta, os alunos participaram de forma ativa para a construção do conhecimento.

Com isso, identificamos que o desenvolvimento da leitura em sala de aula na perspectiva sociointeracionista escolar propiciou o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de

modo forma produtiva, uma vez que lhes foi dado voz no espaço de discussão.

Por este viés, a concepção de leitura atrelada às aulas observadas foi baseada na interação autor-texto-leitor e o conhecimento foi construído de forma colaborativa, embora o professor não tenha desenvolvido atividades de pré-leitura para ativar o conhecimento prévio dos alunos, o que teria enriquecido mais o momento.

Portanto, reiteramos que o desenvolvimento de processos interativos em sala de aula durante os eventos de leitura auxilia os alunos na construção dos sentidos do texto, elevando a importância de o professor exercer o papel de mediador, utilizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de uma leitura produtiva com a atuação do aluno.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (et. al). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (et. al). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. BORTONI-RICARDO, Stella Maris (et. al). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MASCULUM PERSONA: A MORDAÇA SOCIOEDUCACIONAL DO INFANTE EM *THE MASK YOU LIVE IN*

Diego Rodrigues da Silva²¹

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira²²

Francisco Vieira da Silva²³

1 Introdução

A análise que este trabalho propõe-se a elaborar vem com o intuito específico de compreender de que maneira se constrói o estereótipo “ser homem/macho”, assim como a devida incisão de tal *masculum persona*, na mais tenra infância do sujeito masculino, tentando observar seus processos, suas consequências e riscos. Para tanto, tal exercício ganhará corpo teórico, sobretudo, a partir do documentário *The Mask You Live In* (ou “A máscara em que você vive” em uma tradução livre, disponível na plataforma de streaming *Netflix*), dirigido pela atriz, escritora e diretora norte-americana Jennifer Siebel Newsom, no ano de 2015. O documentário tem por intenção abordar a crise das crianças norte-americanas acerca de

²¹ Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

²² Mestra pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

²³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

questões de gênero e sexualidade em alguns ambientes escolares, preenchido por uma preocupação norteadora: como educar uma geração de homens saudáveis? Nesta linha, *The Mask You Live In* traz problematizações diferentes no que concerne ao machismo incrustado no seio de nossa sociedade, refletindo ainda a tênue relação entre as noções de “culpado” e/ou “vítima” que são emplantadas aos meninos, aos jovens e aos adultos do sexo masculino.

O motivo de buscarmos outras fontes para pensarmos sobre nossa realidade, como as produções cinematográficas de vários tipos (filmes, documentários, curtas-metragens etc.), é a de torná-la cada vez mais acessível ao público leitor. Assim, o cinema não só entretém como um produto da indústria cultural e artística do consumo, bem como pode ser trabalhado como um recurso pedagógico que, além de propagar ideias, colabora em um desenvolvimento socializante, suscitando debates e reflexões a partir de outras perspectivas.

2 Auroras corrompidas

Como nosso giro de análise-crítica se refere aos homens, nada mais coerente do que tomar por início uma profunda sondagem aos tempos de mais autenticidade de que se tem

notícia em vida: o mundo infantil. Isso significa que o indivíduo do sexo masculino é talhado por meio de um instrumento chamado “violência simbólica”, que golpeia não só o seu corpo e a sua subjetividade, como também cria fissuras no que há de mais sublime na humanidade: no direito de exercer a sua própria dignidade de ser humano. Seja no ambiente familiar ou escolar, o estereótipo masculino persegue a criança, sem ao menos questionar quais os seus desejos de se expressar e o que sente acerca de tal imposição de gênero. Inclusive, no que toca discutir sobre sexualidade na escola, já foi percebido em alguns estudos que as crianças, enquanto sujeitos, tem seus direitos ignorados, seu reconhecimento digno (CARRARA; HEILBOR, 2009), pois tais questões, seja de orientação sexual, seja de identidade de gênero, estão presentes tanto “no campo dos direitos humanos” quanto, por excelência, “no campo da educação” (REIS; EGGERT, 2016, p.12). Além disso, amedrontados, os referidos infantes passam a expor uma imagem exigida de uma maneira socioeducacional que não condiz com os seus sentimentos, portanto, escondem-se por trás de uma *masculum persona*, a qual se torna morada de suas identidades.

Neste sentido, inexistente uma abertura para o incentivo de se pensar e criticar tais realidades não no sentido meramente

biológico, mas principalmente no âmbito histórico e cultural. O que não quer dizer, evidentemente, que se tenha “a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p.22). Assim, para nos situarmos bem sobre a importância de se pensar gênero e sexualidade na educação, há de se notar que “[...] não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais”. (BRANDÃO; LOPES, 2018, p.102).

E é justamente nos primeiros momentos da infância que nasce o receio e o temor de ser visto como fraco perante os colegas, pois como “a ideia construída de masculinidade não dá aos meninos uma chance de se sentirem seguros em sua masculinidade,” quase de maneira mecânica, “eles têm que afirmá-la o tempo todo”, assim como bem discute o documentário (*THE MASK...*, 2015). Essa hipermasculinização, ou seja, a busca incessante por uma validação de quem/o que se é, sinaliza seus primeiros indícios no decorrer da constituição do imaginário infantil.

Então, é através da cultura popular — sobretudo na maneira de educar os/as filhos/as nas famílias, auxiliada com o sistema educacional — que essas crianças são encaminhadas a tal fim. Na própria concepção escolar, por exemplo, presume-se que o não-dizer sobre determinados assuntos, como a homossexualidade, concretize-se como uma maneira de tornar tal realidade mais natural, de forma que o respeito às diferenças brote no coração das crianças apenas pelo fato de ser dito como o “certo” a se fazer. Assim, a escola possui habilidade nata em querer mudar padrões sem sequer mexer nas suas estruturas discursivas e de visão de mundo: presume-se uma mudança que virá através do “faz-de-conta” de um querer inocente. Sem conversa e sem enfrentamento, sem o devido atrito de ideias e posições, não se mobiliza conhecimento algum e, portanto, nada se transforma, apenas se camufla através de um desejo que suaviza e adocica as desigualdades sociais ali presentes.

Logo, a noção de que existe uma suposta criação neutra em termos de gênero ou mesmo que os próprios pais não são responsáveis pelas diferenças de gênero, pode ser hoje, sem sombra de dúvidas, pontualmente questionada. Isso chega até a beirar uma impossibilidade psicológica. Supõe uma falácia dizer que “porque o cérebro é biológico, qualquer diferença dos sexos

no cérebro deve ser inerente”, sendo que não há órgão mais plástico e mutável em nosso corpo do que o cérebro, posto que acompanha a mudança junto às nossas experiências (THE MASK..., 2015). E, antes de tudo, para evitar um estado de confusão, alguns pontos precisam ser esclarecidos. Já existe uma educação de gênero na família, na escola e na sociedade: uma educação heteronormativa, praticamente inegociável. Propor novas metodologias educacionais pautadas em discussões acerca do conceito de gênero é fazer a crítica ao modelo educacional já pré-estabelecido e, quase primitivamente, reproduzido por centenas de anos, com suas próprias especificações histórico-sociais.

Então, para se afirmar que a propositura de uma discussão de gênero no atual currículo das escolas seja uma doutrinação, faz-se necessário problematizar a doutrinação heterossexual vigente e hegemônica, bem diante de nossos olhos. A sociedade, com instituições como a escola e as famílias mais conservadoras, bem como a mídia a favor dessa norma, forjou um conceito que definiria esse “ataque” atual às tradições e aos bons costumes: a “ideologia de gênero”. Dentro de seu raciocínio, simplesmente, qualquer sujeito que se ponha “contra a ‘ideologia de gênero’”, é classificado como “uma força do mal, no inimigo, a

ser combatido a qualquer custo” (REIS; EGGERT, 2016, p.19). Por decorrência, essas crianças tentam apreender modos admissíveis de como (co) existir no mundo, em desenvolver relações e se comportarem de formas socialmente aceitáveis. A partir do instante em que assimilam esses ideais, aprendem a encobrir e/ou a menosprezar comportamentos e características tradicionalmente associados ao mundo feminino. Ou seja, essa “concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos”, fazendo “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica” sejam “considerados diferentes” e “representados como O outro”, relegando-os a uma experiência recheada com “práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 1997, p.48).

Essa rejeição ao universo feminino é decorrente do sinônimo de fraqueza, vulnerabilidade e sensibilidade que ele carrega, dando uma ideia de que o ‘ser macho’ não pode demonstrar essas características, tornando-se automaticamente afeminado e correndo o risco, por sua vez, de ser enquadrado como homossexual. Logo, ao ser um sujeito do sexo biológico masculino e possuir alguns dos elementos do estereótipo feminino, significa burlar um sistema binário tão bem engessado e naturalizado socialmente.

3 Sistema (des)educacional: sonhos selados

A rotina desses garotos é a de acordar todos os dias com essas máscaras postas e caminharem até suas escolas, omitindo suas supostas vulnerabilidades. E ao início das aulas, torcer para que “se possa focar no aprendizado e não em continuamente usar essa carapaça”, que não só os desviam das coisas mais importantes, quanto também atrasam suas vidas em todos os âmbitos em decorrência deste déficit (*THE MASK...*, 2015). É salutar compreender que andar com essa máscara não se restringe, de maneira alguma, a uma mera figura de linguagem ou atividade imaginária: é dolorosamente real.

Há milhares de crianças e jovens passando por experiências indescritíveis, escondidas por não se sentirem perfeitamente seguros/as e protegidos/as. Na falta de quem converse atenciosamente com estes meninos, irão reprimir toda a sua dor, tristeza, raiva e medo.

Como se não bastasse, o sistema escolar não acredita nas crianças. É na escola, uma das principais instituições presentes na sociedade, que se aprende a exercer a masculinidade dos meninos. É perspicaz notar que o próprio corpo docente – composto por indivíduos essenciais na composição da estrutura

escolar — carece de uma reavaliação de seus métodos de ensino e aprendizagem, de uma reciclagem de novas abordagens e relações. A humilhação, por exemplo, ainda é um recurso largamente utilizado pela maioria das escolas como maneira, falsamente adequada, de punir as crianças: pondo-as no fundo da sala e expulsando-os da aula, por exemplo. Eis uma falha. Quase que raramente um/a docente tem a sensibilidade de se preocupar verdadeiramente com suas crianças, ao ponto de perguntá-las: “o que está causando este comportamento? Estou aqui, se quiser conversar”. Quando se ignora esse ato de gentileza e retira-se tal empatia do profissionalismo, é o momento exato em que, certamente, perdemos de vista a missão enquanto educadores/as. “É indispensável”, portanto, “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”, bem como intervir “e se posicionar nas situações de injustiça e de desigualdade, em discursos e noções que vejam a heterossexualidade como parâmetro de viver e existir na sociedade” (LOURO, 1997, p.64). Em miúdos, ao “negar tempo de ensino a essas crianças” e não buscar ser um lugar de acolhida sensível, permitimos, enquanto educadores/as, simultaneamente, “o efeito de afastá-las da escola” (*THE MASK...*,

2015). Para que isso possa ser evitado e revertido, o espaço escolar deve se constituir como uma morada que contenha possibilidades e alternativas de se pensar e de se ver no mundo, ter “como uma de suas funções educar para a diversidade, desconstruindo-se como espaço cultural de perpetuação da heterossexualidade como única manifestação possível da sexualidade humana” (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011, p.88-89).

Por fim, levando em consideração a inexistência de sentimentos e comportamentos naturalmente femininos ou masculinos, percebe-se que não há uma obrigação, uma necessidade da existência de uma figura paterna na vida de um menino para ensinar-lhe como “ser um homem”. Porque, justamente, a questão deve girar em torno de sentimentos, de comportamentos e de uma educação não menos ou mais feminina/masculina, mas sobretudo humana, demasiadamente humana.

4 Considerações Finais

Aprendemos que tudo que está fora dessa imaginária “caixa” do que é ser homem, como “ser feminino”, é mais que ruim: é abominável. Precisamos extirpar os rótulos de “homem” e “não másculo”, assim como todos os outros nesse sentido.

Quando finalmente essas barreiras convencionadas pela sociedade, pela família e pela mídia forem subvertidas, os homens terão maior liberdade de ser quem sempre sonharam ser e descobrirão que estão além de uma mera noção de masculinidade míope e insuficiente se

É em busca não de ser completo, mas de transbordar os próprios limites e ser parte de um mundo que acredita e abraça todas as manifestações, expressões e performances em que se possam encontrar as diferenças nas e das sociedades.

Importa considerar é o nosso olhar e a apropriação que fazemos daquilo que queremos. *The Mask You Live In*, embora possua, sim, alguns pontos passíveis de questionamento, é um material indispensável como provocação. Provocar, é isso que falta em nossa educação. Enxergarmos as coisas não como pontos fechados e concluídos, mas como pontes capazes de nos transportar a lugares e discussões além das propostas originalmente. A beleza de se utilizar uma fonte como essa para discutirmos gênero e sexualidade na educação, é a seguinte: enquanto ela se faz presente como faísca para reflexão, fazemos dela uma imensa clareira, que aquece sem queimar, que brilha sem cegar.

Referências

ASINELLI-LUZ, Araci; CUNHA, Josafá Moreira da. **Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008**. Editora UFPR, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.39, p.87-102, jan./abr.: 2011.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca. “**Não é competência do professor ser sexólogo**”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas*, Porto Alegre, v.18, n.1, p. 100-123, jan-abr., 2018.

CARRARA, Sergio; HEILBORN; Maria Luiza (orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc., Campinas*, v.38, nº.138, p.9-26, jan-mar., 2017.

THE MASK you live in. Direção: Jennifer Siebel Newsom. [S.I.]: **The Representation Project**. 2015. 1 DVD (97 min).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPULSORA DAS PRÁTICAS COM A ORALIDADE NA ESCOLA

Martha Neiva Evangelista Duarte
Rose Maria Leite de Oliveira

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, nas diversas culturas, o mundo surge pelo florescer das palavras. Segundo relatos bíblicos, o mundo é presentificado a partir das palavras do Criador-Deus. Assim a disseminação da palavra ecoou mundo a fora com um poder de transformação, tão rápida quanto a velocidade da luz. Segundo Cosson (2018, p.15), “constituímos o mundo basicamente por meio da palavra. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós”, sendo a palavra a mais definitiva e definidora das criações do homem.

Nesse contexto, o ato de narrar a palavra é criador e transformador. Somente ao homem é dado o dom de trazer, por meio das suas palavras, o poder de escolha, do discernimento e, portanto, do conhecimento.

Sendo a oralidade uma modalidade inserida neste mundo das palavras, ela está intrinsecamente ligada à construção do saber comunicativo nos usos linguístico-discursivos, tendo em vista, que tal saber é construído nas relações humanas, mais

precisamente na relação do homem com o mundo. Para Maciel (2013, p.11), “o ensino da oralidade, enquanto eixo a ser ensinado nas escolas brasileiras, é um saber construído e reconstruído nas interfaces dessa relação”. Sendo assim, qual o papel da escola ao tratar da oralidade e dos gêneros que ela encerra?

Fruto de um recorte da Dissertação *Oralidade, ensino e cidadania: a contação de histórias como prática interativa em sala de aula*, defendida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB, com o apoio da CAPES, o presente capítulo tem como objetivo discutir a prática da *contação de histórias* como ferramenta instigadora para o trabalho com a oralidade em sala de aula, além de apresentar reflexões sobre como o professor de língua portuguesa tem compreendido o real papel dela.

