

SCRIPTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy e Silva

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Conrado Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev' Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom José Gaspar, 500 - Subsolo do Prédio 6 (Antiga SEC) Coração Eucarístico • Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4792 • CEP 30.535-901 • E-mail: editora@pucminas.br.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira

Colegiado: Terezinha Taborda Moreira, Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Arabie Bezri Hermont.

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO BRASILEIROS

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimaraes

Capa e diagramação: Jefferson Ubiratan de A. Medeiros

Imagem da capa: starline/Freepik

Revisão: Luciana Lobato e Isabela Lopes

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901.

Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br ou scripta.pucminas@gmail.com

SCRIPTA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras
e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da
PUC Minas

Escrita, leitura e literatura

Organizada por

Arabie Bezri Hermont (PUC Minas)

José Hélder Pinheiro Alves (UFMG)



CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO BRASILEIROS
DA PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS



Scripta é uma publicação quadrimestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística, o que se indica no subtítulo: I. Linguística e Literatura. II - Língua. III - Literatura.

Comissão de publicações:

Editora geral da revista **Scripta**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Editora da revista **Scripta** de Linguística: Juliana Alves Assis

Editora da revista **Scripta** de Literatura: Terezinha Taborda Moreira

Conselho Editorial da Scripta:

Acesse: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/about/editorialTeam>

Indexadores: Latindex, Ulrichs, Clase, MLA, LLBA, Icap, Dialnet, Redib, DOAJ, Diadorim, WorldCat, EZB, CIRC, Erihplus, MIAR.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas,
2023.

E-ISSN 2358-3428

Quadrimestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua
portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa
de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-
brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Sumário

Editorial

Contribuições e desafios na formação de professores no processo de ensino da leitura e da escrita

Arabie Bezri Hermont 9

Contributions and challenges in teacher training in the process teaching reading and writing

Arabie Bezri Hermont 9

Parte I - Ensino de leitura e escrita: contribuições e desafios na formação de professores

Ensino de Língua Portuguesa: ensinar o quê, para quê, por quê? Uma problematização à luz dos relatos de Estágio Supervisionado de graduandos em Letras

*Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros e
Selma Lúcia de Assis Pereira* 31

Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?

*Eloisa Nascimento Silva Pilati, Janaina Weissheimer e
Ana Paula Oliveira do Prado* 67

O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura

Adriana Lessa e Cristiane Santos 92

The Maze Task Mobile: Using a Psycholinguistic Experimental Technique as a Pedagogical Tool for Language Learning
Cândido Samuel Fonseca de Oliveira, Thaís Maira Machado de Sá, Ramon Soares Gonçalves e Júlia Barbosa Viegas 118

Compreensão leitora e compreensão de linguagem técnica na área da Engenharia: um estudo psicolinguístico
Thais de Souza Schlichting e Ana Cláudia de Souza 148

Relações entre aspectos fonéticos-fonológicos e escolaridade na acurácia ortográfica de consoantes nasais no Ciclo de Alfabetização
Suellen Vaz e Lourenço Chacon 181

A competência linguística e suas contribuições para a educação inclusiva rumo à Terminalidade Específica
Gláucia do Carmo Xavier, Christiane Miranda de Abreu e Juliana Cristina Meira Lino 209

Parte II - Leitura em foco: o texto literário

A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura
José Hélder Pinheiro Alves 238

Gestos de leitura de textos literários em Língua Espanhola na licenciatura em Letras
Marcelle Gonçalves Peçanha Cabral e Antonio Andrade 264

O Meu Pé de Laranja Lima: semiótica e figuratividade
Fernanda Viana de Sena e Sueli Maria Ramos da Silva 296

Osman Lins, a leitura subjetiva e o ensino de literatura
Carolina Duarte Damasceno 327

Correspondências exílicas cubanas: um diálogo fragmentado da memória em Informe contra mí mismo
Antonio Martínez Nodal e Nerivaldo Alves Araújo 354

A voz que resiste pela terra: Odete Semedo e a poética da dor, memória, revolta
Israela Rana de Araújo Lacerda, Isaque da Silva Moraes e Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne 384

Memorial herbário de Lobo Antunes
Flávio França e Tercia Valverde 401

Entrevista

O discurso científico: questões de leitura e escrita – uma conversa com a Profa. Dra. Verli Petri
Heitor Pereira de Lima 433

Resenhas

Currais (di)versos: poemas e memórias de Currais Novos/RN
Eduardo Cristiano Hass da Silva 459

O diálogo impossível entre a Literatura, a História e o Mercado Editorial
Cid Ottoni Bylaardt 466

Editorial

Contribuições e desafios na formação de professores no processo de ensino da leitura e da escrita

Arabie Bezri Hermont*

Este volume da *Scripta* é um trabalho que resulta de uma iniciativa de congregar pesquisas desenvolvidas no sentido de melhor compreender processos de formação de professores e de aprendizagem de leitura e de escrita, à luz de vários constructos teóricos e de metodologias diversas.

A formação de professores é um aspecto crucial para garantir uma educação de qualidade, pois eles são os principais agentes de transformação nas salas de aula, nas escolas e na sociedade. Uma formação apropriada e atualizada possibilita que os professores compreendam as teorias e as práticas educacionais mais adequadas e transformadoras. Isso inclui conhecimentos sobre conteúdos gerais e específicos, metodologias de ensino, estratégias de avaliação, uso de novas tecnologias educacionais, entre outros aspectos. Além disso, uma boa formação de professores deve promover a reflexão crítica sobre sua própria prática educativa e suas abordagens pedagógicas.

O percurso formativo de docentes também está intimamente ligado à promoção da inclusão na educação. Professores bem formados são capazes de reconhecer as diferenças e as necessidades individuais dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim sendo, o professor também deve estar preparado para a inclusão de alunos com

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Linguística pela UFMG. Professora do Programa de pós-graduação em Letras da PUC Minas.

déficits cognitivos, além de outros. Nesse contexto, os cursos de licenciatura devem oferecer orientações e diretrizes claras para que os professores possam atender adequadamente às necessidades desses estudantes em termos de adaptação curricular, recursos pedagógicos, estratégias diferenciadas e ambiente inclusivo.

No que diz respeito ao professor de linguagem, língua e literaturas, são atribuídas as funções de ensinar a ler, a escrever, a produzir textos orais, a compreendê-los, além dos aspectos gramaticais. Leitura é uma habilidade essencial na vida cotidiana e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e educacional do aluno. Por meio da leitura, amplia-se a capacidade de expandir nosso conhecimento, de adquirir informações sobre diversos assuntos, aprimorar a compreensão e a capacidade de raciocínio crítico, estimular a imaginação e a criatividade e vivenciar diferentes perspectivas e realidades. A escrita, por sua vez, é uma tecnologia que nos permite expressar pensamentos e sentimentos de maneira clara e organizada, estruturar e articular nossas ideias. A prática da escrita contribui para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico. No contexto do ensino, tanto a leitura quanto a escrita desempenham um papel central na formação dos alunos. Para tanto, os professores devem estar preparados para desenvolver as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, proporcionando aos alunos uma base sólida para sua formação acadêmica e pessoal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico, estrutural e progressivo de aprendizagens e habilidades fundamentais que os alunos devem desenvolver durante toda

a Educação Básica. Os professores, nesse contexto, devem conhecer a BNCC, pois é um dos principais documentos, atualmente, que orienta os currículos escolares no Brasil.

No entanto, é válido ressaltar que algumas lacunas podem ser identificadas na BNCC em relação a vários aspectos, e, neste volume, um dos artigos vai evidenciar como muitas habilidades cognitivas já descritas em vasta área da linguística não são contempladas de forma satisfatória. A BNCC poderia ser mais explícita no que diz respeito às habilidades cognitivas envolvidas na promoção do pensamento crítico, das previsões e das inferências na compreensão de textos orais e de textos escritos. Essas habilidades são fundamentais para a formação de professores e para o desenvolvimento dos estudantes, permitindo-lhes que compreendam o significado implícito e façam conexões entre as informações do texto, que interpretem textos e que possam fazer o papel de leitores críticos especialmente no mundo atual.

Com isso em mente, passemos a tecer comentários sobre os artigos que constam da primeira parte do volume, organizada sob o título: *Ensino de leitura e escrita: contribuições e desafios na formação de professores*.

O artigo intitulado “Ensino de Língua Portuguesa: ensinar o quê, para quê, por quê? Uma problematização à luz dos relatos de Estágio Supervisionado de graduandos em Letras”, produzido por Ev’Ângela Batista Rodrigues de Barros e Selma Lúcia de Assis Pereira, nos traz uma reflexão sobre a formação de professores e demonstra como o ensino de Língua Portuguesa pode sofrer algumas injunções de natureza teórica e metodológica, mas também pode acolher avanços de pesquisas das áreas da Linguística Textual e da Linguística Aplicada.

Cientes de que o ensino de Língua Portuguesa, de um modo geral, esteve tradicionalmente ligado à triangulação — conceituação, exemplificação e exercitação —, as autoras levantam a questão da necessidade de ativarmos os processos cognitivos superiores, tais como a análise, a síntese e o julgamento, na formação docente, como forma de os futuros professores irradiarem tais habilidades em suas aulas de língua materna. Nessa perspectiva, as autoras apresentam resultados de uma pesquisa realizada com 43 graduandos, alunos de Estágio Supervisionado, do curso de Letras, em um Instituto Federal. Foi verificado que os graduandos apresentam suas intervenções em campo de estágio em que há uma prevalência de gêneros escritos de diversas naturezas, em detrimento do ensino de tópicos gramaticais, e, no que tange aos modos de organização dos relatos, destacam-se a narratividade e a argumentatividade.

No texto “Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?”, conforme nos indica o título do trabalho, Eloísa Nascimento da Silva Pilati, Janaína Weissheimer e Ana Paula Oliveira do Prado preocupam-se com a lacuna percebida, na BNCC, de uma contemplação mais arrojada, no documento parametrizador, de resultados de pesquisas de determinadas áreas da linguística, notadamente da área da neurociência e linguística relacionada à cognição.

Para tratarmos da ideia de Pilati, Weissheimer e Prado, recorramos, antes, a Cury, Reis e Zanardi, que apresentam o contexto em que nasce a BNCC:

Nas últimas décadas, o Brasil tem experimentado um acelerado processo de mudança, tanto no que diz respeito às formas pelas quais a política se apresenta, quanto também pelo maior engajamento e expressividade

das lutas sociais em defesa da democracia, da ética na política, e na defesa da escola e da educação como bem mais significativo da sociedade, capaz de conduzir a emancipação dos sujeitos sociais. Compartilhamos, contudo, com a ideia de Paulo Freire ao afirmar que a educação por si só não transforma a sociedade, tampouco a sociedade pode modificar-se sem ela. O que nos moveu a empreender este livro foi a ideia de refletir conjuntamente sobre as bases da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando ao público de interesse — professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados na temática — não apenas os debates em torno dela como também algumas questões e críticas que consideramos imprescindíveis para prosseguir com esta discussão, acalorada e interminável como é a própria experiência do currículo, um campo de tensões disputas contínuas. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 7).

Conforme os autores apontam, há várias críticas ao documento, pois apresenta falhas em diversos níveis:

Entendemos que a aprovação da BNCC não esgotou os debates como também não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração e apresentação da versão final ao público. Observamos como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Observamos ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC, a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 15).

Se Cury, Reis e Zanardi (2018) fazem críticas em uma perspectiva bem ampla, Eloísa Nascimento da Silva Pilati, Janaína Weissheimer e Ana Paula Oliveira do Prado estreitam

a reflexão, explicitando que o documento prevê habilidades de leitura muito ligadas a representações sociais. Obviamente, estas devem e têm seu lugar, entretanto, as três autoras assinalam que muito já foi desenvolvido em termos de pesquisas que fazem interface com a biologia, psicologia e neurologia, e as habilidades previstas no documento parametrizador não refletem investigações de natureza cognitiva. Assim sendo, a crítica maior das autoras dirige-se ao ponto em que a BNCC não contempla, de forma satisfatória, os achados científicos atuais sobre o tema — por exemplo, Hermont (2009; 2010; 2020) —, apresentando lacunas no que se refere à sua missão de documento norteador sobre as melhores práticas para a sala de aula.

Na esteira das reflexões sobre desenvolvimento de pesquisas relacionadas à tríade mente, cognição e leitura, temos o texto de Adriana Lessa e Cristiane Santos, “O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura”. Nesse texto, as autoras assinalam a importância de formarmos alunos cidadãos críticos em uma sociedade democrática e consideram que um pressuposto básico para a aprendizagem é que haja a aceção de um processo cognitivo essencialmente ativo. Nessa perspectiva, assumem que as metodologias ativas devem estar em cena e assinalam que a produção de mapas mentais é uma boa estratégia para criar ambiente para o esclarecimento e o aprofundamento de conceitos e criação de ideias; isso no processo de ensino de leitura. O uso de mapas mentais, nessa perspectiva, é um recurso que auxilia na organização e na visualização das informações, estimulando a conexão de ideias e o pensamento criativo, envolvendo, portanto, várias habilidades cognitivas.

Dessa forma, as autoras enfatizam que o mapa mental é uma metodologia ativa antes (quando se faz a análise global do texto),

durante (seleção e relação de informações relevantes) e depois da leitura (momento em que ocorre a reflexão de informações importantes). As autoras ainda enfatizam a forte relação dos mapas mentais com os multiletramentos, pois a produção de tais mapas seria um processo de retextualização.

Nesta primeira parte, temos pelos menos dois trabalhos que explicitam serem da área de psicolinguística, ainda que outros também possam ser assim enquadrados. Em uma busca a Trask, temos:

Psicolinguística (*psycholinguistic*) – O estudo das conexões entre a linguagem e mente. A psicolinguística começou a destacar-se como uma disciplina autônoma nos anos 1950. Em alguma medida, seu aparecimento foi promovido pela insistência com que o linguista Noam Chomsky defendeu, naquela época, que a linguística precisa ser considerada como parte da psicologia cognitiva, mas há também outros fatores, notadamente o interesse crescente pela **aquisição da linguagem** pelas crianças.

Não há dúvida de que o estudo da aquisição da linguagem é a área da linguagem que mais tem estado em evidência e que mais tem tido êxito. Mas vários outros assuntos também foram explorados com graus variáveis de sucesso. Muitos desses assuntos são aspectos do **processamento linguístico**, os passos envolvidos em produzir e compreender a fala. Outros incluem as ligações entre o uso da linguagem e a memória, o estudo linguístico da leitura e, mais recentemente, as possíveis ligações com a percepção e a cognição. (TRASK, 2004, p. 243, grifos do autor).

Essa é uma forma de posicionar a Psicolinguística no conjunto das Ciências Cognitivas e de demonstrar a relação linguagem e psicologia. Nos últimos tempos, o Grupo de Trabalho de Psicolinguística da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (GT de Psicolinguística da Anpoll) vem se debruçando com ênfase em estudos sobre processamento da linguagem, conforme excerto do *site* do referido GT:

A área da Psicolinguística apresenta, no Brasil, dois principais direcionamentos — o estudo do processamento da linguagem (processos de percepção da fala, compreensão e produção de enunciados verbais), conduzido por meio de pesquisa experimental e/ou de simulações computacionais, e o estudo da aquisição da linguagem, cuja realização é conduzida em bases experimentais, naturalistas, ou por meio de simulações computacionais. (GT Psicolinguística).

Essa é uma área que tem pouco impacto na BNCC, de acordo com Pilati e demais autoras. Muitas pesquisas — por exemplo, Name, Hermont e Molina (2022), Hermont (2019; 2020) — já foram desenvolvidas, mas pouco ancoram a prática docente.

Nesse espírito, tem muito a colaborar o texto “*The maze task mobile: using a psycholinguistic experimental technique as a pedagogical tool for language learning*”, de Cândido Samuel Fonseca de Oliveira, Thaís Maira Machado de Sá, Ramon Soares Gonçalves e Júlia Barbosa Viegas. O trabalho apresenta resultados de uma investigação que envolve o aprendizado de segunda língua e novas tecnologias numa perspectiva psicolinguística. De acordo com os autores, o aplicativo móvel facilita a realização de sessões de treinamento linguístico com a tarefa de labirinto, tanto para fins pedagógicos como experimentais.

Normalmente, a tarefa labirinto (*maze-task*) é utilizada para medir o custo de processamento imposto por diferentes estruturas linguísticas e, no caso dessa pesquisa, foi usado em aulas de língua inglesa com falantes nativos do português brasileiro a

fim de se analisarem as percepções dos alunos por meio de uma pesquisa de atitude. A pesquisa foi realizada com alunos de 14 a 17 anos do ensino médio profissionalizante do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em Contagem.

Os autores apresentam os resultados, destacando-se os benefícios e as melhorias necessárias para o desenvolvimento de futuras pesquisas, e conseguem, com êxito, apresentar o aplicativo em detalhes, associando a área da psicolinguística, a tarefa labirinto, uma ferramenta tecnológica pedagógica, à aprendizagem de segunda língua, além de treinamento linguístico.

Outro trabalho que se insere na área de psicolinguística, bastante interessante, é denominado “Compreensão leitora e compreensão de linguagem técnica na área da Engenharia: um estudo psicolinguístico”, de Thaís de Souza Schilchting e Ana Cláudia de Souza. A pesquisa teve como objetivo entender como se relacionam a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica no campo da Engenharia Elétrica com estudantes do 10º semestre do curso de Engenharia Elétrica de uma instituição universitária do interior de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada com protocolos verbais de leitura, que evidenciavam informações sobre o processo de compreensão de textos por parte do participante, que deveria verbalizar seus pensamentos durante a tarefa de leitura. A análise realizada pelas autoras revela que os alunos pesquisados, ao se defrontarem com terminologia especializada e desconhecida em textos da área, desenvolvem estratégias de leitura voltadas a aspectos mais abrangentes do texto. Por outro lado, quando o texto mais amplo oferece desafios aos leitores, estes recorrem a termos técnicos nos quais se apoiam para compreender o que foi lido. Assim

sendo, as autoras assinalam que a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica estão em uma relação de interação e retroalimentação pelo menos no contexto pesquisado.

A alfabetização e o letramento são conceitos interligados, porém distintos, que descrevem diferentes aspectos do processo de aquisição e uso da linguagem escrita. A alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem das relações entre os sons da fala (fonemas) e os símbolos gráficos (grafemas) que representam esses sons. Envolve o desenvolvimento da consciência fonológica (abarcando a consciência lexical, silábica e fonêmica), o conhecimento do sistema alfabético e a capacidade de decodificar e codificar palavras. O letramento vai além, pois envolve o uso efetivo da leitura e escrita nas práticas sociais e culturais e engloba a compreensão dos diferentes gêneros textuais, a capacidade de interpretar e produzir textos, bem como a habilidade de refletir criticamente sobre a linguagem escrita.

Muito já foi escrito sobre alfabetização e letramento — Ferreiro (2010), Soares (2016, 2020; 2003), Lemle (1994), Cagliari (1989), Hermont e Barros (2015; 2016), Hermont (2010), dentre tantos outros autores. Ainda assim, os índices de alfabetização no Brasil são baixos, conforme se pode verificar em:

Um dado importante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos).

A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. (IBGE, 2019).

Essa citação demonstra os índices de alfabetização antes do isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19, momento em que o Brasil teve as escolas fechadas por dois anos. De acordo com o *site*, “o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% de 2019 para 2021 — explicitando um dos efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino brasileiro” (CNN, 2022), o desafio é grande e os professores alfabetizadores devem estar preparados.

Assim, os estudos sobre alfabetização e letramento, tanto no plano mais macro quanto no micro, são fundamentais para compreendermos os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse contexto é que se faz relevante o texto “Relações entre aspectos fonético-fonológicos e escolaridade na acurácia ortográfica de consoantes nasais no Ciclo de Alfabetização”, de Suellen Vaz e Lourenço Chacon.

Os autores, com o objetivo de verificar se a aquisição da ortografia de consoantes nasais sofreria influência de aspectos da estrutura silábica da língua e da seriação escolar, analisaram produções textuais de alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa teve, como arcabouço teórico, o modelo hierárquico da sílaba e os parâmetros educacionais que regem esse ciclo. Um dos resultados encontrados pelos autores é o de que as crianças, em fase de aprendizado da escrita, têm menos dificuldade na escrita de uma nasal em posição de ataque (*onset*) na sílaba (por exemplo, moto e nata) do que quando tais consoantes se encontram em posição de coda da sílaba (por exemplo, campo e tanto). Nesse raciocínio, os autores assinalam que, embora haja aspectos fonético-fonológicos da língua relacionados à escrita, para as consoantes nasais também há

ancoragem em uma relação não direta entre fala e escrita no que se refere à aquisição ortográfica.

Todos os textos anteriores tratam de leitura e/ou escrita relacionadas ao ensino para pessoas típicas. O aprendizado de tais habilidades é um processo complexo que envolve a atuação de campos científicos diversos e, muitas vezes, não é fácil. Mais difícil e complexo ainda se torna para pessoas com deficiência intelectual. Mesmo que nas últimas décadas tenhamos visto muitas ações para inclusão, como a proposição dos *Parâmetros curriculares nacionais*: adaptações curriculares (BRASIL, 1999) e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), elaborados a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, na área da educação, tais direitos foram minimamente alcançados. Muitas iniciativas em âmbitos não governamentais têm sido tomadas, como se pode verificar em Hermont, Cunha, Gomes, Domingos e Vieira (2023); Hermont, Reis, Gomes e Cunha (2022); Hermont e Gomes (2019); e Hermont (2009), mas estas são ações realizadas em projetos de extensão, muitas vezes, associadas a projetos de ONGs. As declarações de muitos pais de indivíduos com deficiência intelectual é de que não há espaço em escolas regulares para seu filho, mesmo que a matrícula seja efetivada. Ou seja, não há política específica para os sistemas educacionais que garantam condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para deficientes intelectuais. Há muitas barreiras, especialmente a falta de preparação do docente e da escola para a promoção da inclusão plena.

No contexto da educação inclusiva, a terminalidade específica refere-se à ideia de que cada aluno possui habilidades e potenciais únicos e que seu processo educacional deve ser

adaptado para atender às suas necessidades específicas. Isso implica adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos e suportes adequados, bem como proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, apresenta-se o texto “A competência linguística e suas contribuições para a educação inclusiva rumo à Terminalidade Específica”, produzido por Gláucia do Carmo Xavier, Christiane Miranda de Abreu e Juliana Cristina Meira Lino. O artigo nos apresenta um trabalho sobre inclusão desenvolvido no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) de um *campus* do Instituto Federal. O principal objetivo foi compreender competências linguísticas de uma aluna com grave deficiência intelectual, do 3º ano do ensino médio técnico integrado. A discente participou de testes e tarefas específicas da disciplina de Língua Portuguesa e foi realizada uma descrição detalhada das competências de linguagem da estudante, usando principalmente o arcabouço teórico da Gerativa. A aluna não foi alfabetizada, mas os dados obtidos na pesquisa poderão auxiliar outros profissionais e instituições que ela frequentará ao fim da educação básica.

Assim sendo, assumimos que é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para trabalhar com estudantes com terminalidade específica, desenvolvendo habilidades e conhecimentos específicos para atender às suas necessidades educacionais. Isso envolve a formação de professores em áreas como adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, estratégias de ensino diferenciadas e promoção da autonomia dos estudantes.

Para além dos aspectos discutidos nos artigos até aqui apresentados, neste volume encontram-se, também, textos que

pensam a formação de professores no campo da leitura literária. Esses artigos estão organizados na segunda parte intitulada “Leitura em debate: o texto literário” e oferecem aos leitores diferentes pontos de vista das reflexões sobre a leitura literária. Esta segunda parte do volume também reúne alguns artigos que pensam a formação do professor. Este é, por exemplo, o caso do texto de autoria de José Hélder Pinheiro Alves. Em “A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de Literatura”, o autor discorre “sobre a contribuição que a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer ao ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino” e discute categorias centrais do pensamento do pedagogo, como “educação bancária”, “dialogismo”, “oprimido”. O articulista propõe “caminhos para uma abordagem menos autoritária do texto literário” e, para isso, toma como base sua prática em sala de aula e outras experiências de educação não bancária. Em “Gestos de leitura de textos literários em língua espanhola na licenciatura em Letras”, os autores Antonio Andrade e Marcelle Gonçalves Peçanha Cabral refletem “a respeito dos gestos de leitura de textos literários em língua espanhola, manifestados em atividades escritas por um grupo de estudantes da licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal, situada na cidade do Rio de Janeiro”. A preocupação dos autores é mostrar as regularidades e formas de inscrição do sujeito leitor que está sendo formado professor de línguas. Assim, esse artigo articula a formação do professor em uma língua estrangeira e a leitura literária nessa língua.

Com outra perspectiva teórica, em “*O Meu Pé de Laranja lima*: semiótica e figuratividade”, Fernanda Viana e Sueli Maria Ramos da Silva consideram o texto literário “um campo fértil para

pensamentos filosófico-linguísticos”. A partir daí, consideram que, na obra de José Mauro de Vasconcelos, a fantasia é uma “temática” que sensibiliza os leitores, principalmente os que estão em um processo de formação ou os que têm contato com os formadores de leitores em exercício docente. É nessa perspectiva que as autoras analisam a obra e levam em consideração “o conteúdo, com alicerce nas estruturas discursivas para expor a dimensão figurativa do enunciado em análise (BERTRAND, 2003)”, para, desse modo, “contribuir com os estudos acerca do texto literário e com a própria concepção semiótica da figuratividade em particular”.

Ainda no campo da formação de leitores e da ressignificação da leitura na escola, Carolina Duarte Damasceno, em “Osman Lins, a leitura subjetiva e o ensino de literatura”, ao estudar a obra *A rainha dos cárceres da Grécia*, de Osman Lins (1976), considera que este é “um dos livros que melhor abordam a questão da leitura literária, em suas diversas facetas”. Para a autora, a leitura tem um viés “mais criativo”, e esse livro “pode repercutir no ensino de literatura” por dialogar com a “leitura subjetiva” exatamente pelo fato de que há na obra um “narrador que escreve, em um diário, comentários sobre um romance nunca publicado”, o que desencadeia um leque de reflexões sobre a interpretação e sobre o importante papel desempenhado por quem lê, na construção da obra literária.

Essas abordagens dos quatro artigos já referidos trazem reflexões que contribuem para acentuar a ideia de que o ensino de literatura e a leitura literária podem ser compreendidas como um processo criativo no qual se põem em diálogo “múltiplos sujeitos em coro polifônico, autor, narrador, leitor, personagens, suscitando o exercício da(s) identidade(s) e alteridade(s).”

(MORAIS; GUIMARÃES, 2016). Essa leitura *sui generis* suscita conhecimentos, habilidades e atitudes peculiares a ela e pode contribuir com a formação dos sujeitos que nela atuam e dela participam. Destaca-se que algumas das experiências descritas nos artigos já referidos possibilitam pensar que a leitura literária acontece na “interatividade e na intersubjetividade dos momentos em sala” e no ato mesmo de ler. No caso específico da interatividade e na intersubjetividade na sala de aula, Moraes e Guimarães (2016) chamam esse processo de leitura **com** e não **para** ou **pelos** alunos.

Além desses artigos, há outros que apresentam o exercício de leitura crítica a respeito de várias obras de três diferentes literaturas: cubana, guineense, portuguesa. Deve-se salientar que essas leituras críticas contribuem com a formação do pesquisador, que poderá antever formas e percursos de análises literárias. Antonio Martínez Nodal e Nerivaldo Alves Araújo, em “Correspondências exílicas cubanas: um diálogo fragmentado da memória em *Informe contra mí mismo*”, obra de Eliseo Alberto, estudam a “interconexão com as ‘significâncias implícitas do gênero epistolar’, sua legitimidade comunicativa e o diálogo entre o público, o afetivo, o denunciatório e o inespecífico” presente no texto do escritor cubano. O estudo se baseia em ensaios, textos literários, culturais e o acervo epistolário cubano recente, o que favorece o contato do leitor da revista com essa literatura. A literatura guineense é o tema de Israela Rana Araújo Lacerda, Isaque da Silva Moraes e Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplane. Em “A voz que resiste pela terra: Odete Smedo e a poética da dor, memória, revolta”, os articulistas analisam o poema “Perdidos, desorientados”, de Odete Smedo, “publicado no livro *No fundo do canto* (2007)”, que, segundo

os articulistas, “se configura como uma sequência narrativa, repleta de símbolo, confissões, guerras, elementos culturais e históricos claramente localizados na Guiné Bissau”. O estudo acentua a “voz feminina da escritora, através do eu lírico”, e discute como essa voz “denuncia, com uso dos aspectos estilísticos e literários, os processos conflitantes, colonizatórios e de resistência que compõem a identidade do povo guineense”. Flávio França e Tércia Valverde, em “O memorial herbário de Lobo Antunes”, analisam como as flores aparecem na obra do romancista português. Os pesquisadores entendem que “as flores e nomes de objetos com características vegetais aparecem em profusão na obra do escritor”. Com o trabalho que apresentam, França e Valverde listam as espécies vegetais nos romances *Memória de elefante* (1979/2016); *Os cus de Judas* (1979/2010) e *Conhecimento do inferno* (1980/1999). Como se pode perceber, nessa segunda parte do presente volume, há o encontro de pesquisas sobre leitura, debate sobre o ensino de literatura, e há leituras críticas sobre autores distintos, demonstrando diferentes formas de abordar a leitura literária.

O volume se completa com uma entrevista realizada por Heitor Pereira Lima cujo título é “O discurso científico: questões de leitura e escrita — uma conversa com a Profa. Dra. Verli Petri”, na qual o entrevistador procura conduzir as questões para debater e pensar “leitura e escrita a partir do discurso científico, tendo a Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, na França, e desdobrada por Eni Orlandi e tantos analistas de discurso, no Brasil, como terreno de sustentação”.

As resenhas aqui publicadas destacam duas obras muito distintas e de perfis literários também muito diferentes, evidenciando a diversidade desta publicação. A primeira

apresenta o livro *Currais (di) versos*, organizado pelo coletivo Casarão de poesia, de Natal; a segunda discute “o diálogo impossível entre a Literatura, a História e o Mercado Editorial”, ao apresentar a obra do escritor Antònio Lobo Antunes, *Diccionario da linguagem das flores*, publicado pela editora Dom Quixote, de Lisboa.

Com a apresentação desses textos, em um contexto tão plural em diversos aspectos — linguísticos, educacionais, políticos, literários, além de outros — na sociedade atual, temos clareza de que formamos um conjunto de trabalhos de relevada qualidade técnica e valor acadêmico. Por tudo isso, desejamos a você uma boa leitura!

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CNN Brasil. Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia. 08 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/>. Acesso em: 20 maio 2023.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

GT Psicolinguística. Histórico. Disponível em: <https://anpollgtpsicolinguistica.wordpress.com/historico/>. Acesso em: 18 maio 2023.

HERMONT, Arabie Bezri. A leitura e a escrita em crianças com Déficit Específico de Linguagem. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 1, p. 15-27, 2009.

HERMONT, Arabie Bezri. As categorias tempo e aspecto na gramática infantil: evidências de falas espontâneas e de testes de eliciação. In: MILITÃO, Josiane; CAVALCANTE, Sandra Cavalcante. (org.). *Linguagem e cognição: desafios e perspectivas contemporâneas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2019. v. 1, p. 131-150.

HERMONT, Arabie Bezri. Como analisar textos de alunos em processo de aquisição de escrita. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 2, p. 27-39, 2010.

HERMONT, Arabie Bezri. Evidências de pesquisas em aquisição e perda da linguagem para a compreensão da relação linguagem e cognição. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, p. 71-88, 2010.

HERMONT, Arabie Bezri. Psicolinguística: aquisição de linguagem e aprendizagem da leitura. In: OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; SÁ, Thaís Maíra Machado de. (org.). *Psicolinguística em Minas Gerais*. Contagem: CEFETMG, 2020. v. 1, p. 29-44.

HERMONT, Arabie Bezri *et al.* Projeto Alegria: autonomia no processo de alfabetização e letramento. In: BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. (org.). *Extensão PUC Minas [recurso eletrônico]: novo humanismo, novas perspectivas*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2023. v. 1, p. 621-631.

HERMONT, Arabie Bezri *et al.* Projeto Alegria: experiência no sistema remoto em tempos de pandemia. In: SILVA, Analise da. (org.). *EJA em países lusófonos: diversidades, desigualdades e justiça social*. Rio de Janeiro: Curatoria Editora, 2022. v. 1, p. 109-112.

HERMONT, Arabie Bezri; BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues. A produção textual de alunos do ensino médio: revisitando aspectos ligados à dimensão ortográfica. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; ASSIS, Juliana Alves; GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. (org.). *Leitura e escrita na educação básica no ensino superior: pesquisa, formação e atuação de professores*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. v. 1, p. 49-86.

HERMONT, Arabie Bezri; BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues. Fala e escrita: caminhos que se cruzam no ensino linguístico. *Cadernos de Letras da UFF*, [s. l.], v. 25, p. 117-137, 2015.

HERMONT, Arabie Bezri; GOMES, Mariana Queiroga. Atividades de alfabetização e letramento para adultos com deficiência intelectual: contribuições de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Magda Soares. In: BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. (org.). *Extensão PUC Minas: caminhos para o fortalecimento da cidadania e da democracia no Brasil*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2019. v. 1, p. 208-218.

IBGE Educa. Conheça o Brasil – População: Educação. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1988.

MORAIS, Márcia; GUIMARÃES, Raquel. Ler ou não ser: eis a questão da literatura na educação básica. In: ASSIS, J. A.; RIBEIRO, A.; GUIMARÃES, R. B. J. (org.). *Leitura e escrita na Educação Básica e no Ensino Superior: pesquisa, atuação e formação de professores*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. p. 225-242.

NAME, Cristina; HERMONT, Arabie Bezri; MOLINA, Daniele. O olhar e a produção linguística: propostas para a pesquisa experimental em aquisição de linguagem. In: OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca de; SÁ, Thaís Maíra Machado de. (org.). *Métodos experimentais em psicolinguística*. São Paulo: Parábola, 2022. v. 1, p. 1-133.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

Parte I:

Ensino de leitura e escrita: contribuições e desafios na formação de professores

Ensino de Língua Portuguesa: ensinar o quê, para quê, por quê? Uma problematização à luz dos relatos de Estágio Supervisionado de graduandos em Letras

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros*

Selma Lúcia de Assis Pereira**

Resumo

O ensino de Língua Portuguesa sofre injunções diversas (teórico-metodológicas, legais, etc.) e beneficia-se dos avanços em pesquisas no âmbito da Educação, em ciências de interface (Psicologia, Neurociência, Etnografia) e dos estudos disciplinares – como a Linguística Textual, a Linguística Aplicada. Nesse cenário, o presente artigo evidencia análise preliminar de um corpus constituídos por 35 relatos, de 43 graduandos em Letras de um Instituto Federal (Ifes), no bojo da disciplina Estágio Supervisionado I (2020). Além das escolhas teóricas em relação ao próprio Estágio (como PIMENTA; LIMA, 2012), à metodologia prevalente, a sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, 2011) e ao aporte do âmbito da Linguística (MARCUSCHI, 2008, 2010; ROJO, 2009; KOCH; ELIAS, 2018 entre outros), variadas nuances despontam. Há predileção por gêneros escritos (33 relatos) x dois trabalhos com gêneros orais. Entre os primeiros, 28 optaram por intervenções sobre gêneros textuais diversos (sobretudo fábula e crônica), em detrimento do ensino de tópicos gramaticais. Os modos de organização dos relatos (CHARAUDEAU, 2019) evidenciam a prevalência da narratividade e da argumentatividade, em movimentos que visam a justificar escolhas, informar procedimentos, emitir posicionamentos, aduzir argumentos para comprovar teses.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; relatos docentes; estágio supervisionado; gêneros textuais; modos de organização do discurso.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do Departamento e do PPG em Letras da PUC Minas. Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Linguística no PPG Letras da PUC Minas. Mestre em Educação pela UFES (2015). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1853-8920>.