2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA SOCIAL

Desde os tempos primitivos, os contadores de histórias eram os responsáveis por preservar a memórias das histórias, difundindo-as de geração em geração. Durante muitos anos, essa

cultura se manteve viva por meio da tradição oral, pela memória viva.

A arte de contar histórias é uma das mais antigas, e o ato de contá-las e ouvi-las nos apresenta uma infinidade de significados, pois nela está encadeada a capacidade imaginativa, a capacidade de ouvir o outro e de se expressar, favorecendo a construção da afetividade e da própria identidade.

Na atualidade, sabemos que momentos em volta da fogueira ou sob a luz do luar para as contações de histórias quase não existem mais, por muitos fatores, sobretudo, pelo surgimento das tecnologias na sociedade. Os tempos mudaram, como também os costumes, e os valores já não são mais os mesmos de outrora. Mas uma coisa não mudou: o encanto que as histórias causam na vida das pessoas.

Diante disso, cabe uma indagação: para quem ficou a responsabilidade de proporcionar às crianças, por meio do mundo da imaginação, o encantamento? Para alguns sujeitos sociais, principalmente, para o professor! É dentro das nossas escolas, no interior da sala de aula, com o professor sendo o mediador, o lugar mais propício para fazermos memória.

Numa sociedade tão tecnológica, a possibilidade de contar e ouvir histórias são libertárias no processo de aprendizagem

dos alunos. Essa arte é uma condição a ser assumida pelo professor. Sobre isto Prieto (1999, p.41) diz que:

Em plena virada de milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória.

Além de o professor proporcionar a recuperação dos contos e narrativas, a contação de histórias assume assim a responsabilidade de propagar a memória coletiva de um povo.

A narrativa, como uma forma de relatar de maneira oral ou escrita uma história, marcada por uma série de eventos cronológicos ou inseridos numa linha temporal amistosa, percorreu caminhos predominantemente através da literatura de contos, sobretudo, da Idade Média. Produções como “Ilíada”, “Odisséia”, além de inúmeras outras que surgem no contexto da exposição de narrativas, trazem à baila o movimento pendular dos textos que entraram para a história, como “As Mil e Uma Noites”, um compilado de narrativas apresentadas ainda no

século IX, mas que ganha reconhecimento como um dos grandes clássicos dos contos de fadas, já na idade contemporânea.

Acepções linguísticas, como a intertextualidade, surgem para demonstrar como se dá o diálogo entre a elaboração dos instrumentos de comunicação oral e escrita com o mundo exterior. Para Koch (2005, p.59), “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior”, e esse exterior carrega marcas de outros textos que lhe dão origem.

É válido, assim, abordar a literatura de contos na idade média como criações que serviram de inspiração para novos textos literários, refletindo a importância desse período como algo que merece ser abordado em vários gêneros, enfatizando a construção histórica das sociedades, suas formações políticas e a evolução do seu povo.

Neste universo, um dos primeiros contatos da criança com os contos se dá ainda nos seus primeiros anos de vida, quando a família introduz na sua formação a contação de histórias como forma de despertar a imaginação do indivíduo.

É neste sentido que o objeto de estudo do contador de história pode ser encontrado na própria produção do texto escrito ou do uso da oralidade para instigar quem o escuta.

Vale salientar que a contação de histórias deve ser pensada com a finalidade de instigar a imaginação do ouvinte que deverá, por consequência, absorver para si as histórias que lhes permitirão desenvolver sensibilidade no trato das atividades cotidianas para com outrem (COELHO, 1999).

Assim, contar histórias é um grande ato formador, pois, de forma lúdica e prazerosa, os aprendizes podem ressignificar muito sobre a vida e tudo aquilo que os espera. Para isso, é necessário que o professor crie espaços propícios em sala de aula para o momento da contação, como também oportunizar ao aluno momentos de expressão. Mas, será que hoje o docente compreende o papel do trabalho com a oralidade em sala de aula como autêntica forma de dar voz ao aprendiz?

3 ORALIDADE NA ESCOLA: QUE 'BICHO' É ESTE?

De acordo com Marcuschi (2001, p.17), “[...] todos os povos indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral”, e poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, porém isto não confere à oralidade a importância merecida se comparada à escrita, pois esta, quando firmada em uma determinada sociedade, adquire um valor social e cultural marcante.

Segundo Stubbs (1986), a palavra *oralidade* é usada para “referir habilidades na língua falada”. Entretanto, sabemos que essas habilidades não são ensinadas ou sistematizadas na escola na mesma medida das habilidades da escrita.

Partindo do pressuposto de que existem mais semelhanças do que mesmo diferenças entre as duas modalidades, essas semelhanças se comprovam a partir dos usos que fazemos da língua, e quando são dispostos no continuum tipológico de variação da fala e da escrita ou dos seus gêneros (MARCUSCHI, 2010).

Nesta esteira, que concepção e práticas tem o professor hoje sobre o papel da oralidade em sala de aula?

Para discutirmos esses aspectos, tomamos como base um recorte da análise dos dados realizada nesta investigação. Os sujeitos envolvidos foram dois professores colaboradores (PC) da disciplina de Língua Portuguesa, um do 6º ano e o outro do 9º ano, do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Acopiara-CE. Ambos responderam às questões de uma entrevista semiestruturada que versaram sobre a *concepção de oralidade*, bem como as *práticas com os gêneros* desse eixo em sala de aula.

A fim de averiguarmos como os professores concebem a oralidade, fizemos a seguinte pergunta: *o que você entende por oralidade?* À tal indagação obtivemos as seguintes respostas:

PC1: (+) “A fala né o momento **eh ah** que o momento que você se expressa né. Eu acho que por exemplo quando eu falei no caso do trabalho né você apresentar um trabalho cê já está usando a oralidade né está voltado pra isso pra essa modalidade né”

PC2: “A oralidade ela vem assim, a importância de **e:e** de oralidade a partir também da escrita. Eu acho que é um conjunto, se escreve, se fala, se pesquisa, se você vai fazer uma entrevista, se tem que ter uma boa escrita, se tem que saber escrever, eu acho que vai do conjunto do todo. Eu acho que eu não posso, não penso que seja importante só oralidade como só a escrita. Eu acho que os dois se contemplam, os dois se completam”.

A resposta do PC1 nos fez inferir que ele não tem um entendimento claro sobre o conceito de oralidade, limitando-se a entendê-la sob o viés da apresentação dos trabalhos propostos em sala de aula, demonstrando certa insegurança no assunto. A resposta dada pelo PC2 também nos mostra certa confusão ao conceituá-la, misturando muito o oral com o escrito, não sendo

capaz de identificar o que é próprio de cada modalidade, mesmo tendo a consciência de que as modalidades, tanto oral, quanto escrita, se completam.

Grosso modo, as duas modalidades da língua utilizam-se de múltiplos recursos. A oralidade, por exemplo, serve-se da prosódia, gestualidade, mímica e outras mais; já a escrita serve-se do tamanho da letra, forma, cor, símbolos e vários outros elementos, objetivando a expressividade.

Para o ensino da oralidade, faz-se necessário ter a clareza das características dos gêneros que devem ser ensinados aos alunos, bem como saber até que ponto essas características podem e devem ser objetos de ensino para uma aprendizagem significativa.

Quanto às práticas com a oralidade, indagamos aos professores quanto tempo eles dedicam semanalmente ao trabalho com o eixo da oralidade e, conseqüentemente, seus gêneros.

PC1: (+ + +) “Eu acho que o momento que você introduz o capítulo você tá trabalhando a (), cê vai começar aquele conteúdo né onde eles vão aborda:r onde eles começam a falar o que que eles esperam, o que e:e que eles acham que vai ser trabalhado, o que que eles

conhecem, eu acho que a gente já está trabalhando a oralidade”.

PC1: “Uma e:e uma aula”

PC2: “Olha, dizer o tempo eu não sei dizer o tempo, mas eu tiro, me programo para ter essa parte de oralidade, de escrita, só que a dificuldade que tenho umas salas com um número x de alunos, que muitas vezes o aluno nem muitas vezes sabe ler direito e isso atrapalha, que por exemplo uma aula, eu não posso tirar uma aula para leitura, porque muitas vezes vai dois alunos com uma leitura tão lenta, tão difícil que acaba dificultando. Então é o tempo não vai só numa semana, então, numa semana não compreende uma sala por completo, uma sala por inteira, as vezes duas semanas pra poder atingir a cem por cento da sala”.

Pelas respostas, podemos observar que os dois professores trabalham pouco tempo semanalmente com a modalidade oral. O PC1 atribui o momento das falas, das explicações e conversações sobre o assunto, ou sobre as leituras, como uma prática de oralidade, o que não é totalmente errôneo, já que tais ações também podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Talvez falte uma melhor sistematização com os gêneros orais

específicos. Já o PC2 apresenta uma ideia de oralidade quando executa a leitura dos textos com os alunos em sala, relatando, ainda, os que dominam e os que não dominam a leitura. Esse trabalho feito por ele não diz respeito ao eixo da oralidade especificamente, e sim, ao eixo de leitura. Parece que esse docente confunde ler em voz alta como uma prática específica do eixo da oralidade.

Apesar disto, foi possível inferir que PC1 e PC2 acreditam que é importante que os alunos saibam se expressar oralmente, pois eles são cidadãos do mundo e precisam usar dessa comunicação para terem êxito na vida, ocupando seus espaços, construindo suas histórias, o que pode ser possibilitado, por exemplo, a partir de práticas dinâmicas e lúdicas como a *contação de histórias* que possibilita ao aprendiz um mergulho em sua própria necessidade de expressar-se socialmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que trabalhar sistematicamente a oralidade é adequá-la a uma determinada situação formal ou não, aplicando-a diretamente nos diferentes campos sociais de vida dos nossos alunos. É, pois, dever da escola incluir em sua realidade práticas com os usos da oralidade, tais

como: apresentar-se em público, apresentar relatos orais, proferir palestras ou conferências, participar de entrevistas, dentre outros.

Quando o professor incorpora no seu cotidiano escolar atividades voltadas aos gêneros orais, como a *contação de histórias*, tende a melhorar o desenvolvimento no aprendiz quanto à percepção de que a oralidade é uma ferramenta propícia para desenvolver uma escuta crítica.

REFERÊNCIAS

COELHO, Maria Betty. **Contar Histórias: Uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, Débora Amorim G. **Oralidade e Ensino: Saberes necessários à prática docente.** Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

PRIETO, Heloísa. **Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança.** São Paulo: Angra, 1999.

STUBBS, Michael. **Educational Linguistics.** Oxford: Brasil Blackwell, 1986.

O BILHETE TEXTUAL-INTERATIVO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Raíssa Emanuelle dos Santos²⁴

Laurenia Souto Sales²⁵

Introdução

Refletindo sobre o modo como vem se efetivando o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas de nosso país e lançando um olhar sobre a escrita escolar – foco deste estudo –, vimos percebendo, em conformidade com Antunes (2009) e Geraldi (2011), que o trabalho com a escrita de maneira descontextualizada, desconsiderando a natureza dialógica da linguagem, assim como a situação de enunciação, distancia professor e aluno da real finalidade da atividade de escrita, afetando o desenvolvimento da produção textual dos discentes.

Além disso, a constatação de que um número significativo de alunos conclui o ensino fundamental com uma competência escrita pouco satisfatória, em que ficam evidentes não apenas problemas de ordem linguística, mas também de ordem textual,

²⁴Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado PROFLETRAS. Professora de Língua Portuguesa da EMEF Fenelon Câmara, em João Pessoa-PB. E-mail: raissaes@hotmail.com

²⁵Docente do Programa de Mestrado PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laureniasouto@gmail.com

nos levou a buscar viabilizar a resignificação do processo de produção escrita dos discentes a partir da correção textual-interativa (RUIZ, 2015).

Assim, este trabalho consiste no relato de uma prática docente com atividades de produção escrita do gênero discursivo biografia orientadas pelo método da correção textual-interativa. A proposta, de viés intervencionista e inserida no campo da Linguística Aplicada, foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de João Pessoa – PB, composta por 33 alunos.²⁶

A ESCRITA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO E OS FATORES CONSTITUTIVOS DO TEXTO

Sabe-se que a forma como entendemos a escrita está atrelada à forma pela qual concebemos a língua e, conseqüentemente, o texto. Ademais, esse entendimento orienta a maneira como o docente ensina a produção textual em sala de aula. Dessa forma, é possível afirmar que toda prática é guiada por alguma teoria, mesmo que de forma intuitiva, e, para se ter uma prática eficiente, esta deve ter como norte fundamentos

²⁶Para saber mais sobre a pesquisa, indicamos a leitura da dissertação “Leituras de uma vida: o bilhete textual-interativo no processo de ensino-aprendizagem do gênero biografia” (SANTOS, 2019).

teóricos sólidos (ANTUNES, 2003). Nessa direção, entendemos a prática de escrita como um processo de interação (BAKHTIN, 2010) que envolve, pelo menos, três etapas: planejamento, revisão e reescrita.

Concebendo a língua sob esta ótica interacional (dialógica), os sujeitos – aquele que escreve e aquele para quem se escreve – são considerados, de acordo com Koch e Elias (2017, p. 34): “[...] atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]”.

Quanto ao texto, de acordo com Costa Val (2016, p. 3), pode ser definido “[...] como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. A partir desses três aspectos, indispensáveis para a compreensão de um texto, chegamos ao conceito de textualidade: “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 2016, p. 5).

A autora afirma que são sete os fatores responsáveis pela textualidade: a coerência e a coesão – “[...] que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” –, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade – “[...] que têm a ver com os fatores

pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.” (COSTA VAL, 2016, p. 5). Na pesquisa realizada por Santos (2019), foram considerados todos os fatores da textualidade, mas, para fins deste trabalho, trataremos especificamente, da coesão, da coerência e da informatividade, uma vez que foi em relação a estes fatores que os discentes apresentaram mais dificuldades na produção escrita.

De modo sucinto, podemos definir a coesão como “a propriedade segundo a qual *cada elemento do texto deve estar ligado a pelo menos um outro.*” (ANTUNES, 2017, p. 45, grifo da autora). E a coerência como “a propriedade que deixa o texto na condição de um todo *interpretável.*” (ANTUNES, 2017, p. 46, grifo da autora).

OS BILHETES TEXTUAIS-INTERATIVOS COMO PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO (NA) ESCRITA

Partindo da consideração de uma visão processual e dialógica da escrita, apresentamos algumas propostas de correção de textos indicadas por Serafini (2004), que podem fundamentar a prática docente, para, em seguida, darmos ênfase ao tipo de revisão proposto por Ruiz (2015), e por nós adotada: a correção textual-interativa.

De acordo com Serafini (2004), a *correção indicativa* consiste em apontar para o aluno os problemas existentes no texto. Já a *correção resolutive* corresponde à indicação e à solução do problema pelo professor, sem exigir do aluno uma reflexão sobre o seu erro. A *correção classificatória*, por sua vez, fundamenta-se na criação de uma lista de símbolos, que podem ser letras ou abreviações, a fim de classificar os problemas presentes nos textos.

Partindo dos estudos de Serafini (2004), Ruiz (2015) apresentou a *correção textual-interativa*, estratégia voltada para os aspectos globais do texto, que se caracteriza por apresentar comentários dialogados, os quais, segundo a autora, realizam-se na forma de “bilhetes”, que têm como uma das funções básicas: “[...] falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto) [...]” (RUIZ, 2015, p. 47).

Através dos “bilhetes” característicos da correção textual-interativa, podemos verificar não só a relação de interação entre os interlocutores (professor e aluno), como também a interação do aluno com o seu próprio texto. Com este tipo de correção, no lugar de respostas prontas ou indicações e classificações por

vezes ambíguas, promove-se uma verdadeira reflexão sobre o próprio discurso.