Portuguese Language Teaching: teach what, for what, why? A problematization in the light of reports of Supervised Internship of undergraduates in Languages

Abstract

The teaching of the Portuguese language is subject to various injunctions (theoretical-methodological, legal, etc.) and benefits from advances in research in the field of Education, in interface sciences (Psychology, Neuroscience, Ethnography) and disciplinary studies - such as Linguistics Textual, Applied Linguistics. In this scenario, this article shows a preliminary analysis of a corpus consisting of 35 reports, from 43 undergraduates in Languages from a Federal Institute (Ifes), within the discipline Supervised Internship I (2020). In addition to the theoretical choices in relation to the Internship itself (such as PIMENTA; LIMA, 2012), the prevailing methodology, the didactic sequence (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, 2011) and the contribution of the field of Linguistics (MARCUSCHI, ROJO, KOCH; ELIAS, among others), varied nuances emerge. There is a predilection for written genres (33 reports) x two works with oral genres. Among the former, 28 opted for interventions on different textual genres (especially fables and chronicles), to the detriment of teaching grammatical presentation. The modes of organization of the reports (CHARAUDEAU, 2019) show the prevalence of narrativity and argumentativeness, in movements that aim to justify choices, inform procedures, issue positions, add arguments to verify theses.

Keywords: portuguese language teaching; teacher reports; supervised internship; textual genres; discourse organization modes.

Recebido em: 6/03/2023 // Aceito em: 10/04/2023

Introdução

A partir dos anos 1980, no âmbito da educação, observa-se uma intensificação na quantidade e na qualidade das pesquisas voltadas para a compreensão dos intrincados processos do ensino (epistemológicos, metodológicos, sociopolíticos, etc.) e da aprendizagem humana (socioafetivos, neurocognitivos, etc.). Em se tratando de ações humanas, que envolvem diferentes graus de consciência, de intencionalidade, de preparação (considerada de forma abrangente), o ensinar e o aprender são fenômenos complexos, que não se mostram de forma transparente; como tudo que diz respeito ao cérebro humano e suas múltiplas potencialidades, algumas das quais só agora (com os avanços tecnológicos recentes) vêm sendo reveladas por pesquisas no mundo inteiro, há muito por descobrir.

A crença antiga era a de que ensinar fosse decorrência natural de ser “professor”, supostamente um ente sábio, dotado de conhecimentos e estratégias metodológicas, cujas práticas, invariavelmente, levariam o aprendiz, de variadas faixas etárias, a dominar tais saberes, numa relação unidirecional e somente afetada por carências ou fatores específicos (como síndromes neurológicas) do aprendente. Essa educação verticalizada foi duramente criticada por Paulo Freire, a partir dos anos 1960, o qual demonstrou a possibilidade (e a necessidade) de uma educação problematizadora, em que se releva o protagonismo dos atores do processo, docentes e discentes, com suas complexidades e demandas, níveis de conhecimentos, desejos, emoções, etc. Na perspectiva freiriana, a premissa básica é a de que tais atores são sujeitos sócio-históricos, que agem por meio de práticas pedagógicas que se dão na ambiência escolar, em qualquer nível

ou modalidade de ensino. Assim, interessa compreender

O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Que lógicas de organização curricular e de gestão escolar favorecem a aprendizagem? Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo? Como estabelecer os vínculos entre conhecimento e formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores? Para que ensinar? Que materiais, equipamentos, mídias, precisam ser mobilizados no processo de ensino? (PIMENTA, 1994, p. 120-121).

Pesquisas em todas as subáreas da Educação e(m) suas interfaces com outras ciências (Sociologia, Antropologia, Neurociência, etc.) e, no que nos interessa mais de perto, os estudos da Língua(gem), vêm nos ajudando a compreender melhor as múltiplas dimensões do ensinar e do aprender.

Em contraposição à noção de “ensino-aprendizagem”, composto que fazia crer numa suposta relação direta, Anastasiou e Alves (2015) defendem a visão de “ensinagem”¹, um truncamento com que se indicia

uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. (...) Trabalhando com conteúdos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. (...) **Para isso, o saber inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*.** (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p.20; grifos nossos).

¹ Cf. ANASTASIOU, L. das Graças C. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX. 1998. Este termo foi cunhado por ela, em sua tese de doutorado.

Essa discussão é emblemática, pois sinaliza a tentativa (no âmbito do Ensino Superior, mas certamente válida para outros níveis, como a Educação Básica) de busca de desenvolvimento e disseminação de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, de emprego de tecnologias diversas (como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/TDIC, que tanto vêm impactando as relações pedagógicas e intersubjetivas, sobretudo no período pandêmico, mas cujos reflexos se espriam para o presente).

Nesse contexto, vêm-se confrontando (e, lentamente, substituindo) expedientes verticalizados de ensino de Língua Portuguesa (L.P), que estearam práticas baseadas na tradicional triangulação (conceituação, exemplificação, exercitação), a qual demandava mais a compreensão e a memorização do que a ativação de processos cognitivos superiores, como a análise, síntese e julgamento. No bojo dessa problematização aqui aduzida, resta claro o quanto se faz crucial, hoje, a formação docente (inicial e continuada), para a consecução dos objetivos de ensino de forma ampla, de qualquer conteúdo ou disciplina; em especial, trataremos da L.P.

Feito este preâmbulo, em que situamos nosso lugar de fala como formadoras de professores, na próxima seção, expomos o aporte teórico-metodológico e, em paralelo, vamos apresentando aspectos relevantes do *corpus*. Em seguida, com respaldo em expoentes da área da análise dos textos e discursos, trazemos excertos dos relatos docentes, e apontamos aspectos da organização discursiva, com que os graduandos mostram o que fizeram, suas percepções e avaliações sobre as intervenções e os resultados delas. Por fim, algumas considerações à guisa de fechamento.

II Escolhas metodológicas à luz de decisões teóricas: dizer sobre algo é dizer sobre si

Para Maingueneau (2014, p. 39), a diferença entre texto e *corpus* é essencial – de um lado, temos práticas sociais regulares e reguladas, do outro, um recorte feito, em especial nas Ciências Humanas e Sociais, para estudo e análise:

Os analistas do discurso não estudam *obras*; eles constituem *corpora*, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem. Desse modo, analistas do discurso se afastam do modelo de leitura empática, do “contato vivo” com um texto concreto, que seria rico de um sentido inesgotável. (MAINGUENEAU, 2014, p. 39-40).

O *corpus* desta análise constitui-se por um conjunto de 35 relatos de experiência (“relatos docentes”) escritos por licenciandos em Letras na disciplina Estágio Supervisionado I² (E.S), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Ao todo, são 43 estagiários – 7 relatos foram escritos em coautoria (6 em duplas, 1 em trio)

Os relatos têm uma estrutura comum, em que se veem as seções de Apresentação do(a) graduando(a), Caracterização da Unidade de Ensino, Fundamentação Teórica (sobre o E.S e sobre o foco da intervenção), Descrição da Experiência (em que se vê a narração do planejamento e execução), Avaliação dos Resultados, Considerações Finais e Referências – há mínimas alterações a esta configuração. Em média, têm 5 páginas – a

2 A primeira turma de E.S em Letras do Ifes *campus* Venda Nova do Imigrante constituiu-se de 16 (dezesseis) estagiários no Ensino Fundamental (anos finais) e a segunda turma de 27 (vinte e sete), totalizando 42 (quarenta e dois) estagiários, que produziram 35 relatos. A análise aqui apresentada é um recorte da pesquisa de doutoramento de Selma Pereira, em curso no PPG de Letras da PUC Minas, e uma das docentes da disciplina E.S., no período enfocado.

maioria 4, raríssimos acima de 6. Tudo isso evidencia que se trata de uma escrita acadêmica em que se espera a voz do(s) autor(es), mas em um texto marcado pela concisão.

Quanto ao gênero escolhido (relato), Emediato (2006) argumenta que a estabilidade de certos gêneros e discursos se dá por haver uma natureza comunitária no que falamos (já que “comunicação” pressupõe *a ação de tornar algo comum*):

Assim, para a análise de uma produção textual e discursiva, produzir um texto é co-operar sobre um modelo comunitário e sobre normas que fazem dele uma produção estável, reconhecível e possuidora de certo *valor* que justifica um certo *investimento* dos interactantes. O caráter tipificado dos discursos sociais parece solidarizar-se com essa posição, já que, antes de se produzir um texto qualquer, o seu produtor ativa o seu modelo de referência mais comum – ou seja, seu modelo público – para sua realização. (...) Toda produção textual busca se apropriar de uma *intencionalidade-em nós*, intencionalidade comunitária, um sistema comunitário de referência e de significação coincidente com a intenção do sujeito comunicante. Ao mesmo tempo, ela se refere a um certo modelo público de realidade, no qual o sujeito busca inserir seus próprios valores e crenças (...). Na mesma linha, o resultado de uma atividade discursiva não pode ser simplesmente um tipo textual artificialmente previsível nas suas formas rotineiras, mas um *tipo situacional* (...), fruto de convenções mais ou menos estáveis e negociadas pelos agentes comunicantes nos domínios de práticas sociais e nas diferentes situações de comunicação. (EMEDIATO, 2006, pp. 300-301).

Nesse sentido, os relatos são um modelo de produção textual / discursiva em que cada autor(a) mostra a configuração comum, mas, simultaneamente, particulariza-o, desvela algo de si, seja na forma de narrar o que houve (suas percepções), seja na de gerir as vozes teóricas (sua compreensão das obras consultadas) para respaldar sua escolha e para avaliar os resultados da vivência.

2.1 Em quê e em quem se baseiam esses futuros professores de LP?

Uma busca nas 231 páginas da compilação organizada mostrou que os graduandos têm a seguinte “preferência teórica” (influenciada, certamente, pelas orientações dos docentes de E.S, mas que não deveria ficar confinada a elas, posto que as diferentes temáticas escolhidas demandariam aos graduandos o protagonismo quanto à realização de seu planejamento e decisões sobre a melhor forma de executá-lo (em parceria com o professor supervisor, no campo de estágio):

a) **Temáticas da formação docente** (como o valor do Estágio, reflexões sobre a educação, metodologias): prepondera o recurso a trabalhos de Selma Pimenta (37), sozinha, e também em coautoria – com Maria do S. Lima (26) aparecem em primeiro plano; com grande frequência, também, citações de Paulo Freire ou alusões a ele (38); em termos de regulação do ensino, os graduandos recorrem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (13) e à Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (16 ocorrências).

b) **Temáticas específicas da área de língua(gens)** – no que tange ao ensino de gêneros textuais ou ao ensino linguístico-gramatical, vê-se nitidamente a opção pelo trabalho com aqueles (30 relatos, sendo dois trabalhos sobre gêneros orais e 28 sobre escritos), em detrimento destes (5 abordam tópicos gramaticais: pronomes, formação e classes de palavras, pontuação, ortografia), para cujo planejamento os alunos buscam apoio sobretudo em Evanildo Bechara, (2006) (13 ocorrências) e 7 relatos tomam o livro didático

(LD) como material de apoio. Para a abordagem dos gêneros, a referência teórica mais utilizada foi Luiz A. Marcuschi (2008, 2010), mencionado – em citações diretas ou em construções parafrásticas e evocações – 38 vezes. Na sequência, temos: Ingedore Koch (2002; sozinha, 3) e em parceria com Vanda Elias (2018; 16); Roxane Rojo (2009; 12); Emerson de Pietri (2007; 8)³; Irlandé Antunes (2000; 6); Stella Bortoni-Ricardo (2012; 4); Angela Dionísio, Anna R. Machado e Auxiliadora Bezerra (2010; 3).

c) **Temática de interface** – no que tange a metodologias específicas para ensino de LP., houve recorrência do uso de sequências didáticas (44 ocorrências, sendo que alguns relatos não mencionam o nome, mas estão utilizando também esta metodologia); neste campo, o aporte teórico constitui-se do recurso aos pesquisadores suíços desenvolvedores desse procedimento metodológico – Joaquim Dolz e B. Schneuwly (2004; 2011; 40); Michelle Noverraz, B. Schneuwly e J. Dolz (2004; 6). Trata-se da equipe de estudiosos desenvolvedores desse procedimento didático.

Outros autores compareceram, de forma pouco recorrente, para sustentação de um gênero específico (como memorial, diário, etc.). A listagem acima não se pretende exaustiva, mas sinaliza com que outras vozes dialogaram, em seu período de formação, em especial no E.S, quando da preparação para a atuação tutelada na sala de aula. Isso tem relevância quando

³ PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Esta obra é citada 8 vezes apenas num único relato docente, cuja temática era o trabalho com o gênero “crônica”. Todos os demais foram citados em dois ou mais relatos.

percebemos que essas vozes reverberam não só naquilo que o(a) graduando(a) pensa estar fazendo (planejamento e execução de uma intervenção), mas também naquilo que este(a) relata ter feito (por meio do diário de campo, da roda de conversa com os professores do E.S e, por fim, dos relatos entregues).

Há tempos, Bakhtin (2003) já anunciava que todo discurso é prenhe das vozes dos outros; sendo o discurso interindividual, cada enunciado tem um destinatário, cuja percepção modulará as escolhas dos (co)enunciadores. Volóchinov (2018) reitera que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184). Assim, entendemos que “[a]nalisar os modos de dizer do / no Estágio Supervisionado em busca de investigar a construção da identidade profissional docente no Curso de Licenciatura em Letras no Ifes torna-se relevante” (PEREIRA; BARROS, 2022, p.10), pois nos ajuda a compreender o complexo percurso da formação inicial, num momento em que os licenciandos precisam revisitar estudos teóricos, fazer escolhas metodológicas, compreender as relações intersubjetivas que ocorrem na ambiência escolar, entre outras dimensões do “tornar-se professor(a)”.

2.2 A que objetos de estudo e de trabalho se dedicaram os estagiários?

Uma análise detida dos relatos evidenciou que gêneros orais são preteridos, em prol dos escritos - no *corpus*, apenas dois graduandos realizaram intervenções de ensino de gêneros orais (debate e relato pessoal de uma experiência). Dos 33 restantes,

há uma outra constatação possível – o foco não recai sobre conhecimentos linguísticos: apenas cinco graduandos optaram por essa importante parte da docência de LP.

Vale destacar que, se nos anos 1990, como bem evidenciou a linguista Moura Neves (1990), a representação que se tinha era a de que “ensinar LP” era “ensinar gramática normativa”, numa concepção de gramática frástica (segundo a qual se priorizava o ensino de uma metalinguagem sobre as classes, formas e estruturas da língua, em detrimento de seu emprego, isto é, de sua funcionalidade), de lá para cá, com o desenvolvimento da Linguística Textual (LT) e a disseminação de estudos de importantes teóricos (Koch, Rojo, Marcuschi, aqui citados, entre outros) – alçamos a outro patamar, cuja premissa é a de que “ensinar LP é ensinar gêneros textuais”. Marcuschi (2010) afirma que é importante:

repisar a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCNs que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de **observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação dos gêneros que circulam apenas no universo escolar.** (MARCUSCHI, 2010, p. 38; grifos nossos).

Essa perspectiva é importante porque um dos grandes problemas do ensino de L.P, tradicionalmente, tem sido a artificialização do trabalho com oralidade e escrita, ensino de gêneros que só têm existência no espaço escolar (haja vista as frequentes discussões sobre a “redação modelo Enem”). Resta verificar se, para esses futuros professores, não fica implícita a ideia de que se trata de “ensinar a metalinguagem do gênero” (o estilo, a composicionalidade, a temática), apenas, mas,

principalmente, a funcionalidade da escolha de um – e não outro gênero (por exemplo, um bilhete e não um *e-mail*) – para efetivação de intenções discursivas específicas.

Dominar as formas da língua, sua materialidade constitutiva, é também crucial para a formação em qualquer nível e modalidade de ensino de L.P; sendo assim, é importante não ir de um extremo a outro (sistematização de ensino gramatical zero, em prol do ensino dos gêneros): um compromisso de equilíbrio em relação ao ensino de L.P é importante, já que não há texto sem gramática, nem gramática sem texto. Se, por um lado, o ensino não pode se ater à materialidade física, à “linguística da frase”, por outro, não pode prescindir desta.

Para a compreensão dessa zona de interface, é bom revisitar Benveniste (1989), que propôs um “aparato formal” com que se efetiva a enunciação, um jogo de alternâncias em que um *eu*, pela fala (e, acrescentamos, também na escrita) se opõe e se constrói, nessa inter-relação com um *tu*, e ambos, em relação a um *ele* (*ou ela*). Essa triangulação de apropriação do inventário de formas léxico-sintático-semânticas evidencia que, “em toda língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”. (BENVENISTE, 1989, p. 69). Isso destaca como os estudos linguísticos precisam atentar-se aos aspectos enunciativos, que põem em cena não sujeitos empíricos, mas sujeitos-de-discurso, isto é, que se constroem discursivamente pelas escolhas linguísticas e genéricas realizadas.

Dos 28 gêneros textuais, os mais focalizados (considerando que houve sequências didáticas que enfocaram mais de um – por ex. charge e convite, numa; canção e poema, noutra), temos o seguinte resultado: fábula (11); crônica (4); comentários (4); relato oral e escrito (3); poemas (3); música / canção (3); diário tradicional / virtual ou *vlog* (3); memórias (3); tirinhas (2); carta (2); e-mail (1); convite (1); charge (1); memes (1); *post* de *Facebook* e *Instagram* (1); notícia (1) ; fotografia (1); curta-metragem (1); quebra-cabeça (1).

Isso significa que um gênero do discurso mobiliza seus participantes a partir de um papel determinado, mas não em todas as determinações possíveis desses participantes – no caso em tela, mobilizam-se os enunciadorees em torno de um papel comum (de graduandos em formação inicial – e não a partir de atributos outros, como ser alto / baixo, ser do gênero feminino ou masculino, ser de um período inicial ou final do curso, etc.). Essa visão coaduna com a posição bakhtiniana de que

Um autor não pode jamais remeter-se completamente (ao interlocutor) e destinar toda a sua produção verbal à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos [...], e sempre, ele pressupõe (com uma consciência mais ou menos clara), alguma instância de compreensão responsiva que pode ser diferida em direções variadas. Todo diálogo se desenvolve, dir-se-ia, em presença do terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros). (BAKHTIN, 2003, p.337 *apud* MAINGUENEAU, 2014, p. 119).

Assim, ao falar (durante seu momento de regência, previamente planejada, combinada com o supervisor em campo), o(a) estagiário(a) assume (e atualiza) vozes diversas, que remetem a outros – como os seus professores na Universidade,

as leituras realizadas, os pressupostos de documentos legais ou de autores de materiais / livros didáticos consultados, etc. Essa polifonia é inerente a toda situação de discurso, o que levou Bakhtin (2003) a postular que toda situação discursiva é inevitavelmente dialógica e preñe de uma “atitude responsiva ativa” (ainda que silente).

2.3 Um pouco mais de discussão teórica para ajustar as lentes analíticas

Precisamos de teorias, para compreender o realizado / realizável e não cair num “ativismo cego”. Para Pimenta e Lima,

o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Assim, cada escolha realizada significa, produz sentido(s), refuta ou endossa, (des)focaliza algo, demandando uma gama de conhecimentos – ou competências, nos termos de Charaudeau (2019, prefácio da obra) que os falantes (re)velam ao realizar o “jogo discursivo”:

A linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “*savoir-faire*”, o que é chamado de *competência*. Uma competência *situacional*, pois não há ato de linguagem que se produza fora de uma situação de comunicação. Isso nos obriga a levar em consideração a *finalidade* e a *identidade* daqueles (locutores e interlocutores) que

se acham implicados e efetuam trocas entre si. Uma competência *semiollingística*, que consiste em saber organizar a encenação do ato de linguagem de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo às categorias que cada língua nos oferece. Enfim, a competência *semântica* que consiste em saber construir sentido com a ajuda de formas verbais (gramaticais ou lexicais), recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. (CHARAUDEAU, 2019, p.7).

Para Maingueneau (2014, p.113), como enunciadore, transitamos por dois “regimes” ao enunciar – um “regime instituído” (gêneros autorais e rotineiros), de mais prestígio e um “regime conversacional”. Dessa forma, nossa atividade discursiva se constituiria na complementaridade destes. Assim, além de aprender o necessário do aporte teórico e metodológico para se “tornar professor” (por meio das disciplinas diversas da graduação, bem como das práticas de E.S e outras), o(a) graduando(a) também precisa se “aculturar” em novas práticas discursivas (por exemplo, reposicionar-se em relação aos estudantes da E.B, assumindo novas práticas linguaeiras que revelam que detêm o domínio de novos saberes: não são professores, ainda, porém não mais são estudantes do Fundamental ou Médio).

Esse processo de assunção de novos papéis, de avaliar possibilidades e restrições é contínuo, já que os sujeitos de discurso estão sempre aprendendo a avaliar os contextos de fala, as condições de textualização, etc. (por ex., como estagiário, não se espera desse futuro professor um registro informal, com excesso de gírias, seja no trato com os alunos da escola, seja no seu relato). Mesmo não sendo livres de restrições, às vezes

encenamos certa liberdade, a fim de criar uma horizontalidade que gera aparente zona de conforto; no entanto, isso não altera o fato de que sempre há uma relação assimétrica entre os coenunciadores.

Entendemos, aqui, o conceito de “encenação” (base da criação de um “contrato linguageiro”) como um conjunto de aspectos – linguístico-discursivos, comunicativos, socioculturais, psicológicos, etc., que se farão presentes em determinada situação enunciativa. Para Maingueneau (2014), “cena” refere-se, simultaneamente, a um quadro (espaço delimitado) e um processo (sequências de ações, verbais e não verbais, que ali transcorrem) – é o estático e o dinâmico, em interdependência, já que “o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação” (*op.cit.*, p.117).

Charaudeau (2019) evidencia que diferentes estratégias e posicionamentos enunciativos decorrem dos objetivos dos enunciadores, quando “tomam a palavra” (seja oralmente, seja na escrita). Sinteticamente, poderíamos ter os seguintes aspectos:

Quadro 1. Modos de organização do discurso conforme Charaudeau

Modo de organização	Função de base	Princípio de Organização
ENUNCIATIVO	relação de influência (eu => tu); ponto de vista do sujeito (eu => ele); retomada do que já foi dito (ele).	Posição em relação ao interlocutor; Posição em relação ao mundo; Posição em relação a outros discursos.
DESCRITIVO	identificar e qualificar seres de maneira objetiva / subjetiva	Organização da construção descritiva (nomear, localizar, qualificar); Encenação descritiva
NARRATIVO	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	Organização da lógica narrativa (actantes e processos); Encenação narrativa
ARGUMENTATIVO	Expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.	Organização da lógica argumentativa; Encenação argumentativa

Fonte: Charaudeau, 2019, p. 75.

Cumpre, por isso, analisar alguns atos de linguagem implicados no *corpus* mencionado – de relatos do E.S.I. Quem ali fala (que vozes permeiam aqueles enunciados)? De que

contexto ou situação particular estes sujeitos falam? A quem falam? Com que intenções o fazem? Quais os pontos de vista defendidos; endossados ou refutados? Assim, ao mesmo tempo em que tomamos cada fala como a realização de um indivíduo – jovem, situado, “ser social comunicante”, que constrói uma imagem de si por meio de seu discurso e zela por esta –, para além dessa perspectiva individual, também assumimos que os discursos produzidos em “determinado grupo ou comunidade social são o produto de atores sociais que se dirigem a outros atores sociais. É preciso, portanto, avaliar, em cada campo, a pertinência e a mobilização das ações comunicativas nele implicadas”. (EMEDIATO; MACHADO; LARA, 2020, p.9).

Temos de lidar com a singularidade do que é dito, naquela situação específica em que o é, fixando-lhe a condição de existência, as (possíveis) correlações com outros enunciados – por que aquela forma específica de dizer (e não outra?); nem sempre, como analistas, detemos todo o conhecimento do co(n) texto, porém precisamos lidar com essa limitação sem perder o foco no que é o objeto investigado.

Todos esses aspectos circunstanciais são relevantes e, por isso, para flagrar, pelo discurso produzido, intencionalidades e contextualidades, estabilidades e instabilidades das formas que vêm a público, vale lembrar, como afirma Orlandi (1995),

Não são, pois, só aqueles textos os responsáveis pelos processos de significação que se atinge. Eles tampouco estão relacionados só aos processos que eram objeto de sua análise. Desse modo, não só não existe relação termo-a-termo entre a linguagem e o mundo como também não existe relação termo-a-termo entre os textos que são os materiais de análise e os resultados dela. A mediação da própria análise, da teoria e dos objetivos do analista são parte da construção do texto como unidade da análise. Isto é também parte da

historicidade. (ORLANDI, 1995, p.117).

Diante da constatação de que não há correspondência direta entre língua(gem) e realidade e que um mesmo enunciado pode abrir-se para leituras polissêmicas, bivocais (instaurando o outro naquela esfera discursiva em específico), percebem-se diferentes encenações (de si, da contextualidade discursiva etc.).

Nos relatos, os graduandos narram aspectos de sua vivência em campo. Para Emediato, nesse processo de narrativização percebem-se dimensões complexas da “leitura” da realidade em que se vai intervir, pois se dá uma “[a] *ctancialização* (transformação de seres em actantes narrativos); *processualização* (transformação de/das ações em processos narrativos); *problematização* (a narração é configurada para evocar uma problematização narrativa – existencial, humanitária, moral, heroica, etc.).” (EMEDIATO, 2020, p.41). Tudo isso é feito considerando os destinatários que se tem em mente.

Para Moita Lopes (2001, p. 63), as narrativas desempenham importante papel na construção de identidades sociais, pois são uma prática linguageira pela qual as pessoas, transformadas em sujeitos de discurso, refletem sobre fatos ou situações, retratam e relatam a vida social e, ao fazê-lo, evidenciam um engajamento discursivo: por meio dos pontos de vista que assumem ou contestam, constroem-se como sujeitos de relações; fazem referências ou alusões a outros tempos, espaços, fatos e pessoas; referem-se a objetos da realidade e, ao fazê-lo, transformam-nos em objetos de discurso; posicionam sobre si e sobre outrem; avaliam e são avaliados. Tudo isso mostra como tais coenunciadores se representam e ao outro, evidenciam um determinado *ethos* ou identidade, como partilham representações, crenças etc. Ao discursivizar sua experiência, com grande

frequência os interlocutores narrativizam o vivenciado. Dessa forma, com tais narrativas, procedem a uma encenação que sobreleva o vivido, apela para a atenção dos demais, e, muitas vezes, também os interpela.

Não se trata de analisar as narrativas presentes nos relatos que os estagiários trouxeram como um gênero em si, mas como uma forma encontrada por eles para problematizar algo, refletir sobre esse tema e posicionar-se a respeito do que sentiram, vivenciaram, refletiram: ali, os docentes em formação não pretendiam apenas descrever uma série de ações ou acontecimentos, mas realizar uma atividade linguageira, mostrando as tensões e contradições que capturavam, os desafios e o quanto de si impeliam às ações que realizavam.

Para Machado (2020), as formas como esses sujeitos enunciam uma parte de suas vidas ou experiências, suas descrições, explicações e retificações, tornam-se dados importantes que permitem construir e dar sentidos às narrativas. “Através das nossas narrativas provocamos sentido no mundo em que vivemos. A narrativa é uma forma de organizar o discurso presente no processo da nossa construção identitária” (MACHADO, 2020, p.49). Assim, as narrativas permitem aos enunciadores explicitar memórias e lembranças, compartilhar impressões, sentimentos, indagações – e, ao fazê-lo, se posicionam, desabafam, criticam, interpelam a si, ao outro e à realidade circundante, ressignificando experiências, saberes, crenças e representações.

2.4 Perscrutando a voz dos jovens estagiários nos relatos docentes

Das seções do relato, aquelas que nos interessaram, prioritariamente foram a “Descrição da Experiência” (em que, a rigor, se via a narração da intervenção) e a “Avaliação dos Resultados” (em princípio, local de argumentação), em que a voz dos graduandos se fazia mais presente. Todos são ricos em evidenciar o processo de incursão dos graduandos na escola básica, suas percepções e representações, no entanto foi preciso selecionar alguns, com o fim de mostrar como se posicionam esses autores em formação e como evidenciam certos traços identitários, ao fazê-lo.

Abaixo, apontamos alguns dos modos de organização dos relatos, seguindo a classificação de Charaudeau (2019) em que observamos intencionalidades; certamente, em vários casos, podemos ver a imbricação de modos e intenções, já que visavam a mais de um objetivo: informar, justificar, posicionar-se, descrever, etc.

a) **Modo Narrativo:** construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de estabelecer a cronologia, os actantes (estagiárias, supervisora, alunos) e as implicações das escolhas feitas (intenções, receptividade, etc.).

“Ao conversarmos com a professora tutora, nos foi cedido o tema *charge* para que desenvolvêssemos nossas atividades de regência de classe com as turmas do 8º ano. Reunimo-nos e elencamos o que seria, de fato, importante trabalhar com alunos dessa faixa etária. Decidimos então, num primeiro

momento, realizar uma atividade diagnóstica, projetando assim uma *charge* para que os alunos analisassem e nos dissessem suas primeiras impressões. Foram levantadas questões como: A que gênero pertence o texto apresentado? Qual a mensagem que ele deseja passar? Qual o tipo de leitor pretende atingir? Em que veículos de comunicação podemos encontrar esse gênero textual? Tais questões foram levantadas a fim de se analisar qual o conhecimento inicial do aluno sobre o conteúdo com o qual trabalharíamos.

Com a aplicação da atividade descrita acima, percebeu-se que os alunos de ambas as turmas conheciam o gênero *charge*, porém não possuíam as habilidades necessárias para compreender e interpretar o texto de forma mais aprofundada. Alguns fizeram a interpretação somente do que estava escrito, não se utilizando de inferências. Os alunos não foram capazes de analisá-lo de forma crítica, e não fizeram uso adequado de todos os recursos verbais e não-verbais disponíveis no texto. Em seguida, com o material de aula já preparado anteriormente, foi dado início à parte teórica do assunto. Fizemos a conceituação do gênero em questão, elencando suas características principais, sua linguagem, seus meios de circulação e a que público se destina. Chamamos a atenção dos discentes para o emprego da linguagem verbal aliada à linguagem não-verbal, bem como para a necessidade de se analisar tal gênero de forma crítica. Ambas as turmas foram bem receptivas e participaram ativamente da aula, tirando suas dúvidas e fazendo suas contribuições.

Na sequência, passamos para a parte prática do conteúdo. Com o apoio do *datashow*, projetamos diversas charges para

que os alunos pudessem fazer as análises. Vale destacar que essa atividade foi desenvolvida de forma oral, e a grande maioria dos discentes das duas turmas contribuiu de forma efetiva. A intenção da atividade foi perceber se a forma de analisar aquele gênero havia mudado após a explicação e explanação da teoria. No geral, os alunos conseguiram compreender as charges com maior facilidade. Alguns deles fizeram a análise crítica de forma correta, o que para nós foi um resultado muito positivo, uma vez que nos fizemos compreender. (“Experiências com gêneros textuais: convite e charge na sala de aula” - A.A.P.; A.P.L.N. p. 29-35)

b) **Modo enunciativo:** estabelecer uma posição em relação ao interlocutor, ao mundo, a outros discursos sobre o ensino de L.P.

“Por fim, podemos dizer que a experiência de ensino vivenciada e descrita, nesse relato, nos permitiu reafirmar a importância do trabalho com os gêneros textuais na escola. **Não se pode mais trabalhar a gramática pela gramática, baseando-se somente no ensino de regras. Faz-se necessário pautar o ensino a partir do texto; a língua precisa ser estudada a partir de seu contexto de uso, do convívio social dos alunos.** O conteúdo precisa significar para o discente, e, para que ele se interesse e se empenhe, ele precisa se sentir parte desse conhecimento, como bem expôs Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. É preciso conhecer o mundo do aluno a fim de inseri-lo nas práticas de ensino. (“Experiências com gêneros textuais: convite e charge na sala de aula” -

A.A.P.; A.P.L.N. p. 29-35; grifos das autoras do relato).

c) **Modo narrativo:** organização da lógica narrativa (actantes e processos). Neste relato, a opção do estagiário enfoca a imbricação com o modo descritivo, visto que sua intervenção alia a produção textual ao gênero “fotografia”, modernizando uma prática.

“Para a nossa SD, decidimos aliar o gênero à fotografia visando promover, também, um momento prático ainda não trabalhado na escola. O tema da produção textual seria a própria escola: “Escola de Pindobas: minha casa de todos os dias”. Assim, os alunos iriam escrever suas próprias memórias a respeito da escola, com descrição do espaço, suas emoções e sentimentos. Aliado a essa proposta, os próprios alunos iriam fotografar seu local preferido. Assim, estaríamos estimulando a afetividade dos alunos com a sua escola, demonstrando isso nas formas verbal (texto de *memórias literárias*) e não-verbal (*fotografia*).

Após a produção da SD e do planejamento com a professora tutora, partimos para a execução. No primeiro momento, seguindo o esquema de Dolz e Schneuwly (2004), realizamos a apresentação das propostas de atividade para a turma. Fizemos uma aula expositiva apresentando o gênero *memórias literárias*, suas características, estrutura e enredo. Nos módulos seguintes, trabalhamos a definição do gênero, e também o tipo textual descritivo que compõe tal gênero. A primeira atividade foi uma proposta diferenciada. Seguindo o comando, os alunos deveriam descrever o caminho da escola até sua casa e detalhar as características

da sua residência, pois o estagiário iria fazer uma visita para alguns alunos da turma. Como dito, a intenção da proposta inicial era fomentar uma primeira produção textual, bem como aproximar estagiário e alunos, trabalhando assim a afetividade com a turma. Nessa atividade, o foco era treinar o tipo textual *descrição* com os discentes. Na aula seguinte, os estudantes foram convidados a ler os textos produzidos. A maioria da turma aceitou e foi até a frente e leu para toda a sala. Ao final das leituras, retornamos à aula expositiva, em que apresentamos a função da fotografia no decorrer do tempo. Trouxemos exemplos de uma foto tirada em 1929 e uma em 2019. Os alunos foram incentivados a notarem as diferenças entre as duas imagens, tanto em relação à forma de produção da fotografia quanto à fisionomia das pessoas fotografadas.

Após o momento expositivo sobre fotografia, partimos para a prática. Os alunos, individualmente, escolheram um local da escola para fotografar. O estagiário acompanhou um por um e os auxiliou na manipulação do equipamento. Cada aluno registrou o seu “cantinho” preferido ou objeto que chamou a atenção. A aula posterior foi dedicada inteiramente à escrita do texto de *memórias literárias*. Enquanto escreviam individualmente, eles também fizeram a seleção da foto que seria exposta. No decorrer da produção, houve muitas perguntas sobre o que e como escrever. Assim, fomos orientando, sanando as dúvidas e sugerindo abordagens referentes ao tema.” (“Relato de experiência do Estágio Supervisionado I” - E.P. Jr.; p.47-52).

d) **Modo argumentativo:** expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor; avaliar ações e escolhas docentes, aduzindo “provas” para o ponto de vista.