Dessa forma, observa-se que a proposta de Ruiz (2015) insere-se na concepção de escrita que concebe a linguagem como processo de interação e que considera o texto como o próprio lugar em que essa interação se dá, concepção esta adotada neste trabalho.

O LUGAR DO BILHETE TEXTUAL-INTERATIVO NO PROCESSO DE ESCRITA DO GÊNERO BIOGRAFIA

Apresentamos, aqui, os objetivos de cada uma das quatro etapas que integraram o Plano de Ação realizado na turma do 9º ano, a começar pelos passos necessários para que os alunos produzissem sua primeira versão do gênero biografia.

Quadro 01: 1ª Etapa – Passos para uma escrita relevante

1º passo - 05 aulas

Objetivo: Apresentação do projeto de escrita e dos elementos indispensáveis em uma narrativa biográfica.

Procedimentos metodológicos:

- Explicamos aos alunos que eles produziram o gênero biografia e que a história de vida narrada seria de alguém que tivesse reconhecida importância no contexto deles.

- Após a explanação das características do gênero biografia, exibimos o filme “A Teoria de Tudo”, baseado no livro biográfico do físico Stephen Hawking, escrito por Jane Hawking.
- Posteriormente à exibição de vídeos e reportagens sobre Stephen Hawking, discutimos acerca das distorções que muitas obras cinematográficas fazem dos textos biográficos de origem.

2ª passo - 03 aulas

Objetivos: Diferenciar os gêneros biografia, autobiografia e memórias; Identificar os elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo) (BAKHTIN, 2010).

Procedimentos metodológicos:

- Trabalhamos os conceitos e as principais diferenças entre os gêneros biografia, autobiografia e memórias.
- Enfocamos os elementos constitutivos próprios do gênero biografia, a partir da leitura dos textos biográficos das personalidades escolhidas pelos alunos.

3ª passo - 02 aulas

Objetivo: Definir qual história de vida seria narrada pelos alunos.

Procedimentos metodológicos:

- Orientamos os alunos sobre a escolha da pessoa a ser biografada: alguém com reconhecida importância no contexto sociocultural dos alunos.
- Após a decisão coletiva por produzirem a biografia de Fátima Paiva, assistente social da instituição e que já foi diretora adjunta e geral, orientamos os alunos a entrevistarem pessoas que convivessem com a biografada, para levantar o maior número de

informações possíveis, a fim de produzirem a biografia.

-Na sequência, a turma foi dividida em grupos para realizarem entrevistas com pessoas que conhecessem a biografada.

4º passo - 03 aulas

Objetivos: Socializar as informações coletadas nas entrevistas; Produzir o roteiro da entrevista para a roda de conversa; Construir uma linha do tempo.

Procedimentos metodológicos:

- Após a socialização das informações, com a turma dividida em grupos, foram elaboradas as perguntas que seriam feitas para a pessoa biografada durante a roda de conversa;

- Construção de uma linha do tempo com informações sobre a biografada. Essa linha ficaria exposta durante a roda de conversa e durante a etapa da produção do gênero biografia.

5º passo - 03 aulas: Roda de conversa

Objetivo: Levantar as informações que faltam ou que ainda são imprecisas sobre a vida da pessoa biografada.

Procedimento metodológico:

- Realização de uma roda de conversa com Fátima Paiva, com a presença dos alunos que participaram da pesquisa, além de familiares, amigos e colegas de trabalho da biografada.

Encerrado o planejamento para a produção do gênero biografia, partimos para a etapa seguinte, em que os alunos tiveram a oportunidade de materializar as informações obtidas sobre a pessoa que seria biografada. Vejamos.

Quadro 02: 2ª Etapa – Produção da primeira versão do texto biográfico (03 aulas)

Objetivo: Produzir a primeira versão do texto biográfico.

Procedimento metodológico:

-Após solicitarmos a produção da biografia de Fátima Paiva, lembramos aos alunos que eles poderiam recorrer não só às informações constantes de suas anotações, mas também às informações da linha do tempo construída coletivamente.

Findada a primeira versão do texto biográfico, demos início ao processo de intervenção, a partir da análise que fizemos dos textos dos alunos. Verificamos quais eram as situações-problema mais recorrentes em todos os textos e planejamos aulas que contemplassem a abordagem dessas situações, assim como apresentamos aos alunos como iriam funcionar os bilhetes textuais-interativos, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 03: 3ª Etapa – Passo a passo para a ressignificação da produção textual

1º passo - 02 aulas

Objetivos: Mostrar a manutenção temática articulada à progressão textual em um texto biográfico; Apontar a necessidade de manter o equilíbrio entre a repetição e a progressão nos textos produzidos.

Procedimentos metodológicos:

- A partir do exemplar da biografia do físico Stephen

Hawking, apresentamos a forma como foi feita a divisão das informações entre os parágrafos, bem como a manutenção temática existente entre as informações novas com as anteriormente expostas.

- Exibimos o videoclipe da música “Faroeste Caboclo”, de Renato Russo, a fim de abordar a progressão textual.

2º passo - 02 aulas

Objetivo: Observar os efeitos de sentido provocados pelos articuladores textuais.

Procedimento metodológico:

- A partir do recurso “teste-close” (KOCH e ELIAS, 2017), exploramos o emprego dos articuladores textuais na crônica de **Affonso Romano de Sant’Anna**, “O Incêndio de Cada Um”.

3º passo - 02 aulas

Objetivo: Apresentar a função interativa dos bilhetes, para posterior reescrita coletiva de uma das biografias produzidas por um aluno da turma.

Procedimentos metodológicos:

- A partir de um texto produzido por um dos alunos da turma e do bilhete a ele dirigido, orientamos a reflexão sobre as anotações feitas no bilhete para posterior resolução dos problemas apontados no texto.

Para concretizarmos o 3º passo dessa etapa, apresentamos à turma o seguinte bilhete:

Gostei do seu texto porque traz várias informações sobre Fátima. Porém, é preciso organizar melhor as ideias. Vamos lá:

- 1. Coloque um título para a sua biografia;*
- 2. O seu texto não respeita uma ordem cronológica, prejudicando, assim, a progressão. Procure separar as informações de acordo com cada fase vivida pela*

biografada, organizando, dessa forma, os parágrafos;
3. Lembre-se de que os nomes próprios devem ser escritos com letras maiúsculas, bem como as palavras que iniciam os parágrafos;
4. Será que o primeiro trabalho de Fátima foi realmente no Instituto Pedro Calmon? E lá no Valentina, ela, de fato, trabalhou em uma escola? Procure, com seus colegas, as informações corretas e corrija-as em sua reescrita;
5. Organize o seu último parágrafo. Tire as repetições desnecessárias.

De posse de cópia da biografia produzida por um dos alunos e do bilhete textual-interativo acima, a turma pôde refletir sobre as possibilidades de reescrita do texto a partir das considerações feitas pela docente, as quais abordavam desde questões estruturais, como a falta do título até a ausência de uma ordem cronológica na disposição dos acontecimentos da biografia narrada. Abordavam ainda a repetição em alguns momentos do texto, o que ocasionava a falta de progressão textual, e também a falta de atenção ao escrever com iniciais minúsculas os nomes próprios e as palavras que iniciam os parágrafos.

Encerrada essa etapa de reflexão sobre o texto em conjunto com os alunos, demos encaminhamento à etapa seguinte, na qual cada aluno pôde receber o texto por ele

produzido juntamente com o respectivo bilhete textual-interativo. Vejamos.

Quadro 04: 4ª Etapa – Produção da segunda versão do texto biográfico (02 aulas)

Objetivo: Produzir a segunda versão do texto biográfico.

Procedimento metodológico:

- Os alunos receberam suas produções textuais com os respectivos bilhetes para que pudessem realizar a reescrita de seus textos, observando as reflexões solicitadas em cada bilhete, bem como retomando as orientações que foram dadas na 3ª etapa do projeto.

Por partilharmos da opinião de Ruiz (2015, p. 166), quando afirma que a correção de caráter textual-interativo é mais indicada no momento em que se aplica “[...] a problemas da ordem do texto, os globais, e não necessariamente a todos os potenciais problemas de produção escrita [...]”, enfatizamos, nos bilhetes encaminhados aos alunos, questões relacionadas a aspectos globais do texto (especialmente, coerência e progressão textuais).

Considerações finais

A artificialidade com que o ensino de produção textual muitas vezes acontece, em sala de aula, pode ser considerada fator determinante em seu resultado. Ao aluno, de modo geral, ainda são solicitadas produções escritas destituídas de qualquer

valor interacional, desconsiderando as situações de produção e de recepção, e isso acarreta, em boa parte, em textos que têm sido classificados como insatisfatórios.

Tendo em vista a nossa opção por uma prática que adote a concepção dialógica de linguagem, tomando o texto como lugar em que acontece a interação, seja através dos bilhetes textuais-interativos, seja através das aulas de intervenção, acreditamos que as vozes dos alunos foram efetivamente ouvidas na prática de escrita desenvolvida, resultando, assim, na superação de boa parte das dificuldades encontradas pelos alunos, especialmente as que diziam respeito aos aspectos globais do texto, tais como a coerência, a progressão e a coesão textual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.**S. Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** S. Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** 1. ed. S. Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** S. Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade.** 4. ed. S. Paulo: Martins Fontes, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. S. Paulo: Ática, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4ª reimpressão. S. Paulo: Contexto, 2017.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed., 3ª reimpressão. S. Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, R. E. Leituras de uma vida: o bilhete textual-interativo no processo de ensino-aprendizagem do gênero biografia. 2019. (204 fs.). **Dissertação do Mestrado Profissional em Letras** (Profletras/UFPB).

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12 ed. S. Paulo: Globo, 2004.

LEITURA DOS FENÔMENOS LEXICAIS NA PROPAGANDA: O JOGO SEMÂNTICO

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa
Symara Abrantes Albuquerque de O. Cabral
Henrique Miguel de Lima Silva

1 Palavras iniciais

Dificuldades de leitura é uma temática recorrente, pois, embora haja diversos estudos a elas destinados, ainda representa forte empecilho para o contexto educacional.

Neste escrito, apresentamos um recorte de uma pesquisa que concebe a leitura como uma atividade cuja execução depende da compreensão dos diversos fenômenos constitutivos do texto. Sob esse prisma, focamos nos fenômenos lexicais mobilizados em propagandas como um dos caminhos para a reflexão e compreensão do aluno sobre esses fenômenos, aqui delimitados aos campos lexicais e pressuposição, representam a construção de estratégias metacompreensivas de leitura.

2 Campos semânticos/ campos lexicais: pistas para o leitor nas propagandas

No processo de leitura, a identificação de um elemento lexical e a observação dos possíveis campos a ele relacionados, no contexto de uso, dá ao leitor o que Carvalho (1996) define como “patrimônio intelectual” e aqui consideramos como base lexical ou pistas necessárias às relações de sentidos.

A aquisição destas bases lexicais ocorre, pois, quando o aluno/leitor percebe a possibilidade de fazer as relações entre os itens lexicais, por meio do conjunto das significações assumidas por uma palavra num enunciado ou pelo conjunto das palavras empregadas para estabelecer a designação, qualificação, caracterização, enfim, pelo campo semântico ou campo lexical como assim é definido por Henriques (2011).

Esse fundamento ocorre pelo fato de que, segundo Henriques (2011, p. 80) “[...] a observação dos campos lexicais (na terminologia adotada por Vanoye, é o equivalente ao que chamamos de campos semânticos)” e esses, por sua vez, fornecem as “pistas linguísticas” que justificam a interpretação do texto.

Neste sentido, as pistas são deixadas no texto através das escolhas lexicais realizadas para a sua construção. Cabe ao leitor o processo de estabelecer as relações possíveis entre esses itens lexicais, os sentidos por eles emanados no contexto da

propaganda e as relações estabelecidas com os sentidos implícitos, advindos do campo lexical em que se inserem tais pistas.

Essa informação é reforçada por Carvalho (2014) ao definir que a construção dos discursos nada mais é que a visualização das escolhas lexicais e das estruturas sintáticas necessárias a cada contexto, visto que,

[...] o léxico veiculador contará com denotações dentro do campo de significado que reforcem a construção dos estereótipos pretendidos e com conotações que possam ser inferidas com facilidade dentro do mesmo campo de significação (CARVALHO, 2014, 24).

Tais manifestações linguísticas podem ser visualizadas ao analisarmos a propaganda apresentada na figura 1.

FIGURA1: Propaganda de campanha de prevenção da AIDS



Fonte:

http://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/midiaemercado/w-p-content/uploads/2013/01/Etc_carnaval2013_outdoor.jpg

Acesso em 15/03/2016.

A propaganda apresentada na figura 1, veiculada por meio de outdoor e de anúncios em redes sociais, encomendada pelo governo de Vitória do Espírito Santo, faz parte de uma campanha de conscientização voltada a jovens e adolescentes e busca lembrar este público de que a diversão durante o Carnaval deve estar aliada à responsabilidade.

Para a construção do texto verbal “Camisinha é igual abadá. Sem ela você não entra”, o produtor apela para escolhas lexicais consideradas do universo do grupo social que deseja atingir, ou seja, “[...] na seleção vocabular, um dos cuidados principais diz respeito à adequação dos termos ao público que a propaganda pretende atingir” (CARVALHO, 1996, p. 48). Por ser direcionado ao público mais jovem, aquele que participa da festa carnavalesca, a ideia estipulada de uma condição para efetivação de um ato, no caso o apelo para o uso da camisinha durante o ato sexual, é comparada à condição de entrar em eventos carnavalescos somente com o uso de abadá. Ou seja, “carnaval”, “festa” e “abadá” fazem parte do mesmo campo associativo.

3 Pressuposição

Outro fenômeno fortemente marcado nas escolhas empreendidas para construção das propagandas é a pressuposição, isso porque, devido ao fato de constituir um gênero que deve dispor de informações a partir de um quantitativo reduzido de texto, faz-se necessário lançar mão de artifícios que determinem os sentidos pretendidos, mesmo que estes fiquem no nível do implícito.

Para Chierchia (2003), pressupor consiste em um nexo semântico entre sentenças a respeito da qual o leitor desenvolve intuições sistemáticas (CHIERCHIA, 2003, p. 186).

Moura (2006, p. 13) diferencia posto e pressuposto sendo e afirma que o conteúdo que é posto no texto depende do conteúdo pressuposto e, assim, as condições de verdade percebidas no posto direcionam o leitor à aceitação do pressuposto também como verdade, ou seja, “[...] para aceitar essa informação no nível do posto, é preciso aceitar antes a informação no nível do pressuposto” (MOURA, 2006, p. 13).

Dessa maneira, os pressupostos são inferências obtidas com base no sentido literal das palavras de uma sentença,

embora não estejam contidos no sentido delas, isso porque, certas palavras ativam pressupostos.

Para melhor compreender a assertiva apresentada, tomaremos como base uma propaganda na qual a construção textual partiu desse fenômeno.

FIGURA 2: propaganda da campanha OAB violência contra mulher



Por incrível que pareça, as piores marcas estão do lado de dentro.

Fonte: https://lh5.googleusercontent.com/-bY5XurT_8dI/TYnueNHP4YI/AAAAAAAAABC0/ypoEXirAc1o/s1600/violencia.jpg. Acesso em 15/03/2016.