“Os resultados foram avaliados, verbalmente, pela professora tutora, professora supervisora, pedagoga e pelo diretor. Todos foram unânimes em dizer que a proposta foi exitosa e cumpriu o planejado. A prática da fotografia foi um incentivo para produção textual, criando uma motivação para além das atividades de produção de textos convencionais. O tema escolhido possibilitou fortalecer os laços afetivos com a escola, escrever sobre ela, e fotografar (sic) os ângulos com os quais os alunos mais se identificavam.

Na aula seguinte à exposição, fizemos um momento de avaliação com a turma. (...) Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou os gêneros *memórias literárias* e *fotografia*, possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas se completando para transmitir uma mensagem.

A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar a afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, o relacionamento entre todo o corpo profissional da instituição. Também o texto produzido serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.” (“Relato de experiência

do Estágio Supervisionado I”- E.P. Jr., p.47-52).

e) **Modos narrativo** (expor o que foi feito) e **argumentativo** (respaldar as escolhas teóricas, afiliar-se a determinada abordagem teórica; mostrar seu empenho – “muito esforço e planejamento” – e resultados positivos obtidos).

“A experiência aqui apresentada foi fruto de muito esforço e planejamento pedagógico. Tudo começou com a necessidade de articulação das teorias de linguagem, em especial as de leitura e escrita, com as práticas de sala de aula do ensino básico, cujo objetivo se destinava à leitura e à produção dos gêneros acadêmicos. Era preciso ver a leitura enquanto processo sociointeracional, no qual os alunos percebessem que ler vai muito além do ato de decodificar palavras. Partindo dessa constatação, julgamos as crônicas um bom objeto de estudo e de avaliação das competências de leitura e produção textual a ser abordado em sala. Em primeiro lugar, pretendíamos chamar a atenção dos alunos para o processo de leitura e, antes de usarmos os gêneros acadêmicos, resolvemos partir da leitura de uma crônica, com o objetivo de refletir sobre o processo da leitura e escrita. Após muita procura, selecionamos a crônica *A Bola*. Tal texto, mesmo tratando do tema leitura, ainda necessitaria, de nossa parte, da criação de algumas estratégias que deveriam ser realizadas antes e depois da leitura da mesma.

Dessa forma, antes da leitura de *A Bola*, fizemos um diagnóstico com os alunos sobre o gênero em questão, de forma que os mesmos fossem capazes de criar hipóteses para

nossas questões de leitura. Nesse momento, seguindo os postulados de Pietri (2007, p. 17), ativamos gradativamente os conhecimentos prévios dos estudantes para solução de problemas de leitura, ou seja, consideramos nesse momento “o que se passa na mente do leitor [aluno] no momento em que ele lê: que conhecimentos prévios ele precisa ter e que estratégias precisa realizar, para que compreenda um determinado texto [no nosso caso a crônica].” Em seguida, perguntamos aos alunos: O que é crônica? Quais cronistas vocês conhecem? Vocês sabem quem é Luís Fernando Veríssimo? Já leram alguma crônica dele? Vocês conhecem a crônica *A Bola*? Durante as perguntas, apresentamos o livro *Comédias para se ler na escola*, no qual está inserido o texto em questão.

(...) Nessa etapa, os alunos produziram uma pequena crônica com a temática “bola, jogos eletrônicos” ou sobre a vida deles. Deixamos os alunos à vontade para escreverem. Todos se empenharam bastante e, por meio dos textos, conheci um pouco mais sobre os alunos e quais as principais dificuldades de escrita que eles apresentaram, auxiliando-os na correção. Em outro momento, eles fizeram desenhos de bola e jogos eletrônicos, cortaram as letrinhas do nome da crônica e do autor, esbanjando imaginação e criatividade para confeccionar o mural com os trabalhos realizados. Foi muito divertido! (“Relato de experiência da sequência didática produzida a partir da crônica *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo” – G.M.C, p.63-68).

f) **Modos narrativo** (expor a intervenção) e **argumentativo** (respaldar escolhas metodológicas, trazer aporte teórico e

mostrar afiliação; evidenciar engajamento).

“A experiência aqui apresentada foi resultado da execução de uma sequência didática sobre o gênero *diário*. Esse gênero foi escolhido pois estava no cronograma da professora tutora a abordagem sobre o mesmo. Além disso, a escolha desse gênero justifica-se pela necessidade de valorização do pensamento crítico do aluno sobre a linguagem, contribuindo para a formação do mesmo. O *diário* oferece tanto para o escritor, quanto para o leitor, o entendimento de que o registro é uma relação entre o seu tempo e o seu espaço, traçado por meio de um diálogo.

De acordo com Machado (1998), os relatos do *diário* são bastante próximos quanto à temporalidade do momento da escrita. Sobre isso ele discorre que “Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção” (MACHADO, 1998, p. 25).

Vale ressaltar, também, que, para aproximar ainda mais o aluno do gênero, foi traçado um paralelo entre diários e redes sociais. Esse fato se faz verdade, visto que as pessoas as utilizam como um meio de registrar o seu dia e as memórias vivenciadas. Nessas pequenas publicações (*posts*), uma imagem em conjunto com uma legenda, torna-se capaz de resumir um momento especial vivido por alguém. Sobre esse fato, Dalmaso (2015) pondera que “Se anteriormente, os blogs funcionavam como redes de memória que a partir das potencialidades do hipertexto

difundiam na internet nossas opiniões e dicas de links, atualmente são os sites de redes sociais que têm desempenhado o papel de espaço de manifestação pública sobre todo e qualquer tema” (DALMASO, 2015, p. 2).

Sendo assim, o principal objetivo dessa SD foi propor uma maneira eficaz de se trabalhar com o gênero *diário*, utilizando a metodologia de aulas expositivas, com auxílio de *datashow*, *notebook* e caixas de som para a apresentação de vídeos e textos virtuais. Portanto, almejou-se com realização de atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos, aumentar as habilidades de leitura, escrita e, também, o estímulo criativo por meio de uma produção de um *diário virtual*. (“Diário, diários: relações entre o “querido diário” e os “likes””. J.N.O, p. 69-76).

g) **Modo enunciativo** (estabelecer uma posição em relação ao interlocutor, ao mundo, a outros discursos sobre o ensino de L.P) e **argumentativo** (posicionar-se, aduzir argumentos favoráveis a este posicionamento).

“Como fundamentação teórica para a formulação da aula prática e embasamento do conteúdo de colocação pronominal, foi utilizada *A moderna gramática de Língua Portuguesa*, do linguista Evanildo Bechara (2006). A utilização dessa gramática reforça o propósito da aula de apresentar a colocação pronominal como um uso linguístico exigido pela gramática para a aplicação de suas regras no processo escrito. Parafraseando Bechara (2006), as normas apresentadas nessa gramática são observadas na linguagem

escrita e falada das pessoas cultas, como podemos observar, “A gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências de falar brasileiros cultos [...]. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas”. (BECHARA, 2001, p. 587).

Dessa forma, através da utilização desse texto e das relações pronominais ditadas pela gramática, busca-se apresentar as colocações pronominais (próclise, ênclise e mesóclise) em que os pronomes oblíquos átonos (me, te, se lhe, o, a, vos, nos, os, as e lhes) aparecem, descrevendo esta como uma tendência linguística gramatical aplicada à língua escrita.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência docente se inicia durante os momentos de planejamento do professor tutor, que eram aproveitados para o planejamento dessa prática. Após alguns diálogos sobre escolha de turma e quais conteúdos ainda não haviam sido apresentados, veio a sugestão do tema Colocação Pronominal. O professor sugeriu a aplicação do conteúdo juntamente a algum texto literário, para haver uma dinâmica entre texto e conteúdo, tornando a aula mais dinâmica e proveitosa. A partir do texto literário e do conteúdo, observamos que seria indispensável apresentar um contraponto da utilização dos pronomes oblíquos átonos durante a fala com a sua aplicação na escrita, já que esses usos costumam ser usados de maneiras diferentes daquelas regidas pela gramática. A apresentação desse contraste língua/escrita teve como objetivo apresentar a língua como algo heterogêneo, composto pelas diversas características

dos falantes, a fim de que todos compreendessem que nem tudo o que falamos se aplica à regra da escrita.” (“Colocação pronominal – uma perspectiva linguística e gramatical” – M.G.C. p.193-197)

Há muito mais a aprofundar, a discutir: cada relato é multissêmico e, internamente, traz nuances que apontam para outros “modos de organização” (destacamos os prevalentes); neles, há pistas linguísticas que indiciam como se veem no espaço (sempre complexo e dialético) da docência, dos novos papéis (pedagógicos, políticos, discursivos, etc.) que passam a assumir. Essa pequena incursão, porém, já sinaliza o potencial desse *corpus* a que nos dedicamos.

3 Considerações finais

Os relatos são prenes de conteúdo a desvelar, em termos de traços identitários, de representações desses estudantes sobre a própria formação, sobre o ensino de L.P, sobre a docência em geral. Aqui, explicitamos uma primeira análise.

Embora não usual, encerraremos a discussão aqui apresentada com uma outra voz – um excerto de um dos relatos – dada a sua pertinência para o que visamos mostrar sobre a concepção atual de ensino de LP, quando esse jovem sintetiza:

“Após a realização do estágio supervisionado, foi possível **perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.** Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros

textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam-se como uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas completando-se e construindo uma mensagem comunicativa, significativa, no contexto escolar.” (“Relato de experiência do Estágio Supervisionado I” - E. P. Jr., 2020, p.51; grifos nossos).

Em vez de um fim em si mesmo, o ensino de um determinado conteúdo previsto na grade curricular precisa ser “transitivo”: uma experiência que, dialeticamente, retome algo visto (como base), acrescente novos (e desafiantes) elementos e permita a consolidação dessa aprendizagem, uma nova síntese possível e que tenha significado para o aprendiz. Trata-se de algo demandante e complexo, como o graduando percebeu; no estágio atual do ensino de L.P, é preciso continuarmos pesquisando novas e melhores metodologias, de modo a romper com procedimentos tradicionais e retrógrados, em que possamos incorporar resultados positivos dos avanços científicos das áreas da Educação, da Linguística, da Neurociência, entre outras, que subsidiam a prática docente.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANTUNES, Irandé Costa. Análise de textos na sala de aula. Elementos e Aplicações. In: MOURA, Denilda. *Língua e Ensino: Dimensões Heterogêneas*. Alagoas: UFAL, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília, 1998

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. R. e G. S. C. SP: Mercado das Letras, 2004.

EMEDIATO, Wander. A Enunciação Comunitária dos Gêneros do Discurso. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; MENEZES, W. (org.). *Análise do Discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD, UFMG, 2006.

FREIRE, Paulo (1998) *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, Ida L. Uma das possíveis aplicações da Semiologia: estudo de caso sobre o fenômeno da resiliência. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, Ida L.; LARA, Gláucia M.P. (org.). *Teorias do Discurso*. Novas Práticas e Formas Discursivas. São Paulo: Pontes, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (org.) *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. *Organon*. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/18055>.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, Selma L. de A.; SIMÕES, Alex C. (org.). *Estágio Supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino Fundamental II*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 229 p.

PEREIRA, Selma L. A.; BARROS, Ev'Ângela B. R. de. "Os modos de dizer do/no relato de experiência do Estágio Supervisionado em Letras: um acontecimento discursivo e dialógico". Congresso Internacional de Formação de Professores. *Anais...* UFBA/UNEB. nov. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?

Eloisa Nascimento Silva Pilati*

Janaina Weissheimer**

Ana Paula Oliveira do Prado***

Resumo

Este artigo analisa as concepções de língua e de leitura apresentadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) para o ensino de língua materna nas etapas dos ensinos fundamental e médio. O objetivo é verificar se os conceitos apresentados nos documentos oficiais brasileiros têm se orientado por evidências científicas e se são capazes de servir como base conceitual adequada para subsidiar práticas pedagógicas eficientes na sala de aula de língua materna. Para tanto, reunimos concepções de língua e leitura sob o ponto de vista das ciências cognitivas e depois estabelecemos comparações entre tais conceitos e aqueles presentes no texto da BNCC. Por fim, concluímos que os conceitos de língua e leitura na BNCC não contemplam de forma satisfatória os achados científicos atuais sobre o tema, apresentando lacunas no que se refere à sua missão de documento norteador sobre as melhores práticas para a sala de aula.

Palavras-chave: conceito de língua; definição de leitura; ensino de língua portuguesa; BNCC Ensino Médio e Ensino Fundamental.

* Universidade de Brasília (UNB). Diretora de Acompanhamento e Planejamento das Licenciaturas (DEG/ UnB) e líder do Grupo de Pesquisas “Novas perspectivas para a língua portuguesa” (CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2895-5557>.

** Professora Doutora Associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande do (UFRN). A pesquisadora é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6318-4906>.

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UNB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6991-0841>.

Does the Brazilian Common Core Curriculum present useful language and reading concepts for teachers?

Abstract

This article analyzes the concepts of language and reading presented by the *National Common Curricular Base* (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) for the teaching of Portuguese as a first language in different stages of Elementary and Secondary Education. The aim is to verify whether the concepts presented in official Brazilian documents follow evidence-based research findings, and whether they are able to serve as an adequate conceptual basis to support efficient pedagogical practices in the classroom. To do so, we present concepts of language and reading from cognitive sciences and we establish comparisons between such concepts and those present in the BNCC texts. Finally, we conclude that the concepts of language and reading in the BNCC do not satisfactorily contemplate current scientific findings on the subject, presenting gaps in terms of its mission as a guiding document to inform practices in the classroom.

Keywords: concept of language; definition of reading; portuguese teaching; BNCC Elementary and Secondary Education.

Recebido em: 12/03/2023 // Aceito em: 03/04/2023

1 Introdução

Altos níveis de proficiência em leitura não devem estar relacionados apenas ao êxito escolar dos estudantes ou a bons índices de proficiência em exames nacionais e internacionais que avaliam a educação, pois, indo muito além, a literacia plena se relaciona diretamente à qualidade de vida de cidadãos inseridos em sociedades letradas e altamente complexas em que o texto escrito rege grande parte das normas sociais. (HANFORD, 2020).

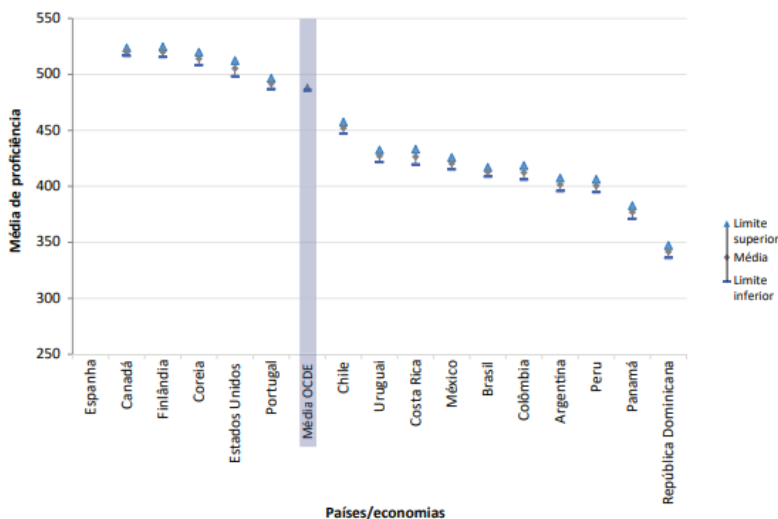
Apesar de sua importância para o exercício da cidadania, a leitura não é ainda amplamente valorizada na sociedade brasileira. Segundo dados do documento *Retratos da leitura* (INSTITUTO PRO LIVRO, 2020), de 2015 a 2019, o país perdeu 4,6 milhões de leitores. A desvalorização da leitura também parece se refletir em exames de larga escala aplicados no país, pois, de forma geral, o Brasil não tem apresentado bons índices em avaliações nacionais e internacionais.

De acordo com o relatório de 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA, 2018), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 13% dos participantes (resultado nacional) ficaram no nível 4 de leitura, o último nível, que classifica os leitores proficientes e com grau avançado de desempenho. Os leitores desse nível, segundo o referido relatório, são aqueles que fazem conexões com seus conhecimentos prévios e outras leituras realizadas, pensam criticamente, levantam possíveis hipóteses e buscam diferentes fontes, verificam sua veracidade para formar opinião acerca do que leem e interpretam os textos utilizando estratégias mais complexas de leitura.

Ainda sobre os índices de leitura no nosso país, em um relatório para a Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE), Scliar-Cabral (2022) aponta que o número de crianças entre seis e sete anos que não sabiam ler ou escrever aumentou consideravelmente entre os anos de 2019 e 2021, passando de 25,1% para 40,8%, segundo a publicação de dados levantados pela organização Todos pela Educação. Scliar-Cabral (2022) apresenta, ainda, dados que vão ao encontro dos mencionados acima, como o boletim do INAF de 2018, no qual 29% dos brasileiros estão como analfabetos funcionais, 34% em nível elementar e apenas 12% como proficientes.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que acontece a cada três anos e mede a aprendizagem de alunos do início do ensino médio, mostrou que, em 2018, o Brasil obteve um resultado preocupante, ficando na 57ª posição em leitura, de 79 países que participaram, como evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Médias de Proficiência e Intervalos de Confiança dos Países Seleccionados – Leitura – Pisa 2018



Fonte: INEP/MEC (2019, p. 69).

Considerados em conjunto, os dados dos diferentes índices apresentados convergem de forma a evidenciar o preocupante número de pessoas no Brasil que se mostraram aptas ao exercício da cidadania nas esferas acadêmicas e profissionais, no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

As questões que envolvem a educação brasileira são complexas e não podem, portanto, ser avaliadas de forma simplista. A desigualdade social que assola o país tem efeitos diretos no sistema educacional, pois grande parte das crianças vai para a escola para se alimentar em primeiro lugar. O país ainda carece de políticas públicas mais amplas e profundas que garantam a valorização da educação por meio do piso salarial dos professores, melhores condições de trabalho e formação de qualidade, por exemplo.

Não obstante os fatores apontados anteriormente serem fundamentais para explicar a atual situação educacional do país, os documentos oficiais sobre a educação a ser desenvolvida nas escolas também desempenham papel importante para garantir o êxito no processo educativo de forma ampla no país. É nesse sentido que este artigo irá analisar a abordagem da leitura em documentos oficiais, pois compreender a complexidade e as características do processamento da leitura na mente é fundamental para orientar a aprendizagem, promover a cidadania e contribuir com a superação da desigualdade social.

Em 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que implantou a *Base Nacional Comum Curricular*, a fim de estabelecer diretrizes para a educação nacional por meio de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes nas respectivas etapas da educação básica. O documento não é um currículo, mas possui caráter normativo e orienta a elaboração

dos currículos escolares. Nesse sentido, a perspectiva adotada pelo documento orientador gera efeitos na abordagem da leitura adotada nos espaços escolares. Considerando, portanto, de um lado, os achados da ciência da leitura e, de outro, as orientações dos documentos oficiais brasileiros, as seções a seguir estabeleceram comparações para verificar em que medida tais documentos têm se revelado como guias eficazes para a educação nacional.

2 Língua e leitura sob a ótica das ciências cognitivas

O desenvolvimento da linguagem oral, de uma forma geral, segue um curso natural, à medida que a criança cresce, atraída pelos estímulos orais do ambiente que a cerca (BERG; STEGELMAN, 2003). Desde o final da década de 50, Noam Chomsky tem explicado essa aparente facilidade para a aquisição da linguagem oral por meio do conceito de “Faculdade da Linguagem” (FL). Para o teórico, os seres humanos são dotados de uma capacidade inata e geneticamente determinada para o desenvolvimento de línguas naturais. Uma língua, na concepção gerativista, é o resultado da interação de fatores genéticos com fatores sociais. Chomsky detalha essa relação da seguinte forma:

A Faculdade da Linguagem (FL), bem como as línguas individuais, são propriedades internas das pessoas; a primeira compartilhada por toda a espécie e exclusiva dos seres humanos em aspectos fundamentais, uma verdadeira propriedade da espécie e a base para a cultura e criatividade humanas. (CHOMSKY, 2020, p. 6).

O desenvolvimento da língua falada ocorre de forma natural porque está diretamente relacionado a dotações biologicamente determinadas de nossa espécie humana.

No entanto, aprender a ler não acontece sem instrução direta e explícita, nem pela simples exposição da criança a textos. (MARCHANT *et al.*, 2001). Isto se dá porque não há área no cérebro projetada de forma inata para a leitura. (DEHAENE, 2012; MAIA, 2020). Em outras palavras, nossos cérebros ainda não evoluíram para desenvolver circuitos especializados de leitura, principalmente porque não houve tempo suficiente na evolução, entre a invenção da escrita (há cerca de cinco mil anos) e os dias atuais, para que isso acontecesse. Devido à falta de recursos neurobiológicos específicos para a leitura, o cérebro humano, então, precisa reciclar circuitos herdados da evolução — principalmente dedicados à linguagem oral e à visão — para atingir esse objetivo. (DEHAENE, 2020).

O sistema visual do cérebro é crucial para a leitura. Com esse sistema, as crianças reconhecem e nomeiam objetos e seres do ambiente, antes mesmo de aprenderem a ler. Quando as crianças aprendem a ler e seus cérebros recebem estímulos visuais, um subconjunto de regiões visuais torna-se especializado em reconhecer sequências de letras e as envia para áreas de linguagem falada. (DEHAENE, 2020). Mais tarde, quando a alfabetização começa, parte do sistema visual é reciclada e surge a Área da Forma Visual da Palavra (do inglês, *Visual Word Form Area* - VWFA). A VWFA permite que identifiquemos palavras de várias maneiras diferentes, independentemente de tamanho ou posição, por exemplo.

Outro passo fundamental para que a criança transite da fala para a alfabetização é a compreensão da estrutura sonora da língua, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade que surge nas fases iniciais da vida (BERG; STEGELMAN, 2003). Segundo Anthony e Francis (2005, p. 256), “a consciência

fonológica refere-se à capacidade de reconhecer, discriminar e manipular os sons da língua”. As crianças devem conhecer esses padrões sonoros fundamentais de uma língua antes do próprio ensino de leitura, o que significa que, para aprender a ler e escrever, as crianças devem estar cientes de que a língua falada consiste em unidades sonoras. (BERG; STEGELMAN, 2003). O desenvolvimento dessa habilidade começa antes mesmo de elas nascerem. (KRUEGER *et al.*, 2004).

Um aspecto do conhecimento fonológico desenvolvido posteriormente pelas crianças é a consciência fonêmica, vital para aprender a ler, pois ela permite entender a relação entre grafemas e fonemas. Segundo Chappell e outros (2009), os fonemas são definidos como as unidades sonoras mínimas de uma determinada língua, que são representadas por letras alfabéticas. Portanto, a consciência fonêmica é a capacidade de entender como os sons são organizados, “isto é, saber distinguir os fonemas separados na pronúncia das palavras”. (EHRI, 2005, p. 170).

Quando as crianças desenvolvem com sucesso a consciência fonológica e fonêmica, aí sim elas estão preparadas para aprender a ler. Para isso, a partir desse momento crucial, deve haver algum tipo de instrução supervisionada que as ajude a entender como funciona o código escrito e a desenvolver estratégias e circuitos cerebrais capazes de possibilitar a leitura. Nesse processo, a escola, os métodos de alfabetização e os documentos orientadores baseados na ciência da leitura são fundamentais para garantir que o leitor construa mecanismos e aprenda a empregar com sucesso estratégias de reconhecimento e compreensão de palavras. Com o processo de alfabetização

e decodificação fluente e automatizado, o leitor pode alocar progressivamente cada vez mais recursos cognitivos ao processo de compreensão de textos.

No campo dos estudos do processamento da linguagem, a leitura tem sido descrita como um processo de natureza complexa. Hoover e Gough (1990) demonstram, por meio de estudos experimentais, que as complexidades existentes no processo de leitura podem ser organizadas em duas partes distintas, mas relacionadas: a “decodificação” e a “compreensão” da linguagem, fundamentais para o êxito do processo de leitura.

No processo de decodificação estão envolvidos o conhecimento cifrado, o conhecimento lexical, o conhecimento das letras, a consciência fonológica, o conhecimento do princípio alfabético e o conceito sobre a impressão (consciência de que o texto impresso possui significado linguístico). Já o processo de compreensão da linguagem envolve o conhecimento linguístico (vocabulário, fonologia, semântica e sintaxe) e o conhecimento do discurso.

Outro fator apontado como fundamental para o processo de leitura é o conhecimento prévio. O leitor integra as informações textuais com seu conhecimento prévio para formar um modelo mental do significado do texto. (VAN DIJK *et al.*, 1983). Ou seja, além dos elementos linguísticos envolvidos no processo de leitura, o conhecimento geral do leitor sobre o mundo ou sobre o tema que está lendo influencia diretamente o processo de leitura.

Todos esses processos cognitivos e habilidades linguísticas envolvidas no desenvolvimento da competência da leitura e da escrita ao longo da vida, desde a alfabetização, compreendem o que chamamos de “Literacia”. Já a aplicação dessas competências de leitura e escrita em contextos sociais é denominada de

“Literacia Social”. (MORAIS, 2020). É fundamental que os documentos oficiais explicitem com clareza que esses dois processos são complementares, jamais mutuamente excludentes.

3 Conceito de língua e de leitura nos documentos oficiais

Considerando esse breve cenário sobre a compreensão de língua e de leitura que diversos estudos têm construído nas últimas décadas, esta seção analisa os conceitos de língua e leitura na BNCC. Em relação ao conceito de língua, tal como vem sendo apontado por Pilati (2017; 2019; 2020), a BNCC traz em seu texto um conceito de língua que desconsidera os aspectos biológicos que caracterizam as línguas humanas, dando ênfase apenas aos aspectos históricos e sociais. A definição de língua trazida pela BNCC é a seguinte:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Pilati (2017; 2019; 2020) tem criticado o fato de a BNCC perpetuar uma visão parcial e incompleta das línguas naturais. O documento praticamente repete o conceito de língua apresentado nos PCNs, vinculado exclusivamente a um viés “enunciativo-discursivo”, em que o conceito de línguas humanas pouco se diferencia do de linguagens em geral e está diretamente relacionado a fatores “históricos e sociais”, usados para “significar o mundo e a sociedade”. Não há nesse conceito

qualquer menção ao fato de as línguas naturais serem fruto de uma dotação biológica que caracteriza nossa espécie como *Homo sapiens* e que se organiza em sistemas linguísticos. O documento também não traz as reflexões necessárias para que se distinga fala, habilidade adquirida pela espécie de forma natural, fruto de uma FL, escrita e leitura, artefatos culturais desenvolvidos por certas comunidades linguísticas, cuja aprendizagem depende de instrução formal e possui complexidade ímpar.

Em outras palavras, a BNCC restringe a definição de língua a dimensões mais externas da língua: (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo, expressões identitárias, pessoais, cujo conhecimento também é importante, mas não é a única dimensão existente.

O conceito de leitura apresentado pela BNCC Ensino Fundamental é o seguinte:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. **Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.** (BRASIL, 2018, p. 71, grifos nossos).

Como se atesta acima, a BNCC opta por definir a leitura de forma “ampla” como uma “interação ativa entre leitor e texto”. Não há menção à natureza complexa e não natural dessa aprendizagem, deixando margem a interpretações incorretas ou uma falsa “naturalização do processo”, como se fosse possível essa “interação” ocorrer de forma espontânea, sem necessidade de instrução formal, principalmente nos níveis mais complexos de leitura relacionados ao pensamento crítico. Trata-se, portanto, de uma definição vaga, principalmente para um documento que trata do ensino fundamental, fase em que as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas e na qual é fundamental que gestores públicos, docentes, responsáveis, pais e comunidade escolar compreendam a complexidade e a importância do processo da leitura. Não há, na definição apresentada, qualquer menção às dimensões apontadas pelas ciências da aprendizagem como relevantes, tais como a “decodificação”, a “compreensão” e o conhecimento prévio.

Apesar do conceito vago e simplista do processo de leitura, na seção de língua portuguesa da etapa do “Ensino Fundamental - anos finais”, a *Base* dispõe um conjunto de 10 competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. A seguir, são apresentadas as competências:

Quadro I - Competências apresentadas pela BNCC - Etapa Ensino Fundamental

Competência 1: Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Competência 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 4: Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Competência 5: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Competência 6: Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 8: Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

Competência 9: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura

e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 87.

As competências apresentadas para a etapa do Ensino Fundamental reafirmam a perspectiva ampla adotada para a definição de língua e leitura. Entretanto, de forma distinta da definição apresentada, o documento aponta nas habilidades requeridas um aumento progressivo da demanda cognitiva das atividades de leitura.

Quadro II - Progressão da complexidade na demanda cognitiva de atividades de leitura

Articulação para expressão da complexidade: demanda cognitiva das atividades de leitura.	• da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; • da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; • do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); • da consideração da cultura digital e das TDIC; • da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis, etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.
--	--

Fonte: BRASIL, 2018, p. 75.

Em síntese, a definição de leitura na BNCC é vaga e imprecisa e não menciona os aspectos cognitivos envolvidos. No entanto, ao apontar as habilidades a serem desenvolvidas, estão presentes tarefas cognitivas de vários níveis, o que revela um descompasso entre as definições apresentadas e as exigências educacionais requeridas.

O documento da BNCC Ensino Médio, por sua vez, não traz um conceito de leitura explícito, há apenas referências aos conceitos adotados na etapa do Ensino Fundamental. Nesse nível, a orientação é estimular a leitura sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre relações e processos.

Dessa forma, está implícito o conceito amplo e vago conceitualmente adotado para a leitura na Etapa do Ensino Fundamental.

Em relação às habilidades cognitivas a serem desenvolvidas, a BNCC do Ensino Médio apresenta as seguintes:

Quadro III - Seleção de habilidades relacionadas à leitura na BNCC Ensino Médio

Habilidades relacionadas à leitura na Base Nacional Comum Curricular
BNCC - Etapa do Ensino Médio
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso, etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos, etc.).
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação, etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva, etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams*, etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música, etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia, etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais, etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 206-526.

Na BNCC do Ensino Médio, as habilidades são organizadas por campos de atuação social, a saber: campo da vida social, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Todos os campos abrangem a leitura, mas, novamente, a ênfase maior do texto se dá no seu aspecto de prática social. Assim como no documento do Ensino Fundamental, as habilidades requeridas mencionam habilidades cognitivas complexas.

A BNCC Ensino Médio destaca também um conjunto de conhecimentos que devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento da habilidade de leitura, como conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as diferentes linguagens. Todavia, ainda que sejam fundamentais para a leitura proficiente, o conjunto de conhecimentos preconizados pelo documento não basta para o sucesso da leitura.

Portanto, a seção do documento dedicada ao Ensino Médio também deixa lacunas no que se refere à base conceitual necessária para compreender a leitura como processo complexo e multifacetado.

Abordar o ato de ler em sentido amplo não contempla as especificidades do processo, como a mudança que ocorre no cérebro (DEHAENE, 2012, a reciclagem neuronal, em decorrência da aprendizagem da leitura, que é responsável por alterar o funcionamento dos sistemas cerebrais atuantes na área visual para possibilitar a leitura. (MAIA, 2020). A abordagem adotada pela BNCC tampouco fornece arcabouço teórico para orientar a ação pedagógica dos professores no contexto de sala de aula.

4 Considerações finais

A escola possui papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de leitura. É durante a formação escolar na educação básica que os estudantes, com a mediação do professor, constroem as bases necessárias para tornarem-se leitores proficientes. Como visto neste artigo, a leitura não é um processo natural e não possui estruturas cerebrais predispostas para o seu

desenvolvimento, como a exemplo da aquisição da linguagem. (MAIA, 2020). Tendo em vista a complexidade desse processo, este artigo buscou analisar as concepções de língua e de leitura apresentadas pela BNCC para o ensino de língua materna nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

As análises feitas atestaram que, nos dois documentos, tanto o conceito de língua quanto o conceito de leitura são encarados a partir de aspectos mais exteriores dos fenômenos, com ênfase nas relações entre língua e leitura com práticas textuais e com representações sociais. As dimensões biológicas, psicológicas e neurológicas não são mencionadas nas definições apresentadas nos documentos.

Apesar das lacunas nas conceituações, o texto da BNCC do Ensino Fundamental aponta algumas habilidades cognitivas necessárias ao alcance da literacia plena, como a análise, reconhecimento e a organização (BRASIL, 2018, p. 75). Entretanto, pelo fato de os conceitos envolvidos não abordarem a dimensão biolinguística da língua e da leitura, há lacunas conceituais sobre aspectos biológicos relevantes concernentes à língua e à leitura. Desse modo, levando em conta que o documento desconsidera os aspectos biológicos relacionados ao lugar da língua e na leitura no cérebro e na mente humana, a BNCC, conseqüentemente, desconsidera a necessidade do uso de métodos, técnicas e estratégias específicas para o desenvolvimento pleno da leitura como habilidade não natural e que altera a estrutura cerebral. (DEHAENE, 2012). Portanto, o documento orientador privilegia os aspectos culturais da habilidade de leitura, mas desconsidera as descobertas recentes dos estudos científicos que explicitam que há um longo caminho para o alcance pleno da literacia. Essa falha conceitual também

parece ter como consequência lacunas relativas à sistematização no documento oficial sobre conceitos, métodos e estratégias de leitura que devem ser desenvolvidas durante o processo de escolarização para que os estudantes possam desenvolver sua literacia plena na leitura e consigam ter os recursos necessários para utilizá-la nos diferentes contextos e, muitas vezes, nas complexas interações e usos da leitura em nossa sociedade.

Em um artigo sobre a alfabetização e leitura no contexto da educação básica no Brasil, nas séries iniciais, Gabriel, Kolinsky e Moraes afirmam que

[...] a pedagogia da leitura pode ser traída pela ponta visível do *iceberg*, ao subestimar a magnitude dos processos inconscientes envolvidos na aprendizagem e processamento da leitura, e ao desconsiderar as especificidades da aprendizagem da escrita em relação à da linguagem oral. (GABRIEL; KOLINSKY; MORAIS, 2016, p. 920).

No que se refere aos anos finais e ao ensino médio, também ocorre o detectado pelos autores. Os aspectos exteriores das práticas de leitura e escrita são destacados nos documentos, porém questões mais interiores e processuais que envolvem os conceitos de língua e de leitura não estão presentes.

Como nos ensinou Paulo Freire (1998), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, nossos conhecimentos prévios sobre o mundo influenciam nossa percepção da realidade. Nesse sentido, é preocupante que os documentos oficiais brasileiros estejam fundamentados em conceitos parciais e incompletos sobre língua e leitura. Essas lacunas podem prejudicar o ensino de habilidades linguísticas, porque negligenciam dimensões fundamentais dos temas abordados e apresentam uma visão simplista para processos profundos e

complexos. Em relação às habilidades cognitivas apontadas no documento, observa-se que sua presença é importante, mas não suficiente.