A figura 2 apresenta uma propaganda veiculada pela Ordem dos Advogados do Brasil. A campanha é destinada ao público atingido pela violência doméstica. O texto verbal “Por incrível que pareça, as piores marcas estão do lado de dentro”

mobiliza estratégias linguísticas voltadas a chamar a atenção do leitor, levando-o a questionar e a fazer relações de sentido entre as marcas demonstradas pelo texto não verbal e aquelas a que se remete o texto verbal.

Ao informar que “as piores marcas estão do lado de dentro”, a propaganda quebra a expectativa do leitor ao demonstrar que há marcas diferentes daquelas que a imagem deixa transparecer. Ou seja, temos como posto que se “as piores marcas estão do lado de dentro”, pressupõe-se que “existem outras marcas” além das demonstradas na imagem.

Sobre a presença dos marcadores de pressuposição neste contexto, Koch (2012) chama a atenção para um aspecto linguístico muito interessante, “[...] existe também uma “retórica da pressuposição”²⁷, [...] que consiste em apresentar como se fosse pressuposto justamente aquilo que se está querendo veicular como informação nova (KOCH, 2012, p. 47), trata-se, pois, de uma manobra argumentativa bastante utilizada em textos veiculadores de propagandas.

Assim, a utilização da descrição definida “as piores marcas” possibilita a identificação de um objeto de discurso, estabelecendo uma particularização no contexto situacional, ou

²⁷ Grifo do autor.

seja, leva o leitor a mobilizar seus conhecimentos de mundo levando a perceber que as marcas tratadas no texto são aquelas oriundas da violência contra a mulher e não outras marcas.

Antunes (2012), discutindo a função das descrições definidas na construção dos sentidos, destaca que

Nexos como esses são comuns até mesmo pela sua condição de poderem ser aplicados a um conjunto quase infinito de expressões, a depender, sobretudo, de limites contextuais. São nexos que conjugam, de forma muito particular, o conhecimento linguístico e o conhecimento enciclopédico, do mais especializado ao mais episódico (ANTUNES, 2012, p. 86).

Fica nítida a importância das descrições definidas como ativadores de pressuposição e pistas lexicais importantes para o desenvolvimento efetivo da leitura.

Além deste aspecto, a expressão definida “do lado de dentro” também estabelece a promoção de outra pista ativadora de pressuposição, ou seja, existe o lado de dentro e o de fora. Esses elementos, por sua vez, autorizam a retomada de conhecimentos de mundo que remontam o leitor à expressão “lado de dentro” às questões emocionais ou morais, opondo-se a “lado de fora” para as marcas físicas.

Henriques (2006) deixa claro que é no fluxo conversacional que as pressuposições funcionam e, dessa forma, ao passo em que as palavras ativam essas pressuposições adquirem um papel de suma importância, ou seja, “O papel dessas palavras é, dado certo contexto, recuperar certas pressuposições que se considera como fazendo parte do conhecimento compartilhado dos interlocutores” (HENRIQUES, 2006, p. 22).

Ilari; Geraldo (2006) ratificam que a pressuposição consiste em um nexos de sentido que é introduzido linguisticamente por itens lexicais ou estruturas gramaticais específicos, a exemplo do emprego dos tempos e formas verbais, a presença de certos advérbios e construções sintáticas, dentre outros.

Tal aspecto apresentado pelos autores é fortemente percebido em muitas propagandas pela presença desses desencadeadores lexicais de pressuposição que denotam também a mudança de estado, indicando que ocorreu a mudança de um fato.

FIGURA 3: campanha contra a dengue



Fonte:

<http://statig3.akamaized.net/fw/30/bp/e9/30bpe9s5dnxy2t9v2tpb1isar.jpg>. Acesso em 15/03/2016.

Diante da propaganda apresentado pela figura 3, além das escolhas lexicais que direcionam o leitor à percepção de que se trata do problema da dengue, o item lexical “faria” marca a pressuposição de que “ não fará” , ou seja, a figura feminina apresentada na imagem teve sua vida interrompida pela propagação de uma doença, cujo controle depende da população também. Por essa visão, “[...] podemos dizer que o conteúdo posto leva à aceitação do conteúdo pressuposto, ou seja, a aceitação da verdade do posto leva à aceitação da verdade do pressuposto” (MOURA, 2006, p.13).

Assim, com base no aspecto linguístico a partir do qual os pressupostos podem ser inferidos a partir do sentido literal das

palavras de uma sentença, visto que essas palavras têm como função a ativação dessas pressuposições, torna-se fundamental ao leitor estabelecer esses elos entre o posto e o pressuposto por meio dos ativadores de pressuposição.

Moura (2006); Chierchia (2003) apontam para esses ativadores, descrevendo-os como descrições definidas, verbos factivos, verbos implicativos, verbos de permanência e de mudança de estado, verbos iterativos, expressões temporais ou conectores circunstanciais, além das sentenças clivadas.

Retomando o exemplo apresentado pela propaganda da Figura 2, destacamos a visão de Carvalho (2014) ao esclarecer que, embora o leitor tenha capacidade de perceber, em situações de uso da língua, as condições de verdade presentes nos enunciados, há grande dificuldade em perceberem as intenções do texto e realizarem inferências, sobretudo em situações do cotidiano em que não há uma preocupação com a compreensão de elementos propagados pelos diferentes tipos de mídia. Todavia, a autora destaca a importância dos marcadores de pressuposição neste processo, firmando que “[...] não obstante a falta de uma validade de julgamento confiável consciente, o falante tem sempre um dispositivo de detecção de validade e

muito da sua compreensão de sentenças é resultado de uma atividade automática e inconsciente” (CARVALHO, 2014, p. 75).

Trata-se de uma estratégia para levar o leitor a sentir-se também como culpado por um ato não praticado, ser co-responsável pelas consequências da propagação da dengue.

Isso ocorre porque, na linguagem da propaganda, as alegações negativas são, na verdade, uma ferramenta para chamar a atenção do interlocutor para a presença de alegações positivas voltadas a tomadas de decisão, escolhas, partindo-se do princípio da “boa-razão” (VESTERGAARD; SCHORØDER, 2004, p. 38).

No processo de leitura, os marcadores de pressuposição representam as pistas textuais que corroborarão para que o leitor perceba essa relação necessária de verdade entre o posto e o pressuposto, incitando a ideia de que mesmo as informações que se encontram no nível do implícito não são passíveis de quaisquer interpretações, visto que estão guiadas por este contexto semântico e marcadas pelas condições de verdade daquilo que é posto.

Além das escolhas lexicais e dos marcadores de pressuposição, outras ferramentas linguísticas fazem parte do repertório voltado ao convencimento das construções

propagandísticas. Um exemplo disso é a presença da sinonímia, fenômeno ao qual passaremos a nos dedicar.

4 Reflexões finais

Aliar aspectos teóricos das áreas da leitura, da Semântica Lexical e da Propaganda nos deu a dimensão do universo quase infinito de oportunidade das quais dispõem alunos e professores para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Assim, promover uma reflexão linguística dos fenômenos lexicais mobilizados em gêneros textuais que fazem parte do universo cotidiano dos alunos é um caminho para que o discente aprenda a aprender, que busque no léxico os percursos para fazer-se leitor de quaisquer textos através da apropriação de padrões do próprio léxico.

As conclusões a que chegamos ratificam a necessidade de investigações e propostas para o ensino de leitura, fundamentadas na compreensão dos fenômenos lexicais, para que não se transforme num jogo de adivinhação nem, tampouco, numa busca por sentidos prontos e acabados. Por outro lado, essa relação também deve ser pensada frente às demais áreas do conhecimento, levando o aluno a perceber que os textos estão

presentes em todas as situações perpassadas pela linguagem, dentro e fora dos muros da escola.

5 Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

CHIERCHIA, G. **Semântica**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Significação e Contexto: uma introdução a questões de Semântica e Pragmática. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2006.

VESTERGAARD, Torben. SCHRØDER, Kim. **A linguagem da propaganda**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

OIAPOQUE, UMA CIDADE, MUITAS LÍNGUAS, A ESCOLA

Antonio Almir Silva Gomes
(Universidade Federal do Amapá)
Amaury Diniz Neris
(Universidade Aberta do Brasil)

1 APRESENTAÇÃO

A cidade de Oiapoque, localizada no estado do Amapá, é conhecida nacionalmente pela expressão “do Oiapoque ao Chuí”. Trata-se dos dois pontos considerados popularmente como os extremos do Brasil, embora dados mais precisos disponíveis em qualquer site de busca na internet apontem o Monte Caburaí, estado de Roraima, como o ponto mais ao norte do país. Para além de seu status popular de extremo norte, a cidade de Oiapoque chama a atenção por outro aspecto: sua localização geográfica fronteiriça com a Guiana Francesa, tendo o rio Oiapoque como marco indicativo da referida fronteira. Do outro lado do rio, já em território guianense, a cidade de *Saint Georges de l'Oyapock*.

O efeito dessa fronteira, dentre inúmeros outros aspectos de ordem socioeconômico e cultural, incide sobre as características linguísticas de Oiapoque. Para os objetivos do texto aqui apresentado, destacamos o fato de ser a única cidade brasileira que faz fronteira com cidade que tem a língua francesa

como oficial. Nas demais regiões de fronteiras internacionais que o Brasil, possui a língua oficial “do outro lado” é espanhol, holandês, inglês. Ainda para os objetivos do texto, cumpre destacar o fato de que a cidade de Oiapoque é o lugar para onde confluem as populações indígenas Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi-Kalinã e Palikur provenientes das terras indígenas Uaçá, Galibi e Juminã. A população Palikur carrega consigo a língua homônima pertencente à família linguística arawak, ao passo que as demais populações mencionadas carregam consigo a língua Kheuól, resultado, principalmente, do contato linguístico das línguas indígenas da região com a língua francesa.

O resultado inicial das características linguísticas a que chegamos aponta para a presença em Oiapoque, para além do Português Brasileiro, das línguas seguintes: Francês, Kheuól, Palikur. Esse resultado com quatro línguas nos conduz àquilo que nos interessa no presente texto, a circulação na cidade de diferentes línguas, pertencentes a diferentes famílias linguísticas. O presente texto toma esse fato como objeto para discutir quantidade de línguas que circulam na cidade (2) e o papel da escola, particularmente da aula de Português Brasileiro, diante da realidade linguística em questão (3). Os dados da seção 2 foram extraídos do corpus¹ de entrevistas constituído por 12

participantes – gravadas em celular Samsung J7, totalizando 51 minutos – obtido por Amaury Diniz Neris na cidade de Oiapoque nos meses de setembro e outubro de 2019. Do total de participantes, 05 são brasileiros, 02 são franceses, 02 são senegaleses, 01 é brasileiro naturalizado Francês, 01 é venezuelano, 01 é guianense; cinco vivem na Guiana e os demais vivem na cidade de Oiapoque. Em termos de sexo, 10 participantes são do sexo masculino, com faixas etárias entre 26 e 66 anos, e 02 participantes são do sexo feminino com faixas etárias entre 26 e 29 anos. Para fins de apresentação dos dados na seção seguinte, geramos um código com sequência de cinco letras que representam: P = Participante; M, sexo masculino ou F, sexo feminino; 1, 2, 3 = sequência do participante no corpus; B = Brasileiro, C = Chinês, G = Guianense, S = Senegalês. A quinta letra indica o lugar onde o participante vive, assim: G = vive na guiana; O = vive em Oiapoque.

2. Oiapoque, muitas línguas, multilíngua?

Na seção anterior mencionamos um total de quatro línguas que circulam livremente na cidade de Oiapoque. Tais línguas assim o fazem porque seus usuários circulam ou vivem na cidade. O Português Brasileiro (PB), naturalmente a língua majoritária,

as recebe, dentre outras motivações, por questões de ordem socioeconômico e culturais. Além dos indivíduos falantes de Francês, Kheuól e Palikur já mencionados, na cidade vivem ou transitam cidadãos de outras nacionalidades, por exemplo, africanas, latino-americanas e asiáticas. Para além disto, a população do Oiapoque não apenas recebe os falantes mencionados, mas também cruza a fronteira, inclusive, para viver “do outro lado”, deixando familiares, vínculos. “Do outro lado”, encontram outras línguas. Aqueles que vão, ao retornar ao Oiapoque para distintos propósitos, trazem consigo novas experiências linguísticas. O resultado é um cenário de emigração e de imigração através do qual as línguas circulam livremente, deixando rastros, impressões, valores, identidades etc; não apenas as quatro línguas já mencionadas, mas uma quantidade considerável, conforme veremos nos excertos apresentados a seguir. Os referidos excertos surgem da pergunta “Quais línguas você fala?” realizada por Amaury Diniz Neris quando da constituição do corpus mencionado na seção anterior. Vejamos:

PM1BO: Bom, língua mesmo é pra mim é o português o francês. Agora de dialeto, o creóle francês e um pouco de inglês, creóle inglês também.

PM2GO: Fala bem mesmo fala uns 4, francês, português e um pouco de holandês e taki-taki do Suriname.

PF3SO: Eu falo português, francês e taki-taki de Senegal.

PM4BG: Falo 3 idiomas, créole, créole guianense e francês.

PM5CG: Bom é meio complicado. Francês, português, chinês, inglês, mas falado assim o espanhol eu falo um pouco, mas não posso considerar como se soubesse falar o espanhol não, então tem 4. Depois tem o dialeto, o sotaque chinês tem dois ou três dialetos que eu falo. O total no mínimo dá 4, as duas de chinês dá seis. O créole é uma língua? ... então 7, mais o créole (da Guiana Francesa), sete línguas.

As informações concedidas pelos participantes nos levam, para além do Português Brasileiro, a um total de (ao menos) 10 línguas de diferentes filiações genéticas a que a cidade de Oiapoque tem acesso; Francês, Palikur, Kheuól Indígena, Kheuól da Guiana (Francês), Inglês, Holandês, Taki-Taki Suriname, Taki-Taki Senegal, Chinês, Espanhol. Cada uma delas torna-se um objeto interessantíssimo do ponto de vista linguístico e educacional; incluídas as inúmeras formas de Kheuól. Esse total gera a pergunta seguinte: a população de Oiapoque pode ser considerada multilíngue? A resposta a esta pergunta nos conduz à definição de multilinguismo dada pela Comissão Europeia, segundo a qual

“Multilinguismo se refere à capacidade de uma pessoa de usar várias línguas e à coexistência de

diferentes línguas (comunidades linguísticas) em uma mesma área geográfica”².

Os dados dos participantes associados à definição de multilinguismo nos permitem considerar a cidade de Oiapoque uma área geográfica multilíngue na qual se intercambiam línguas de origem indígena, de origem africana, de origem indo-europeia, asiática, latino-americana, crioula. Esse cenário, conforme mostraremos na seção (3), deve interessar às escolas de Educação Básica.

3. Contexto linguístico local e escolas de Educação Básica

As escolas da Educação Básica são lugar ótimo para o tratamento do contexto multilíngue descrito. O ponto inicial para que as mesmas escolas se apropriem do referido contexto pode ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que, retomando a uma série de documentos oficiais, evidencia a possibilidade de que os conteúdos e conhecimentos locais estejam presentes no cotidiano da escola. É o que verificamos no exceto:

“[...] conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-

los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BNCC, 2017, p. 16)³.