Reconhecer a dimensão social da leitura é importantíssimo, pois, como visto anteriormente, conhecimento de mundo e conhecimentos sobre questões do discurso são fundamentais. Entretanto, por se tratar de um documento norteador, que irá orientar professores, estudantes e responsáveis pela implementação de políticas públicas, não necessariamente especialistas em leitura, na maioria dos casos, é possível afirmar que a BNCC traz uma definição limitada. O documento aborda o conceito de língua de forma parcial, negligenciando seus aspectos biolinguísticos (PILATI, 2017; 2019; 2020), e a leitura é definida em “sentido amplo”, deixando lacunas sobre questões cognitivas. Não se mencionam nos dois conceitos os processos mentais e/ou habilidades cognitivas envolvidas, nem as questões biológicas da linguagem, tal como visto previamente neste artigo. Por fim, fica a recomendação para que se reveja o conceito de leitura presente nos documentos oficiais brasileiros e que se adotem noções teoricamente mais equilibradas.

Referências:

ANTHONY, J. L.; FRANCIS, D. J. Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science*, [s. l.], v. 14, n. 5, p. 255-259, 2005.

BERG, Michele; STEGELMAN, Trudy. The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: a model for early literacy in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 47-54, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Brasil no PISA 2018: Versão preliminar*. 2019.

CHAPPELL, Julia C. *et al.* Educational diagnosticians' understanding of phonological awareness, phonemic awareness, and reading fluency. *Assessment for effective intervention*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 24-33, 2009.

CHOMSKY, N. Operações fundamentais da linguagem: reflexões sobre o *design* ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralín, [s. l.], v. I, n. 1, 2020.

DEHAENE, Stanislas. How we learn: why brains learn better than any machine... for now. *Penguin*, p. 370, 2020.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea C. Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *DELTA*:

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [s. l.], v. 32, p. 919-951, 2016.

HANFORD, E. *What the words say*: Many kids struggle with reading — and children of color are far less likely to get the help they need. APM Reports, 2020.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The simple view of reading. *Reading and writing*, [s. l.], v. 2, p. 127-160, 1990.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: IPL, 2020.

KRUEGER, C. *et al.* Recurring auditory experience in the 28 to 34-week-old fetus. *Infant Behavior and Development*, [s. l.], v. 27, p. 537-543, 2004.

MAIA, Marcus. Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino da leitura. In: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Experimentando Linguística na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 63-117.

MARCHANT, Gregory J.; PAULSON, Sharon E.; ROTHLSBERG, Barbara A. Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, [s. l.], v. 38, n. 6, p. 505-519, 2001.

MORAIS, J. Os caminhos da Literacia. *Cadernos de Linguística*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; DE ARAÚJO, Denise Lino. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. *Leitura*, [s. l.], n. 67, p. 55-68, 2020.

PILATI, Eloisa. Conhecimento e biologia na escola dentro de uma abordagem congregadora. In: BOECHAT, Alessandro; NEVINS, Andrew. (org.). *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 347-375.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Experimentando Linguística na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 121-173.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Por que as políticas públicas em alfabetização têm falhado no Brasil? 2022. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2022/04/01/conecta-por-que-as-politicas-publicas-em-alfabetizacao-tem-falhado-no-brasil/2022>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VAN DIJK, Teun Adrianus *et al.* *Strategies of discourse comprehension*. 1983.

O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura

Adriana Lessa*
Cristiane Santos**

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir teoricamente o uso do mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. Para tanto, primeiro apresenta-se uma revisão teórica do conceito de leitura ativa como processo cognitivo socialmente situado. Depois, definem-se e distinguem-se as concepções de mapa conceitual, cognitivo e mental, explorando seus usos pedagógicos para promover a adoção de estratégias de leitura. Por fim, explicita-se o uso do mapa mental como metodologia ativa antes, durante e depois da leitura e sua relação com os multiletramentos, a partir da concepção de que produção de mapa mental é um processo de retextualização.

Palavras-chave: mapa mental; estratégias de leitura; metodologia ativa; metacognição; correção de fluxo.

* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Língua Inglesa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras); Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Professora de Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

The mind map as an active methodology in the teaching of reading

Abstract

The goal of this article is, based on the results of an action-research with students with age-grade distortion, to discuss the use of mind maps as an active methodology in the teaching of reading. To achieve this goal, we first present a theoretical review of the concept of active reading as a social cognitive situated process. Then, we define and distinguish the conceptions of conceptual map, cognitive map and mind map, exploring their pedagogical uses to promote the adoption of reading strategies. Finally, we explicit the use of mind maps as an active methodology before, during and after the reading process and its relationship with multiliteracies, based on the conception that the production of a mind map is a process of retextualization.

Keywords: mind map; reading strategies; active methodology.

Recebido em 23/02/2023 // Aceito em 22/03/2023

1 Introdução

Metodologias ativas vêm despertando a atenção em propostas consideradas inovadoras na educação ocidental desde o início do século XX. Devido à influência das ideias de John Dewey, de que “a aquisição de um significado definido e consistente tem como fonte primeira a atividade prática” (DEWEY, 1979, p. 144), assume-se que a reflexão se pauta na investigação e na experimentação, de modo que conteúdo e método não se apartam durante o processo de aprendizagem.

Embora as chamadas metodologias ativas não sejam a panaceia da educação, existe uma busca por estratégias de ensino que reflitam o pressuposto de uma aprendizagem como processo cognitivo essencialmente ativo. Sob essa perspectiva, o papel imprescindível do professor é guiar esse processo para a formação de cidadãos críticos em uma sociedade democrática.

Considerando o desafio contemporâneo de formar leitores proficientes críticos, especialmente no Brasil, este artigo se debruça sobre o desenvolvimento da postura agentiva dos(as) estudantes diante do seu processo leitor, que permeia não só a aprendizagem formal de diferentes disciplinas em âmbito escolar, como, também, a aprendizagem não formal, diante de textos multimodais que surgem em contextos sociais diversos. Logo, o interesse deste artigo é a promoção da aprendizagem ativa no ensino de leitura.

Dentre as diferentes técnicas entendidas como metodologias ativas apresentadas por Moran (2013, p. 7), a produção de mapas conceituais é listada, brevemente, como estratégia para criar ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula com o intuito de esclarecer e aprofundar conceitos e ideias. É sabido

que esse já é um recurso comumente adotado por professores de diferentes disciplinas como forma de fortalecer o processo de seleção de informações principais da matéria e sua memorização, tendo relação inevitável com a leitura do texto foco. No entanto, neste artigo, exploramos, especificamente, os potenciais do mapa mental, um tipo de esquema cognitivo que não se reduz a conceitos específicos, e, para um fim maior, visa a promover a postura agentiva em seus diferentes processos leitores.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir o uso do mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. No entanto, é importante destacar que o presente texto é fruto de um debate mais amplo realizado pelas autoras em uma pesquisa-ação, que teve como produto uma proposta pedagógica de uso do mapa mental como fundamento de um método mais elaborado para promover estratégias de leitura de forma sistemática com turmas em contexto de correção de fluxo.

Para cumprir seu objetivo, este artigo está organizado em duas seções. Na seção 2, apresentamos os pressupostos teóricos relacionados à visão de leitura como processo cognitivo ativo que coaduna com o entendimento da aprendizagem de línguas como processo sociocognitivamente situado. Na seção 3, definimos e distinguimos as concepções de mapa conceitual, cognitivo e mental, explorando os benefícios metacognitivos de seu uso pedagógico no ensino de leitura. Nesse contexto, explicitamos o uso do mapa mental como metodologia ativa, destacando, na subseção 3.1, sua relação com os três momentos de leitura e, na subseção 3.2, com os multiletramentos, a partir da concepção de produção do diagrama como um processo de retextualização associado às macroestratégias textuais.

2 Leitura ativa e cognição situada no ensino de línguas

Ler não é um processo natural do indivíduo, mas um ato complexo, que demanda múltiplas atividades cognitivas. Por isso, o aprendiz deve ser levado a entender que esse processo cognitivo requer mobilização e interação de diversos tipos de conhecimentos, além de exigir operações cognitivas de ordem superior, como as de inferência. A construção de significado do texto se dá a partir da integração de conhecimentos prévios de ordem linguística, textual e de mundo. Segundo Kleiman (2002), eles podem ser acessados automaticamente no momento da leitura, despertando uma memória correspondente ao que está sendo lido.

Como a leitura representa o resgate de conhecimentos prévios, é desejável que o ambiente escolar leve em consideração os sentimentos socioculturais vivenciados pelo corpo discente. Deseja-se um aprendizado situado, para que o conhecimento escolar não se mantenha alheio às violências e aos sofrimentos humanos pelos quais sua comunidade é acometida. Um aprendizado situado inibe o distanciamento desses sujeitos aprendizes de seus coletivos ou de seu espaço escolar, o que pode fazer com que não se sintam pertencentes a esses espaços, conforme discute Miguel Arroyo (2011).

Segundo Daring e Artino (2011), um aprendizado situado deve observar três componentes importantes: 1) a aprendizagem ativa (cognitiva), na qual a interação dos alunos com o ambiente e com a comunidade que os cerca vai influenciar diretamente na aprendizagem; 2) a psicologia ecológica, na qual os educadores precisam estar cientes dos alunos, seus ambientes e suas inter-relações; e 3) cognição distribuída, na qual são considerados

os alunos e os artefatos (ferramentas no ambiente) em que se está construindo o significado. Nessa perspectiva, a utilização do mapa mental, como estratégia de leitura, configura-se como uma proposta de metodologia ativa interessante, já que convida o aprendiz leitor a mesclar seus conhecimentos prévios aos conhecimentos que emergem do texto sob análise.

Para ilustrar, consideremos as observações pedagógicas feitas durante aulas de ensino de leitura em contexto de correção de fluxo por parte de uma das autoras. As atividades preliminares de leitura, por exemplo, iniciavam-se por um texto que tinha como tema principal a frase “Gentileza gera gentileza”. Após a propositura de um momento de leitura individual e silenciosa, os alunos que demonstravam mais dificuldade em compreender o texto, depois de um tempo, pareciam desanimar da tarefa até desistirem de executá-la.

Uma análise minuciosa do material coletado em sala de aula revelou que a maior parte dos alunos respondeu às questões nas quais poderiam discorrer sobre o termo “gentileza” de forma livre ou situada, enxergando a comunidade em que viviam, sentindo-se à vontade para descrever seus pensamentos e sentimentos. Já as questões lineares simples, mas que dependiam de um retorno ao texto, foram deixadas sem respostas.

Essas experiências pedagógicas indicam que o aprendiz precisa receber o estímulo correto para consolidar a prática cognitiva de automonitoramento da leitura. Dessa maneira, em vez de simplesmente abandonar a tarefa, ele será levado a avaliar o seu processo cognitivo e regular suas estratégias para uma compreensão mais ampla do texto.

John Flavell (1979), fundador da psicologia do desenvolvimento cognitivo social, chama essa capacidade do

ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos de metacognição. Para o autor, a metacognição pode interferir na fala, na escrita, na compreensão leitora, na memória e na atenção. Uma vez ativado o conhecimento metacognitivo, ou seja, o controle sobre o que se sabe e a meta a ser atingida, pode-se avaliar, revisar ou até mesmo abandonar a tarefa de acordo com a dificuldade encontrada.

Defendemos que o ensino de leitura em uma perspectiva metacognitivista é inclusivo e influencia, positivamente, na atividade escolar, pois o professor assume o papel de incentivar o aprendiz a desenvolver agentividade em seu processo de aprendizagem, com autoconhecimento sobre sua própria cognição. E em conformidade com Ribeiro (2003), entendemos que ele pode ser motivado a avaliar como aprende, a controlar suas estratégias e a ter responsabilidade pelo seu desempenho escolar.

De acordo com Solé (1998), o nível de interação entre o leitor e o texto deve ser levado em conta quando se trata de ensinar crianças a ler e a compreender, deixando claro que a interpretação do texto depende dos objetivos da leitura. Observamos que essa é uma etapa frequentemente subestimada no ambiente escolar, de modo que se torna costumeiro os aprendizes assumirem como meta — para justificar o esforço cognitivo diante da tarefa para a qual não veem motivo — agradar o/obedecer ao professor ou conseguir nota para aprovação.

Juntamente a uma reflexão crítica sobre possíveis intenções pessoais para a leitura de determinado texto, uma experiência metacognitivista impulsionada pelas metodologias ativas, além de inclusiva, pode ser fundamental para despertar essa interação entre texto e leitor. Todo esse movimento converge com a teoria

da situatividade aplicada em relação ao público-alvo desta pesquisa. Segundo During e Artino (2011), o conhecimento não é inerte, autossuficiente, abstrato ou independente da situação na qual ele é aprendido e usado; ele funciona como uma ferramenta à disposição do aprendiz.

No entanto, para que o processo leitor seja visualizado pelo aprendiz como um tipo de cognição situada que envolve a ativação de diferentes estratégias metacognitivas, a mediação docente precisa ocorrer em todas as etapas da leitura (antes, durante e depois), a fim de que a criança possa dominar essa prática. Solé (1998) postula que sejam aplicadas, sucessivamente, da seguinte forma: a) para permitir a percepção dos objetivos de leitura e a atualização do conhecimento prévio; b) para estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê; e c) para recapitular o conteúdo e ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura.

Em relação às capacidades metacognitivas e metalinguísticas referentes à leitura, Joly, Santos e Marini (2006) afirmam em suas pesquisas que a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo depende de um trabalho preventivo realizado pelo professor. Segundo Ribeiro (2003), ao agir como promotor da autorregulação, o professor contribuirá para incentivar a autorregulação, ensinando a levantar hipóteses, questionar, contextualizar, controlar e analisar suas tarefas, sendo essas as contribuições concentradas no aluno e que cooperam para tentar interromper o ciclo de repetência recorrente em alguns segmentos. Essa ação também pode ajudar a diminuir o número de alunos em distorção idade/série.

De acordo com os estudos realizados pelas autoras supracitadas, há fortes indícios de relações significativas entre

as estratégias de leitura e a repetência. Alguns procedimentos listados pelos alunos no decorrer da pesquisa se revelaram fundamentais para entender como atingir um bom desempenho durante as tarefas de leitura. Os não repetentes lançam mão de recursos eficientes e que são imprescindíveis para a criação de um mapa mental, tais como: observar a organização do texto; parar de ler para checar a compreensão; relacionar o assunto com o que se sabe sobre ele e grifá-lo para destacar informações importantes. Os alunos que não adotam de forma espontânea as estratégias metacognitivas precisam ser estimulados pelo professor. cremos na premissa de que, conforme postulado por Ribeiro (2003), ele é o mediador capaz de multiplicar as situações abertas de investigação e direcionar a resolução de problemas, de modo que o discente, na busca pela solução, possa ser levado a escolher alternativas e antecipar a consequência dessas escolhas.

Dessarte, destacamos o potencial do uso pedagógico do mapa mental como metodologia ativa capaz de auxiliar o professor a guiar os aprendizes na adoção das estratégias necessárias para um bom aproveitamento da leitura. Essa prática, quando recorrente, contribui para provocar uma tomada de consciência, por parte do aprendiz e do professor, conscientizando-os de que a leitura é um processo interativo cognitivo-social entre texto-leitor e permeada pelo uso de estratégias de leitura.

Em prática, propor a criação de mapas mentais representa transformar a aula de leitura em um momento no qual o aluno possa interagir com as ideias do texto de forma situada, desenvolver a sua prática leitora e criar as suas próprias estratégias de compreensão. Esse tipo de ensino de leitura, numa perspectiva metacognitivista, por propiciar a adoção de estratégias, contribui para o aumento da capacidade de inferência

dos alunos, permitindo que eles possam integrar as ideias do texto ao seu próprio conhecimento, questionando e incorporando suas experiências cotidianas à realidade ali representada.

Segundo Freire (1996), respeitar a leitura de mundo do aprendiz é o ponto de partida para aguçar a compreensão e a curiosidade. Como o mapa mental se baseia na integração da leitura de mundo do aprendiz à leitura do texto sob enfoque, a expectativa é transformar a sua curiosidade em combustível para o uso de estratégias metacognitivas e uma revisão de possíveis objetivos leitores pessoais em relação àqueles determinados pela tarefa. Todo estímulo pedagógico com o uso dessa ferramenta envolve levar a uma produção de conhecimento que seja autônoma e independente, respeitando o conhecimento prévio individual acerca do tema ou do texto a ser analisado. Essa independência nem sempre é considerada, e, muitas vezes, os alunos são classificados como bons ou maus leitores apenas pelas respostas apresentadas nos questionários. A construção de um mapa mental propicia ao professor o incentivo ao uso de estratégias de leitura de forma guiada, a partir de seu ensino explícito e alinhado às práticas efetivas de leitura de forma situada. Desse modo, além de aumentar a reflexão do leitor acerca de seu processo cognitivo de compreensão, garantimos a inclusão daqueles que não aprenderam a adotar estratégias de forma automática como outros colegas.

3 O mapa mental como recurso didático promotor de estratégias de leitura

Este artigo se propõe a discutir o uso do mapa mental como metodologia ativa para ensino de leitura. Embora este

seja apenas um gênero textual que pode ser considerado uma variedade de mapa cognitivo, assim como o mapa conceitual em si, consideramos o potencial de seu uso pedagógico como uma metodologia de aprendizagem ativa.

Segundo Neves (2007), o mapa conceitual tem como objetivo principal indicar as relações entre conceitos na forma de proposição. Isso o tornaria muito importante para os estudos dos sistemas informativos, uma vez que ajuda na formação de uma hierarquia de conceitos na mente. Já o cognitivo seria a construção de esquemas mentais por meio de suas interações sociais, ajudando o aprendiz a compreender e dar sentido ao ambiente que o cerca. Para a autora, ambos contribuem para a gestão cognitiva, utilizados na meta-aprendizagem. Essa visão é corroborada por Souza e Boruchovitch (2010), que classificam o mapa conceitual como uma estratégia sofisticada de aprendizagem em tarefas nas quais há a necessidade de captar e revelar conceitos dominados, propiciando a tomada de consciência sobre discrepâncias, erros, problemas e dificuldades. Além desses, outros trabalhos recentes defendem os benefícios do uso desses gêneros textuais para o processo de ensino-aprendizagem ou para a organização de ideias e dados. (SILVA; CLARO; MENDES, 2019; ALMEIDA; MERCADO; FERREIRA, 2020).

No geral, o mapa conceitual funciona como uma atividade pedagógica que requer dos aprendizes a organização de caixas que se liguem ao conceito em estudo por meio de setas. Isso será feito através de palavras, locuções prepositivas ou conjuntivas, sugeridas pelo professor, em uma sequência predeterminada. Embora seja indicado, na literatura, como eficiente para uma aprendizagem significativa, envolve um certo refinamento das relações lógicas entre as ideias. Essa ação demanda a utilização

de conectivos específicos e pressupõe um maior grau de intervenção do professor diante de um modelo menos amigável que reduz a liberdade criativa do produtor na sua relação leitor-texto.

No caso do mapa cognitivo, a intervenção do professor se dá no momento da organização dos conceitos e no incentivo à capacidade criativa do aluno para elaborar a atividade, seguindo o caminho que lhe pareça mais lógico. No que concerne à flexibilidade, ele também parece oferecer mais recursos aplicáveis, além de considerar a interação entre o conhecimento do aluno e o aprendido na escola como ponto central para encorajar uma leitura autônoma.

Almeida, Mercado e Ferreira (2020) defendem que o mapa cognitivo é capaz de se expandir e apresentar os conceitos de acordo com a ordenação particular dos envolvidos na formatação do esquema. Isso faz com que a sua produção seja uma estratégia didática proveitosa, que contribui para o aprendizado, para o envolvimento e para uma maior participação durante as aulas. Os pesquisadores destacaram ainda que, por ser uma metodologia centrada no aluno, respeita as diferenças e as limitações de cada um, transformando a sala de aula em um ambiente harmonioso de construção de conhecimento.

Tal possibilidade de protagonismo foi detectada pelos autores durante a execução de uma proposta didática de leitura. Os alunos foram levados a personalizar, através de um mapa, os conceitos mais importantes de um texto que havia sido sugerido pelo professor. Cada qual organizou de maneira intuitiva as palavras e significados, de acordo com o conhecimento que estavam adquirindo enquanto liam. Apenas alguns demonstraram preocupação em saber se estavam certos ou errados, e essa era

a chave para a mediação do professor, deixando claro que as conexões estabelecidas devem ser compreendidas pelo próprio aluno no momento de uma releitura.

Em outras palavras, por meio do mapa cognitivo, o aprendiz representa, de forma física, o seu próprio ambiente cerebral, o que, de acordo com Neves (2007), é a capacidade do pensamento humano de produzir novos saberes de forma semelhante a uma rede hipertextual que conecta os saberes já existentes para atualizá-los, refutá-los ou reelaborá-los. Essa representação de ambientes dialoga completamente com a proposta das aulas de leitura, uma vez que é perceptível o interesse dos alunos por textos que os aproximam de temas que, de alguma forma, permitam um contato real com aquilo que pensam, com o seu comportamento na comunidade em que vivem e com seus sentimentos. Esse pode ser um ponto de partida para a inserção do mapa cognitivo nas aulas de leitura, pois, conforme postulam Andretta e outros (2010), essa pode ser uma atividade metacognitiva com potencial para levá-los a explorar suas próprias estratégias e metas de aprendizagem com autonomia e responsabilidade sobre a construção do seu próprio conhecimento.

Quanto aos propósitos, essa esquematização cognitiva serve não só para a organização das ideias, como também para a fixação dos temas tratados, ou seja, o aluno automaticamente reorganiza o conceito aprendido de acordo com o esquema proposto. De fato, pode funcionar como uma atividade cognitiva apropriada, pois ao preencher esses mapas, o aluno executa a autorregulação do conhecimento que está sendo adquirido e do próprio conhecimento para que as conexões sejam coerentes. De acordo com Boruchovitch (2014), isso significa que ele

inicia, inconscientemente, um processo de monitoramento metacognitivo que permite uma autoavaliação da aprendizagem e identificação da necessidade ou não de alterar o seu curso de ação, tendo em vista o alcance de melhores resultados.

Atualmente, algumas empresas comercializam mapas conceituais prontos, o que não coaduna com os princípios explorados neste artigo, visto que visamos a incentivar a potencialização do aprendizado, justamente, construindo-os. Tal desenvolvimento é palpável porque, quando o aprendiz cria a sua própria representação do conhecimento apreendido, ele o faz a serviço de sua compreensão leitora, executando uma tarefa que ajuda a incrementar o processo de aprendizagem.

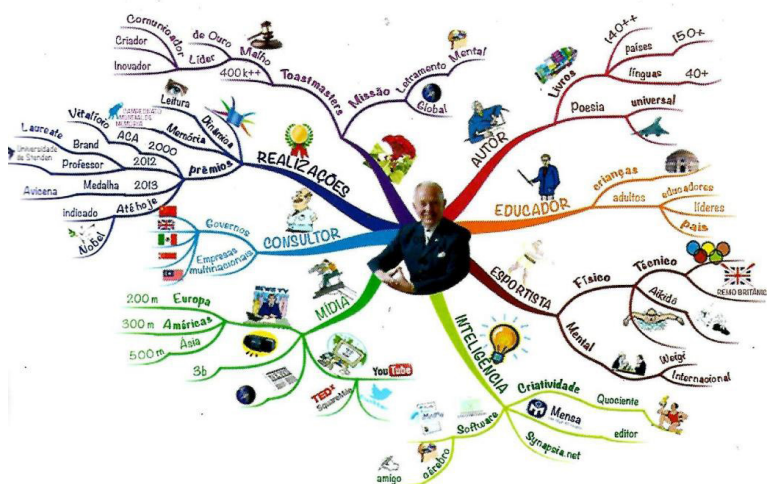
Além das questões pedagógicas levantadas, tanto o modelo conceitual quanto o cognitivo podem ser elaborados à mão ou por meio de aplicativos e *sites* que facilitam sua confecção, o que corrobora a aplicação de novas tecnologias para o ensino em metodologia ativa. Ferramentas como MindMaster, LucidChart, Coggle, Canva, Mind Node, XMind, GoConqr e Mindomo são gratuitas e podem ser utilizadas por meio do Windows MAC OS, Linux, Android ou IOS.

Segundo o criador do estilo de mapa escolhido para as aulas de leitura citadas neste artigo, Tony Buzan, a produção dos esquemas à mão é capaz de fazer o cérebro liberar as expressões do pensamento natural com muito mais inspiração e produtividade. Criado na década de 1970, o modelo se encaixa na categoria de mapa cognitivo, conforme afirma em seu livro no qual ensina a fazer mapas mentais. (BUZAN, 2019, p. 37). De acordo com o autor, ao elaborar o mapa, o indivíduo pode assimilar o conteúdo apreendido através de “uma estrutura que representa as associações e a imaginação em um fluxo orgânico

do Pensamento Radiante, ou multidimensional, que significa a capacidade do cérebro de oferecer um número infinito de raios que se multiplicam”. Para ele, esse tipo de esquema ativa um sistema que usa a ciência do cérebro para ajudar a melhorar o aprendizado, a criatividade, a compreensão, a memória e todas as formas de pensamento, independentemente da idade ou do ponto de partida.

De maneira simplificada, o mapa mental que sugerimos para as aulas de leitura se apresenta como um “diagrama intrincado que imita a estrutura de um neurônio, com ramificações que saem do centro e evoluem por meio de padrões de associação”. (BUZAN, 2019, p. 10). Tendo em vista a sala de aula, entendemos que, conforme postulado por Ribeiro (2003), esta parece ser uma proposta de tarefa que permite ao aluno ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento a partir da leitura. Isso se justifica pelo fato de o mapa estimular o estudante a estabelecer conexões entre palavras-chave que pertençam a seu universo e possibilitem a construção do sentido a partir da interação dele com a leitura. Para exemplificar, segue abaixo o modelo que explica a trajetória do trabalho de Buzan.

Figura 1 - Mapa mental sobre o autor Buzan



Fonte: BUZAN, 2019, p. 224.

Observa-se o uso estratégico de cores e figuras nesse mapa mental. No ambiente escolar, a experiência diária nos possibilita afirmar que as atividades práticas nas quais o aprendiz utiliza lápis de cor, canetas coloridas e desenhos tornam as relações mais leves e colaborativas. A liberdade de escolher suas cores e traços preferidos desperta a criatividade, a curiosidade e a disposição desse aluno em participar do processo de forma agentiva. Nesse caso, o uso de cores é mais um recurso viável para fortalecer a adoção do mapa como estratégia metacognitiva de reconhecimento de informações-chave em atividades de linguagem. Apesar disso, infelizmente, esse tipo de fruição criativa deixou de ser cultivado. De acordo com Vilanova (2016), a cultura ocidental atribui mais valor à linguagem verbal que à visual, a despeito de esta ser não só a primeira forma de expressão das crianças como também da espécie humana, numa perspectiva evolutiva.

De acordo com Buzan (2019), para executar essa atividade considerada simples e criativa, é necessário apenas folha de papel em branco, um conjunto de canetas ou lápis coloridos, cérebro, mente aberta, imaginação e o tema a ser explorado. Ele ainda lista três características importantes para a execução de um bom mapa: uma imagem central que resume o tema principal; ramificações grossas que se irradiam da imagem central, usando cores diferentes para representar as associações do tema; e a utilização de uma única palavra ou imagem que é colocada em cada ramo. Além disso, detalha as sete etapas básicas para construí-lo: 1) desenhar uma imagem no centro do papel; 2) escolher uma cor e desenhar uma ramificação grossa e curvada organicamente que se irradia da imagem central; 3) rotular a ramificação com uma única palavra em letras maiúsculas; 4) brotar ramificações secundárias com palavras-chave ou símbolos; 5) escolher outra cor e criar novas ramificações, brotando da imagem inicial; 6) criar novas sub-ramificações com ideias e associações; 7) acrescentar setas, linhas curvas e ligações para reforçar as conexões.

Dessa forma, nas atividades de leitura, a construção do mapa mental se abre como alternativa capaz de estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aprendiz situado. Utilizá-lo como promotor de estratégias metacognitivas na aprendizagem formal, assim como postula Burochovitch (2014), fortalece o desenvolvimento do processo cognitivo através de variáveis que podem gerar emoções positivas e que contribuem para a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento pleno do ser humano.

3.1 Os momentos de uso do mapa mental como metodologia ativa

A proposta de empregar o mapa mental como metodologia ativa requer que o professor tenha um planejamento com objetivos de leitura bem especificados, uma vez que a sala de aula tem leitores que encaram a tarefa de leitura de maneiras diferentes. Nesse sentido, entendemos que é importante que os alunos saibam utilizar de maneira produtiva as estratégias de leitura, o que, de acordo com Joly (2005), facilita a compreensão adequada em cada etapa da atividade. Segundo a autora, há três momentos ideais para utilizá-las: antes (análise global do texto), durante (seleção e relação de informações relevantes) e após (reflexão sobre o significado do texto).

O resultado final apresentado por cada aluno é único, já que é um resgate das próprias vivências. Cada leitor apresenta as palavras que mais fazem sentido dentro do seu conhecimento de mundo. Com essa visão, propomos um “Protocolo didático de leitura”, no qual o mapa mental é apresentado como recurso pedagógico para incentivar o uso de estratégias de leituras nos três momentos ideais para adotá-las: antes, durante e depois. Por meio desse guia, o aluno deve se familiarizar com ações metacognitivas de organização, de concentração e de aprendizado, que podem resultar numa melhor avaliação da sua capacidade de pensar e na construção de novos significados.

No momento “antes da leitura” (análise global do texto), o mapa mental permite o registro do processo de ativação de conhecimentos prévios sobre o tema do texto, a partir da técnica de *skimming*, e, “depois da leitura” (reflexão sobre o significado do texto), as informações selecionadas podem ser reavaliadas, servindo como fonte de informações principais para o leitor.

Apesar de propormos a elaboração do mapa em três momentos, destacamos como relevante a segunda etapa, ou seja, “durante a leitura”. Isso porque, alinhadas aos estudos de Neves (2007), entendemos que o pensamento humano é construído por redes e associações não lineares que produzem novos saberes semelhantes a uma rede hipertextual. Dessa forma, o que se faz durante a leitura (para seleção e relação de informações) e a produção do mapa é muito importante, não só para guiar os olhos do leitor, para que também retornem algumas vezes ao texto a fim de produzir os sentidos de forma coerente. Isso responde ao desafio pedagógico, conforme mencionado na seção 2, de apoiar os estudantes que demonstram não ter consolidado a prática de retorno ao texto para responder às questões de interpretação

Como o mapa mental reflete os três momentos de leitura, é esperado que haja uma impressão de poluição visual no primeiro contato com a proposta. Todavia, conforme explicita Buzan (2019, p. 140), “a bagunça do mapa mental é um simples reflexo dos seus processos de pensamento no momento em que o criou”; por isso o professor mediador dessa atividade não deve exigir mapas iguais ou que contenham as mesmas palavras. Cada leitor vai escolher as cores, as imagens e a palavra única por ramificação de acordo com a “organização das conexões inter-relacionadas em sua memória semântica, conceituada como o modo pelo qual entendemos o mundo a partir da lógica e da linguagem”. (BUZAN, 2019, p. 120).

Sendo assim, quando incentivamos a construção do mapa no momento “durante a leitura”, estamos estimulando o aprendiz, de forma sistemática, a revisitar, interagir, questionar e criar uma visão global própria do texto. Em suma, a expectativa é que essas ações cognitivas estratégicas sejam cristalizadas, possam romper

os muros da escola e passem a ser ferramentas de planejamento mental e, assim como o mapa, possam estar à disposição dos aprendizes, tornando-os capazes de adotar a melhor abordagem para o seu processo autônomo de leitura.

3.2 O mapa mental e os multiletramentos

O uso de mapas mentais permite o contato do aprendiz com variados gêneros textuais, de forma que o letramento social adquirido o ajuda a corresponder às expectativas e previsões de leitura em cada situação comunicativa. A produção desse diagrama é assumida como uma metodologia ativa que promove o uso de estratégias de leitura, de modo que, conforme propõe Solé (1998, p. 87), “não é preciso casar-se com nenhuma tipologia em particular”. Segundo a autora, os tipos textuais praticados na escola servem para trazer à memória os textos que já existem e que devem ser trabalhados quando se trata de aprender a ler e de ler para aprender. Ela ainda assevera que muito mais do que priorizar o gênero, o aluno precisa aprender maneiras que o ajudem a interagir com os diferentes tipos de textos. Por isso, é interessante que os alunos tenham acesso a uma leitura diversificada na escola, para que conheçam e se acostumem com as diversas superestruturas.

Conforme Kintsch e Van Dijk (1983), as superestruturas textuais são elementos típicos da organização linguística ou gramatical do texto, ou seja, os tipos textuais. Em sua proposta teórica sobre a compreensão de textos, apresentam, além do conceito de superestruturas, o de macroestruturas, que apresentariam duas formas distintas: as pistas textuais que se configuram com marcadores de tópicos (ou marcas do discurso)

e as pistas contextuais (ou expectativas antecipatórias). Para eles, o leitor normalmente se atenta às estruturas esquemáticas convencionais do texto (ou tipos textuais) para fazer inferências e produzir sentido sobre o que está sendo lido. Em outras palavras, diante do texto, o conhecimento prévio é ativado de forma a colaborar com o reconhecimento do gênero textual em análise, através da organização linguística e gramatical. Essa ação rápida e quase inconsciente é a base para articular o possível objetivo do texto, reconhecer o contexto social em que está sendo utilizado e qual é a proposta de interação entre o leitor e o tema.

Podemos dizer que a produção do mapa mental envolve as diferentes macroestratégias de leitura teorizadas pelos autores, pois, na dinâmica de seleção das informações que virão a compor o esquema, o leitor está combinando a adoção de macroestratégias textuais — para fazer inferências semânticas, destacar frase temática, títulos, etc. — e de macroestratégias contextuais — para identificar a dependência geral do contexto e ter atenção às expectativas antecipatórias — a fim de favorecer sua compreensão e a nova produção textual. Dessa forma, ele pode escolher as palavras adequadas a serem captadas, a começar por títulos, legendas e cabeçalhos. Portanto, o processo de reconhecer a superestrutura do texto lido, na forma do mapa mental, vai orientar a escolha das primeiras palavras que servirão de gancho para a criação das ramificações principais.

Sendo assim, vale explicitar, entendemos a produção do mapa mental como um processo de retextualização. Segundo Pereira (2018), o processo de retextualização, por incentivar a produção de um novo texto, ajuda na reformulação dos papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, atuando sobre suas motivações e intenções. O novo texto será produzido

em um processo também conhecido como retextualização (transcodificação) e que pode ser definido como a transformação de um texto oral para o texto escrito, mantendo o mesmo gênero ou não, ou como a mudança de um gênero textual para outro. (PEREIRA, 2018, p. 66). Essa última transformação é a que nos interessa, uma vez que a metodologia ativa adotada vai nortear o uso das estratégias metacognitivas de leitura para transformar textos diversos em diagramas com palavras e imagens.

Por fim, a autora defende que esse pode ser um recurso importante na ampliação do letramento, pois estimula o aprendiz a escrever, de acordo com a própria leitura, para compreender o texto de forma autônoma e eficiente. Na proposta de produção dos mapas mentais, essas mudanças são evidenciadas quando o aprendiz precisa recuperar informações oriundas do texto de partida para iniciá-lo, movimento que transforma o aluno em protagonista da própria aprendizagem e responsável por suas escolhas.