Diante de um cenário legal em que se considera a possibilidade de que conteúdos locais estejam presentes nas atividades de ensinar e de aprender na escola da Educação Básica brasileira, nos voltamos ao objeto do presente texto para considerá-lo ótimo candidato a ocupar a sala de aula das escolas que compõem a rede da Educação Básica de Oiapoque. Para tal, não precisamos pensar aulas de Geografia ou de História como hospedeiras exclusivas desse tipo de conteúdo; a aula de PB também o seria. Nesse caso, a pergunta “pode-se discutir o contexto linguístico local na sala de aula de PB?” tem resposta positiva imediatamente. As questões que se colocariam, na sequência, seriam “quais os ganhos com esse tipo de conteúdo?” e “como fazê-lo?”. Sem a intenção de sermos exaustivos – por entender que se trata de tema que demanda estudos futuros, continuação natural das pesquisas – a primeira pergunta teria respostas relacionadas aos itens (1), enquanto que a segunda pergunta teria respostas relacionadas aos itens (2):

1) Entender a sociedade (linguística) em que vive;

- Entender PB como sua língua materna, que interage com outras línguas;
- Entender que a presença e/ou influência de uma língua sobre a outra não implica prejuízo linguístico, mas fenômeno natural das línguas;
- Entender o valor de sua língua frente a outras línguas;
- Ao entender o valor de sua língua, valorizá-la;
- Novamente, ao entender o valor de sua língua, entender que as demais línguas também carregam consigo seus valores (linguísticos, culturais, históricos etc.);
- Ainda na esteira do valor de cada língua, entender que uma língua indígena é tão importante e necessária quanto uma língua indo-europeia.
- Entender que os usos de uma mesma língua carregam consigo marcas de seus usuários; logo usos são heterogêneos, jamais homogêneos.

2) Primeira ação necessária, conscientizar os atores envolvidos da importância e dos efeitos positivos, conforme (1);

- Em ações conjuntas, observar o multilinguismo na cidade via pesquisas – pelos próprios alunos, inclusive – e gerar conteúdos sobre;

- Nos conteúdos, favorecer o uso de textos em diferentes tipos e gêneros;
- Com conteúdos gerados, formar professores para o tratamento do tema na sala de aula;
- Além dos conteúdos, proporcionar momentos, encontro de pessoas com o fim de discutir / tratar do tema;
- Promover a presença e espaços de usos das diferentes línguas.

As respostas dadas em (1) e (2), uma vez praticadas, terão efeito na vida do aluno ao fazê-lo entender a diversidade linguística como um bem precioso, que o enriquece. Ao mesmo tempo, o farão entender que o estudo de sua língua na sala de aula não se reduz a uma gramática normativa que se materializa em metalinguagem. O efeito dessa formação é importante quando consideramos, inclusive, o fato de que usuários de línguas indígenas da região ainda sofrem preconceito quando usam suas línguas e mesmo quando usam o PB (CARDOSO; GOMES, 2018). Uma formação nos moldes de (1) e (2), portanto, incidiria no respeito aos usuários das línguas, independentemente de qual língua.

Ao vislumbrarmos o entrelaçamento das questões locais com as questões regionais indicado na BNCC, temos, ainda, que

os itens (1) e (2) podem ser considerados não apenas no contexto das escolas da Educação Básica de Oiapoque, mas também nas escolas da cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, afinal, muitos daqueles cidadãos que convivem com o multilinguismo em Oiapoque têm ligações das mais diversas com a cidade de Macapá. Nesse sentido, o multilinguismo inerente à cidade de Oiapoque deve ocupar a sala de aula da Educação Básica do estado do Amapá. Junto a esse cenário, por exemplo, pode ser adicionado o contexto multilíngue que ocorre no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque descrito por Gomes, Barbosa e Ferreira (2020).

Como resultado, quem sabe já nas próximas gerações tenhamos população amapaense mais aberta ao multilinguismo e consciente de que o pretense monolinguísmo pelo PB é um mito; uma população que, a exemplo de inúmeras outras espalhadas pelo globo, maneja diferentes línguas para diferentes fins, ao mesmo tempo em que respeita a língua do outro, já que ciente do valor que ela representa para este ou aquele povo.

4 Considerações Finais

As escolas da Educação Básica brasileira precisam colocar-se à disposição das comunidades nas quais estão inseridas; não

podem, em função de um programa oficial de ensino, ignorar seu tempo, seu lugar, seu povo (local), seu papel. Na verdade, ignorá-los implica às escolas continuar alheias ao cenário multilíngue inerente ao cenário brasileiro, como que ainda acreditássemos – em concordância com o senso comum – que Brasil é um país monolíngue em PB. Por outro lado, ao entenderem-se parte do lugar, perceberão a necessidade de gerar conteúdos sobre. No cenário objeto desse texto, vimos que o multilinguismo constitui-se tema interessante, possível e necessário, já que sua presença na formação linguístico-humanista do aluno terá efeito sobre a maneira como este age e concebe sua própria língua e a língua do outro. Finalmente, assumimos que o cenário descrito aqui se constitui ponto inicial de uma série incomensurável de pesquisas linguísticas possíveis de serem realizadas em Oiapoque-AP, uma cidade, muitas línguas.

Notas:

1. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UCKi2BP3hP3QApkc_d8_6R_xw. Esse corpus faz parte da pesquisa que Amaury tem realizado no âmbito da Graduação em Letras / Português da Universidade Aberta do Brasil – UNIFAP, campus Binacional do Oiapoque.

2. Tradução livre de: Multilingualism refers to both a person's ability to use several languages and the co-existence of different language communities in one geographical area. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11084>. Acesso em 29/04/2020.
3. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 22/05/2020.

Referências

CARDOSO, M. S.; GOMES, A. A. S. Português brasileiro falado pelo povo Karipuna: uma forma de uso que sofre preconceito linguístico. Revista Brasileira de Línguas Indígenas, v. 1, p. 63-71, 2018.

GOMES, A. A. S.; BARBOSA, J. O. ; FERREIRA, I. V. B. Do bilinguismo ao multilinguismo: um caminho para a escola indígena diferenciada. Caderno de Letras da UFPel, v. 36, p. 257-274, 2020.

O SPLIT MORFOLÓGICO EM XAVANTE

Rosana Costa de Oliveira

Proling/UFPB

rosana.ufpb@gmail.com

1. Introdução

O presente trabalho é uma descrição do sistema de marcação de caso cindido em Xavante, língua pertencente ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê. A língua Xavante é falada aproximadamente por 13.000²⁸ pessoas, distribuídas em 70 aldeias localizadas dentro de 11 reservas, a saber, Areões, Marechal Rondon, Parabubure, Pimentel Barbosa, Sangradouro, São Marcos, Maraiwatsede, Ubawe, Areões I, Areões II e Chão Preto, todas situadas no Estado de Mato Grosso. Aproximadamente, metade do total da população Xavante vive na reserva Parabubure, onde há cerca de 40 aldeias.

As sentenças da língua Xavante estão condicionadas pela presença ou ausência dos morfemas dependentes que marcam pessoa e tempo, *wa*, *te* e *ma*, apresentando uma cisão entre as

²⁸ Número registrado do último censo em 2007, publicado no site do “Povos Indígenas no Brasil” pertencente ao Instituto socioambiental.

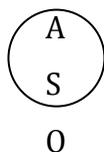
orações ativas e estativas e afirmativas e negativas. Esta língua, portanto, possui um sistema de marcação de caso cindido. Em relação aos pronomes livres e sintagmas nominais, a língua Xavante apresenta caso nominativo. Esta língua também apresenta uma cisão entre as orações ativas e estativas e afirmativas e negativas. Em orações afirmativas, os morfemas dependentes que marcam pessoa sujeito e tempo, participam de um sistema de caso ativo/estativo, no qual o sujeito de uma oração transitiva se comporta de forma idêntica ao sujeito de uma oração intransitiva ativa. Por outro lado, o sujeito de uma oração intransitiva estativa se comporta da mesma forma que o objeto. Em orações negativas, o sujeito de orações transitivas se diferencia do sujeito de orações intransitivas e do objeto, que possuem marcas idênticas. Neste caso, temos um sistema ergativo/absolutivo. O mesmo ocorre em relação aos morfemas presos. Eles participam também do sistema de marcação de caso ergativo/absolutivo. A construção de uma sentença na língua Xavante dependerá da presença ou ausência dos morfemas dependentes. A diferença entre uma oração transitiva e intransitiva se dá a partir da ocorrência dos morfemas dependentes em uma oração negativa, mostrando a importância morfológica e sintática desses morfemas.

2. Sistemas de Marcação de Caso

As línguas podem empregar diferentes mecanismos para expressar a diferença de S (sujeito intransitivo), A (sujeito transitivo) e O (objeto) no sistema de marcação de caso. Elas podem utilizar mecanismos morfológicos, como flexões de caso sobre as formas nominais ou afixos referenciais no verbo, e mecanismos sintáticos, como por exemplo, a ordem dos constituintes.

Há diversas possibilidades para a atribuição de casos sobre S, A e O. Há o sistema nominativo-acusativo, no qual o sujeito de uma oração transitiva é marcado de forma idêntica ao sujeito de uma oração intransitiva, ambos se opondo ao objeto:

Sistema Nominativo-acusativo



O sistema ergativo-absolutivo, no qual o sujeito de uma oração intransitiva recebe a mesma marca que o objeto de uma oração transitiva, estes se opondo ao sujeito de uma oração transitiva:

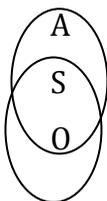
Sistema Ergativo-absolutivo

A



Há também o chamado Split de S ou sistema ativo /estativo, que diz respeito à cisão do sujeito de uma oração intransitiva, no qual este sujeito em determinadas construções se comporta de forma idêntica ao sujeito da transitiva, e em outras, de forma idêntica ao objeto.

Split de S



Além das flexões de caso, as línguas podem empregar afixos pronominais no verbo, operando como indicadores morfológicos da função dos sintagmas nominais na oração. Assim, por exemplo, se um sintagma nominal na função de A possui na forma verbal os mesmos afixos que S, sendo O marcado diferentemente, tem-se um padrão nominativo-acusativo; se, por outro lado, S e O possuem no verbo afixos diferentes dos empregados para A, tem-se um padrão ergativo-absolutivo.

As línguas que exibem características tanto do sistema acusativo quanto do sistema ergativo são chamadas de línguas

com sistemas cindidos e esta cisão pode se manifestar através de diversos mecanismos.

3. Sistema de marcação de caso em Xavante

O sistema de marcação de caso da língua Xavante apresenta essa cisão. Em relação aos pronomes livres e sintagmas nominais, esta língua possui caso nominativo – acusativo. Os exemplos abaixo mostram que os pronomes dependentes marcadores de sujeito possuem a mesma forma tanto em construções transitivas quanto em construções intransitivas, sendo diferentes do objeto.

Note que em (1) o pronome livre *a hã* é o sujeito da oração transitiva, igual ao pronome livre da oração intransitiva do exemplo (2), sendo estes diferentes do objeto que, neste caso, apresenta uma forma presa prefixada ao verbo:

1) *A hã te i - madö*

Você . 2^a 1^a - lavar

‘Você me vê’

2) *A hã ma ø - wi*

você 2^a 2^a - chegar

‘Você chegou’

Os sintagmas nominais, em Xavante, apresentam a mesma forma para o sujeito da oração transitiva e intransitiva e também para o objeto:

3) *aibö ma ab're ø - tsitó*

homem 3^a/pass. buraco 3^a - fechar

‘O homem fechou o buraco’

4) *ab're ma ø - tsitó*

buraco 3^a/pass. 3^a - fechar

‘O buraco fechou’

A língua Xavante possui o sistema de marcação de caso cindido no que diz respeito aos morfemas que estão relacionados com o sujeito e o tempo da oração. As construções transitivas e intransitivas afirmativas e as construções transitivas negativas se diferenciam das construções intransitivas negativas e intransitivas estativas afirmativas e negativas no que diz respeito à cisão dos morfemas *wa*, *te* e *ma*.

Como pode-se observar nos exemplos abaixo, estes morfemas aparecem em orações transitivas afirmativas, exemplo (5), ocorrem em orações transitivas negativas, exemplo (6) e em orações intransitivas afirmativas, exemplo (7), mas não aparecem em orações intransitivas negativas, como exemplificado em (8):

5) *uhödö wa ti - rē*

anta 1^a/pass. 1^a - comer

'Eu comi anta'

6) *uhödö wa te wa - rene õ di*

anta 1^a T 1^a - comer neg. est.

'Nós não comemos anta'

7) *ai'uté ma ti - wawa*

criança 3^a/pass. 3^a - chorar

'A criança chorou'

8) *ai'uté ø - wawai õ di*

criança 3^a - chorar neg. est.

'A criança não chorou'

Os morfemas *wa*, *te* e *ma* não aparecem em orações estativas:

9) *ĩ - wē di*

1^a - bom est.

Eu sou bonito

10) *ĩ - wē õ di*

1^a - bom neg. est.

Eu não sou bonito

O quadro abaixo apresenta uma melhor visualização da ocorrência destes morfemas:

		Morfemas	
Afirmativas	Transitivas	<i>wa, te, ma</i>	
	Intransitivas	Ativas	<i>wa, te, ma</i>
		Estativas	---
Negativas	Transitivas	<i>wa, te</i>	
	Intransitivas	Ativas	---
		Estativas	---

Quadro 1: Ocorrência dos morfemas marcadores de pessoa sujeito e tempo

Observa-se no quadro acima que os morfemas *wa*, *te* e *ma* ocorrem em orações transitivas e intransitivas afirmativas ativas. Esses morfemas não aparecem em orações intransitivas negativas e intransitivas estativas afirmativas e negativas. Os morfemas *wa*, *te* e *ma* ocorrem em orações transitivas negativas com algumas restrições. Há a ocorrência dos morfemas *wa* e *te* com algumas pessoas. O morfema *ma* não ocorre com orações transitivas negativas.

Abaixo há mais alguns exemplos com orações intransitivas e transitivas. Tanto em orações transitivas e intransitivas negativas, a concordância de pessoa sujeito que ocorre prefixada ao verbo será sempre \emptyset . Os exemplos (11) e (12) e (13) e (14)

mostram que há uma assimetria ocorrendo com os prefixos de pessoa sujeito em orações afirmativas e negativas.

11) *ba'ono te ti - nhore*

menina 3^a/pres. 3^a - cantar

'A menina está cantando'

12) *ba'ono ∅ - tsore ã di*

menina 3^a - cantar neg. est.

'A menina não está cantando'

13) *tebe wa ti - 'rẽ*

peixe 1^a/pres. 1^a - comer

'Eu como peixe'

14) *tebe hã wa te ∅ - tsi ni ã di*

peixe enf. 1^a T 1^a - comer pl neg. est.

Nós não comemos peixe

Os dados apresentados acima fornecem a hipótese para uma divisão quanto ao sistema de marcação de caso. Em orações afirmativas, a ocorrência dos morfemas dependentes *wa*, *te* e *ma* marca um sistema ativo/estativo, no qual o sujeito intransitivo, marcado por esses morfemas, é uma categoria cindida. Este sujeito, em uma oração intransitiva ativa, é marcado de forma idêntica ao sujeito da oração transitiva, e em uma oração estativa

é marcado de forma idêntica ao objeto, ambos se diferenciando do sujeito de orações transitivas e intransitivas ativas.

<u>Split de S / Sistema Ativo-Estativo</u>			
Orações Afirmativas			
A	S		O
	Ativo	Estativo	
<i>wa, te, ma</i>	<i>wa, te, ma</i>	∅	∅

Quadro 2: Sistema de marcação de caso dos morfemas livres marcadores de pessoa e tempo

em orações afirmativas: Sistema ativo/estativo.

Já em orações negativas, observa-se um outro sistema. Nestas orações, o sujeito de uma oração transitiva é marcado diferentemente de uma oração intransitiva e também diferente do objeto. Neste caso, há um sistema ergativo/absolutivo.