4 Conclusão

Este artigo discutiu o uso do mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. Para tanto, assumimos como pressuposto que a leitura não é um processo cognitivo espontâneo e natural, que demanda a automatização da prática de ativar diferentes estratégias metacognitivas. Tendo em vista a complexidade desse tipo de cognição, é fundamental que uma proposta pedagógica envolvendo o uso do mapa mental como metodologia ativa para aprendizagem de leitura respeite outro pressuposto teórico, o de que a aprendizagem (englobando a aprendizagem de/via leitura) é um processo sociocognitivamente situado.

Em consonância com a visão freiriana de que a leitura de mundo do aprendiz é o ponto de partida para aguçar a compreensão e a curiosidade, a proposta de produção de mapa mental se baseia na ideia de incentivar a integração da leitura de mundo do aprendiz à leitura do texto sob enfoque. Dessa forma, espera-se transformar a curiosidade do aprendiz também em combustível para o uso de estratégias metacognitivas e uma revisão de possíveis objetivos leitores pessoais em relação àqueles determinados pela tarefa.

Após apresentar as noções de mapa conceitual e cognitivo juntamente aos benefícios e desafios de seu uso pedagógico, definimos o mapa mental de Buzan (2019) como um tipo de mapa cognitivo. Debateremos a riqueza da produção dos mapas mentais à mão, não só como estrutura que representa as associações e a imaginação em um fluxo orgânico, mas, também, como fruição criativa que fortalece o desenvolvimento do processo cognitivo através de variáveis que podem gerar emoções positivas.

Explicitamos como a elaboração do mapa mental pode ser associada aos três momentos de leitura, com destaque à relevância do momento “durante a leitura” (para seleção e relação de informações). Seu uso como estratégia para guiar os olhos do leitor, sistematizando o retorno ao texto, a fim de produzir os sentidos de forma coerente, responde ao desafio pedagógico de apoiar aprendizes que demonstram não ter consolidado essa prática e, com isso, acabam vítimas de um ciclo de repetência escolar. Por isso, defendemos o uso do mapa mental como uma metodologia ativa inclusiva, já que promove o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura e aprendizagem.

Para além disso, destacamos como o uso do mapa mental não limita professores a gêneros ou tipos textuais específicos.

Ao contrário, promove o desenvolvimento dos multiletramentos, não só pela liberdade de se produzirem mapas mentais a partir de diferentes tipos de textos, mas, também, pelo fato de o processo de retextualização estimular a adoção de macroestratégias que contribuem para o reconhecimento das superestruturas textuais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da proficiência leitora.

Por fim, destacamos a intencionalidade pedagógica subjacente à proposta de uso dessa ferramenta como metodologia ativa de ensino de leitura, que é a cristalização das ações cognitivas estratégicas de leitura e reescrita pessoal, conforme sua interação leitor-texto. Portanto, a expectativa é que o reconhecimento, a seleção e o acionamento das estratégias de leitura que envolvem a produção do mapa mental permeiem as práticas de leitura dos sujeitos aprendizes para além dos muros da escola, a fim de que se reconheçam como protagonistas de seu processo de aprendizagem capazes de adotar a abordagem que julguem mais efetiva para seu processo autônomo de leitura.

Referências

ALMEIDA, Douglas; MERCADO, Luiz Paulo; FERREIRA, Lilian. Usos de aplicativos de construção de mapas cognitivos como metodologia ativa no ensino superior. *LES - Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 25, n. 45, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9868>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ANDRETTA, Ilana *et al.* Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? *Psico.*, Porto Alegre, v. 41. N. 1, p. 7-13, jun./mar. 2010.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORUCHOVITCH, Evelyn. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014.

BUZAN, Tony. *Dominando a técnica dos mapas mentais*: guia completo de aprendizado e o uso da mais poderosa ferramenta de desenvolvimento da mente humana. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2019.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Traduzido de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1933.

DURING, Steven; ARTINO, Anthony. Situativity theory: a perspective on how participants and the environment can interact: AMEE Guide no. 52. *Medical Teacher*, [s. l.], n. 33, p. 188-199, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.550965>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FLAVELL, John. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, [s. l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOLY, Maria Cristina; SANTOS, Lílían; MARINI, Janete. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*, São Francisco, v 16, n 34, p. 205-212, 2006.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun. A. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press, 1983.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem*

mais profunda. 2013. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

NEVES, Dulce. Meta-aprendizagem e a ciência da informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. *Perspectivas em ciência da informação*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 116-125, 128, dez. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/151>.

PEREIRA, Marli. Letramento e retextualização: conceitos e relações. In: RIBEIRO, R. M. P. (org.) *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Cultural, 2018. p. 54-77.

RIBEIRO, Celia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SILVA, Wilson; CLARO, Genoveva; MENDES, Ademir. *Aprendizagem significativa e mapas conceituais: formando professores - contextos, sentidos e práticas*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Educere, 2017. <https://docplayer.com.br/60810894-Aprendizagem-significativa-e-mapas-conceituais.html>

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, Nadia; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.195-217, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300010>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VILANOVA, Luciana. *Rabiscos terapêuticos: como os doodles podem auxiliar na arteterapia*. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2016.

The Maze Task Mobile: Using a Psycholinguistic Experimental Technique as a Pedagogical Tool for Language Learning ¹

Cândido Samuel Fonseca de Oliveira**

Thaís Maíra Machado de Sá***

Ramon Soares Gonçalves****

Júlia Barbosa Viegas*****

Abstract

This study presents a mobile application of the maze task as a complementary activity for second language learning. The application facilitates conducting linguistic training sessions with the maze task for both pedagogical and experimental purposes. We designed the Maze Task Mobile, used it in English classes with native speakers of Brazilian Portuguese, and analyzed students' perceptions through an attitude survey. Besides presenting the application in detail, we discuss the results from the survey and from participants' accuracy in the task, highlighting the benefits of this first mobile version of the maze task as well as improvements needed for future development.

Keywords: maze task; pedagogical tool; mobile application. linguistic training; second language learning.

* The authors thank CEFET-MG (Federal Center for Technological Education of Minas Gerais), CNPq (National Council for Scientific and Technological Development) and FAPEMIG (Minas Gerais State Research Support Foundation) for their financial support.

** Doctor in Linguistics, Professor at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-6288>.

*** Doctor in Linguistics, Post-Doc at the Neuroscience College at the Federal University of Minas Gerais, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4828-4340>.

**** Technician in Computing, Portuguese Major at the Federal University of Minas Gerais and scholarship holder at Federal Center for Technological Education of Minas Gerais at the PIBITI-CNPq/CEFET-MG program.

***** English Major at the Federal University of Minas Gerais and scholarship holder at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais at the PIBIC-CNPq/CEFET-MG program.

O Maze Task Mobile: Utilizando uma técnica experimental da Psicolinguística como ferramenta pedagógica para a aprendizagem de línguas

Resumo

Este estudo apresenta um aplicativo móvel da tarefa labirinto como atividade complementar para o aprendizado de segunda língua. O aplicativo facilita a realização de sessões de treinamento linguístico com a tarefa de labirinto tanto para fins pedagógicos como experimentais. Projetamos o Maze Task Mobile, utilizamo-lo em aulas de inglês com falantes nativos do português brasileiro e analisamos as percepções dos alunos por meio de uma pesquisa de atitude. Além de apresentar o aplicativo em detalhes, discutimos os resultados da pesquisa e da precisão dos participantes na tarefa, destacando os benefícios desta primeira versão móvel da tarefa do labirinto, bem como as melhorias necessárias para o desenvolvimento futuro.

Palavras-chave: tarefa labirinto; ferramenta pedagógica; aplicativo móvel; treinamento linguístico; aprendizagem de segunda língua.

INTRODUCTION

Mobile learning, or m-learning, is the ability to generate knowledge and acquire information through a portable digital device. This phenomenon has gained relevance in Brazil, where there are 230 million smartphones, according to the 30th Annual Survey of the FGVcia (MEIRELLES, 2019). This paper presents a mobile application of the maze task, a pedagogical tool proposed by Enkin and Forster (2014) as a complementary activity for second language (L2) learning, and the results of an attitude questionnaire in which learners evaluate their experiences with the application.

The maze task is used in psycholinguistics to measure the processing cost imposed by different linguistic structures (FORSTER *et al.*, 2009; WITZEL *et al.*, 2012; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2022). Using a computer, participants must form sentences, word by word or chunk by chunk, by selecting one of two options present on the screen. There is usually only one correct option for each piece of the sentence, and the other is either a nonword or an ungrammatical sentence sequence (WITZEL *et al.*, 2012). FIG. 1 illustrates how the sentence “Samuel lives in Brazil” could be displayed in a maze with ungrammatical options as distractors.

Figure 1: Visual representation of a sentence displayed in a Maze Task



Source: Adapted from Oliveira *et al.* (2022).

Grammar instruction is limited by different psycholinguistic factors, but non-traditional methods may play beneficial roles in helping learners speed up their L2 development process, as discussed by Benati and Schwieter (2019). Some key characteristics of the maze task indicate its potential to be one such method. First, participants receive feedback for each part of the sentence. When they choose the incorrect option, they receive an “incorrect” message, and a new sentence starts. When the correct option is chosen, the sentence continues, unless it is its last word; in this case, a “correct” message appears. This immediate feedback helps participants pay attention to the task and their performance. Moreover, according to Enkin and Forster (2014), maze task training can invoke both production and comprehension processes without causing anxiety in interactions with other students. Forster (2010) also suggests that the maze task allows learners to practice converting declarative memory into procedural representations, which is key in reaching high levels of L2 proficiency. Thus, the maze task offers extra language practice complementing the learner’s experience in the classroom, which usually involves interactions and explicit grammar learning.

Another possible advantage of the maze task is that it can be used for a sort of input flooding, which is an input enhancement

intervention by which learners read (or listen to) multiple examples of a structure (cf. SMITH, 1993; BENATI, 2016). This technique encourages participants to form and process various sentences with the same structure in an engaging manner. This ample exposure to different instances of a structure makes it more salient, helping learners direct their attention to linguistic forms. This strategy is in line with many theories in Second Language Acquisition that suggest, directly or indirectly, the beneficial role of input enhancement by frequency increase, which leads to the repeated practice of a given structure (ELLIS; WULFF, 2015; DEKEYSER, 2015; VAN PATTEN, 2015; GASS; MACKEY, 2015).

To our knowledge, only two studies have explored this pedagogical use of the maze task for second language learning: Enkin and Forster (2014) and Oliveira *et al.* (2020a). The former investigated native speakers of English who were learning Spanish, and the latter investigated native speakers of Brazilian Portuguese who were learning English. The participants in each study belonged to the same language course, with low levels of proficiency. In both studies, learners performed maze task training on computers to practice linguistic structures that were L2-specific. In Enkin and Forster (op. cit.), participants used the DMDX software. They performed three training sessions, one per week, at home and at their own convenience, whereas in Oliveira *et al.* (op. cit.) participants used the Psytoolkit software, and had all training sessions in one day in a computer laboratory. In both studies, the control groups performed the maze task training without L2-specific sentences.

Enkin and Forster (2014) suggest that participants exposed to specific L2 structures in training sessions show improvement

in tasks involving both procedural and declarative knowledge. More specifically, they had better results than the control group in a maze task with new sentences, a grammaticality judgment test, and a fill-in-the-blank test, which was the only task with a pre/post-test design. Oliveira *et al.* (2020a) collected data using an acceptability judgment test and a maze task with sentences different from those used in the training, both with a pre/post-test design. The results showed improvement in participants' reaction time and acceptability judgment. However, compared with the control group, no significant difference was observed.

Both studies had limitations that could have been circumvented using a maze task designed for mobile phones. In Enkin and Forster (2014), the training sessions may have been performed differently by participants as they decided where and when to do them. To control the setting of the intervention, Oliveira *et al.* (2020a) opted for a one-day session that included pre-tests, interventions, and post-tests. This strategy may have resulted in a learning effect from pre-test to post-test in the control group, which also showed better performance in the post-tests. A mobile version would make it easier to control the environment and intervals of participants' linguistic training in a longitudinal study.

The maze task for mobile phones may facilitate not only the process of conducting multiple experimental training sessions over a longer period in a controlled setting but also, more importantly, its use for language learning. Enkin and Forster (2014) argue that developing a more "video game-like" version of this task either through the Internet or smartphones could be the future of the maze task as a pedagogical tool. To examine this possibility, we developed the Maze Task Mobile

application, used it in English classes with native speakers of Brazilian Portuguese, and conducted an attitude questionnaire based on Enkin and Forster (2014), in which students were asked about their perceptions of the application and its use for language learning. Based on this previous study, we expected both the novelty and fast-paced nature of the task to foster participants' enthusiasm. The following section describes the proposed application.

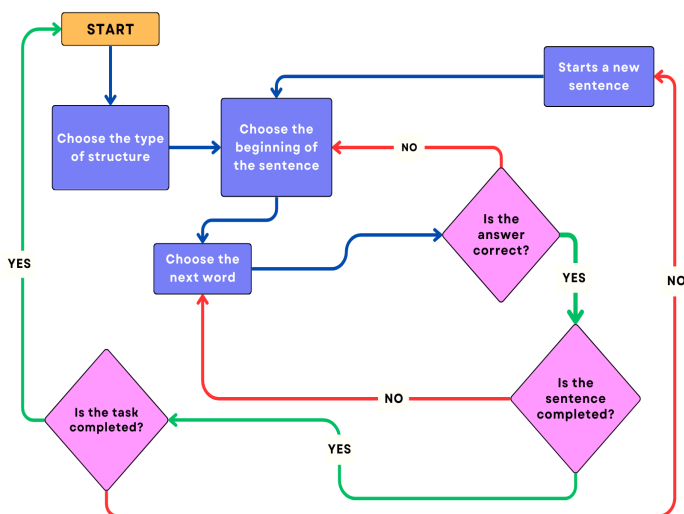
THE MAZE TASK MOBILE

The Maze Task Mobile is an application that transforms the psycholinguistic method into a pedagogical tool, in which students can practice building sentences with the maze task structure. Before presenting the application, it is necessary to first explain some concepts associated with software development, namely, the Integral Development Environment (IDE), back-end, and front-end.

We developed the application in the Android Studio IDE, an IDE where Android applications can be coded. There are many ways to code Android applications, but Android Studio uses a package with several directories for building them. The most important files are XML and Java. The XML files correspond to the front-end, which represents the visual aspects of the application such as colors and fonts. Java files correspond to the back-end and logical code constructed using the programming language Java. They are responsible for all the workflows, so any change to the interval between tasks, the number of items, and their randomization or repetition requires you to go to the Java files and change the codes.

To improve the understanding of the application, we developed the flowchart in FIG.2.

Figure 2: The representation flowchart of the Maze Task Mobile algorithm



Source: Made by the authors.

The flowchart (FIG. 2) represents the algorithm and how it works. All symbols represent the state of the application: the squares represent data manipulation (if X, then Y), and the lines represent the flux of the states. Note that some lines are oriented to a loop, which means that only when the student chooses a different path or finishes the task will he or she move on to the next part. Finally, the diamonds are the choices (or “ifs”), and the rounded rectangle represents the beginning and end of each usage.

When a student starts the application, he or she can choose one of the maze task activities. As noted in the introduction,

participants will see two words (or larger linguistic units), and will select the one that best continues the sentence being formed. If the participant gets it right, options for the next segment will appear, but if he or she gets it wrong, the sentence starts over. As the maze task is being used as a pedagogical instrument, redoing the sentence in which the participant made a mistake would be more fruitful. When the student finishes each sentence, the next sentence starts. When the task is over, a button to close the task pops up.

Regarding the visual aspects of the application, we created a screen that could fit the words used to build sentences and the messages guiding them during the exercise. In FIG. 3, we can see an example of the main screen, where we have the name of the application at the top, words to choose from in the middle, how many sentences to finish at the bottom and the feedback in the last screen when the sentence is formed correctly.

Figure 3: Visual representation of the sentence “My friends eat fruits and vegetables” displayed in Maze Task Mobile¹ when all the choices are correct



Source: Made by the authors.

¹ The functioning of the application can be seen at the following link: <https://youtube.com/shorts/CWqYrWOp13E?feature=share>.

One issue needing consideration in the process of developing this application was the different smartphone architectures, particularly their memory capacity. However, various applications today are directly connected to the cloud, where all data are saved in databases, allowing more people to use those applications. With this in mind, we developed an application that is not heavy for smartphones, and saves selected data in local memory.

A database (DB) was used to save all information obtained from the task. The DB received all the information encrypted with keys, to help us recognize it. The main keys were student and task information. Student information included age, classroom, self-reported proficiency level, and a code that was randomly encrypted to preserve participants' identities. As for task information, each part of the task was classified according to the type of segment (e.g., subject, verb, complement), classification of the structure (e.g., third-person present), and task identification (e.g., activity 1).

The teacher, experimenter, or designer can (i) choose the type and number of sentences in each activity, (ii) randomize the sentences, and (iii) allow repetition of each sentence or activity. All these specifications can be modified by reprogramming the code. Sentences must be built together with the incorrect options that accompany each part. FIG. 4 shows how the sentences are structured in the Java file: In the first string, we have the main sentences (*primeiroGrupo*), and in the second string, we have incorrect options (*distratores*).

Figure 4: Example of coded phrases in the application's language

```
public String[][] primeiroGrupo = {"I lend", "Bob pencils", "and pens", "at class"},
{"She'll buy", "a black", "mini iPad", "next monday"},
{"I heard", "that Malcom", "wants to", "travel more"},
{"What dessert", "are we", "going to", "eat later?"},
{"This", "task is", "very easy", "for me"},
{"You show", "Mark pictures", "from Brazil", "after school"},
{"I'll buy", "a brown", "hiking boot", "in Peru"},
{"I notice", "that she", "goes home", "at night"},
{"What instrument", "is he", "going to", "learn now?"},
{"I am", "prepared to", "start this", "language test"};

public String [][] distratores = {"XXXX", "go blue", "East region", "tall trees"},
{"XXXX", "was before", "his name", "drive her"},
{"XXXX", "loving them", "swim too", "a raindrop"},
{"XXXX", "she is", "big door", "very old?"},
{"XXXX", "some people", "study English", "beautiful day"},
{"XXXX", "with good", "give her", "when did"},
{"XXXX", "no clue", "things as", "three dogs"},
{"XXXX", "city where", "work at", "one movie"},
{"XXXX", "you are", "so long", "before leave?"},
{"XXXX", "paint the", "sisters see", "your name"};
```

Source: Made by the authors.

FIG. 5 shows the algorithm used to check whether students were allowed to perform the activity. Every time a student clicked on a test, the function called `onClick` checked if it was already conducted, or if another test was conducted on that day. This is an important function for experimental studies because it prevents participants from redoing tasks and changing the results. However, it may not be necessary when used as a pedagogical tool, and so the “`if (tipo.equals("1") && CurrentDate.equals(data))`” can be erased.

Figure 5: Function to check if any tasks have been completed that day

```
@Override
protected void onActivityResult(int requestCode, int resultCode, Intent Data) {
    super.onActivityResult(requestCode, resultCode, Data);
    if (requestCode == 1) {
        if (resultCode == Activity.RESULT_OK) {
            String result = Data.getStringExtra("result");
            final String tipo = Data.getStringExtra("tipo");
            final String data = Data.getStringExtra("data");

            atividade1.setOnClickListener(new View.OnClickListener() {
                @Override
                public void onClick(View view) {
                    if (tipo.equals("1") && CurrentDate.equals(data)) {
                        AlertDialog.Builder builder = new AlertDialog.Builder(selecaoAtividades.this);
                        builder.setMessage("Esta atividade já foi feita hoje!\n Parabéns!\n :)");
                        builder.setNegativeButton("OK", new DialogInterface.OnClickListener() {
                            public void onClick(DialogInterface dialog, int which) {
                                finish();
                                return;
                            }
                        });
                    }
                    builder.create().show();
                } else {
                    atividade = new Intent(selecaoAtividades.this, telaPrincipal.class);
                    atividade.putExtra("tipo", 1);
                    startActivityForResult(atividade, 1);
                }
            });
        }
    }
}
```

Source: Made by the authors.

Another function that can be modified is the “SetTextPosition” (see FIG. 6). This function is used to randomize structure position on the screen so that the words are never positioned on the same side. This randomization is important to ensure the students choose words according to their linguistic knowledge, and not according to where specific parts of the sentences are displayed.

Figure 6: Randomization of structure positions in the application

```
public void SetTextPosition (TextView estrutural, TextView estrutura2, int i, int j){
    int random = (int) (Math.random() * 50);
    if(random%2 == 0){
        estrutural.setText(primeiroGrupo[i][j]);
        estrutura2.setText(distratores[i][j]);
        posicaoCorreta = 1;
    }
    else {
        estrutura2.setText(primeiroGrupo[i][j]);
        estrutural.setText(distratores[i][j]);
        posicaoCorreta = 2;
    }
}
```

Source: Made by the authors.

In summary, the Maze Task Mobile application can be used to create experiments or pedagogical reading activities in the maze task style. An important limitation of the application is that it does not record the reaction time for each part of the sentence, which is the main data in psycholinguistic studies with this method. In other words, the Maze Task Mobile cannot be used as an alternative to the self-paced reading technique, but it can be used for linguistic training and for data collection about the accuracy in each segment and the time taken to perform an activity. Moreover, the application is flexible in terms of sentence quantity, randomization, and repetition. We tested the application with Brazilian vocational high school students and asked them to evaluate this pedagogical instrument using the attitude questionnaire presented in the next section.

METHODOLOGY

Participants

The participants were vocational high school students from the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais in Contagem, with ages ranging from 14 to 17 years. These participants constitute a so-called convenience sample since their English teacher was the first author of the present paper. They filled out the Terms of Informed Consent form approved by the CEP/CONEP (CAAE 46886921.8.0000.8507). We invited all students from the first year of all three courses offered by the aforementioned institute (environmental control, informatics, and electronics), but only 46 (approximately 50%) took part in the linguistic training with the maze task. After this period, they

were invited to voluntarily respond to our attitude questionnaire, which was completed by only 20 out of the 46 students who performed the task.

Maze Task training sessions

The training sessions for the maze task were conducted during students' online English classes. Owing to the COVID-19 pandemic, all classes were virtual at that time. Each student had two English classes per week during this period, and they used the Maze Task Mobile in five consecutive classes. As mentioned earlier, the maze task was flexible in terms of randomization and repetition rules. In our training sessions, the participants could only move to the next sentence after correctly forming the previous one. Moreover, each student received a different order of sentences, preventing them from getting together in groups to perform the exercises, and allowing us to obtain more reliable data regarding their performance. As we wanted to analyze how they performed in the task, we did not allow them to redo an activity, but the application was flexible in that matter.

In our version of the application, students practiced the third-person singular present morpheme {-s}; each activity had 30 sentences in which they had to choose between inflected or uninflected verbs (e.g., likes or love) in the second segment of the sentences, as shown in FIG. 3. Given recent evidence suggesting that Brazilian learners of English have a harder time noticing when the inflection morpheme is missing than when it is being oversupplied (CARNEIRO, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020b; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023; FONTOURA *et al.*, no prelo), we decided to use 20 third-person singular present sentences and 10 third-person plural present sentences. FIG. 7 illustrates some of the target sentences. Based on previous

studies, we predicted that in the first session of the maze task, there would be a higher number of mistakes for third-person singular present sentences than for other ones. We analyzed their performance in the verb segment during the first maze task training session. We also planned to analyze their performance in the last session; however, only 11 students completed all five sessions. Participation in virtual classes was a problem during the pandemic, which also affected our study. Thus, we only analyzed the data from the first time each of the 46 participants underwent the maze task training.

Figure 7: Target sentences in Java Structure

Third-person singular

1. {"The father", "watches", "movies", "on", "weekends."},
2. {"The teacher", "speaks", "French", "and", "Italian."},
3. {"My brother", "eats", "fruit", "at", "night."},
4. {"The chef", "cooks", "chicken", "with", "potato."},
5. {"The kid", "feels", "sad", "and", "lonely."},
6. {"Uncle John", "loves", "music", "and", "poetry."},
7. {"My wife", "drinks", "coffee", "and", "tea."},

Third-person plural

1. {"The boys", "love", "movies", "and", "games."},
2. {"My parents", "have", "lunch", "with", "me."},
3. {"My friends", "eat", "fruits", "and", "vegetables."},
4. {"The teachers", "drink", "coffee", "and", "tea."},
5. {"The students", "do", "homework", "at", "home."},
6. {"My friends", "hate", "soccer", "and", "tennis."},
7. {"The students", "learn", "math", "and", "physics."},

Source: Made by the authors.

Attitude Questionnaire

Our attitude questionnaire was based on Enkin and Forster (2014). After running sessions of maze task training, they asked

the students 11 questions to examine whether they found the maze task useful, helpful, motivating, interesting, or fun. Participants rated their answers on a scale from 1 (strong no) to 5 (strong yes). The average score for the questions was 4.3, and the results indicated that participants felt motivated, enjoyed the task, and found it fun and helpful. Learners also pointed out that the maze task would be a good addition to their language curriculum.

The questionnaire was developed using six 5-point Likert scale (LIKERT, 1932) questions, and multiple-choice questions. It was run on the Google Forms platform. The first question, “How satisfactory was your experience?,” intended to evaluate how much users liked doing the training using the application. The second question aimed to measure how helpful/effective the process was for participants’ learning.

The third question asked participants their preference between Maze Task and common paper-based exercises, which helped us measure any improvement in participants’ interest in the learning process from using our application. In this way, we could evaluate the gaming characteristics of this technique as well. The fourth question focused on participants’ motivation: “Did you feel motivated to study using the Maze Task?,” which we expected to be enhanced by gamification.

The fifth question, “Do you think that Maze Task made your English learning easier?,” aimed to evaluate the task’s helpfulness in learning English. The last Likert-scale question was “What is your opinion on Maze Task becoming a recognized teaching tool?,” measuring the task’s helpfulness in the teaching process.

In addition to these Likert-scale questions, two multiple-choice questions were included in the questionnaire, in which participants could choose more than one option. One was related

to the positive features of the application, whereas the other was related to its negative features. The positive feature options were intuitive interface (easy to use), enabling new ways of learning, improved English learning, good interactivity, enabling the learning of various structures of English, appropriate content for the classroom, Maze Task motivated you to learn, game principles that make it fun to use, and relevant to what is proposed. The negative feature options were unintuitive interface (hard to use), does not allow new ways of learning, difficulty in learning English, no interactivity, does not allow learning various structures of English, inappropriate content for the classroom, Maze Task did not motivate you to learn, game principles that make use boring, and not relevant to what is proposed. All options were presented to better understand the rating values of former questions, in which students could indicate application flaws and advantages regarding to helpfulness, usefulness, likeability, and gamification features.

RESULTS

This section presents the results concerning the accuracy of the maze task in the first training session, and the results of the attitude questionnaire.

Maze task

We analyzed the participants' performance on the maze task for verb selection (inflected vs. uninflected verbs). For the third-person singular present sentences in which inflected verbs were expected, the rate of correct answers was 73.8%, whereas for the third-person plural sentences in which uninflected verbs were

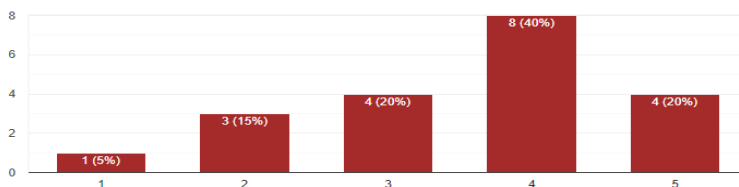
expected, the rate of correct answers was 63.2%. We adjusted the logistic regression with verb choice as the response variable, verb inflection as a fixed effect, and random intercepts for participants and items. The contrast of the fixed effect levels (with and without {~s}) was performed using dummy coding with the correct answer as the reference level. A comparison with nested models indicated that conjugation contributes significantly to the model ($\chi^2 = 4.1658$, $p < 0.05$). The best-fit model indicated that the probability of success was higher for third-person singular present sentences than other present sentences ($\beta = -0.5404$, $p < 0.05$). Thus, in contrast to our expectations, participants performed better on third-person singular present sentences.

Attitude questionnaire

In evaluating the questionnaire data, we observed (as shown in FIG. 8) that 60% of participants liked using the application, grading their experience as 4/5 or 5/5. Conversely, 20% (four participants) did not like the training application experience, grading it as 1 or 2, and another 20% rated their experience with an intermediate value of 3.

Figure 8: Answers to “How satisfactory was your experience using the app?” on a 5-point Likert Scale, from 1 unsatisfactory to 5 very satisfactory

No geral, como foi a sua experiência com o aplicativo?
20 respostas



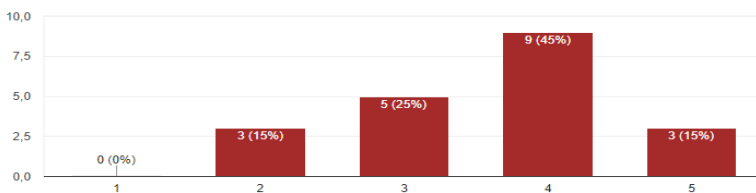
Source: Made by the authors.

Regarding the application being effective in the learning process, 12 participants, 60%, chose 4 and 5 on the Likert scale, while 3 participants, 15%, viewed the application as not so effective, selecting 2. The last 5 participants (25%) chose 3, the middle value of the scale (see FIG. 9).

Figure 9: Answers to “Regarding your learning, do you consider it” on a 5-point Likert Scale, from 1 ineffective to 5 very effective

Em relação ao aprendizado, você o considera:

20 respostas



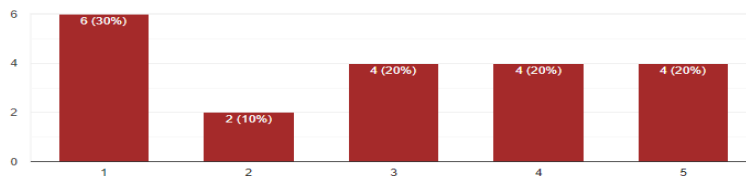
Source: Made by the authors.

Participants’ answers to “If you had to choose between Maze Task and common paper-based exercises, which would you prefer?” were not what we expected; there was a tie between common paper-based exercises and Maze Task training, 40%–40%, demonstrating that participants saw explicit value in both learning processes, as shown in FIG. 10.

Figure 10: Answers to “If you had to choose between Maze Task and common paper-based exercises, which would you prefer?” on a 5-point Likert Scale, from 1 common paper-based exercises to 5 Maze Task training

Se você tivesse que escolher entre o aplicativo e exercícios comuns em papel, o que você preferiria:

20 respostas



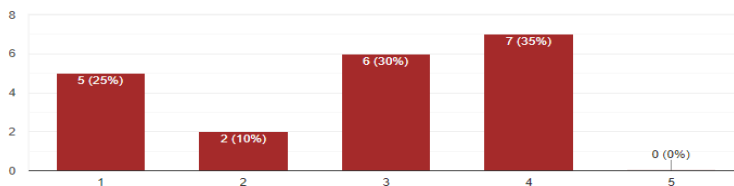
Source: Made by the authors.

The fourth question aimed to understand how students' motivation was enhanced by the application. In fact, this did not seem to occur, as only 35% of the participants, 7, responded to gaining motivation from the application (choosing 4 on the 5-point scale), while 35% did not show motivation (choosing 1 and 2). 6 students (30%) chose the middle value of 3 (see FIG. 11).

Figure 11: Answers to “Did you feel motivated to study using the Maze Task?” on a 5-point Likert Scale, from 1 little motivated to 5 very motivated

Você se sentiu motivado a estudar utilizando o aplicativo?

20 respostas



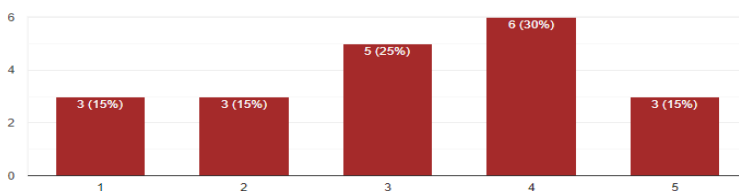
Source: Made by the authors.

With regard to the training application making their English learning easier, 45% of participants chose responses of 4 and 5, whereas 30% (6 participants), said it did not. In addition, 25% of the students, 5, chose 3, the intermediate point on the scale, as shown in FIG. 12.

Figure 12: Answers to “Do you think that Maze Task made your English learning easier?” on a 5-point Likert Scale, from 1 it did not facilitate to 5 it made it a lot easier

Você considera que o aplicativo facilitou seu aprendizado de inglês?

20 respostas

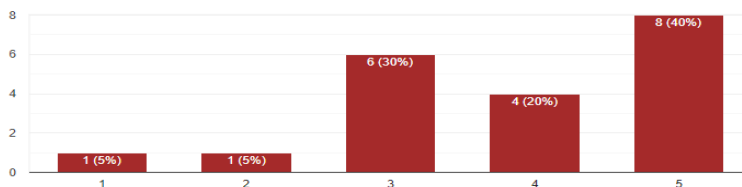


Source: Made by the authors.

The last Likert-scale question, “What is your opinion on Maze Task becoming a recognized teaching tool?” had 60% of participants (12) responding in favor of the task being a teaching tool, showing once again the application’s helpfulness. However, 30% of the students (6) chose the middle response of 3, while 10%, 2, said they were against it becoming a recognized teaching tool (see FIG. 13).

Figure 13: Answers to “What is your opinion on Maze Task becoming a recognized teaching tool?” in a 5-point Likert Scale, 1 being totally against to 5 all in favor

Qual é a sua opinião sobre o aplicativo se tornar uma ferramenta de ensino reconhecida?
20 respostas



Source: Made by the authors.

The positive and negative feature question results are presented in Tables 1 and 2, respectively. These questions were not mandatory, given that they were asking about characteristics explored previously. Nineteen students answered the positive feature question, while 11 answered the negative one. The least positive feature with a score of 21.1% was “Maze Task motivated you to learn,” confirming the results found in the Likert-scale question “Did you feel motivated to study using the Maze Task?.” Meanwhile, the best features were found to be “Interface intuitive (easy to use)” and “Enables new ways of learning,” scoring 73.7%. Negative features received fewer answers in general, with a total of 23 answers, compared with 97 answers for positive features. Overall, the application was hence seen as having more positive than negative features. The most voted negative feature was “The Maze Task did not motivate you to learn,” with nine votes, which is congruent to the positive features chosen and to the previous questions.

Table 1: Answers to multiple-choice questions: Positive aspects

Which aspects do you consider positive?	Answer percentage (19 participants)	Number of answers
Interface intuitive (easy to use)	73.7%	14
Enables new ways of learning	73.7%	14
Improved your English learning	47.4%	9
Good interactivity	63.2%	12
Allows you to learn different structures of English	52.6%	10
Appropriate content for the classroom	57.9%	11
The Maze Task motivated you to learn	21.1%	4
Game principles that make playing fun	52.6%	10
Relevant to what is proposed	68.4%	13

Source: Made by the authors.

Table 2: Answers to multiple-choice questions: Negative aspects

Which aspects do you consider negative?	Answer's percentage (11 participants)	Number of answers
Interface non-intuitive (difficult to use)	54.5%	6
Does not enable new ways of learning	9.1%	1
Made it difficult for you to learn English	0%	0
Without interactivity	36.4%	4
Does not allow you to learn different structures of English	18.2%	2
Inappropriate content for the classroom	0%	0
The Maze Task did not motivate you to learn	81.8%	9
Game principles that make playing boring	9.1%	1
Not relevant to what it is proposed	0%	0

Source: Made by the authors.