<u>Sistema Ergativo /Absolutivo</u>		
Orações Negativas		
A	S	O
<i>wa, te</i>	∅	∅

Quadro 3: Sistema de marcação de caso dos morfemas livres marcadores de pessoa e tempo

em orações negativas: Sistema ergativo/absolutivo.

Aparentemente, estes morfemas marcam um sistema ativo/estativo em orações afirmativas e um sistema ergativo/absolutivo em orações negativas.

Com relação aos morfemas presos, há um outro tipo de marcação, no qual formas presas de objeto, em construções afirmativas, se comportam de forma idêntica às formas presas de sujeito intransitivo em construções negativas e afirmativas estativas. Formas presas de objeto em construções negativas se comportam da mesma forma que as formas presas de sujeito intransitivo em construções afirmativas ativas. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos morfemas *wa*, *te* e *ma* e também as formas presas, no intuito de comparar as duas formas.

Note-se, no quadro abaixo, que as formas presas são idênticas nas 2ª e 3ª pessoas. Somente a 1ª pessoa apresenta mudança:

		Morfemas	Formas Presas
Afirmativas	Transitivas	<i>wa, te, ma</i>	Objeto <i>i, ai, ø</i>
	Intransitivas	Ativas	sujeito <i>ø, ai, ø</i>
		estativas	---

				<i>ai, ø</i>
Negativas	Transitivas		<i>wa, te, ma</i>	objeto <i>ø</i> , <i>ai, ø</i>
	Intransitivas	Ativas	---	sujeito <i>i</i> , <i>ai, ø</i>
		estativas	---	---

Quadro 4: Ocorrência dos morfemas livres e morfemas presos marcadores de pessoa

O sujeito, além do objeto, aparece prefixado aos verbos transitivos. Os verbos transitivos são divididos de acordo com os prefixos marcadores de sujeito. O objeto, quando é um pronome, é marcado no verbo por um prefixo, estando em distribuição complementar com o sujeito. Quando o objeto é um sintagma nominal, não há marca explícita no verbo, sendo somente o sujeito marcado na palavra verbal. Dessa forma, quando um ou outro argumento não está presente na raiz verbal, o morfema *ø* ocorrerá. Há evidências de um morfema nulo representando o sujeito e o objeto porque na 1ª pessoa do dual/plural ambos, sujeito e objeto, são marcados explicitamente no verbo.

Em Oliveira 2002, com a descrição das classes verbais, pôde-se descobrir um maior número de prefixos marcadores de

pessoa que ocorrem na raiz verbal. Segue abaixo um quadro com os prefixos de sujeito e objeto:

	Sujeito				Objeto	
	Singular		dual/plural		singul ar	dual/pl ural
	transiti vo	Intransit ivo	transiti vo	intransit ivo		
1 ^a pess oa	<i>ø/ti</i>	<i>ĩ/ø</i>	<i>wa/ø</i>	<i>wa/ø</i>	<i>ĩ/ø</i>	<i>wa</i>
2 ^a pess oa	<i>ĩ</i>	<i>a/ai/ø</i>	<i>ĩ</i>	<i>a/ai/ø</i>	<i>ai</i>	<i>ai</i>
3 ^a pess oa	<i>ø/ti</i>	<i>ø/ti</i>	<i>ø</i>	<i>ø/ti</i>	<i>ø</i>	<i>ø</i>

Quadro 5: Prefixos verbais de sujeito e objeto

Pode-se observar no quadro acima que os prefixos de objeto de 1^a pessoa do singular e 2^a pessoa do singular, dual/plural são idênticos aos prefixos de sujeito que aparecem em orações intransitivas. Como os prefixos de objeto *wa*, 1

pessoa dual/plural e o prefixo \emptyset de 3ª pessoa singular e dual/plural são idênticos aos prefixos de sujeito que aparecem em orações transitivas e intransitivas, eles que estão se opondo aos prefixos de sujeito intransitivo, já que com a 1ª pessoa singular e 2ª pessoas há essa ocorrência. Com essa descrição, pode-se afirmar que os prefixos participam do sistema de marcação de caso ergativo/absolutivo.

Pode-se afirmar, então, que a língua Xavante possui um sistema de marcação de caso cindido, pois quando se mostra o quadro dos pronomes livres ou sintagmas nominais, apresenta um determinado padrão, o padrão nominativo/acusativo, já quando se mostra o quadro em relação aos morfemas dependentes existentes nesta língua, apresenta-se outro padrão, uma cisão, ora um sistema de caso ativo/estativo, ora um sistema ergativo/absolutivo.

O quadro (5), acima, mostra que as formas presas das orações transitivas podem marcar o sujeito ou o objeto da oração. Além disso, os verbos transitivos apresentam prefixos que são diferentes dos verbos intransitivos, participando de um sistema de marcação de caso Ergativo/absolutivo.

<p style="text-align: center;"><u>Sistema Ergativo /Absolutivo</u></p>

Orações Afirmativas		
A	S	O
$\emptyset/ti/wa$	$\tilde{i}/\emptyset/wa$	$\tilde{i}/\emptyset/wa$
\tilde{i}	$a/ai/\emptyset$	ai
\emptyset/ti	\emptyset/ti	\emptyset

Quadro 6: Sistema de marcação de caso dos morfemas presos marcadores de pessoa em orações afirmativas: Sistema ergativo/absolutivo.

4. Considerações Finais

Em relação aos morfemas *wa*, *te* e *ma*, a marcação de caso na língua Xavante está condicionada ao tipo afirmativo ou negativo da oração. As orações afirmativas apresentam um split de S, isto é, um sistema ativo – estativo. O sujeito das orações transitivas possui os mesmos morfemas que o sujeito das orações intransitivas ativas, formando um padrão ativo. Por outro lado, o sujeito das orações intransitivas estativas, juntamente com o objeto da oração, forma um padrão estativo, pois em ambas as orações, os morfemas *wa*, *te* e *ma* não estão presentes. Já as orações negativas apresentam um outro sistema de marcação de caso, o caso ergativo / absoluto. O sujeito das orações transitivas negativas se comporta de forma diferente em

relação ao sujeito das orações intransitivas ativas e estativas e ao objeto.

No quadro dos pronomes livres e sintagmas nominais da língua, o Xavante possui uma marcação de caso do tipo nominativo-acusativo.

A língua Xavante apresenta uma cisão entre os morfemas dependentes, os pronomes livres e as formas presas. O padrão ergativo se manifesta em orações negativas, em orações afirmativas ativas e com os morfemas presos, enquanto o padrão acusativo se manifesta com os pronomes livres e em orações afirmativas estativas.

Referências

GRAHAM, Laura R. *Performing Dreams. Discourses of immortality among the xavante of central Brasil*. Austin, University of Texas Press. 1995.

HALL, J. *Xavante Noun Phrases and Morpheme Classes*. Museu Nacional do Rio de Janeiro. RJ. SIL. 1961.

LACHNITT, Georg. *Gramática Xavante*. Mato Grosso: Missão Salesiana de Mato Grosso. 1988.

LEHMANN, W. P. *A Structural principle of language and its implications*. Syntactic Typology. Austin, University of Texas Press, 1978.

_____. *Syntactic Typology*. Austin, University of Texas Press. 1978.

MAIA, Marcus A. R. *Aspectos tipológicos da língua javaé*. Rio de Janeiro, 1986.

MAIA, M., B. FRANCHETTO, Y. LEITE, M.F. SOARES & M.D. VIEIRA. *Comparação de Aspectos da Gramática em Línguas Indígenas Brasileiras*. Revista D.E.L.T.A. 1998^a.

_____, B. FRANCHETTO, Y. LEITE, M. F. SOARES & M. D. VIEIRA. *A Estrutura da Oração em Línguas Indígenas Brasileiras*. Revista D.E.L.T.A, 1998B.

MCLEOD, Ruth; MITCHELL, Valerie *Aspectos da língua xavante*. Brasília: SIL. 1977.

MCLEOD, Ruth. *Xavante Grammar*. Museu Nacional do Rio de Janeiro. RJ. SIL. 1960.

_____. *Macro Jê. Lista de Vocabulário Xavante*. Museu Nacional do Rio de Janeiro. RJ. SIL. 1960.

_____. *Xavante Clause and Sentence Structure*. Série Linguística. Museu Nacional do Rio de Janeiro. RJ. SIL. 1961.

OLIVEIRA, R. C. *Inserção tardia e subespecificação dos morfemas wa, te e ma em Xavante*. In: Revista Linguística, UFRJ/Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2008.

_____. *Morfologia e Sintaxe da Língua Xavante*. Orientador: Dr Marcus Antônio Rezende Maia. Rio de Janeiro UFRJ, 2007. 281p. Tese. (Doutorado em Linguística).

_____. *Periferia Esquerda na Língua Xavante*. Orientador: Marcus Antônio Rezende Maia. Rio de Janeiro UFRJ, 2002. 126p. Dissertação. (Mestrado em Linguística).

_____. *Construções interrogativas em xavante*. In: Ludoviko dos Santos & Ismael Pontes (orgs). *Línguas Jê Estudos Vários*. Londrina: ed. UEL, 185-194, 2002.

_____. *Tipologia de Ordem Vocabular na Língua Indígena Xavante*. Orientador: Marcus Maia. Rio de Janeiro: MN/UFRJ, 1998. Monografia. (Especialização em Línguas Indígenas)
SANTOS, G.M.F. dos. *Morfologia Kuikuro: gerando nomes e verbos*. Orientador: Dra Bruna Franchetto. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Curso Doutorado em Linguística. 2007.

SILVA, M. A. R. *Pronomes, Ordem e Ergatividade em Mebengokre (Kayapó)*. Orientador: Charlotte Galves. Campinas: UNICAMP, 2001. 84p. Dissertação (Mestrado em Linguística).

CONCEPÇÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS INDÍGENAS: PERSPECTIVAS PARA OS PARKATÊJÊ

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma²⁹

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira³⁰

Considerações iniciais

Desde 1995 o MEC apoia a produção e a distribuição de materiais didáticos indígenas. Essa iniciativa ampliou o quantitativo dos materiais produzidos, seja por professores indígenas, seja por pesquisadores dessas línguas.

O estudo focaliza a Comunidade Indígena Parkatêjê, situada na Reserva Indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará, cuja situação sociolinguística da língua tradicional é de obsolescência, visto que essa não está sendo transmitida às gerações posteriores. Defendemos que a elaboração de LD específico, voltado para o

²⁹ Doutoranda em Linguística vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Mestre em Linguística pela mesma Universidade. Professora de Língua Portuguesa e Língua Francesa vinculada à Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA) e à Faculdade Teológica Batista Equatorial (FATEBE).

³⁰ Professora Titular vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação, com atividades de docência e de orientação junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade do CNPq.

ensino-aprendizagem da língua tradicional para as crianças em nível de alfabetização, pode vitalizar a língua, visto que esse se apresenta como um suporte essencial para a aprendizagem da educação formal.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica de abrangência da Linguística Aplicada, com foco em LD em língua indígena; e a pesquisa de campo na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio Pẽptykre Parkatêjê, onde aplicamos atividade pedagógica junto às crianças matriculadas, no ano letivo de 2020, no 1º ano/9. Nossa fundamentação teórica é pautada em estudos de Araújo (1993; 2008); Choppin (1992); D'Angelis (2007); Lajolo (1996); Soares (2013) dentre outros nomes significativos.

O livro didático – história e produção

O livro didático sempre esteve presente em todas as sociedades e em todas as situações formais de ensino, segundo Soares (2013). No Brasil, o termo LD foi definido pela primeira vez no Artigo 2º do Decreto – lei número 1.006, de 30 de

dezembro de 1938, e foi compreendido como sendo o livro adotado

na instituição escolar que expõe total ou parcialmente o conteúdo das disciplinas dos programas estudantis.

Lajolo (1996) destaca a importância do livro para o processo de ensino, visto que eles influenciam mais diretamente na aprendizagem, sendo, portanto, essenciais ao circular em conhecimentos.

Corroborando o pensamento de Lajolo (1996), Soares discorre que o LD tem objetivos e funções indeseavelmente ligados à própria configuração e natureza da escola e do ensino, por isso é instrumento escolar que, ao longo do tempo, ganhou seu espaço e, mesmo diante do contexto do mundo digital que adentrou também o universo escolar, não o perdeu.

Choppin (1992) classifica os LD's como utilitários da sala de aula, sendo eles produzidos com o objetivo de auxiliar o ensino de uma dada disciplina curricular, por meio da abordagem de um conjunto extenso de conteúdos, sob forma de unidades ou lições que seguem uma progressão.

Nas escolas da rede pública de ensino, o LD é o material didático mais utilizado pelo professor, em muitas escolas é até mesmo o único. Assim, faz-se necessário que o professor o

conheça muito bem para obter o sucesso esperado em sua prática como educador, visto que ele é realmente o material didático mais presente nas escolas.

Livro Didático Indígena (LDI)

Quaresma (2012) afirma que o LDI representa, para os povos tradicionais do Brasil, a autonomia nos modos de organização dos processos educacionais que circundam a educação escolar. A presença do LD específico para as escolas indígenas, nesse ambiente escolar, é uma forma de adequar os processos de ensino-aprendizagem ao contexto, às necessidades e às especificidades das etnias indígenas.

Nesse sentido, o LDI surge como um aliado para os povos indígenas e seu ensino formal, favorecendo o aprendizado de sua língua-cultura, bem como possibilitando salvaguardar os conhecimentos tradicionais. Faz-se, portanto, necessário apoiar a produção e a distribuição de materiais didáticos que atendam a riqueza cultural desses povos.

A política de produção de materiais para uso didáticos específicos e diferenciados para povos indígenas está prevista em várias legislações, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN); o Plano Nacional da Educação (PNE); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), dentre outros.

Conforme D'Angelis (2007, p. 18), mesmo tendo como motivação o ensino escolar, a publicação de LDI's tem sido realizada para leitura, atendendo o ensino de língua indígena, o que implica afirmar que “quase não se têm investido esforços na produção de livros em língua indígena para ensino das disciplinas curriculares como história, ciências, etc.”

Alguns aspectos chamam atenção para o LDI, esses podem ser monolíngues, bilíngues, trilíngues e multilíngues. Outro aspecto peculiar aos LDIs é o projeto gráfico. Eles são carregados de desenhos, fotografias e pinturas que não somente ilustram a expressão autêntica da arte indígena, mas também marcam a identidade de cada povo indígena em particular. Por não terem fins lucrativos, visto serem desvinculados do mercado editorial, os LDIs diferem-se em muitos aspectos dos materiais produzidos para as escolas regulares.

O LDI tem, além da função didático-pedagógica, a função de divulgador da cultura indígena, haja vista que circulam entre os alunos nas salas de aulas das escolas indígenas e entre outros

membros da comunidade e de outras sociedades, sejam elas indígenas ou não indígenas.

Livro didático indígena para o ensino da Língua Parkatêjê

Devido ao intenso contato com a sociedade circundante, a situação sociolinguística não é favorável à língua tradicional. De acordo com Ferreira-Silva, Fairchild e Belintane (2011), os falantes nativos da Língua Parkatêjê constituíam 9% da população, formada pelos mais idosos. Os demais falantes classificam-se em bilíngues passivos, apresentando diversas faixas de bilinguismo em relação à língua indígena, e em monolíngues em língua portuguesa. O que levou a afirmação de que o intenso contato desse grupo com a Língua Portuguesa desfavoreceu a Língua Parkatêjê. Essa se encontra em acelerado processo de perda, haja vista que a geração jovem desconhece parcial ou totalmente a língua de seu povo.