DISCUSSION

Conducting an experimental study in an L2 classroom is challenging in itself (POLIO; LEE, 2019), but this first test with the Maze Task Mobile was even more difficult in the context of the COVID-19 pandemic. The fact that the classes were being held virtually impacted students' overall participation and engagement; only half of them did at least one of the maze task activities, and only half of those responded to our attitude questionnaire. A replication of this study in a more controlled and in-person setting would be relevant to analyze whether these methodological issues influenced the results. Nevertheless, this study provides important data that can guide the development of the application as well as future research.

Participants' performance on our target structure (inflected and uninflected verbs in the present tense) differed from our predictions. Previous research indicates that Brazilian learners of English find it harder to notice that the inflection morpheme is missing than that it is being oversupplied (CARNEIRO, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2020b; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023; FONTOURA *et al.*, no prelo). Consequently, we expected students to perform better in sentences that did not require inflected verbs, even though we used more third-person singular present sentences (20/30), than third-person plural present sentences (10/30). However, the higher number of the former type of sentences seemed to have led participants to overgeneralize the use of inflected verbs, which resulted in a higher number of correct answers for singular sentences (74%) than for the plural sentences (63%), at odds with our hypothesis. Thus, future studies should consider using a more balanced number of sentences for

each condition. Most importantly, we hope that future studies will analyze participants' improvement throughout the sessions. Unfortunately, inconsistent student participation during the study period prevented us from performing such an analysis.

Future research should also investigate the use of incorrect inflections as distractors in the maze task. The fast nature of the task and the low salience of inflection morphemes, such as the third-person singular present one {~s}, may lead participants to choose the first word they see instead of determining which word agrees with the subject of the sentence being formed. In this case, the mistakes we observed might indicate, not that participants chose the wrong morpheme agreement option, but that they did not direct their attention to the morphemes. In other words, participants may not have perceived the agreement morphemes that accompanied the verbs in some of our target sentences.

To the best of our knowledge, this is the first attempt to create a mobile version of the maze task, which, according to Enkin and Forster (2014), could be a future pedagogical tool for this technique. Our application allows teachers to flexibly create maze task activities with different (i) types of structures, (ii) number of sentences, and (iii) strategies such as sentence repetition and randomization. Moreover, the data collected by the application also enables its use for scientific purposes, since experimenters can collect data about the accuracy and time to complete a sentence.

The first version of the application received positive feedback from most participants who responded to the attitude questionnaire. The Likert-scale questions yielded an intermediate mean value of 3.3, and the multiple-choice questions yielded 97 positive and 23 negative answers. The positive features that stood

out in the questionnaire were the application's intuitiveness, interactivity, and innovation. The multiple-choice questions with the highest rates concerned the appropriateness and effectiveness of the maze task as a pedagogical tool. In addition, in multiple-choice questions regarding the negative aspects of the task, none of the participants said that the application was inappropriate or that it made learning difficult. We interpret these results as an indication that this first version of the maze task application got off to a good start.

Despite the overall positive evaluation, some students included the application's usability and interactivity as negative aspects, which we saw as an indication of room for improvement. We planned for the first version of the Maze Task Mobile to be used with the support of the teacher, which may have led some participants to think that the application lacked intuitive and interactive features. To circumvent this problem, the application should be less dependent on external instructions, and should provide participants with all the information required to perform the task. Furthermore, because the maze task requires a type of reading that is not common in other activities, we suggest that the next version of the application offer participants a larger set of didactic examples regarding the manner in which sentences should be formed. As for interactivity, we suggest that the next version include features that stimulate more senses. More specifically, adding images and sounds to the maze task may increase users' feelings of engagement and interactivity. In a more advanced version of the application, it would be interesting to test the use of images related to each part of a sentence, as well as the use of a voice to speak the words chosen by the participants.

Our findings suggest that new procedures should be tested when using a maze task. The participants rated their motivation while performing the task as very low. Although we think that the overall context of online classes during the pandemic had an impact on these results, we understand that changes in the application can impact students' motivation. As we wanted participants to practice the structures in the maze task in a more implicit manner, we did not tell them what structures were being coached. In a future version of the application, we suggest that participants should be aware of the structures being practiced, in order to provide them with a clearer goal in the task. We believe that this strategy, together with more interactive features, will have a positive impact on users' motivation to perform tasks.

We hope that the findings reported in the present study can contribute to the use of this psycholinguistic method as a pedagogical tool, and that the Maze Task Mobile can encourage future studies and future versions of the application. After this first experience, we agree with Forster (2010) that maze task activities, as the ones reported in Enkin & Forster (2014), as well as the ones we reported in the present paper have the potential to give learners complementary linguistic practice that can help them convert the declarative memory acquired in the classroom into procedural representations. However, further development and investigation are still necessary to clarify that potential.

References

BENATI, A. *Input manipulation, enhancement, and processing: Theoretical views and empirical research*. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 6. n. 1. p. 65-88, 2016.

BENATI, A.; SCHWIETER, J. Pedagogical Interventions to L2 Grammar Instruction. In: SCHWIETER, J. and BENATI, A. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Language Learning* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 477-499.

CARNEIRO, M. *Investigating bilinguals' sensitivity to English regular past morphology: A self-paced reading experiment with Brazilian learners*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17. n. 3. p. 483-507, 2017.

DEKEYSER, R. M. Skill Acquisition Theory. In: VANPATTEN, B. and WILLIAMS, J. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 2015, p. 94-113.

ELLIS, N. C; WULFF, S. Usage-based approaches to SLA. In: VANPATTEN, B. and WILLIAMS, J. (Eds.), *Second language acquisition research series: Theories in second language acquisition*. New York: Routledge, 2015, p. 75-94.

ENKIN, E.; FORSTER, K. *The Maze Task: Examining the Training Effect of Using a Psycholinguistic Experimental Technique for Second Language Learning*. Journal of Linguistics and Language Teaching, v. 5. n. 2. p. 161-180, 2014.

FONTOURA, B; OLIVEIRA, C.; SOUZA, R. *Implicit linguistic processing of inflection morphemes: a self-paced reading task with Brazilian Portuguese-English learners*. Letrônica, v. 16. n. 1. no prelo.

FORSTER, K. *Using a maze task to track lexical and sentence processing*. The Mental Lexicon, v. 5. n. 3. p. 347-357, 2010.

FORSTER, K.; GUERRERA, C.; ELLIOT, L. **The maze task: Measuring forced incremental**. Behavior Research Methods, v. 41. n. 1. p. 163-171, 2009.

GASS, S. M.; MACKEY, A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, B. and

WILLIAMS, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition*. 2.ed. New York: Routledge, 2015, p. 180-206.

LIKERT, R. *A technique for the measurements of attitudes*. Archives of Psychology, v. 140. n. 22. p. 5-55, 1932.

MEIRELLES, F. *Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas*. Escola de Administração de Empresas - São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2019. Pesquisa anual. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2019fgvciappt_2019.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

OLIVEIRA, C. *Métodos on-line em psicolinguística: a tarefa labirinto (maze task)*. Caderno de Tradução, v. 40. n. 2. p. 217-248, 2020.

OLIVEIRA, C.; COSTA, E.; CANABRAVA, K.; BARROS, N. *Examining the use of an online version of the maze task as a pedagogical tool for second language learning*. Veredas Revista de Estudos Linguísticos, v. 24. n. 1. p. 361-388, 2020a.

OLIVEIRA, C.; FONTOURA, B.; SOUZA, R. *The challenges imposed by L2 inflectional morphology: evidence from speeded acceptability judgment tasks with Brazilian Portuguese-English bilinguals*. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, v. 24. n. 1. p. 317-339, 2020b.

OLIVEIRA, C.; MARCILESE, M.; LEITÃO, M. *Leitura Autocadenciada (com e sem labirinto): histórico e reflexões metodológicas*. In: SÁ, T.; OLIVEIRA, C. *Métodos experimentais em psicolinguística*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022, p. 40-54.

OLIVEIRA, K.; OLIVEIRA, C. *Salience and learned attention: a study on the perception of uninflected verbs by Brazilian Portuguese-English bilinguals*. Studies in English Language Teaching, v. 11, n. 2, p. 188-204, 2023.

POLIO, C.; LEE, J. Experimental Studies in L2 Classrooms. In: SCHWIETER, J. and BENATI, A. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p. 137-165.

SMITH, M. *Input Enhancement in Instructed SLA*: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15. n. 2. p. 165-179, 1993.

VANPATTEN, B. Input processing in adult SLA. In: VANPATTEN, B. and WILLIAMS, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition*. 2nd ed. New York: Routledge, 2015, p. 113-135.

WITZEL, N.; WITZEL, J.; FORSTER, K. *Comparisons of online reading paradigms*: Eye tracking, moving-window, and maze. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 41. n. 2. p. 105-128, 2012.

Compreensão leitora e compreensão de linguagem técnica na área da Engenharia: um estudo psicolinguístico

Thais de Souza Schlichting*

Ana Cláudia de Souza**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir e compreender como se relacionam a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica no campo da Engenharia. Para tanto, são mobilizados dados coletados por meio de protocolos verbais de leitura, que intentam evidenciar informações acerca do processo de compreensão de textos por parte do participante, que verbaliza seus pensamentos durante uma tarefa de leitura. Os participantes da pesquisa são estudantes do 10º semestre do curso de Engenharia Elétrica de uma universidade do interior de Santa Catarina. Os dados são analisados quantitativamente, sob o viés teórico da Psicolinguística, considerando-se as teorias acerca dos processos integrantes da compreensão em leitura. A análise indica que os participantes da pesquisa, ao se defrontarem com terminologia especializada e desconhecida em textos da área, desenvolvem estratégias de leitura voltadas a aspectos mais abrangentes do texto. Quando, por sua vez, o texto de forma mais ampla oferece desafios aos leitores, estes recorrem a termos técnicos nos quais se apoiam para compreender o que foi lido. A compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica estão, assim, em uma relação de interação e retroalimentação no contexto pesquisado.

Palavras-chave: leitura; compreensão em leitura; linguagem técnica; psicolinguística aplicada; engenharia.

* Professora na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e na Faculdade Sinergia. Doutora em Linguística, área de concentração Psicolinguística (UFSC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7777-7868>.

** Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Linguística, área de concentração Psicolinguística (UFSC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0833-6903>.

Reading comprehension and comprehension of technical language in the field of Engineering: a psycholinguistic study

Abstract

This work aims to discuss and understand how reading comprehension and technical language comprehension are related in the field of Engineering. To this end, data collected through verbal reading protocols are mobilized, which attempt to reveal information about the process of text comprehension by the participant, who verbalizes his thoughts during a reading task. The research participants are academics from the 10th semester of the Electrical Engineering course at a university in the countryside of Santa Catarina. The data are analyzed quantitatively, under the theoretical bias of Psycholinguistics, considering the theories about the integral processes of reading comprehension. The analysis indicates that the research participants, when faced with specialized and unknown terminology in texts in the area, develop reading strategies aimed at broader aspects of the text. When, in turn, the text in a broader way offers challenges to readers, they resort to technical terms on which they rely to understand what has been read. Reading comprehension and technical language comprehension are, therefore, in a relationship of interaction and feedback in the researched context.

Keywords: reading; reading comprehension; technical language; applied psycholinguistics; engineering.

Recebido em: 15/03/2022 // Aceito em: 27/02/2023

1 Introdução

Os cientistas e técnicos encontravam todas as palavras de que necessitavam na lista dedicada à sua especialidade, porém era raro que tivessem mais que um conhecimento superficial das palavras pertencentes às outras listas. Somente algumas palavras eram comuns a todas as listas [...]. (ORWELL, 2009, p. 358).

Para iniciar esta discussão, apoiamo-nos na explicação que Orwell apresentou a respeito do Vocabulário 3, aquele destinado aos cientistas e técnicos, no idioma Novafala, em seu clássico livro *1984*. Embora não estejamos abordando uma língua artificial criada para limitar as atuações sociais dos indivíduos — muito pelo contrário — como no clássico distópico de Orwell, abordamos, no espaço deste texto, a questão da linguagem técnica, que é ligada à área na qual circula, caracterizando-a, de modo que mesmo cientistas ou técnicos, membros efetivos de determinadas áreas, têm dificuldade ao se defrontar com a terminologia de área diferente da sua.

Abordamos a temática da linguagem técnica inserida em texto escrito, mais especificamente, em sua relação com a leitura. Nesse processo, focalizamos as interações entre a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica (conceitos que serão abordados mais detidamente na próxima seção do artigo), as formas como elas se relacionam, como refletem e refratam uma na outra e como se constituem em diálogo em uma área específica da formação acadêmica, qual seja a Engenharia Elétrica.

Refletimos, nesse processo, a respeito do papel de apropriação das palavras dedicadas a cada especialidade por parte dos especialistas — que, na vida real, diferente da

realidade criada por Orwell, nem sempre encontram as palavras técnicas em uma lista específica, mas precisam se apropriar dessas palavras para poder exercer sua função. A leitura, então, pode ser um importante meio de produção de conhecimentos na formação desses profissionais, visto que “o objetivo mais comum para a leitura é adquirir um novo conhecimento declarativo”. (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 278, tradução nossa). Ao mesmo tempo, para que textos constituídos por linguagem técnica possam ser compreendidos, eles demandam do leitor conhecimento dos termos e daquilo que representam em sua área específica, visto que somente algumas palavras são compartilhadas com outras áreas técnicas ou sociais e nem sempre o fazem com o mesmo sentido.

Dessa forma, este estudo psicolinguístico tem por objetivo discutir e compreender como se relacionam a compreensão em leitura de texto de área de especialidade e a compreensão de linguagem técnica constitutiva desse mesmo texto, no campo da Engenharia. A hipótese desta pesquisa, no que diz respeito aos aspectos abordados neste artigo, é a de que a compreensão de textos acadêmico-científicos de área e a compreensão de linguagem técnica específica da Engenharia Elétrica estão em relação de retroalimentação.

Discutimos, então, dados de protocolos verbais de leitura — instrumento de coleta de dados mais pontualmente abordado adiante neste texto — produzidos com estudantes em fase final do curso de Engenharia Elétrica. Os dados que aqui se discutem são provenientes de pesquisa de tese de doutorado. (SCHLICHTING, 2021).

2 A leitura e a linguagem técnica no campo da Engenharia: aspectos teóricos

Antes de seguirmos aos achados da pesquisa, alguns aspectos teóricos norteadores são fundamentais para que se compreenda de onde falamos. Compreendemos a leitura como um conjunto de processos individuais, ativos e dinâmicos, que requer habilidades cognitivas complexas, as quais implicam a execução coordenada de diferentes “processos oculomotores, de percepção e de compreensão”. (DANEMAN, 1991, p. 513, tradução nossa). A partir dessa definição, depreendemos que a leitura é constituída por múltiplos processos, que estão articulados entre si e que apresentam diferentes demandas ao leitor para que seja estabelecida a compreensão do que é lido e para que esse leitor alcance o objetivo almejado com a leitura.

A leitura não é, então, uma unidade única e uniforme. Esses processos e os aspectos linguísticos aos quais eles dizem respeito precisam, em alguma medida, ser aprendidos e são condições para que se estabeleça a compreensão. A leitura em contexto acadêmico — central a este trabalho —, por exemplo, demanda conhecimentos a respeito de textos acadêmico-científicos, da linguagem técnica especializada, das estruturas sintáticas próprias da escrita na academia e na ciência, da compreensão da estrutura e da organização do texto e do discurso, da função do texto no contexto no qual circula e dos meios de materialização desses textos.

Nesse sentido, no âmbito da formação acadêmica na área da Engenharia, é comum que os textos sejam constituídos por formato misto (que também pode ser chamado de multimodal

ou multissemiótico):¹ há trechos de texto contínuo associados a informações, como equações, diagramas de blocos, gráficos, esquemas elétricos, etc., que requerem uma abordagem estratégica de modo que o leitor consiga integrar essas informações, a fim de construir um modelo mental coerente do texto lido. (HEGARTY; CARPENTER; JUST, 1996). Há de se considerar, ainda, que os textos são constituídos por termos e conceitos, que compõem a linguagem técnica, a qual integra e representa o conhecimento da área.

A linguagem técnica ou especializada é compreendida neste texto como um construto de termos empregados com dois objetivos: representar e transmitir o conhecimento especializado. (PÉREZ, 2009). Ela é, portanto, característica e constituinte da área especializada na qual circula, embora não possa ser reduzida a “um construto ideal e homogêneo a serviço de uma comunicação restrita ao âmbito de especialistas e isento de polissemia e de ambiguidades conceituais”. (KRIEGER, 2000, p. 214).

A linguagem técnica, assim, é caracterizada e está profundamente ligada a uma área especializada, mas, sendo uma questão (também) de ordem linguística, está sujeita a mudanças. Falar em linguagem técnica, portanto, é falar de um mecanismo linguístico vivo que, embora represente e transmita conhecimentos de uma área, não é um conjunto fechado em si mesmo. O construto linguístico que constitui a linguagem especializada tem características linguístico-pragmáticas que, dentro de um contexto, precisam ser identificadas para que se estabeleça a compreensão. (PÉREZ, 2009). Dessa forma, atuar

¹ Textos mistos, multimodais ou multissemióticos podem ser compreendidos como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiotes) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19).

em uma área especializada do saber é, também, dominar as demandas de linguagem que circulam nessa área, bem como dos sentidos atribuídos às palavras compreendidas como termos especializados. E é justamente nesse aspecto que não podemos considerar a linguagem técnica como uma unidade fechada em si mesma: ao se inserir em uma área especializada, o estudante não apenas aprende novas palavras, como também aprende novos sentidos para palavras que já conhece (BLACHOWICZ; FISCHER, 2000) e, além disso, passa a representar — e transmitir — o conhecimento construído na área de formação (PÉREZ, 2009) como representação de conceitos-chave à área, diferente, afinal, das listas de palavras apresentadas em Novafala, por Orwell.

3 Caminhos metodológicos e possibilidades dos protocolos verbais de leitura

A coleta de dados ora apresentada foi realizada com estudantes do curso de Engenharia Elétrica, em fase de Trabalho de Conclusão de Curso (10º semestre), em uma universidade do interior do estado de Santa Catarina. Para este texto, mobilizamos os dados de 38 participantes, divididos em grupo controle e experimental, que realizaram dois protocolos verbais de leitura — pré-teste (início do semestre) e pós-teste (ao final do semestre), embora, em pesquisa maior à qual este texto está vinculado, tenham sido realizados também testes de compreensão leitora com filmagem de tela e o acompanhamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I), com registros em diário de campo em três momentos de testagem. (SCHLICHTING, 2021). No âmbito da pesquisa de doutorado

de Schlichting (2021), foram realizadas oficinas sobre estratégias de leitura com o grupo experimental entre o pré e o pós-teste. É importante dizer, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade na qual o estudo foi desenvolvido, estando registrada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 89582418.4.0000.0121.

Os protocolos verbais ou *think aloud protocols* consistem na verbalização dos pensamentos enquanto alguma atividade experimental é realizada. Na pesquisa ora referida, a tarefa experimental executada pelos participantes foi a leitura. Os estudantes foram convidados a verbalizar seus pensamentos enquanto liam um texto acadêmico-científico de sua área de formação. A técnica de recolha de dados por meio de protocolos verbais teve origem na Psicologia e se baseia no processo de introspecção com fundamentação em teorias cognitivas e de processamento de informações. (ARROYO; FUJITA; GIL-LEIVA; PANDIELLA, 2016).

A verbalização nos protocolos pode ser coocorrente ou retrospectiva. A coocorrente se dá concomitantemente ao processamento da informação relacionada à tarefa que está sendo executada pelo participante e, assim, concorre com esse processamento; por isso, também é chamada de concorrente (ERICSSON; SIMON, 1993). Em tarefas experimentais de leitura, os protocolos coocorrentes podem, ainda, ser chamados de protocolos de pausa. (CAVALCANTI, 1989; TOMITCH, 2007). Os protocolos de pausa podem se referir a duas formas de pausas: i) verbalização em voz alta quando o participante nota a ocorrência de pausa em seu processo de leitura — como dúvidas ou problemas na compreensão (CAVALCANTI, 1989); ou ii) por

determinação do método, quando são colocadas formas visuais no texto lido que obrigam o participante a pausar sua leitura silenciosa para verbalizar sobre o que leu. (TOMITCH, 2007). Já a verbalização retrospectiva acontece após a finalização da tarefa experimental. Esse tempo posterior pode variar de segundos a dias após a execução da atividade. (SOUZA; RODRIGUES, 2008).

A diferença mais marcada entre o protocolo coocorrente e o retrospectivo é que o segundo “se refere a processos cognitivos que estão completos e não podem ser alterados ou influenciados”. (ERICSSON; SIMON, 1993, p. 20, tradução nossa). As verbalizações dos processos cognitivos subjacentes à tarefa em que o sujeito está envolvido, no protocolo coocorrente, acontecem enquanto esses processos ainda estão em trânsito, em construção. Já nos protocolos retrospectivos, esses processos precisam ser resgatados e verbalizados. Consideramos, desse modo, protocolos verbais coocorrentes como medidas *on-line* de coleta de dados de processamento e protocolos retrospectivos como medidas *off-line* de coleta desses dados. Os dados que ora apresentamos são provenientes de protocolos verbais coocorrentes, tratando-se, portanto, de medida *on-line* de coleta.

Nos protocolos verbais de leitura, a escolha do texto é um elemento central, visto que este precisa ser adequado ao grupo de participantes (acessível, porém não elementar). É necessário, para a técnica, que o processo de leitura seja desautomatizado sem que se corra o risco de impedimento de realização da tarefa. (SOUZA; RODRIGUES, 2008). Na pesquisa ora apresentada, os textos selecionados como estímulo empregado nos instrumentos e técnicas de coleta de dados foram adaptados de textos acadêmicos da área da Engenharia Elétrica e passaram,

como um dos critérios de busca de evidência de validade, pela avaliação de especialistas em leitura (psicolinguistas) e de docentes da Engenharia, professores dos estudantes participantes da pesquisa, considerando aspectos como conhecimento prévio requerido, adequação à área e à pesquisa, densidade lexical e coesão textual. Busca por evidência de validade é critério usualmente perseguido nas pesquisas psicolinguísticas, como esta que aqui se apresenta. Além disso, tiveram suas métricas analisadas por meio do Coh-Metrix-Port 3.0,² a fim de que os dados provenientes dos testes realizados com diferentes textos (no pré e no pós-teste) pudessem ser contrastados.

Outro aspecto a ser considerado a respeito da seleção do texto para instrumento da técnica de protocolo verbal de leitura é o conhecimento prévio, visto que “quanto mais rico o conhecimento prévio do leitor sobre o texto que está lendo, mais automática³ será a ativação” desse conhecimento. (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995, p. 33, tradução nossa). Neste trabalho, o conhecimento prévio está ligado, em alguma medida, à linguagem técnica da área da Engenharia Elétrica e às características do texto acadêmico-científico. Espera-se que a desautomatização da compreensão leitora, por meio dos protocolos verbais, possibilite um acesso a processos mentais ativados durante a tarefa experimental e que são, em alguma proporção, relacionados à linguagem técnica da área e à compreensão de textos científicos, focos deste estudo. A técnica pode oferecer

2 O site do Coh-Metrix-Port 3.0 pode ser acessado por meio do link: <http://fw.nile.icmc.usp.br:23380/cohmetrixport>. Acesso em: 09 dez. 2022.

3 Uma vez dominado o sistema de escrita (por meio da automatização dos processos básicos de leitura, o que inclui a decodificação, o acesso lexical e a computação sintática) e os meios de encontro com o texto em atividades de leitura (fenômeno que ocorre pela experiência e pela aprendizagem mediada pelo ensino), o processo de leitura tende a focalizar o alcance de objetivos vinculados à compreensão, de modo automático, já que os recursos de processamento passam a ser prioritariamente alocados a entender o que está sendo lido. A técnica do protocolo verbal requer a desautomatização desses processos, de sorte que o participante verbalize enquanto lê. Daí a razão para se controlar conhecimento prévio na escolha do texto estímulo à tarefa de leitura.

dados, então, a respeito da forma como a linguagem técnica ativa os conhecimentos prévios dos participantes, bem como da representação que os estudantes apresentam dos conceitos e textos da área.

No processo de desautomatização da leitura por meio da verbalização, é possível captar aspectos do processamento da informação, embora seja importante ressaltar que “participantes verbalizando seus pensamentos enquanto realizam uma tarefa não descrevem ou explicam o que estão fazendo — apenas verbalizam a informação que acessam enquanto produzem a resposta”. (ERICSSON; SIMON, 1993, p. xiii, tradução nossa). Isso decorre do fato de que, para verbalizar uma informação, ela precisa estar no foco de atenção e disponível na memória de trabalho durante a leitura. Dessa forma, a tarefa experimental de leitura empreendida nos protocolos verbais vai se organizar de modo a ativar informações do conhecimento prévio dos participantes que sejam relacionadas, especialmente, à linguagem técnica. É válido ressaltar que a informação verbalizada pode ser pinçada da memória de longo prazo ou de estímulo externo, a exemplo do texto que está sendo lido. O protocolo verbal oferece, então, possibilidades para o acesso do pesquisador ao processamento da informação pelo leitor (CAVALCANTI, 1989) e às conexões estabelecidas durante a leitura. Assim, o texto acadêmico-científico, que é constituído por linguagem técnica, pode ser o gatilho para a verbalização de informações ou estas podem ser resgatadas da memória dos participantes em decorrência de sua interação anterior com os conteúdos da leitura, quer por formação acadêmica, quer por experiência na área.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, os protocolos verbais ora discutidos foram realizados em salas de aula, em horários indicados e sugeridos pelos participantes. A atividade foi conduzida individualmente com cada estudante e, na ocasião da coleta, estavam presentes apenas o participante e a pesquisadora.

Na pesquisa, foram empreendidos protocolos verbais de pausa (CAVALCANTI, 1989; TOMITCH, 2007), considerando-se ambos os tipos de pausa (por processamento e por requisição do método). Aos participantes foi solicitado que lessem o texto apresentado com o objetivo de compreendê-lo (tarefa experimental). A orientação foi, ainda, de que os participantes verbalizassem tudo o que viesse à mente durante a leitura (protocolo coocorrente), por mais que pudesse parecer que não fosse importante.

Antes da sessão de coleta de dados propriamente dita, foi realizada uma sessão de treino com os participantes para que eles pudessem sanar suas dúvidas antes de desempenhar a tarefa experimental. Essa primeira prática não foi gravada. O texto empregado no treino também foi de caráter acadêmico-científico da área da Engenharia Elétrica, com tamanho próximo aos textos da tarefa experimental, mas com menor densidade técnica, isto é, menor número de terminologia de área.

Os textos da tarefa de protocolo verbal de leitura foram expostos aos participantes no PowerPoint em modo apresentação, parágrafo a parágrafo. Cada *slide* contou com identificação por número no canto inferior direito, para que os participantes e a pesquisadora percebessem caso alguma parte do texto fosse pulada, ou seja, não fosse lida. Em pelo menos dois pontos de cada parágrafo, foram adicionadas estrelas verdes, que tiveram como

função lembrar aos participantes que eles precisavam verbalizar seus pensamentos (TOMITCH, 2007). As verbalizações foram gravadas em áudio. É importante dizer que os textos empregados na tarefa foram de duas subáreas da Engenharia Elétrica: a) texto de pré-teste – Sistemas de Potência; b) texto de pós-teste – Eletrônica de Potência.

Após a coleta dos dados, as gravações foram transcritas seguindo convenções determinadas pelas pesquisadoras e, além daquilo que foi verbalizado pelos participantes, foram relacionadas anotações que as pesquisadoras redigiram durante a sessão de coleta. Assim, a transcrição conta com a verbalização dos participantes e outras informações como entonação, avanços e retomadas no texto.

As transcrições foram lidas e, a partir das similaridades no conteúdo das verbalizações dos participantes, foram criadas categorias. Essas categorias, portanto, foram definidas pelos dados, por seu agrupamento, tendo sido identificadas, assim, *a posteriori*. Quanto às análises estatísticas, neste texto, são apresentados resultados dos testes de Wilcoxon⁴ e Mann-Whitney⁵ e da correlação de Spearman,⁶ realizados por meio do programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

⁴ Trata-se de um teste de hipóteses não paramétrico utilizado quando se deseja comparar duas amostras relacionadas, amostras emparelhadas ou medidas repetidas em uma única amostra para avaliar se os postos médios diferem.

⁵ É um teste não paramétrico aplicado para duas amostras independentes.

⁶ Trata-se de uma medida não paramétrica de correlação de postos (dependência estatística entre a classificação de duas variáveis).

4 Relações entre compreensão em leitura e compreensão de linguagem técnica

Os protocolos verbais, como já sinalizado, foram categorizados a partir das proximidades guardadas nas verbalizações dos participantes, isto é, a partir da leitura do conjunto dos dados, foram identificadas proximidades (possibilidades de agrupamentos), considerando-se as duas grandes variáveis da pesquisa, quais sejam, compreensão em leitura e compreensão de linguagem técnica. Do conjunto de dados coletados, então, emergiram dois grandes conjuntos superordenados de categorias: as lexicais e as textuais. Dentre as categorias lexicais, estão: 1. Explicação por função; 2. Termo não familiar; e 3. Tentativa de acesso e explicação de termo. As categoriais lexicais englobam as verbalizações que se concentram em aspectos relacionados a termos e conceitos apresentados nos textos lidos durante a realização dos protocolos verbais, isto é, à terminologia de área. Já dentre as categorias textuais, estão: 4. Inferência elaborativa; 5. Integração multimodal; 6. Esquematização; e 7. Monitoramento. Nesse conjunto de categorias, estão as verbalizações que indicam dados de atuação do leitor sobre o construto textual, suas hipóteses e acompanhamento do seu progresso e compreensão ao longo da leitura.

No Apêndice A, estão apresentadas as categorias, uma breve explicação de cada uma e exemplos de verbalizações que foram enquadradas em cada categoria. Conforme já explicado, essas categorias emergiram do conjunto de dados. A partir da leitura atenta das transcrições, considerando-se os dois objetos de estudo neste trabalho, a linguagem técnica e a compreensão

do texto, as pesquisadoras sinalizaram as verbalizações que se enquadrassem dentro desses dois conjuntos. Foram retomados, então, os dados, respeitando-se as individualidades das verbalizações, mas identificando as proximidades entre elas. Partindo dessas verbalizações sinalizadas e as similaridades encontradas, os trechos de verbalização foram sendo organizados em categorias e receberam títulos que sintetizassem o conjunto de dados.

Esse conjunto de categorias foi analisado, considerando: grupos de participantes (controle ou experimental – que foram constituídos conforme explicitado anteriormente neste texto) e momento de realização do protocolo verbal (pré ou pós-teste – que tiveram um intervalo de três meses entre si). A fim de discutir de forma mais aprofundada a incidência de verbalizações em cada categoria, apresentamos a Tabela 1, que representa a porcentagem de incidência de cada categoria nas verbalizações de cada grupo em cada momento de testagem:

Tabela 1 - Porcentagem incidência categoria no PV – por grupo e por teste

Grupo:	Teste:	Cat_1 Explicação por função	Cat_2 Termo não familiar	Cat_3 Tentativa de acesso e explicação do termo	Cat_4 Inferência elaborativa	Cat_5 Integração multimodal	Cat_6 Esquematisação	Cat_7 Monitoramento
Controle	Pré	23,53%	52,94%	58,82%	88,24%	100%	41,18%	82,35%
Controle	Pós	73,68%	15,79%	42,11%	78,95%	89,47%	36,84%	78,95%
Experimental	Pré	17,65%	76,47%	29,41%	76,47%	94,12%	58,82%	88,24%
Experimental	Pós	55,56%	72,22%	33,33%	66,67%	83,33%	61,11%	77,78%

Fonte: Dados das autoras (2021).

Ao todo, foram coletados 71 protocolos verbais de leitura,⁷ considerando-se conjuntamente os dados de pré e pós-teste de leitura. Destes, em média, 94,74% dos protocolos verbais do grupo controle apresentaram a Categoria 5: Integração multimodal, para a qual a média de porcentagem foi de 88,73% no grupo experimental. Podemos relacionar a grande incidência dessa categoria com uma característica dos textos acadêmico-científico da área da Engenharia, que é constituição múltipla, associando informações contínuas e não contínuas. Se o texto com o qual se está defrontando é misto, o esperado do leitor é que interprete as informações, de modo a integrar a multimodalidade.

Já a Categoria 7: Monitoramento teve incidência média em 80,65% dos protocolos verbais do grupo controle e em 83,01% dos protocolos do grupo experimental. Essas médias indicam uma necessidade de os participantes interagirem com sua compreensão do texto, identificando hipóteses levantadas incoerentes com o texto, faltas em seu conhecimento prévio no qual ancorar o conteúdo do texto ou, em alguns casos, confrontando o conhecimento prévio com as informações no texto e monitorando uma compreensão. O monitoramento é uma característica importante de leitores competentes (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), pois possibilita que o leitor acompanhe a sua compreensão em leitura.

A Categoria 4: Inferência elaborativa aparece em 83,60% dos protocolos verbais do grupo controle e em 71,57% dos protocolos do grupo experimental. A inferência elaborativa está bastante relacionada ao conhecimento prévio do leitor (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017), o que indica, possivelmente,

⁷ Nem todos os participantes estiveram presentes em todas as etapas da coleta de dados. Para os cálculos de porcentagem, são considerados os protocolos coletados, a saber: Grupo controle – 17 (pré-teste) e 19 (pós-teste). Grupo experimental – 17 (pré-teste) e 18 (pós-teste). A cada análise, essa diferença foi levada em consideração.

que os participantes da pesquisa que apresentaram verbalizações dessa categoria alicerçaram sua compreensão no conhecimento prévio em determinados momentos ao longo da tarefa de leitura, focalizando nesse conhecimento e verbalizando a partir dele e não — especificamente — no construto textual. Esse aspecto de focalizar o conhecimento prévio não é visto, obviamente, como algo negativo no decurso da leitura, pois se trata de um aspecto fundamental para que se estabeleça a compreensão — associação da base textual ao conhecimento prévio de modo a construir o modelo mental do texto. (VAN DIJK, 2017). Chama a atenção, porém, a estratégia empregada pelo leitor ao se defrontar com o texto e realizar a tarefa de verbalização e nos leva a questionar em que medida esse leitor está, de fato, compreendendo o texto ou se está exclusivamente se apoiando no conhecimento prévio declarativo para discutir o tema.

A categoria lexical Categoria 2: Termo não familiar teve incidência, em média, em 34,37% dos protocolos do grupo controle e 74,35% do grupo experimental. Fica marcada, nesse dado, a visível maior recorrência da categoria nas verbalizações do grupo experimental. Visto que nosso trabalho focaliza, justamente, a relação entre a percepção e o reconhecimento da terminologia de área e a sua relação com a compreensão em leitura, é importante considerarmos se essa indicação de conhecimento ou não dos termos reflete de forma significativa na compreensão em leitura.

A Categoria 6: Esquematização foi identificada em 39,01% dos protocolos do grupo controle e em 59,97%, em média, dos protocolos do grupo experimental. Esse dado aponta para a abordagem do leitor em relação aos elementos não contínuos do texto, a saber: diagramas de blocos e outros elementos

visuais que constituem os textos empregados nas tarefas de leitura da pesquisa. A abordagem de esquematização está relacionada à sintetização dos elementos apresentados nos elementos visuais dos textos ou à enumeração desses elementos sem que, necessariamente, o leitor indique uma interpretação desses elementos não contínuos. Considerando-se que estamos trabalhando com textos de área que demandam conhecimento específico do leitor (SHANAHAN, 2009), podemos considerar, também, como essa não verbalização de interpretação reflete na compreensão em leitura, pois pode indicar uma compreensão insuficiente dos elementos não contínuos, o que refletirá na compreensão do texto como um todo.

A Categoria 1: Explicação por função foi identificada em uma média de 48,61% das verbalizações do grupo controle e em 36,61% das verbalizações do grupo experimental — e aqui merece destaque o fato de que a incidência da categoria foi maior no protocolo de pós-teste em ambos os grupos. A incidência dessa categoria indica, em alguma medida, o conhecimento dos participantes a respeito dos termos e conceitos apresentados no texto de forma prática, isto é, a partir da funcionalidade, aplicação desses termos. Há, nesse sentido, pistas a respeito da forma como é construído o vocabulário técnico dos participantes, considerando-se que a linguagem técnica tem as funções de representar o conhecimento de área e transmiti-lo. (PÉREZ, 2009). Podemos inferir que, ao menos em parte, o conhecimento da linguagem técnica da Engenharia Elétrica é transmitido e construído pela aplicação prática dos elementos que a constituem. E, então, ponderamos a respeito da relação entre os estudantes e determinados termos da área: será que a construção da terminologia parte da função dos elementos com

os quais os estudantes entram em contato? Seria a função um aspecto determinante na construção de linguagem técnica pelos estudantes? Embora essas perguntas não sejam respondidas neste trabalho, instiga-nos pensar a respeito desse processo de construção do conhecimento.

Por fim, a Categoria 3: Tentativa de acesso e explicação do termo apareceu em uma média de 50,47% dos protocolos do grupo controle e em 31,37% dos protocolos do grupo experimental. Essa categoria abrange os dados de explicação do termo (incerta ou correta) e de tentativa de acesso a algum termo em específico. Conforme indicam os dados, tivemos uma incidência maior nas verbalizações dos participantes do grupo controle em face do experimental. É importante verificar, também, que a incidência de termos não conhecidos ou de explicações por funções foi maior do que de tentativa de acesso e explicação do termo. A esse respeito, podemos supor que, ao se defrontar com termos já conhecidos pelos leitores, muitos não tenham percebido a necessidade de verbalizar a esse respeito ou, ainda, por estarem familiarizados com esses termos, nem os tenham identificado no decurso da leitura, partindo direto ao acesso lexical dessas palavras no contexto no qual foram empregadas — a saber, o contexto acadêmico-científico que já era conhecido dos participantes.

A fim de se verificar se houve diferença significativa entre a incidência de verbalização das diferentes categorias nos dois momentos de testagem (pré e pós-teste), dentro de cada grupo, considerando a natureza da variável nominal, realizamos um teste não paramétrico de Wilcoxon. Serão discutidos, neste texto, os resultados que apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os dois testes de cada grupo ($p > 0,05$).

A análise foi realizada conforme: a) realização ou não de verbalização da categoria, isto é, o número de participantes que verbalizou conteúdo de cada categoria; e b) número de vezes que cada categoria aconteceu em cada protocolo, ou seja, o número de verbalizações por participante por categoria.

Na análise de realização ou não de verbalização em cada categoria, os dados do grupo controle indicaram significância entre os testes nas categorias 1. Explicação por função ($Z = -3,000$, com base em postos negativos; $p = 0,003$) e 2. Termo não familiar ($Z = -2,121$, com base em postos positivos; $p = 0,034$). Essa análise mostra que a realização da Explicação por função teve um aumento significativo no pós-teste em relação ao pré, enquanto a realização do Termo não familiar teve uma diminuição significativa na comparação entre os dois momentos de testagem. Isso indica um número maior de participantes do grupo controle verbalizando explicações por função no pós-teste, enquanto menos participantes indicaram não conhecimento de termos no segundo teste.

Esses dados se relacionam entre si: se alguém conhece uma função de algum termo, não pode desconhecê-lo totalmente. Nesse sentido, podemos afirmar que os participantes estão mais familiarizados com os termos do segundo texto, que aborda temática da área de sistemas de potência. Podemos conjecturar, também, que as disciplinas cursadas ao longo do semestre tenham refletido nessa construção conceitual e terminológica da área — visto que o pré-teste foi realizado no início do semestre, e o pós, ao final.

Já a análise do número de ocorrências de verbalizações em cada categoria do grupo controle resultou em valores estatisticamente relevantes nas seguintes categorias: 1.

Explicação por função ($Z = -2,017$, com base em postos negativos; $p = 0,044$), 2. Termo não familiar ($Z = -2,495$, com base em postos positivos; $p = 0,013$) e 5. Integração multimodal ($z = -3,330$, com base em postos positivos; $p = 0,001$). Considerando, portanto, o número de vezes que cada categoria foi encontrada em cada conjunto de testes, percebemos um aumento no número de vezes em que os participantes explicaram termos no pós-teste quando comparado ao pré-teste, e uma diminuição de vezes em que os participantes indicaram não conhecer termos no pós em relação ao pré-teste.

Esses dados podem ser justificados se levarmos a análise anterior em conta: o número de incidência foi significativo, pois o número de participantes que realizou essas verbalizações também o foi. Já em relação à Integração multimodal, verificamos que ela ocorreu mais vezes no pré-teste do que no pós-teste. Os participantes que verbalizaram questões que se enquadram nessa categoria, portanto, o fizeram mais vezes no pré-teste do que no segundo momento de testagem e, embora não tenhamos tido diferença significativa na quantidade de participantes que verbalizaram a integração multimodal, tivemos no número de verbalizações. Podemos supor que essa diminuição na integração entre os elementos contínuos e não contínuos se deu pela familiaridade dos participantes com a temática do texto do pós-teste e que, por conhecerem a temática abordada, não sentiram necessidade de integrar o conjunto misto de informações para compreender o texto. Nesse sentido, a integração multimodal seria uma estratégia para a abordagem do texto ao se encontrar dificuldades na compreensão do construto textual.

O teste de Wilcoxon realizado nos dados do grupo experimental, por sua vez, apresentou valores estatisticamente

significativos, quando focalizada a realização ou não de verbalização, na Categoria 1: Explicação por função ($Z = -2,449$, com base em postos negativos; $p = 0,014$). Mais uma vez, temos o aumento das explicações por função no pós-teste quando comparado ao pré-teste e podemos supor que a temática do texto (sistemas de potência) seja mais familiar aos leitores participantes da pesquisa — e, em alguma medida, podemos refletir se a área se apresenta de forma mais prática aos estudantes, considerando as explicações que se baseiam na função dos termos.

A análise do número de ocorrências de cada categoria no conjunto de dados de cada momento de testagem do grupo experimental, por sua vez, indicou valores estatisticamente relevantes nas seguintes categorias: 1. Explicação por função ($Z = -2,226$, com base em postos negativos; $p = 0,026$); 5. Integração multimodal ($Z = -2,547$, com base em postos positivos; $p = 0,011$) e 7. Monitoramento ($Z = -2,294$, com base em postos positivos; $p = 0,022$). O número de vezes que as Explicações por função apareceram no pré-teste do grupo experimental, portanto, foi inferior ao de vezes que apareceram no pós-teste, conforme indicado e discutido na análise imediatamente anterior. Assim como nos dados do grupo controle, no grupo experimental, a Integração multimodal foi realizada mais vezes no pré-teste do que no pós-teste, e, como já indicamos, esta pode ser uma estratégia à qual os participantes recorreram para compreender um texto que apresentou maior dificuldade de compreensão. E, por fim, o Monitoramento apareceu mais vezes no pré-teste do que no pós-teste. Esse dado pode ser justificado, pois a categoria Monitoramento contempla dados de não conhecimento de aplicação; então, é possível que o texto de eletrônica de potência apresente mais novidades aos leitores do que o texto de sistemas

de potência — e, mais uma vez, temos um indicativo de dificuldade dos participantes com o pré-teste.

Essas análises sugerem uma forma como a compreensão em leitura participa, qualitativamente, da compreensão de linguagem técnica e vice-versa, um dado bastante importante à pesquisa: parece que há uma tendência entre os participantes de recorrerem a estratégias de abordagem dos distintos elementos, contínuos e não contínuos, quando o texto — constituído por linguagem técnica — apresenta maior dificuldade à compreensão, quando há um número maior de termos não conhecidos em um texto.

A fim de compreender a diferença da incidência das categorias de verbalização entre os grupos, realizamos um teste não paramétrico de Mann-Whitney, comparando o número total de incidência de cada categoria em cada grupo (controle ou experimental). Ponderando a respeito do tamanho e tipo de distribuição dos dados, selecionamos o teste não paramétrico de amostras independentes que não sinalizou diferenças estatisticamente significativas na comparação entre grupos.

Considerando-se a característica da variável, nominal, de presença ou não das categorias na verbalização dos participantes, empreendemos, também, uma análise de correlação de Spearman (correlação significativa no nível de 0,05 – para duas extremidades), a fim de verificar como as categoriais lexicais e as categorias textuais influenciam umas às outras durante a leitura de textos acadêmico-científicos por parte dos nossos participantes. Ao analisar a força de influência entre as categorias lexicais e textuais, podemos identificar os modos pelos quais se dá essa relação (que serão discutidos logo a seguir).

É válido ressaltar que empreendemos a análise de correlação entre todas as categorias, mas, para este texto, apresentamos e

discutimos apenas os valores que se mostraram estatisticamente significativos ($p < 0,05$). Nesse ponto, não realizamos análises dentro de cada grupo, mas considerando o conjunto total de dados.

Categoria 1: Explicação por função e Categoria 2: Termo não familiar ($R = -0,261$; $p = 0,028$). Ao refletirmos a respeito desse resultado, considerando que a correlação foi negativa (isto é, enquanto uma variável aumenta, a outra diminui), compreendemos que essa relação entre categorias lexicais aponta para uma organização de conhecimento na qual a compreensão da função do termo, embora não seja indicativa de conhecimento total daquele conceito, é relevante, pois se diferencia do desconhecimento do termo. Assim, ainda que os participantes não compreendam totalmente um termo, conhecer uma palavra não é uma questão de tudo ou nada, nós as compreendemos em um *continuum* (NAGY; SCOTT, 2000). Podemos supor que a construção conceitual dos participantes da pesquisa passe pela fase de explicação por função como forma de percepção e (re) conhecimento de um termo e, portanto, se constitui como meio de construção de conhecimentos, justamente porque se pauta em um conhecimento mais prático e concreto. Saber a função de um termo, portanto, indica um caminho de construção — que pode chegar à compreensão mais ampla a respeito da palavra e o construto por ela representado.

Categoria 1: Explicação por função e Categoria 6: Esquematização ($R = -0,243$; $p = 0,041$). Contemplar essa correlação também dá indicativos a respeito de como se organiza a percepção e o (re)conhecimento de linguagem técnica por parte dos participantes e sua relação com a compreensão em leitura. A correlação negativa aponta para uma tendência de que

os participantes que se inclinam a explicar as funções dos termos com os quais se deparam no decurso da leitura não fazem a leitura geral das porções não contínuas do texto, possivelmente, apresentando uma leitura mais conectada entre as partes contínua e não contínua apresentadas no texto. Essa relação pode se explicar, por exemplo, quando um leitor se defronta com elementos não contínuos, como um diagrama, e, ao realizar a leitura desse elemento — leitura, não apenas esquematização — explica as funções dos elementos que constituem essa porção não contínua do material lido, o que é uma demanda de conhecimento imposta aos leitores da área das engenharias em nome da construção do modelo situacional do texto.

Categoria 2: Termo não familiar e Categoria 7: Monitoramento ($R = 0,289$; $p = 0,015$). Esse achado é importante para a pesquisa, visto que indica uma correlação entre o não conhecimento de termos técnicos e a apresentação de estratégias de monitoramento pelos participantes. Esse dado de correlação positiva indica que há uma relação entre os participantes não compreenderem termos técnicos, não conseguirem pinçar esses termos de suas memórias e a necessidade que apresentam de reconsiderar suas hipóteses iniciais ou de identificar incompreensões no conhecimento representado por esses termos. Tomando como base a investigação da relação entre a compreensão de linguagem técnica e a compreensão em leitura, temos, nesse dado, uma indicação de como a não compreensão da terminologia reflete na compreensão em leitura e, possivelmente, em estratégias de reparo que precisam ser mobilizadas no decurso da leitura. Há de se considerar que, se o não conhecimento de terminologia está relacionado à necessidade de se monitorar de forma mais pontual a leitura, é importante que os leitores

percebam essa dificuldade e que tenham a possibilidade – e as ferramentas necessárias – para monitorar sua compreensão. Ainda que não haja relação de causalidade entre uma variável e outra, há indicação de que existe relação estatisticamente significativa entre essas variáveis.

Categoria 3: Tentativa de acesso e explicação de termo e Categoria 6: Esquematização ($R = -0,246$; $p = 0,038$). Nesta análise, verificamos uma correlação negativa entre as variáveis, isto é, forças inversas na relação entre elas. Este dado indica que, quando um participante consegue empreender um acesso e explicação de terminologia, há uma tendência por não abordar os constituintes não contínuos do texto por meio de uma apresentação geral ou sem relacioná-los com as demais partes do texto. Como conjectura, nesse sentido, podemos ponderar a respeito da forma como a integração multimodal, característica da leitura no campo da Engenharia, reflete na compreensão de termos e conceitos da área, considerando-se a abstração demandada na compreensão dos conceitos. Assim, podemos presumir que uma integração entre os constituintes do texto lido poderia oferecer uma base mais coerente com a compreensão dos termos do que a esquematização dos constituintes não contínuos do texto. Isto é, as representações gráficas das porções não contínuas do texto — como diagramas de blocos, topologias, esquemas e modelos elétricos — precisam ser associados às construções contínuas às quais se relacionam para que sejam compreendidas de forma mais substancial e reflitam também na compreensão do léxico empregado nas representações propostas no texto.

Categoria 4: Inferência elaborativa e Categoria 5: Integração multimodal ($R = 0,321$; $p = 0,006$). Esse dado, embora relativo a duas categorias textuais, também apresenta resultados

interessantes no que diz respeito à compreensão. A correlação positiva entre a habilidade de fazer inferências elaborativas a respeito do tema e a integração entre as partes contínua e não contínua desse texto podem apontar para um leitor que, diante do texto, integra as informações disponíveis e, a partir dessa integração, associada ao seu conhecimento prévio, vai para além das margens do texto e infere a respeito das temáticas textuais, associando-as ao seu conhecimento relevante sobre o tema. (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Categoria 4: Inferência elaborativa e Categoria 6: Esquematização ($R = -0,345$; $p = 0,003$). Mais uma vez, uma correlação negativa pode apontar para achados importantes. A análise imediatamente anterior indica uma correlação positiva entre a habilidade de fazer inferências elaborativas e a integração multimodal do texto. Já essa análise à qual ora nos dedicamos apresenta uma correlação negativa entre a habilidade de fazer inferências elaborativas e a esquematização do texto. Isso pode indicar que, justamente por se tratar de um texto misto, a abordagem dos elementos contínuos e não contínuos do texto reflete em uma melhor compreensão da leitura — ou pelo menos, mais condições de associar o texto ao conhecimento prévio declarativo relevante — a fim de que sejam empreendidas inferências elaborativas a respeito do que foi lido, o que, como já afirmamos, é uma relevante característica de leitores competentes. Em outra direção, também é possível que mais conhecimento prévio relevante seja demandado na leitura de elementos não contínuos, se considerarmos que a inferência elaborativa se pauta, justamente, no conhecimento prévio (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

5 Considerações finais

Conforme indicado na seção de introdução deste texto, objetivamos discutir e compreender como se relacionam a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica no campo da Engenharia. Para tanto, foram mobilizados dados de protocolos verbais de leitura realizados por estudantes de Engenharia Elétrica em fases finais do curso de graduação.

Um achado importante a este trabalho é a relação entre (a dificuldade de) linguagem técnica e compreensão em leitura. Pareceu haver, entre os participantes da pesquisa, uma tendência a focalizar, a indicar sua percepção da linguagem técnica quando não conseguiam pinçar de sua memória o significado de termos e conceitos. Assim, durante as tarefas de protocolo verbal, ficou marcada a reflexão dos estudantes a respeito de terminologia de área que não lhes fosse familiar. Nesse processo, indicaram-se aspectos relacionados à dificuldade de compreensão e à necessidade de monitoramento da compreensão.

É importante destacar a inter-relação entre compreensão em leitura e compreensão de linguagem técnica identificada em nossa análise. Os participantes mostraram uma tendência a se apoiarem em aspectos lexicais, quando encontravam altas demandas textuais; bem como se apoiavam na estrutura textual quando a terminologia da área empregada no texto se apresentava como desafio. Assim, identificamos a relação que se estabelece entre leitura e linguagem técnica, interdependentes, em retroalimentação. Quanto mais os participantes compreendem de linguagem técnica, mais compreendem do texto. Quanto melhor compreendem o texto, mais-bem sucedida é a compreensão da linguagem técnica.

Assim, verificamos que a hipótese inicial da parcela da pesquisa aqui apresentada permanece válida, visto que há uma relação bastante próxima entre a linguagem técnica e o conhecimento que ela representa e transmite e a compreensão em leitura, que aponta justamente para mudanças na abordagem de um dos constituintes quando o outro apresenta dificuldade por parte do leitor durante a tarefa de leitura.

Referências

- ARROYO, Adolfo Alonso; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; GIL-LEIVA, Isidoro; PANDIELLA, Andrés. Protocolo verbal: análisis de la producción científica, 1941-2013. *Inf. e Soc.*, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 61-75, maio/ago., 2016.
- BLACHOWICZ, Camile L. Z.; FISCHER, Peter. Vocabulary instruction. In: KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter B.; PEARSON, P. David.; BARR, Rebecca. (edit.). *Handbook of Reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000. v. III, p. 503-523.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- DANEMAN, Marethy. Individual differences in reading skills. In: BARR, Rebecca; KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, David. *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991. v. II, p. 512-538.
- ERICSSON, K. Anders.; SIMON, Hebert A. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Massachusetts: The Mit Press, 1993.
- GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank. R. Reading. In: GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank. R. (org.). *The cognitive psychology*

of school learning. [S. l.]: [S. n.], 1993. p. 267-313.

HEGARTY, Mary; CARPENTER, Patricia A.; JUST, Marcel A. Diagram in the comprehension of scientific texts. In: BARR, Rebecca; KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter B.; PEARSON, P. David (ed.). *Handbook of reading research*. Nova Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1996. v. II, p. 641-668.

KRIEGER, Maria da Graça. A face linguística da terminologia. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 177-192.

NAGY, William E.; SCOTT, Judith A. Vocabulary processes In: KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter B.; PEARSON, P. David; BARR, Rebecca. (edit.). *Handbook of Reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000. v. III, p. 269-284.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. *Compreensão de leitura*. São Paulo: Hogrefe, 2017.

ORWELL, George. 1984. Traduzido por Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PÉREZ, Isabel Santamaría. *La terminologia: definición, funciones y aplicaciones*. 2009. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/7/TEMA_1.pdf Acesso em: 02 dez. 2020.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

PRESSLEY, Michael; AFFLERBACH, Peter. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*.

São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SCHLICHTING, Thais de Souza. *Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, Ana Cláudia; RODRIGUES, Cássio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, Leda Maria Braga. *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 19-36.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-43, dez. 2007.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE A - Categorias de análise dos protocolos verbais

Tipo:	Título da categoria:	Explicação:	Exemplo de verbalização:
Lexical	Explicação por função	O participante dá uma explicação por meio da função de algum termo, não define, mas explica para que serve.	O TWTa nada mais é do que um amplificador de... de sinal original, ele... amplifica o sinal para evitar perdas de... em comparação ao sinal original. (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Termo não familiar	O participante não lembra ou não conhece algum termo, função ou tema, não entende no texto, não sabe o que é.	13:58 – 14:23 - <i>silêncio</i> Eu posso ser sincero? Eu não lembro para que é usado ressonante (<i>risos</i>) 14:29 – 14:39 – <i>silêncio</i> Agora, tu me pegou (<i>risos</i>). (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Tentativa de acesso e explicação de termo	O participante explica <u>incerta</u> ou <u>corretamente</u> o que é um termo, o que este contempla, empregando suas palavras, <u>OU</u> , no curso da verbalização, o participante tenta se lembrar de uma palavra/ um termo, mas não consegue.	<u>Incerta</u> : É! O que não ficou claro, ainda, claro eu não vi a topologia, mas é um conversor paralelo RESSONANTE, que ressonante sempre é... tá na mesma frequência alguma coisa tá vib... tá... tá... tá na mesma frequência que alguma OUTRA coisa, então tá no efeito ressonante, eu só não sei o que... o que com o que ainda, se a carga com... com ele... (G01 – P02 – 1º protocolo). <u>Explicação</u> : Ele vai ter uma interface em (<i>incompreensível</i>) de potência, que na verdade nada mais é do que a alimentação do circuito, então, ele vai amplificar o sinal e ele vai precisar de uma fonte muito forte pra isso, então basicamente é isso que ele tá explicando. (G01 – P06 – 1º protocolo). <u>Tentativa de acesso</u> : E... o... isso exige que o transformador tenha uma... grande diferença de espiras na segunda... no secundário do transformador, né? E... um isolamento bom, pra não ter... como é que se fala? (<i>aparentemente, está forçando a memória</i>) que ele faz a isolamento galvânica do circuito, né? 06:28 – 06:43 – <i>silêncio</i> . Isso faz com que o transformador, ele... trabalhe com... com problemas, com... aí... como é que fala? 06:54 – 07:02 – <i>silêncio</i> . Frequências parasitas? Não... calma aí... é... que nem, essas capacidades intrínsecas e as indutâncias de dispersão são... como é que se fala? Agora eu esqueci... parasitas... é! esqueci. (G01 - P016 – 1º protocolo).

Textual	Inferência elaborativa	A partir da leitura, o participante apresenta uma hipótese sobre o que o texto está dizendo ou sobre o texto, apresenta uma inferência.	Bom! Como ele é um... um... conversor CC-CC, então... de fato, ele vai ter que ter um transformador, né? Porque... é... eu não... não lembro se ele falou lá no início se ele era um CC-CC isolado, então, também não dá para assumir aqui, mas se ele usa um transformador, <u>me PAREce que é um CC-CC isolado</u> também. Porque ele fala que... ele TEM que usar um transformador e ele, ainda, inclusive, pra poder... (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Integração multimodal	O participante retoma ou avança para o esquema, a fim de compreender o texto, OU explica o que consegue compreender no esquema do texto sem movimentar.	<u>Com movimento:</u> Para verbalizar este slide, retoma o esquema do slide 04 e, enquanto verbaliza, fica alternando entre os slides 04 e 05. OK! Ai... nessa parte, ele tá dizendo que... o... que para produzir a alta tensão, a variação de tensão (<i>se corrige</i>), precisa ser um conversor CC-CC, contudo, um desafio... seria... projetar um... além disso, um transformador, devido às variações e a quantidade de espiras do secundário e... esses enrolamentos seriam danificados no caso disso. Então, seria, na verdade, um desafio. (G01 – P01 – 1º protocolo). <u>Sem movimento:</u> OK! Aqui a gente tem um esquema... um esquemático do funcionamento dessa válvula que a... a interface de potência ou fonte de alimentação vai trabalhar com a tensão, vai variar a tensão para... que é jogado em cima da válvula amplificadora que em si sai da antena para conseguir a transmissão. Então, na verdade, aqui é só... só um esqueleto do funcionamento... (G01 – P01 – 1º protocolo).
	Esquematisação	O participante não chega a explicar o esquema, mas enumera seus componentes (às vezes, menciona algumas funções), OU verbaliza, de forma geral, o que está apresentado no esquema.	<u>Enumeração:</u> Uma tensão, uma fonte chaveada, um indutor, capacitor, sai, retifica. Capacitor serve para estabilizar e a carga. (G01 – P01 – 1º protocolo). <u>Resumo:</u> Aqui é só o esquema de montagem dele, do... desse sistema do radar. (G01 – P08 – 1º protocolo).
	Monitoramento	O participante retoma alguma parte do texto e percebe que algo que disse ou pensou antes não foi coerente, OU declara não saber acerca de alguma aplicação de elemento ou informação apresentada no texto.	<u>Reparação:</u> 08:31 – 09:06 – silêncio. Nesse período, retoma o slide 01, observa o título. Eu tinha confundido um negócio do tema, agora que eu me toquei. Eu tinha falado um negócio de... que tava errado. (G01 – P02 – 1º protocolo). <u>Aplicação não conhecida:</u> Ah! Legal! É bem interessante essa questão aí, eu realmente não conhecia esse tipo de aplicação. (G01 – P06 – 1º protocolo).

Relações entre aspectos fonéticos-fonológicos e escolaridade na acurácia ortográfica de consoantes nasais no Ciclo de Alfabetização

Suellen Vaz*

Lourenço Chacon**

Resumo

Para investigarmos se a aquisição da ortografia de consoantes nasais sofreria influência de aspectos da estrutura silábica da língua e da seriação escolar, em produções textuais de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, analisamos 7.190 possibilidades de registro dessas consoantes. Embasamo-nos no modelo hierárquico da sílaba e em parâmetros educacionais que regem esse Ciclo. Os resultados mostraram: (1) efeito da posição silábica sobre a acurácia ortográfica – maior em ataque silábico simples do que em coda silábica simples; e (2) efeito do ano escolar apenas na posição de coda silábica simples, especificamente em posição final – 1º ano com desempenho inferior comparado ao dos 2º e 3º anos. Embora apresentasse ancoragem em aspectos fonético-fonológicos da língua, a ortografia das consoantes nasais apresentou também ancoragem em aspectos ortográficos da própria classe, fato que aponta para uma relação não direta entre fala e escrita no que se refere à aquisição ortográfica.

Palavras-chave: consoantes nasais; ortografia; alfabetização.

* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Doutora em Estudos Linguísticos. Pós-doutoranda do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP-Marília). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7185-5642>.

** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Livre-docente em Linguística em Fonoaudiologia. Professor efetivo do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP-Marília). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8000-7672>.

Relations between phonetic and phonologic aspects and schooling in the orthographic accuracy of nasal consonants in the alphabetization cycle

Abstract

We analyzed 7,190 record possibilities for nasal consonants in order to investigate if orthographic acquisition of these consonants would be influenced by aspects of syllable structure for language and school seriation in text production of first- to third-grade children in elementary school. We are based on the hierarchic model of syllable and on educational parameters that guide the school cycle. Results indicate that (1) effect of syllable position over orthographic accuracy, higher in single syllable attack than in single syllable coda, and (2) effect of the school year only in the position of single syllable coda, especially in final position, 1st grade with lower performance than 2nd and 3rd grades. Although there were anchoring in phonetic and phonologic aspects of language, the orthography of nasal consonants had also anchoring in orthographic aspects of the same class, which indicates a non-direct relationship between speech and writing regarding orthographic acquisition.

Keywords: nasal consonants; orthography; alphabetization.

Recebido em: 18/02/2023 // Aceito em: 23/03/2023

1 Introdução

Com este estudo, buscamos contribuir para uma melhor compreensão de relações entre aspectos fonético-fonológicos da língua e ortografia,¹ fixando-nos especificamente na classe das consoantes nasais. Essa especificação se deve, primeiramente, ao fato de que são raras, na literatura que se volta para a escrita infantil, investigações sobre o desempenho ortográfico em classes específicas de sons e em todos os contextos de sua distribuição.² Mas, também, essa especificação se deve à complexidade fonético-fonológica encontrada nessa classe, como procuraremos mostrar a seguir.

Para tratarmos dessa complexidade, primeiramente, abordaremos características fonéticas dessas consoantes; para tanto, destacaremos aspectos físicos de sua produção motora e configuração acústica. Em seguida, abordaremos as características fonológicas de tais consoantes, com destaque em sua distribuição na estrutura da sílaba e em sua aquisição.

As consoantes nasais, do ponto de vista fonético motor, são produzidas com bloqueio total dos articuladores na cavidade oral; porém, a ausência de fechamento velofaríngeo permite que parte da corrente aérea saia livremente pelo nariz. O não fechamento velofaríngeo faz com que a corrente aérea circule por um espaço amplo; dessa forma, a corrente aérea sofre baixa turbulência e sai com baixo ruído de fricção. Ainda em sua produção, há presença obrigatória da vibração das pregas vocais.

1 A investigação da qual resulta o presente artigo recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo 2016/03268-2; do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos 307721/2017-5 e 305639/2021-8; e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2 Há estudos específicos sobre a ortografia de consoantes oclusivas (PEZARINI, 2017) e fricativas (PASCHOAL, 2017). No entanto, diferentemente do que propomos, tais estudos restringem-se à análise da ortografia dessas classes apenas na posição silábica de ataque simples e apenas no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização.

Já do ponto de vista acústico, as nasais são caracterizadas por baixas frequências — por volta de 300Hz (KENT; READ, 1982) — e pela presença de formantes (faixas de frequências que concentram maior energia acústica) e antiformantes (faixas de frequência com menor energia acústica) — ocasionada pelo acoplamento entre um tubo ressonador principal e um secundário (KENT; READ, 1982). No caso das nasais, o tubo ressonador principal se estende da glote às narinas, enquanto o secundário é formado pela cavidade oral, atrás do fechamento articulatorio.

Quanto ao ponto de articulação, no Português Brasileiro (PB), as consoantes nasais são classificadas em: (a) labial – quando a obstrução na cavidade oral se dá pelo contato entre os lábios superior e inferior, possibilitando a produção de [m], na palavra “**m**ato”, por exemplo; (b) dental – quando a obstrução na cavidade oral se dá pelo contato entre o ápice da língua e a parte de trás dos dentes incisivos superiores, possibilitando a produção de [n], na palavra “**n**ado”, por exemplo; e (c) palatal – quando a obstrução na cavidade oral se dá pelo contato entre o dorso da língua e a região central do palato, possibilitando a produção de [ɲ], na palavra “**ganh**o”, por exemplo.

Quanto às suas características fonológicas, um primeiro destaque que faremos diz respeito ao fato de os diferentes segmentos da classe das nasais não poderem ocupar todas as posições silábicas no PB. Assumindo os pressupostos da teoria da sílaba de Selkirk (1982), essas consoantes são permitidas apenas em posição de ataque silábico simples, em coda simples e em primeira posição de coda complexa; já em posição de ataque silábico complexo, nenhuma das consoantes é permitida nas duas posições desse tipo de ataque.

Outro destaque que faremos a propósito das consoantes

nasais é o de que, em posição de ataque silábico, junto com as plosivas, são as primeiras a serem adquiridas pela criança na fala (LAMPRECHT *et al.*, 2004; FERRANTE; BORSEL; PEREIRA, 2008; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2012; HAUPT; AGUIAR, 2013; WIETHAN; MOTA; MORAES, 2016; CERON *et al.*, 2017). Essa tendência de aquisição também é observada para outras línguas, como para o holandês (FIKKERT, 1994), para o inglês (BERNHARDT; STEMBERGER, 1998) e para o português europeu (COSTA, 2010). Porém, em seu interior, há gradação na aquisição entre os segmentos: as consoantes /m/ e /n/ tendem a ser estabilizadas antes da consoante /ɲ/. (FERRANTE; BORSEL; PEREIRA, 2008).

Dada essa complexidade fonético-fonológica, julgamos necessária também a investigação de como ela se mostraria na aquisição da ortografia dessas consoantes.

O sistema ortográfico do PB é considerado de natureza alfabética, ou seja, é um sistema em que sons correspondem a letras e letras correspondem a sons — ou, ainda, fonemas correspondem a grafemas e grafemas correspondem a fonemas. Porém, como destaca Cagliari (1999), esse sistema não é exclusivamente alfabético, já que utilizamos também símbolos — como números e sinais de pontuação. Em um sistema de escrita alfabético ideal, fonemas e grafemas teriam uma relação de um para um, ou seja, um fonema corresponderia a apenas um grafema e vice-versa. Todavia, em nosso sistema, encontramos várias irregularidades nessa relação.

Lemle (2009), por exemplo, aponta três tipos de relações entre grafemas e fonemas: (1) biunívoca ou monogâmica — relação em que um grafema corresponde a apenas um fonema; (2) poligamia ou poliandria — relação em que um grafema pode

corresponder a mais de um fonema, dependendo do contexto silábico em que está inserido; e (3) concorrência – relação em que um mesmo grafema pode corresponder a dois ou mais fonemas. Utilizaremos a expressão transparência ortográfica para a relação biunívoca proposta pela autora, ou seja, para as relações em que um fonema corresponde a apenas um grafema e vice-versa. Já para as relações de poligamia e de concorrência, ou seja, para as relações em que um fonema corresponde a mais de um grafema, ou, ao contrário, um grafema corresponde a mais de um fonema, utilizaremos a expressão opacidade ortográfica.

A ortografia de consoantes nasais é marcada exclusivamente pela relação transparente entre fonemas e grafemas em posição de ataque silábico simples. Já em posição de coda silábica, a nasal não especificada /N/ é marcada por opacidade. Fruto dessa opacidade, o fonema nasal não especificado pode ser registrado ortograficamente com <m>, como na palavra <tempo> /'teNpu/; com <n>, como na palavra <penso> /'peNso/; e com <~>, como na palavra <pagã> /pa'gaN/.

Em estudos anteriores, abordamos aspectos gerais do registro ortográfico dessas consoantes (VAZ *et al.*, 2015; VAZ; CHACON, 2019). Porém, eles se concentraram em registros na posição de ataque silábico simples, e apenas no 1º ano do Ciclo de Alfabetização do EF. No presente estudo, propusemos, então, duas ampliações da investigação: (i) abordar o registro ortográfico das consoantes nasais não apenas na posição de ataque simples, mas também na posição de coda silábica; (ii) abordar o registro não apenas no ano inicial do Ciclo de Alfabetização, mas em todos os anos desse Ciclo – do 1º ao 3º ano.

Dessa forma, nosso objetivo é verificar de que maneira a acurácia ortográfica de consoantes nasais sofreria influências de

aspectos fonético-fonológicos da língua — especificamente da estrutura silábica — e da seriação escolar.

Nossa hipótese, embasada na organização hierárquica da sílaba, bem como em parâmetros educacionais que regem a dinâmica do Ciclo I do EF, é a de que a acurácia ortográfica seria influenciada pela posição silábica em que a consoante nasal pode ser registrada e também pela seriação escolar.

De acordo com a estrutura hierárquica da sílaba (SELKIRK, 1982), há posições silábicas mais estáveis — aquelas que se encontram acima em sua hierarquia interna e que estão à esquerda da vogal, como, por exemplo, a consoante [m] na sílaba “**man**” da palavra “manto” —, e posições silábicas menos estáveis — aquelas que se encontram em posições mais abaixo nessa hierarquia e que estão à direita da vogal, como, no caso do exemplo anterior, a consoante [n] na sílaba “man”. Dessa forma, acreditamos que a acurácia ortográfica seria maior nas posições silábicas menos complexas e menor nas posições mais complexas.

Com relação à seriação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL 1997) apontam que, ao final do primeiro ciclo, “[...] é necessário que [o aluno] tenha atenção à forma ortográfica, isto é, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas”. (BRASIL, 1997, p. 70). Assim, esperamos que a acurácia seja menor no 1º ano do Ciclo de Alfabetização e aumente progressivamente até o 3º ano — ano final desse Ciclo.