Em 2008, Araújo (2008) já classificava a língua *Parkatêjê* como ameaçada de extinção. Segundo a autora, a presença maior da Língua Portuguesa no meio indígena depreciava o uso da língua tradicional. A posição ocupada por essas línguas nesta comunidade indígena é refletida atualmente na escola, onde o

Parkatêjê não constitui a língua de instrução do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a comunidade, de um modo geral, acredita que essa instituição, bem como seus os instrumentos formais, pode contribuir sobremaneira para que sua língua tradicional supere os problemas relacionados ao *stress* linguístico. É possível observar os anciãos realizando ações a fim de salvaguardar a língua. Na Escola Pëptykre Parkatêjê, por exemplo, há indígenas desse grupo atuando como professor bilíngue³¹, evidenciando que, para eles, a língua precisa ser transmitida às gerações posteriores.

É neste contexto que os LD's produzidos para auxiliar o ensino da Língua Parkatêjê ganham destaque nessa sociedade, visto que os indígenas dessa etnia compreendem que esse suporte pode ampará-los no processo de vitalização de sua língua tradicional. Assim, como parte da pesquisa de doutorado desenvolvida pela discente Francinete Quaresma e orientada pela Professora Doutora Marília Ferreira, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará,

³¹ Assim chamados os professores *Parkatêjê* contratados pela SEDUC-PA para ensinar as disciplinas específicas da grade curricular da escola: Língua e Cultura Indígena.

realizamos pesquisas no âmbito da produção de LD junto a essa comunidade.

Para realização deste estudo, durante viagens de campo à Aldeia Parkatêjê, aplicamos atividades pedagógicas envolvendo oralidade, escrita e desenho junto aos alunos matriculados no 1º ano/9, no ano letivo de 2020, na Escola Pěptykre Parkatêjê, a fim de promover o ensino-aprendizagem da Língua Parkatêjê. A escolha desse público-alvo justifica-se pela necessidade de ensinar a língua às crianças, visto que, apesar de serem monolíngues em Língua Portuguesa, ainda podem aprender a falar essa língua.

As atividades foram desenvolvidas em torno da apresentação do alfabeto da Língua Parkatêjê³², as quais resultaram em um livro de escrita. O livro produzido apresenta as letras do alfabeto da língua Parkatêjê, acompanhadas por uma palavra do idioma em que essa letra compõe uma sílaba no início ou no meio do vocábulo. Há, ainda, uma ilustração da referida palavra, desenhada por pelas crianças da referida turma. Esse desenho faz parte do contexto cultural indígena Parkatêjê, conforme se verifica na figura abaixo.

³² O alfabeto dessa língua foi proposto por Araújo (1993). Consiste em alfabeto latino, com vinte e seis grafemas, cuja relação grafema fonema é fundamentada na biunivocidade.

Figura 01 – Alfabeto ilustrado



Fonte: Autoras (2020).

Esse livro de escrita pode auxiliar o professor indígena no ensino da Língua Parkatêjê, em nível de alfabetização, para um público infantil, proporcionando-lhes o conhecimento do alfabeto da língua de seu povo, sendo esse o primeiro passo para a apropriação da modalidade escrita no idioma. Nesse sentido, o livro cumpre propósitos didáticos, tendo sido pensado para auxiliar conteúdo escolar de dada disciplina, conforme expos Choppin (1992).

A obra que construímos juntamente com as crianças e com a professora indígena responsável pela turma é uma

produção experimental do LD a ser desenvolvido por meio da pesquisa de Doutorado da referida discente.

Considerações finais

Compreendemos que o LDI é um aliado do professor indígena rumo ao alcance dos objetivos curriculares propostos para a educação escolar indígena. Assim, defendemos que a produção de LDI's pode ser um importante instrumento para a vitalização de línguas tradicionais, porque o livro impresso constitui-se um suporte que coloca a língua indígena em funcionalidade diante de seu povo. As comunidades poderão observar que, por meio da escrita da sua língua tradicional, é possível transmitir conhecimento sobre a língua-cultura do povo.

Ademais, compreendemos também que o LDI pode salvaguardar não somente a língua, mas também a tradição cultural, servindo como elemento de valorização cultural. Nesse sentido, concordamos com Moore, Galúcio e Gabas Jr. (2008) quando afirmam que materiais escritos na língua tendem a aumentar o prestígio dessa e chamar a atenção dos mais jovens.

A escrita de uma língua tradicional presente em um LD vem afirmar a identidade cultural de um dado povo. Sendo a

escrita vinculada à escola, é normal que o LD, instrumento cuja função principal se destina à sala de aula, por ser um suporte escrito impresso, se destaque, perante os professores, dentre as demais produções indígenas. A importância do LD, sobretudo o indígena, a nosso ver é inquestionável, portanto é preciso fazê-lo adentrar as salas de aulas indígenas como um suporte auxiliador do professor.

Referências

- ARAÚJO, L. M. S. Parkatêjê x português: caminhos de resistência. **Louisiana**, Estados Unidos, 2008. Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Leopoldina-Araujo.pdf. Acesso em 29 out. 2019.
- _____. Fonologia e grafia da língua da comunidade Parkatêjê (Timbira). In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoires et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007, 48 p.
- FERREIRA-SILVA, M. N.; FAIRCHILD, T. M.; BELINTANE, C. Desafios para o ensino de leitura e escrita no Brasil: heterogeneidade e contato linguístico. **Signum: Estudos Linguísticos**, n. 14, p. 195-226, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8602>. Acesso em: 15 Out. 2019.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, p. 3-9, 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MOORE, D.; GALÚCIO, A. V; GABAS JR. N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia** (A floresta e o futuro), Brasil, n. 3, p. 36-43, 2008. Disponível em: http://prodoc.museudoindio.gov.br/down/O_Desafio_de_Documentar_e_Preservar_as_Linguas_Amazonia-revisada.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbêngôkre**. Orientadora: Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOARES, Magda. Livro didático contra ou a favor? [Entrevista cedida a] Portal São Francisco. **Portal São Francisco**, 2013. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 03 nov. 2019.

METÁFORAS DE IDENTIDADE CULTURAL EM “O BOQUEIRÃO”

*Isaías de Oliveira Ehrich*³³

*Henrique Miguel de Lima Silva*³⁴

*Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa*³⁵

*Danielli Cristina de Lima Silva*³⁶

1 PALAVRAS INICIAIS

Atualmente, a sociedade está cada vez mais aberta aos mecanismos de aculturação, culminando em uma cultura massificada, rasa e entregue aos ditames exteriores, os quais acabam impondo os seus preceitos e moldando (quando não aniquilando) a cultura local, sobretudo, pelo viés da sociedade capitalista. Todavia, não vamos nos ater aos ditames econômicos, mas sociais e culturais.

Debruçar-se sobre questões que endossem a valorização cultural é algo que, com o passar dos dias, vem se tornando cada vez mais incomum, tendo em vista que, com a modernidade e o advento dos meios digitais, mediados pela *internet*, a cultura de

³³ Doutorando em Letras (Texto literário, crítica e cultura), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros – RN / prof_ehrich@hotmail.com

³⁴ Doutor em Linguística pela UFPB. Docente da UFPB.

³⁵ Pós-Doutora em Ensino pela UERN. Docente do IFPB.

³⁶ Mestre em Linguística pela UFPB.

massa, aos moldes do mercado capitalista, vem se intensificando, rompendo qualquer tipo de fronteira, seja ela física ou cultural.

À luz das teorias modernas sobre cultura e identidade, neste artigo, o nosso olhar se voltará ao início do Século XX, tempo em que ocorre a narrativa de “O boqueirão”, de José Américo de Almeida, publicado em 1935, o qual, em suas páginas iniciais, já traz uma discussão sobre cultura e identidade. Para tanto, restringiremos nosso foco a dois personagens: Remo e Frank.

2 REMO E FRANK: ELEMENTOS METAFÓRICOS DE IDENTIDADE CULTURAL

Desde as primeiras linhas, José Américo de Almeida chama a atenção para o embate cultural a ser travado durante a narrativa, o que Bhabha (2013) viria a chamar de “entre-lugar”. Almeida (1979) abre a história com um diálogo entre dois personagens: Remo e Frank, os quais são uma espécie de alegoria, de representação de um grupo social.

Remo Fernandes é filho do Alto Sertão Paraibano, possivelmente, um jovem oriundo de base familiar de posses (fazendeiro/coronel), pois ele vai estudar nos Estados Unidos da

América, antes de 1920. No enredo, há apenas pistas temporais. A única referência de tempo é que o rapaz passou sete anos estudando na América do Norte: “*Foram sete anos de ausência*” (ALMEIDA, 1979, p.124).

Como as obras de açudagem de Boqueirão/Cajazeiras-PB iniciaram em 1921, sendo paralisadas em 1925, supõe-se que o enredo se passe entre o final de 1924 e início de 1925, quando ocorre a interrupção das obras da construção do açude. Nesse caso, conjectura-se que Remo partiu em 1917 para os Estados Unidos da América.

Frank White era norte americano, amigo de Remo e também engenheiro. Vem para o Brasil para trabalhar nas obras hidráulicas, porém, quase nada se tem também de caracterização do mesmo. Por sua interação com os demais personagens, nota-se que ele entende e fala bem a língua portuguesa e até procura integra-se ao modo de vida das pessoas que moram no acampamento.

No fragmento abaixo, temos o diálogo inicial entre os dois personagens, na íntegra, para que possamos compreender melhor a nossa proposta de trabalho. Atentemos, pois, para a visão de cada um sobre a identidade cultural:

“Viviam os dois como irmãos na
Universidade de Ohio.

O brasileiro exaltava o Brasil:

_Terra onde se dá tudo.

E mais aquilo

... Mas havia no seu país uma terra diferente de todas as outras:

_Terra onde não se brinca com amor. Terra de palavra dada: sim-sim, não-não.

Era seu sertão nordestino.

E ele deplorava com grande angústia filial:

_Terra da seca!

Testemunhara as obras de utilização das zonas áridas da América, como um milagre de política hidráulica. Não havia infelicidade maior que sofrer a felicidade dos outros.

(...)

O ianque queria formar o contraste:

_ O americano dá muito à sua pátria. Cada qual paga o tributo material e entra com um pouco de sua alma para integrar a grande alma dos Estados Unidos da América, que é de todos e não pertence a ninguém.

O brasileiro observou, despeitado:

_ Essa alma é tão grande que chega a invadir os países vizinhos...

E o ianque ratificou:

_A América vai até onde for o interesse dos seus filhos. Seus limites são esses interesses... (ALMEIDA, 1979, p.119-120)

A partir do diálogo acima, um ponto merece nossa atenção é o conceito de superioridade americana, típica daquela cultura. Percebe-se a altivez do povo americano e a ideia de que eles têm superioridade sobre os demais povos, como o brasileiro. Esse tema, que hoje em dia ainda não foi esgotado, já vinha sendo discutido no romance, no início do século XX.

Além disso, percebe-se que há um estranhamento, por parte de Remo, diante de certos comportamentos, sobretudo acerca da postura feminina americana, ao perceber, no ambiente em que se desenvolve a conversa entre os rapazes, o modo como elas agem: *“Entravam girls, tomando liberdades de homem para homem”* (ALMEIDA, 1979, p, 120). Atitude essa totalmente diferente das tomadas pelas moças de sua terra natal que, *“Tinham pudor de falar; só não tinham pudor de sorrir”*.

O modo acanhado das moças sertanejas contrastando-se ao modo despojado das americanas fazia Remo sentir-se um estranho naquela cultura. Estranhamento esse, como coloca James (*apud* BHABHA, 2013, p. 32), *“inerente àquele rito de iniciação extraterritorial e intercultural”*, fazendo-o notar-se como um estranho fora de casa, fora de seu ambiente familiar que, no caso, era a terra natal.

Quanto a Remo, destacamos alguns fragmentos: *“O brasileiro exaltava o Brasil: _Terra onde se dá tudo”*. Nessa passagem, alusiva à Carta do Descobrimento e, por conseguinte, já nos remete à ideia de colonizado x colonizador, temos, de início o orgulho da terra natal, a valorização de qualidades, no caso, dos aspectos naturais, embora, mais à frente, ele mostre o sofrimento do seu povo marcado pelo estigma das secas: *“Um povo assado vivo, clamando de fome e sede no deserto, desde que o Brasil era Brasil”*.

Apesar de reconhecer o valor de seu país e as dificuldades dele, Remo, que acaba sendo uma representação social do povo brasileiro, acaba por deixar-se vencer, embora discordando, pelo posicionamento do amigo americano. Quando após dizer que naquele país havia uma certa doação de todo o povo americano para formar a nação estadunidense, e dizer que *“A América vai até onde for o interesse dos seus filhos. Seus imites são esses interesses”*. *“O brasileiro deixou cair a cabeça com tanto desalento que parecia um gesto de aprovação”*.

Pelo discurso de Frank White, notamos claramente a ideia de pertencimento e de *“identidade nacional”*, como bem coloca Bauman (2005, p. 28) sobre o tema: “ a identidade nacional

objetivava o direito monopolista de traçar fronteiras entre ‘nós’ e ‘eles’”. Mais à frente, ainda expõe:

a identificação também é um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade (...). Noutro polo, se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que esteriotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam. (BAUMAN, 2005, 44)

Essa afirmação de Bauman fica clara quando, voltamo-nos ao diálogo dos personagens e percebemos que o brasileiro se sente impotente ao se manifestar sobre a visão do amigo acerca da “alma americana”, que rompe fronteiras, conforme os interesses daquele povo. O ianque, por sua vez, mostra-se capaz de articular e desarticular sua identidade conforme os seus

interesses próprios e os de sua nação, pois entende que um é complemento do outro: “ *Cada qual paga o tributo material e entra com um pouco de sua alma para integrar a grande alma dos Estados Unidos da América, que é de todos e não pertence a ninguém*”.

Num tom de opressão cultural, mesmo a conversa entre ambos ocorrendo de forma amistosa, Frank, afirma: “*O espírito de um povo é uma formação que se eleva cima dele próprio. É uma essência filtrada de geração em geração. O que fica em baixo é a escória inútil*”. E acrescenta a Remo: “*Leva-se a alma dos Estados Unidos. A terra da seca ainda não tem alma*”. Com essas palavras, temos um exemplo do que Bauman afirmara sobre o objetivo monopolista da identidade nacional de delinear os alcances entre nós (representado por White) e eles (representado por Fernandes), ou seja, não importa aonde o americano vá, a ideia estereotipada de supremacia sobre o outro o acompanhará, pois tal identidade coletiva já está arraigada em suas almas. E quanto ao brasileiro, este teria sempre negado o direito de marcar sua identidade (nacional), a qual, na visão do americano, estava vazia, uma vez que não tinha alma, ou seja, essência.

Na narrativa, Remo ao chegar ao sertão com Frank, protagoniza um embate cultural entre o passado e o presente, o

saudosismo e o progresso, a corrida para o futuro ou a fuga para o passado é travado, sobretudo pelo personagem Remo, o qual volta dos Estados Unidos com uma visão progressista e quase nada cultural, demonstrando um sujeito : Remo, Giddens (2002, p. 10) afirma que *“a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencadeamento - mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos”*.

A visão do novo, provocada pela assimilação de uma cultura diferente, dita como civilizada (representada por Remo: aquele que traz de fora ao seu lugar uma percepção cultural distinta do que entendera como tradição histórica) e de uma expressão de aculturação (nesse caso, representada por Frank, que facilmente entende e valoriza aquele tipo de manifestação cultural – contrariando a sua postura inicial), provocam um certo embate cultural e até mesmo identitário, uma vez que

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia de “novo” como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado, refigurando-o num “entre-lugar” contingente que inova e interrompe a atuação do presente. O

“passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não nostalgia de viver. (BHABHA,2013, p. 29)

Nesse embate cultural, Remo ia integrando as suas experiências passadas (as quais construíra a sua identidade social) com suas percepções acerca do modo como o seu lugar estava sendo modificado, realizando, assim, apreciações sobre a realidade, que acabariam gerando, consciente ou inconscientemente novas ações.

Remo se sentia no inter-ser, no *intermezzo* rizomático (DELEUZE e GUATTARI, 1995) cultural e social, compreendendo-se mergulhado numa sociedade rasa, aculturada e, principalmente, estranha ao que havia sido, pois percebera que “*O sertanejo não será um forte*”, pois seus conterrâneos “*Viviam como estrangeiros na terra transformada. Não compreendiam a mutilação dos preceitos que formavam a sua realidade*”. (ALMEIDA, 1979, p. 144).

Essa contradição interior, essa instabilidade identitária de Remo, diante do embate de realidades e, representando o dominador cultural, Frank White, friamente, observa, vê as inquietações do amigo diante do receio do novo e de uma tentativa de negação de uma nova cultura que se insere no

sertão, o qual ora defende, ora acusa, analisa a postura do mesmo e defende que a integração entre culturas é necessária para um aprimoramento. Nessa defesa, deixa nas entrelinhas, porém sua tese inicial: a de que o sertão brasileiro ainda não tinha alma e que trazia para cá, a alma americana, ou seja, a cultura dominante.

5 FINALIZANDO ESTA CONVERSA

Não diferentemente de vários outros livros de nossa Literatura, “O boqueirão”, de José Américo de Almeida não foi, a priori, recebido com a mesma aceitação do que fora o seu antecessor “A bagaceira”. É um livro que estava à frente de seu tempo, quanto ao modo de narrar, de construir personagens e de estruturar uma narrativa, assemelhando-se a textos literários pós-modernos.

No que se refere a “O boqueirão”, temos os dois personagens como metáforas de identidade cultural um povo: Remo Fernandes, encarnando o sertanejo que sofre a influência de uma nova cultura e que vive em contraditório processo de adaptação. É a alma nordestina, antes pura, intocada, mas que ao ter contato com o externo, com o moderno, recebe as influências deste, causando-lhe, em vários momentos, diluição de sua

própria identidade, confundindo-o com a estrangeira. Franck White, por sua vez, representa o povo e a alma norte americana. É um estrangeiro que vem ao Brasil, insere-se na cultura sertaneja e, a priori, mostra-se adaptado à mesma, contudo, ele, aos poucos, vai colocando o seu ponto de vista e inserindo o seu modo de ver e agir na realidade do outro (que no caso, é o sertanejo).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Américo de. **Novelas**: reflexões de uma cabra, o boqueirão, coiteiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

BATISTA, Juarez da Gama. **A sinfonia pastoral do nordeste**. 2. ed. Rio de Janeiro: Leitura S.A./MEC, 1971 (ensaio)

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995 (Coleção TRANS)

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO

Stella Maris Más Rocha³⁷

Introducción

En las últimas tres décadas se registra un proceso en toda la región que muestra un fenómeno aparentemente contradictorio: la incorporación creciente y constante de nuevos públicos a las universidades (centralmente de sectores empobrecidos de la población) y, a la vez, la expansión de diversas formas de privatización de la educación superior. En materia universitaria, América Latina tiene el 55% de la matrícula y el 67% de sus instituciones en el sector privado, y la tendencia no parece revertirse.

En este escenario regional, el caso argentino asume características particulares. Aquí, el proceso de democratización del acceso a las universidades viene consolidándose paulatinamente desde la recuperación de la democracia, a fines de 1983. La expansión de instituciones y la diversificación de carreras y títulos estuvieron acompañadas por un incremento

³⁷ Docente da Universidad Nacional de San Martin.

sostenido de la cantidad de estudiantes. En los últimos 30 años el crecimiento del sistema universitario público fue exponencial ya que se duplicó la cantidad de instituciones y se cuadruplicó la población estudiantil, distinguiéndose claramente tres etapas, 1990-1995, 2003-2009, 2014-2015. La expansión de los años 80 y 90, en el marco de la hegemonía neoliberal y neoconservadora, se hizo en condiciones que precarizaron a las instituciones públicas -y a sus trabajadores- y las forzaron a la búsqueda de recursos provenientes del sector privado. En la primera década del siglo XXI el proceso de privatización de la educación superior estuvo acompañado, también, por políticas que buscaron fortalecer la universidad pública y el desarrollo científico-tecnológico y la adopción de medidas de inclusión social.

La incorporación de nuevos sectores sociales a la universidad, en el contexto de profundas desigualdades estructurales en la Argentina, tiene como contracara diversos problemas: infraestructura insuficiente para atender adecuadamente la demanda de educación superior, altos índices de abandono y bajas tasas de graduación, varios años de demora para la obtención del título, docentes con poca dedicación horaria para realizar sus actividades. El fenómeno de la “inclusión excluyente” (EZCURRA, 2011) pone en tensión la

aparente democratización de la universidad con las constantes dificultades académicas de los estudiantes más pobres. Con ritmos e intensidades diferentes se han desarrollado diversas políticas públicas para intentar disminuir los efectos de la desigualdad social en la educación superior. Asimismo, también las instituciones universitarias han diseñado e implementado mecanismos propios para enfrentar el problema. La diversidad de experiencias, con disímiles resultados, coincide en intentar responder al desafío que genera concebir a la educación superior como un derecho.

En este capítulo³⁸ se presentan algunas de las medidas adoptadas en las universidades públicas como acciones de inclusión para favorecer la permanencia de los estudiantes en las instituciones. Luego se realiza un breve recorrido por la expansión del sistema universitario argentino y, finalmente, se presentan las características que adquiere el proceso de privatización.

Políticas públicas para la inclusión educativa

³⁸ Las reflexiones que aquí se plantean surgen de los avances del proyecto de investigación en curso “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa: de la escuela secundaria a la Universidad” (2020-2022), dirigido por Stella Maris Más Rocha, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

La inclusión, en sentido amplio, es entendida como el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de las características individuales, teniendo en cuenta las necesidades y garantizando que se generen condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (MARQUINA y CHIROLEU, 2015). Hacer referencia a la inclusión, y plantearla como un objetivo de la política pública (específicamente educativa), implica reconocer que la sociedad no es igualitaria y que la diversidad legítima constituye un componente que merece ser revalorizado. De ahí que las universidades se propongan medidas tendientes a la inclusión de todos los estudiantes para tratar de mitigar discriminaciones históricas que han cristalizado en desigualdad social. Las instituciones públicas reciben a estudiantes que constituyen la primera generación en sus familias que logran el acceso a la universidad, con un capital cultural diferente de los sectores medios y altos que tradicionalmente transitaban por el sistema universitario. En los últimos años, además, algunos de estos *nuevos públicos* han finalizado sus estudios secundarios en diferentes formatos escolares, es decir, en escuelas secundarias no tradicionales, de menor duración temporal, con planes de

terminalidad y/o con flexibilidades en el régimen académico (MÁS ROCHA, 2019).

La expansión de instituciones y de ofertas académicas, en sí misma, no contribuye a disminuir las desigualdades sociales. Tampoco el ingreso directo a las universidades (que es mayoritario en Argentina) resuelve la cuestión, ya que las altas tasas de abandono en el primer año, cercanas al 50%, demuestran que hay una selección implícita. La prolongación de la duración de los estudios de grado por encima del tiempo esperable evidencia condiciones desiguales en el tránsito por la universidad: en las instituciones públicas el 27% de los egresados lo hace en el tiempo teórico establecido en los planes de estudios mientras que en las privadas asciende al 40% (SPU, 2015). De ahí la importancia de adoptar medidas que atiendan de manera integral la situación social de quienes asisten a la universidad. Tradicionalmente, las políticas públicas pusieron el foco en la atención de los problemas financieros y de “déficits culturales” de los estudiantes a través de acciones como becas y cursos de nivelación. Aunque necesarias, estas estrategias se han mostrado altamente insuficientes. Por eso, en las dos últimas décadas, en la mayoría de las universidades públicas se han implementado, además, programas de articulación entre las

escuelas secundarias y las instituciones de educación superior, cursos de ingreso no selectivos, subsidios de diverso tipo (becas de ayuda económica y de fotocopias, descuentos en el comedor de la universidad y en la tarifa del transporte público), sistemas de tutorías y acompañamiento a estudiantes, programas para la terminalidad de las carreras, capacitación pedagógica a profesores y tutores, entre otros. Estas iniciativas buscan dar respuestas, así, a uno de los problemas que más preocupan –y ocupan- a las universidades públicas: la combinación de altas tasas de cobertura con altas tasas de abandono.

La expansión universitaria: inclusión y privatización

La ampliación y consolidación del sistema universitario argentino se fue concretando en diferentes momentos del siglo XX y XXI. Hasta 1958, el Estado tuvo el monopolio de la educación universitaria (con nueve instituciones). A partir de ese momento se permitió la creación de universidades privadas y, en consecuencia, se fundaron, entre 1959 y 1969, 18 universidades privadas, principalmente católicas. En la década de 1970 se plantea una expansión deliberada de instituciones públicas (15 nuevas universidades) con el objetivo político de descongestionar la matrícula de los centros tradicionales y

desarticular al movimiento estudiantil, se buscaba fundar universidades con orientación regional y alejadas de las áreas urbanas.

Los 90 inician otro momento de crecimiento del sistema universitario con un marcado énfasis en la creación de universidades privadas (20 instituciones entre 1989 y 1999, de tipo empresarial y algunas de corte más académico centradas en el desarrollo del posgrado y la investigación) y 9 universidades públicas, de las cuales 6 se ubican en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Esto permitió la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación superior universitaria por la cercanía o proximidad a sus lugares de residencia. Estas universidades se caracterizaron, además, por definir una oferta académica innovadora (diferente a las carreras tradicionales), que atendía áreas de vacancia, con propuestas cortas, formación a distancia, vinculadas con las necesidades locales y con estructuras de gobierno novedosas (en general, organizadas en Escuelas, Institutos o Departamentos, rompiendo con la clásica organización por Facultades). En la creciente oferta de instituciones, tanto públicas como privadas, adquirió relevancia la modalidad de extensiones áulicas, es decir, el dictado total o parcial de una carrera en una localización extraterritorial. Para el

año 2009, las universidades públicas contaban con 148 extensiones áulicas y las privadas con 110 (ZELAYA, 2012), denotando un proceso de diversificación que atiende las demandas de públicos cada vez más diversos pero que oculta las desiguales formas de acceso al conocimiento. De este modo se cubren las necesidades educativas universitarias de una población empobrecida, a partir de circuitos de formación diferenciados, generalmente arancelados, en infraestructuras edilicias que no se corresponden con la vida académica y cultural de las universidades, con profesores que no tienen pertenencia institucional (en algunos casos contratados exclusivamente para dar clases en las extensiones aúlicas) y con precarias condiciones laborales (ZELAYA, 2012).

En los primeros años del siglo XXI presenciamos otro momento de gran expansión del sistema universitario: 11 universidades nacionales (5 de ellas concentradas en el AMBA) y 3 privadas entre 2003 y 2009. Se evidencia una persistente demanda social por aumentar los años de formación, potenciada por una concepción de educación como bien público y derecho social así como por la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en 2006. La política gubernamental que orientó la creación de las nuevas universidades se centró en la idea de

crecimiento con inclusión social (MARQUINA Y CHIROLEU, 2015). Se superpusieron nuevas instituciones a la oferta ya existente y se siguieron instalando universidades en el AMBA: entre 2010 y 2015 se crearon 10 universidades nacionales y 4 privadas³⁹, continuando con la proliferación de extensiones áulicas, la duplicación de titulaciones y la multiplicación de ofertas de educación a distancia.

Notas finales sobre el proceso de privatización

El cambio de siglo marca un reposicionamiento del Estado respecto de lo público, pero los procesos iniciados en los 90 se profundizan con la multiplicación de instituciones privadas y la introducción de dispositivos de *management* en la regulación de las actividades de formación, investigación, extensión y transferencia (SAFORCADA y TROTTA, 2020). Paralelamente, en la normativa (como la Ley de Educación Nacional N°26206) se da igual tratamiento a instituciones públicas y privadas como si fuera lo mismo que estén guiadas por el interés común, o que

³⁹ El sistema universitario argentino está compuesto, en la actualidad, por 57 Universidades Nacionales (a las que asisten casi 1.500.000 estudiantes), 50 Universidades Privadas (con 370.000 alumnos), 7 Institutos Universitarios Estatales (14.000 estudiantes), 13 Institutos Universitarios Privados (11.000 estudiantes), 4 Universidades Provinciales, 1 Universidad Extranjera y 1 Universidad Internacional.

respondan a intereses particulares (MÁS ROCHA y VIOR, 2016; SAFORCADA y TROTТА, 2020). Hay una creciente privatización de la política educativa que se expresa en la participación de sectores de la sociedad civil (cámaras empresarias, ONG, OSC, Iglesia Católica) en espacios de toma de decisiones clave de la política pública (MÁS ROCHA y VIOR, 2016; VIOR y RODRÍGUEZ, 2012).

Aún en un contexto de incremento de universidades estatales, el sector privado presenta un mayor dinamismo en aspectos tales como cantidad de instituciones, crecimiento de la matrícula, tasas de graduación y expansión de la educación a distancia. Este último indicador es el que más se destaca: para el período 2005-2015 los estudiantes de universidades públicas en carreras a distancia aumentaron 10% frente al 178% de las privadas, los egresados se incrementaron en 29% y 614%, respectivamente (SPU, 2015).

Como se ha presentado brevemente, la democratización en el acceso a la universidad se sostiene, en principio, a partir de la creación de nuevas instituciones y de la ampliación de la oferta académica, en función de un marco normativo que garantiza el derecho a la educación superior. La población estudiantil que constituye la primera generación de universitarios en sus

familias es una demostración convincente de la posibilidad de ejercer ese derecho. Sin embargo, las investigaciones evidencian que sostener los estudios universitarios resulta más difícil para estos sectores. No alcanza con poder ingresar a la institución. De ahí la necesidad de definir, crear y sostener políticas públicas e institucionales que faciliten apropiarse de la cultura universitaria para ser parte de ella y, a su vez, transformarla.

Referências

EZCURRA, A. M. *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU. 2011.

MARQUINA, M.; CHIROLEU, A. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. En *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 24, n. 43, p. 7-16. 2015.

MÁS ROCHA, S. M. Políticas institucionales para la inclusión en la universidad. En MANCOVSKY, V. y MÁS ROCHA, S. M. (eds): *Por una pedagogía de “los inicios”. Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2019.

MÁS ROCHA, S. M. y VIOR, S. Diez años de política educacional en Argentina (2003/2013): algunas consecuencias para la educación secundaria. En *Polifonías Revista de Educación*, UNLu, año V / Nº 9, octubre-noviembre, p. 52-78. 2016.

SAFORCADA, F.; TROTTA, L. La privatización de la universidad en Argentina y América Latina. En *Ciencia, Tecnología y Política*, Año 3, N°4, p. 54-64, mayo. 2020.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (SPU). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria. 2015.

VIOR, S.; RODRÍGUEZ, L. La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. En *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104, maio/ago. 2012

ZELAYA, M. La expansión de universidades privadas en el caso argentino. En *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 179-194, maio/ago. 2012.

[Título do documento]



[Título do documento]

Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020.