2 Aspectos metodológicos

Para realização da pesquisa, optamos por um estudo transversal prospectivo, visto que investigamos características ortográficas da população no espaço de tempo determinado de um ano, sem comparações no interior desse ano. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP – São José do Rio Preto), sob o número de parecer 1.795.053.

Participaram da pesquisa crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e oito anos, regularmente matriculadas em turmas do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) de uma escola pública do município de Marília, no interior de São Paulo.

Após a coleta das produções textuais de todas as crianças presentes em sala de aula, excluímos da amostra produções de crianças que não receberam autorização dos pais ou responsáveis para participarem da pesquisa. Essa autorização se deu mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em agosto/2016.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram coletadas quatro produções textuais distribuídas ao longo do segundo semestre letivo de 2016. O tipo textual das produções foi o narrativo. Para cada produção, foi lida às crianças uma história, e elas foram orientadas a recontarem, por escrito, a história apresentada. As quatro produções foram baseadas nas seguintes narrativas: *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka (1993) — traduzida por Pedro Maia Soares; “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha (2011); trecho de “Saci Pererê”, de Monteiro Lobato (1941); e *A festa no céu*, de Ângela

Lago (1899).

O número total de produções esperadas era de 268 para os três anos coletados (67 crianças autorizadas x 4 produções textuais); porém, consideradas faltas das crianças em dias de coleta, foram analisadas, no total, 193 produções textuais.

Nessas produções, buscamos todas as possibilidades de registro de consoantes nasais: em ataque simples (como, por exemplo, o registro de “m” na sílaba “**men**” da palavra “ferr**men**ta”); em coda simples (como, no mesmo exemplo anterior, o registro de “n” na sílaba “**men**”); e em 1ª posição de coda complexa (como, por exemplo, o registro de “n” na sílaba “**trans**” da palavra “**trans**porte”). Foram descartados registros ortográficos que não permitiram a identificação da palavra registrada, bem como aqueles que possibilitavam mais de uma interpretação. Casos de rasuras foram raros; porém, quando aconteceram, consideramos o último registro que permitia a identificação.

Encontramos, assim, 4.437 possibilidades de registro de consoantes nasais em ataque silábico simples; 2.742 possibilidades em coda simples; e 11 em 1ª posição de coda complexa, totalizando 7.190 possibilidades analisadas.

Devido ao baixo número (11) e ao baixo percentual (0,15%) de possibilidades encontradas para a 1ª posição de coda silábica complexa, e também apoiados no fato de existir apenas um pequeno conjunto de palavras com essa configuração — como aponta Bisol (1999) —, os dados relativos a essa posição foram descartados de nossas análises. Portanto, analisamos os registros ortográficos nas posições de ataque silábico simples e de coda simples. Ainda, analisamos os registros na coda silábica conforme sua posição medial (como, por exemplo, o registro

de “n” na sílaba “con” da palavra “contar”) ou final de palavra (como, por exemplo, o registro de “m” na sílaba “vem” da palavra “jovem”) — já que se trata de variável relevante para a aquisição fonológica na fala. (LAMPRECHT *et al.*, 2004; FREITAS, 2017).

Para analisar os resultados referentes ao nosso objetivo (verificar em que medida a acurácia ortográfica de consoantes nasais é dependente das posições que essas consoantes podem preencher na estrutura da sílaba e/ou do ano escolar), realizamos o levantamento de: (a) acertos – registros dos grafemas segundo a ortografia convencional; e (b) erros – registros não convencionais ou omissões de grafemas que remetem aos fonemas nasais. Esse levantamento foi realizado nas duas posições silábicas analisadas — ataque simples e coda simples. Ainda, analisamos os resultados encontrados para a posição de coda conforme ocorressem em posição medial ou final de palavra.

Vale ressaltar que, como se trata de estudo transversal, não realizamos comparações entre os resultados das quatro produções ao longo do semestre. As produções foram contabilizadas, portanto, como resultados de uma única amostra.

Por fim, um tratamento estatístico dos dados foi realizado com o uso do *software Statistica* (versão 7.0). Foram feitas análises descritiva e inferencial. Para a análise descritiva dos dados, foram utilizadas uma medida de tendência central (média) e uma medida de dispersão (desvio padrão).

Para a análise inferencial, foi utilizado o teste Anova para medidas repetidas (*Repeated-measures analysis of variance*). A análise de variância permite verificar diferenças entre as médias dos grupos. Utilizamos como variáveis dependentes posição silábica e posição de coda na palavra e como a variável

independente (fator) o ano escolar. Dessa forma, o teste permitiu observar se posição silábica e ano escolar, bem como a posição de coda na palavra, influenciariam a relação acertos/erros. Permitiu, ainda, verificar se a interação entre as variáveis exercia alguma influência sobre os resultados. Quando a interação se mostrou significativa, foi necessária a aplicação de um teste *post hoc* para obter informações adicionais e verificar de que maneira as variáveis interagem. Para tanto, escolhemos o teste LSD, que permite fazer comparações individuais par a par. Por fim, para cada análise inferencial, o valor do nível de significância adotado foi de $(\alpha) \leq 0,05$.

3 Resultados

No que se refere aos resultados encontrados para o nosso objetivo, conforme antecipamos, fizemos o levantamento da acurácia ortográfica em posição de ataque silábico simples e de coda silábica simples. Os resultados estão expostos na Tabela 1:

Tabela 1 - Análise descritiva da acurácia ortográfica de consoantes nasais

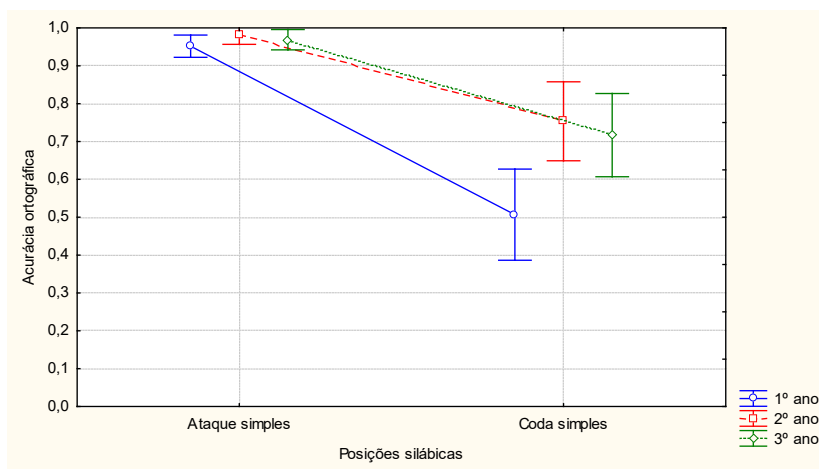
Ano escolar	Ataque simples		Coda simples	
	Média	Desv. Padrão	Média	Desv. Padrão
1º ano	0,95	0,07	0,51	0,32
2º ano	0,98	0,03	0,75	0,18
3º ano	0,97	0,06	0,72	0,17

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As médias percentuais consideradas para a análise foram as de acertos.

Como se pode observar, a acurácia em ataque simples foi superior à de 90% nos três anos escolares analisados, apresentando desvio padrão de 3 a 7%, — o que indica grande estabilidade no registro de consoantes nasais nessa posição. Já em coda silábica simples, a acurácia é menor no 1º ano, com 51%, enquanto nos 2º e 3º anos, os valores são de 75% e 72%, respectivamente. Observamos, ainda, que o desvio padrão em coda simples apresenta valores altos, se comparados aos de ataque simples, confirmando a maior instabilidade nessa posição silábica. Para melhor observarmos esses dados, os representaremos no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Distribuição da acurácia ortográfica em ataque simples e em coda simples nos três anos escolares



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, portanto, alta acurácia ortográfica nas duas posições analisadas, embora ela se mostre maior em ataque silábico simples quando comparada à da coda simples. Observamos, ainda, menor acurácia ortográfica no 1º ano quando

comparada àquela dos 2º e 3º anos. Para verificar se os resultados apresentavam diferenças estatisticamente significativas, aplicamos sobre os dados o teste Anova para medidas repetidas. Os resultados encontram-se na Tabela 2:

Tabela 2 - Análise inferencial da acurácia ortográfica de consoantes nasais

Anova para medidas repetidas

Efeitos	F	P
Ano escolar	5,63	0,01*
Posição silábica	97,76	0,00*
Ano escolar*Posição silábica	4,50	0,02*

Fonte: Dados da pesquisa. Anova para medidas repetidas ($\alpha \leq 0,05$).

Observamos, a partir do teste, que o ano escolar e a posição silábica tiveram efeito sobre a acurácia do desempenho ortográfico de consoantes nasais. Ainda, o resultado da interação entre ano escolar e posição silábica apresentou relevância estatística — indicando, portanto, que a diferença encontrada para ano escolar é dependente da posição silábica. Realizamos, então, um teste *post hoc* para verificar a relação entre ano escolar e posição silábica. O teste realizado foi o LSD e os resultados encontrados estão expostos na Tabela 3:

Tabela 3 - Análise *post hoc* da acurácia ortográfica de consoantes nasais

Ano escolar	Posição silábica	1AS	1CS	2AS	2CS	3AS	3CS
1	Ataque simples	-	0,00*	0,62	0,00*	0,78	0,00*
1	Coda simples	0,00*	-	0,00*	0,00*	0,00*	0,00*
2	Ataque simples	0,62	0,00*	-	0,00*	0,82	0,00*
2	Coda simples	0,00*	0,00*	0,00*	-	0,00*	0,53
3	Ataque simples	0,78	0,00*	0,82	0,00*	-	0,00*
3	Coda simples	0,00*	0,00*	0,00*	0,53	0,00*	-

Fonte: Dados da pesquisa. Teste *post hoc* LSD ($\alpha \leq 0,05$).

Legenda: 1AS – 1º ano ataque simples; 1CS – 1º ano coda simples; 2AS – 2º ano ataque simples; 2CS – 2º ano coda simples; 3AS – 3º ano ataque simples; 3CS – 3º ano coda simples.

Os resultados apontam que a variável posição silábica apresentou efeito estatisticamente relevante para os três anos escolares, já que os valores encontrados para as posições de ataque silábico simples e de coda silábica simples foram diferentes estatisticamente no interior de cada ano escolar. Já a variável ano escolar apresentou efeito significativo apenas na coda silábica simples no primeiro ano, ou seja, os resultados encontrados para o 1º ano em coda silábica simples foram diferentes estatisticamente daqueles encontrados tanto para o 2º ano, quanto para o 3º ano.

Para finalizar a descrição dos resultados, como apontamos anteriormente, realizamos o levantamento da acurácia ortográfica em posição de coda silábica medial e coda silábica final. Na Tabela 4, apresentamos medidas de tendência central e de dispersão para cada posição de coda silábica nos três anos escolares:

Tabela 4 -Análise descritiva da acurácia ortográfica de consoantes nasais

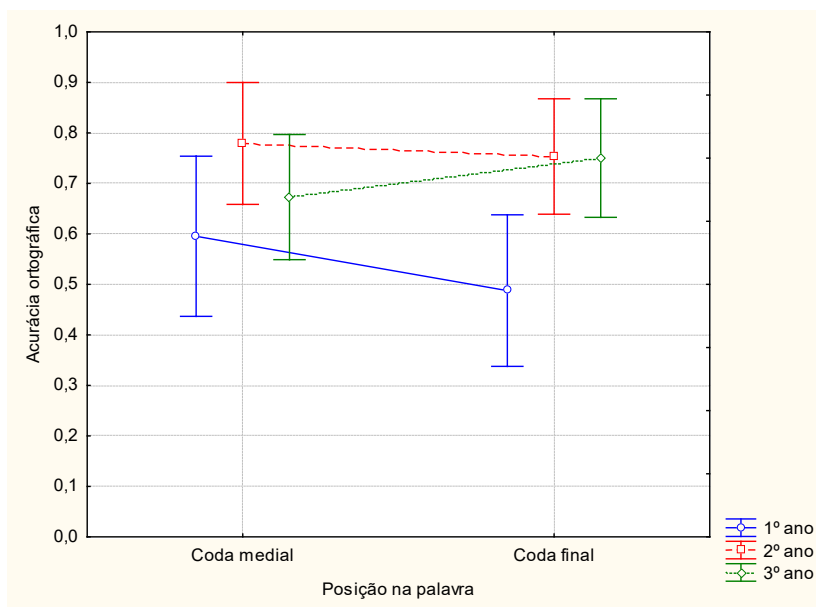
Ano escolar	Coda medial		Coda final	
	Média	Desv. Padrão	Média	Desv. Padrão
1º ano	0,49	0,38	0,49	0,32
2º ano	0,76	0,20	0,75	0,24
3º ano	0,67	0,26	0,76	0,20

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As médias percentuais consideradas para análise foram as de acertos.

A análise descritiva mostra que a acurácia em coda silábica medial e final foi semelhante no interior de cada ano escolar, embora o 1º ano tenha apresentado menor acurácia em relação aos outros anos nas duas posições. Para melhor visualizarmos esses dados, os representaremos no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Distribuição da acurácia ortográfica em coda silábica medial e final



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos alta acurácia ortográfica no interior de cada ano escolar em posição de coda silábica medial e em coda silábica final, com exceção do 1º ano, que apresentou baixa acurácia ortográfica nessa posição, como apontamos anteriormente.

Por fim, para verificar se os resultados apresentavam diferenças estatisticamente significativas, aplicamos sobre os dados o teste Anova para medidas repetidas. Os resultados encontram-se na Tabela 5:

Tabela 5 - Análise inferencial da acurácia ortográfica de consoantes nasais*Anova para medidas repetidas*

Efeitos	F	P
Ano escolar	5,41	0,00*
Posição silábica	0,12	0,72
Ano escolar*Posição silábica	0,97	0,38

Fonte: Dados da pesquisa. Anova para medidas repetidas ($\alpha \leq 0,05$).

A análise inferencial confirma que apenas ano escolar teve efeito sobre a acurácia do desempenho ortográfico de consoantes nasais na comparação de coda medial e final. Realizamos, então, o teste *post hoc* (LSD test) a fim de verificar qual o ano escolar que, de fato, se mostrava estatisticamente relevante. Os resultados estão expostos nas Tabelas 6 e 7:

Tabela 6 - Análise *post hoc* acurácia ortográfica – coda silábica medial

Ano escolar	Posição silábica	1CM	2CM	3CM
1	Coda medial	-	0,06	0,43
2	Coda medial	0,06	-	0,22
3	Coda medial	0,43	0,21	-

Fonte: Dados da pesquisa. Teste *post hoc* LSD ($\alpha \leq 0,05$).

Legenda: 1CM – 1º ano coda medial; 2CM – 2º ano coda medial; 3CM – 3º ano coda medial.

Tabela 7 - Análise *post hoc* acurácia ortográfica – coda silábica final

Ano escolar	Posição silábica	1CF	1CF	1CF
1	Coda final	-	0,01*	0,01*
2	Coda final	0,01*	-	0,97
3	Coda final	0,01*	0,97	-

Fonte: Dados da pesquisa. Teste *post hoc* LSD ($\alpha \leq 0,05$).

Legenda: 1CF – 1º ano coda final; 2CF – 2º ano coda final; 3CF – 3º ano coda final.

O teste *post hoc* mostra que apenas os resultados encontrados para o 1º ano, em posição de coda silábica final, diferiram estatisticamente dos resultados encontrados tanto para o 2º ano quanto para o 3º ano.

Encerrada a exposição dos resultados, passemos à sua discussão.

4 Discussão

Os resultados apontaram para duas tendências: (1) efeito da posição silábica sobre a acurácia ortográfica — maior em ataque silábico simples do que em coda silábica simples; e (2) efeito do ano escolar apenas na posição de coda silábica simples, especificamente em posição de coda final — 1º ano desempenho inferior comparado ao dos 2º e 3º anos.

As duas tendências apontam para maior instabilidade na posição de coda silábica simples quando comparada à posição de ataque silábico simples no registro de consoantes nasais. Essa instabilidade pode ser explicada, primeiramente, por aspectos fonético-fonológicos da sílaba.

Foneticamente, para Cagliari (2007), a sílaba é composta por três partes: duas periféricas e uma central. A parte central apresenta o limite máximo de força muscular de produção da sílaba e, como decorrência, maior energia acústica, combinação que a torna a parte silábica mais audível. As partes periféricas correspondem à intensificação e à redução dessas propriedades: à esquerda do limite máximo há a intensificação de força motora e aumento da energia acústica, enquanto à direita do limite máximo ocorre a diminuição dessa força e o decréscimo da energia. Consequentemente, a parte periférica da esquerda se mostra mais audível do que a parte periférica da direita. O ataque silábico simples corresponde, justamente, à porção da sílaba em que está acontecendo a intensificação de força motora e a energia acústica crescente, o que favorece o seu registro ortográfico de maneira convencional quando comparado ao registro da coda silábica simples, que corresponde à porção da sílaba de redução de força muscular e decréscimo da energia acústica.

Já fonologicamente, de acordo com o modelo hierárquico de sílaba proposto por Selkirk (1982), a posição de ataque silábico simples é mais estável do que a de coda silábica simples, já que se encontra à esquerda do núcleo e parte diretamente do nó raiz da sílaba, enquanto a coda silábica simples corresponde a uma ramificação da rima. Em Bisol (1999), a autora descreve o processo de silabificação como “[...] escansão dos segmentos de uma cadeia de sons, de acordo com o padrão canônico” (BISOL, 1999, p. 705). Nesse processo, a coda é constituída por anexação à rima das consoantes adjacentes depois da composição dos ataques da palavra toda, formando, assim, com o núcleo, uma rima complexa.

Essa complexidade é demonstrada quando verificamos

que a coda, diferentemente do ataque e do núcleo, não está presente na estrutura silábica de todas as línguas do mundo, sendo considerada uma estrutura marcada em muitas línguas. Considerando-se, ainda, os dados de aquisição de fala, a estrutura VC, ou seja, constituída de uma vogal seguida por uma consoante — como, por exemplo, a sílaba “**an**” na palavra “**anta**” — é adquirida mais tardiamente do que a estrutura CV, ou seja, uma estrutura constituída de uma consoante seguida de uma vogal — como, por exemplo, a sílaba “**na**” da palavra “**navio**”. (JAKOBSON, 1968).

No PB, a complexidade da posição silábica de coda pode, ainda, ser exemplificada pelo número bastante reduzido de segmentos que podem ocupar essa posição em relação ao número de segmentos que ocupam a posição de ataque: apenas quatro fonemas consonantais, e não especificados — /N, L, R, S/ —, ocupam a coda, enquanto 19 fonemas consonantais podem preencher a posição de ataque. (CAGLIARI, 1999).

Assim, a ortografia de consoantes nasais das crianças em estudo mostra-se fortemente amparada em fatos fonético-fonológicos da língua. Percebe-se, de modo mais enfático, essa ancoragem no ano inicial da alfabetização, fato demonstrado pela diferença estatística entre o 1º ano e os anos subsequentes.

Porém, essa ancoragem em aspectos fonético-fonológicos não ocorre de maneira direta. Com efeito, a posição de coda na palavra — medial ou final —, embora bastante relevante na aquisição fonológica na fala (LAMPRECHT *et al.*, 2004; MEZZOMO *et al.*, 2010; FREITAS, 2017), não se mostrou relevante para a aquisição da ortografia de consoantes nasais no interior de cada ano escolar. A única diferença observada foi em relação à menor acurácia ortográfica da coda final no

1º ano quando comparada à dos anos seguintes, mais uma vez divergindo daquilo que é esperado para aquisição de fala, na qual os fonemas em coda final tendem a emergir antes dos fonemas em coda medial.

Dessa forma, os resultados podem, ainda, estar ancorados em aspectos ortográficos subjacentes à relação entre fonema e grafema. Relembrando a literatura — por exemplo, Scliar-Cabral (2003) e Lemle (2009) —, as relações entre fonemas e grafemas nem sempre são biunívocas, ou seja, de um fonema para um grafema. Assim, nas consoantes nasais, enquanto em posição de ataque silábico simples todas apresentam relação de transparência ortográfica — ou seja, cada fonema só pode ser registrado ortograficamente por um grafema —, em posição de coda silábica simples, tem-se relação de opacidade, já que a coda nasal não especificada /N/ pode ser registrada ortograficamente com <m>, <n> e <~>, como, por exemplo, nas palavras /'kaNpu/, /'kaNtu/ e /ro'maN/ registradas convencionalmente como <campo>, <canto> e <romã>, respectivamente. Assim, diferentemente do que ocorre no ataque, o registro convencional, na posição de coda, é dependente do conhecimento de regras ortográficas — o que (também) pode explicar a diferença estatística entre o 1º ano e os anos subsequentes justamente nessa posição silábica, uma vez que, no 1º ano, ainda não são previstas, nas práticas didático-pedagógicas, preocupações específicas com regras ortográficas no registro escrito.

Portanto, a ortografia das consoantes nasais, embora apresente ancoragem em aspectos fonético-fonológicos da língua, também apresenta forte ancoragem em aspectos ortográficos da própria classe. A ancoragem nesses dois importantes fatores aponta para uma relação não direta entre fala e escrita.

Esse fato merece destaque, visto que estudos na literatura vêm apontando para uma relação direta entre esses dois modos de enunciação da língua — a fala e a escrita — no que concerne à ortografia. É o que observamos, por exemplo, em Germano, Pinheiro e Capellini (2013), que investigaram 60 crianças com diagnóstico de dislexia. Essas crianças foram separadas em três grupos de 20 crianças e, em cada grupo, 10 crianças foram submetidas a um programa de intervenção (programa de intervenção fonológica; programa de leitura; ou programa de intervenção fonológica e leitura) e 10 crianças não foram expostas a nenhum programa. Foram, então, realizadas uma pré e uma pós-testagem. Os autores concluíram que a realização dos programas de intervenções “[...] foram eficazes para os escolares com dislexia deste estudo, haja vista a melhora das habilidades cognitivo-linguísticas em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem.” (GERMANO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2013, p. 20). Porém, os próprios autores chamam atenção para o fato de que as crianças que não foram expostas aos programas também obtiveram melhora na compreensão do texto lido.

Visão semelhante, encontramos em Silva; Lorenzon; Bublitz (2015). Os autores desenvolveram uma pesquisa com quatro crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Por meio da aplicação de um teste que avalia a chamada consciência fonológica, compararam-se os resultados com o nível alfabético das crianças em análise. Com o desenvolvimento da pesquisa, os autores concluíram que “[...] o reconhecimento do Princípio Alfabético implica diretamente o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas [...]”. (SILVA; LORENZON; BUBLITZ, 2015, p. 44). Ainda com a mesma perspectiva de que fala e escrita apresentariam relação direta, Guaresi e outros

(2017) aplicaram testes para a avaliação da chamada consciência fonológica em 22 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e encontraram forte influência dessa variável no desempenho do que os autores definem como leitura e escrita (na verdade, decodificação de palavras e ortografia), evidenciando, segundo os autores, a relevância da consciência fonológica no processo de aprendizagem.

Os estudos apresentados acima diferenciam-se do nosso, uma vez que apresentam visão da relação fala/escrita como direta, ou seja, consideram que a capacidade de refletir sobre unidades sonoras (consciência fonológica) influencia diretamente a alfabetização das crianças. Ainda, esses estudos diferem do nosso em sua metodologia, visto que tiveram sua investigação baseada em testes padronizados — enquanto nesta pesquisa optamos por produções textuais semicontroladas, o que, a nosso ver, permite melhor visualização do percurso convencional da aquisição da ortografia. Outro destaque que fazemos é ao fato de esses estudos não voltarem o olhar para a classe fonológica à qual os grafemas remetem, dado que os fonemas apresentam funcionamentos distintos na língua, e os grafemas, a depender da classe, apresentam relações diversas, quanto à sua transparência e opacidade ortográfica, com os fonemas a que remetem.

Finalizando nossa discussão, chamamos atenção, ainda, para o fato de a relação entre o registro dessas consoantes e a seriação escolar não ter apontado para uma aquisição ortográfica crescente ao longo dos anos, uma vez que o efeito da seriação se mostrou apenas para a posição silábica de coda final. Desse modo, mesmo as crianças menores, com menor tempo inseridas em práticas de alfabetização formal, mostram-se capazes de detectar aspectos relevantes para o registro dessas consoantes. Esse fato

aponta, pois, para uma não linearidade na alfabetização e chama a atenção para a necessidade de se olhar para o movimento do sujeito em relação à língua nesse processo de aquisição e não apenas para o (seu) produto final.

5 Conclusão e considerações finais

Com o desenvolvimento deste estudo, foi possível confirmar parcialmente as hipóteses por nós formuladas. Ao verificar de que maneira a acurácia ortográfica de consoantes nasais sofreria influências de aspectos fonético-fonológicos da língua — especificamente da estrutura silábica — e da seriação escolar, conforme hipotetizamos, a acurácia ortográfica dessas consoantes foi maior na posição silábica menos complexa — ataque simples — e menor na posição mais complexa — coda silábica, embora os resultados tenham mostrado que essa ancoragem não é realizada de maneira direta. Com relação à seriação, a hipótese de que a acurácia ortográfica aumentaria progressivamente foi, também, parcialmente confirmada, uma vez que houve diferença nos resultados apenas para o 1º ano em relação aos anos subsequentes; porém, a diferença, uma vez mais, foi atrelada à posição de coda silábica — especificamente a final.

Esperamos, com este estudo, termos contribuído para o desenvolvimento de mais investigações sobre a aquisição ortográfica — nas diferentes classes fonológicas —, baseadas na observação do funcionamento de aspectos fonético-fonológicos e ortográficos.

Desejamos, também, que nosso estudo possa contribuir para aplicações práticas com a escrita infantil em âmbito educacional

e fonoaudiológico. Ao chamarmos a atenção para a relação não direta entre os dois modos de enunciação — fala e escrita — no que se refere a aspectos fonológicos que orientam a aquisição da ortografia, chamamos, consequentemente, a atenção para a necessidade de se considerar que essa relação não é mediada apenas por fatores fonológicos da língua, mas também por particularidades das convenções que regulam a ortografia dessas consoantes. Uma das particularidades demonstradas no presente estudo está justamente atrelada à relação de transparência e opacidade entre fonema e grafema. Ao assumirmos essa visão de relação não direta, chamamos, então, a atenção para o fato de que o erro não deve ser considerado isoladamente, mas sim verificada sua relação com o acerto, já que essa relação pode ter pesos diferentes a depender da posição silábica em que o erro se mostra; deve, ainda, ser considerado como indício de conhecimento a partir do qual se pode verificar aquilo que já se mostra adquirido pela criança, e não a dificuldade que ela ainda apresenta. Detectado, por fim, esse conhecimento, podem-se traçar melhores estratégias para sua ampliação, em busca do registro ortográfico convencional.

Referências

- BERNHARDT, B. M.; STEMBERGER, J. P. *Handbook of phonological development from the perspective of constraint-based non-linear phonology*. Califórnia: Academic Press, 1998.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In.: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português falado*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p. 701-742.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros*

curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.

CERON, M. I *et al.* Factors influencing consonant acquisition in Brazilian Portuguese-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, [s. l.], v. 60, n. 4, p. 759-771, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-S-15-0208. Acesso em: 14 dez. 2022.

COSTA, T. *The acquisition of the consonantal system in european portuguese: focus on place and manner features*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2010.

FERRANTE, C.; BORSEL, J. V.; PEREIRA, M. M. B. Aquisição fonológica de crianças de classe sócio econômica alta. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 452-460, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000400005>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FIKKERT, P. M. *On the acquisition of prosodic structure*. Dordrecht: HIL, 1994.

FREITAS, M. J. Aquisição da fonologia em língua maternal: a sílaba. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). *Aquisição de língua maternal e não maternal: questões gerais e dados do português*. Berlim: Language Science Press, 2017. p. 71-94.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia: programas de intervenção metalinguístico e de leitura. *Psicologia Argumento*, [s. l.], v. 31, n. 72, p. 11-22, 2013.

GUARESI, R. *et al.* A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. *Revista*

(Con)textos Linguísticos, [s. l.], v. 11, n. 18, p. 97-109, 2017.

HAUPT, C.; AGUIAR, P. G. Variações fonético-fonológicas e desvios fonológicos – um estudo de caso. *Revista e-scrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 12-25, 2013.

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. Walter de Gruyter, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783111353562>. Acesso em: 30 nov. 2022.

KENT, R. D.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular Publishing Group, 1982.

LAGO, A. *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 1899.

LAMPRECHT, R. R. *et al. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAZZAROTO-VOLCÃO, C. O Modelo padrão de aquisição de contrastes: uma nova abordagem para o desvio fonológico. *Veredas (UFJF)*, [s. l.], v. 16, p. 104-117, 2012.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LOBATO, M. *O Saci*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

MEZZOMO, C. L. *et al. Aquisição da coda: um estudo comparativo entre dados transversais e longitudinais*. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 401-407, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000300015>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PASCHOAL, L. A. *Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil*. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150622>. Acesso em: 29 nov. 2022. PEZARINI,

I. O. *Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização*. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150737>. Acesso em: 29 nov. 2022. ROCHA, R. Marcelo, Marmelo, Martelo. *In: ROCHA, R. Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.

SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. [S. l.]: Editora Contexto, 2003.

SELKIRK, E. O. The syllable. *In: HULST, F. V.; SMITH, N. The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-379.

SILVA, B. C.; LORENZON, M.; BUBLITZ, G. K. “Ele não escreve, nem lê”: análise da consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Destques Acadêmicos*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 42-49, 2015.

VAZ, S.; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. *CoDAS*, São Paulo, v.32, n.2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018205> Acesso em: 29 nov. 2022.

VAZ, S. et al. Characteristics of the acquisition of sonorant consonants orthography in Brazilian children from a São Paulo municipality. *CoDAS*, São Paulo, v.27, n. 3, p. 230-235, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152014114> Acesso em: 29 nov. 2022.

WIETHAN, F. M.; MOTA, H. B.; MORAES, A. B. Modelo de correlações entre consoantes: implicações para a prática clínica. *Revista CEFAC*, [s. l.], v. 18, n. 5, p. 1.151-1.160, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620161856716>. Acesso em: 29 nov. 2022.

A competência linguística e suas contribuições para a educação inclusiva rumo à Terminalidade Específica

Gláucia do Carmo Xavier*

Christiane Miranda de Abreu**

Juliana Cristina Meira Lino***

Resumo

Este artigo é resultado de um trabalho empreendido no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) de um *campus* do Instituto Federal e teve como objetivo compreender competências linguísticas de uma discente com grave deficiência intelectual, do 3º ano do ensino médio técnico integrado. Durante três meses, a aluna participou de testes e tarefas específicas da disciplina de Língua Portuguesa, a equipe buscou detalhar as competências de linguagem da estudante, entendendo que os aspectos linguísticos estão inseridos em um módulo mental que Chomsky (1957) denomina de Sintaxe. Assim, o texto apresenta uma parte da descrição das habilidades e competências observadas e essa densa descrição colaborará na construção da Terminalidade Específica dela, uma vez que essa certificação será útil para caminhos futuros. Não se esperou desenvolvimento escolar equivalente aos colegas de classe do último ano do ensino médio, nem mesmo a alfabetização ou início da fala, mas o auxílio a outros profissionais e instituições em que ela participará ao fim da educação básica, uma vez que essas organizações poderão partir das informações contidas na Terminalidade Específica para futuros encaminhamentos na área da linguagem.

Palavras-chave: competência linguística; terminalidade Específica; inclusão escolar; pessoa com Deficiência.

* Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3132-4852>.

** Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Técnica em Assuntos Educacionais. Especialista. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2005-4291>.

*** Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Professora do fundamental I em Educação Inclusiva. Pedagoga e pós graduada. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1728-6613>.

Linguistic competence and its contributions to inclusive education towards the Specific Terminality

Abstract

This article is the result of work carried out at the Nucleus for Assistance to People with Specific Needs (NAPNEE) on campus of the Federal Institute and aimed to understand the language skills of a student with severe intellectual disability, in the 3rd year of integrated technical high school. For three months, the student participated in tests and specific tasks of the Portuguese Language discipline, the team sought to detail the student's language skills, understanding that linguistic aspects are inserted in a mental module that Chomsky (1957) calls Syntax. Thus, the text presents a part of the description of the observed skills and competences and this dense description will collaborate in the construction of its Specific Terminality, since this certification will be useful for future paths. School development equivalent to classmates in the last year of high school was not expected, not even literacy or beginning of the speech, but assistance to other professionals and institutions in which she will participate at the end of basic education, since these organizations will be able to from the information contained in the Specific Terminality for future referrals in the area of language.

Keywords: Linguistic competence. Specific Terminality. School inclusion. Person with Disability.

Recebido em: 12/02/2023 // Aceito em: 16/06/2026

1. Introdução

A pesquisa linguística em teoria gerativa chomskyana levanta as seguintes questões principais:

1. De que maneira a gramática mental de um indivíduo é representada em sua mente?
2. De que forma o conhecimento da linguagem é adquirido?
3. Como um indivíduo põe seu conhecimento linguístico em uso?
4. Em que medida as propriedades relacionadas à linguagem se realizam nos mecanismos do cérebro?

Para obter respostas a essas questões, a pesquisa de Chomsky apresenta uma metodologia dedutiva¹ e defende que o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido também como uma dotação genética interna ao organismo humano, pois se relaciona com um estado da mente/cérebro, independente de outros elementos no mundo. Para Chomsky (1995, p. 16), a mente “possui aspectos dedicados à linguagem - a que chamamos a sua Faculdade da Linguagem” especificamente associados à produção e à compreensão da língua. Para compreender a língua, na Teoria Gerativa, falamos em competência e desempenho. A competência é o conhecimento da língua que o falante possui internamente e o desempenho é como ele externaliza esse conhecimento para comunicar com o mundo.

Essa pesquisa tem como foco a terceira questão apresentada anteriormente, inserida nas pesquisas de Chomsky: o uso do

¹ Método científico que considera a conclusão como implícita nas premissas e o conhecimento como não dependente da experiência para confirmar respostas. Geralmente, parte-se de um conhecimento geral para o particular.

conhecimento linguístico de um indivíduo. A investigação aqui se deu por meio da educação inclusiva de uma instituição que desenvolve a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Instituto Federal (IF). Assim, este texto apresentará os resultados de atividades desenvolvidas com uma discente do 3º ano do ensino técnico integrado, ou seja, em fase de finalização do ensino médio. Como a aluna é uma pessoa com deficiência (PcD), com quadro neurológico considerado permanente, o IF precisará construir uma certificação com a descrição das habilidades da aluna de forma independente do currículo escolar da série em que ela está. Essa certificação é denominada de Terminalidade Específica (TE) e pode ajudar, dentre outras questões, a conduzir o trabalho de outras instituições que essa discente frequentará após a conclusão do ensino médio.

Para descrever toda a investigação desenvolvida, este artigo está dividido em cinco seções, sendo esta Introdução a primeira delas. A segunda seção dissertará sobre competência linguística sob a ótica da Teoria Gerativa; a seguir, tem-se o entendimento de Terminalidade Específica e a educação inclusiva. Na quarta parte do artigo, apresentaremos os pressupostos metodológicos e as atividades e testes desenvolvidos com Mirela², a aluna participante e, por fim, teremos as considerações finais do estudo.

2. Competência Linguística

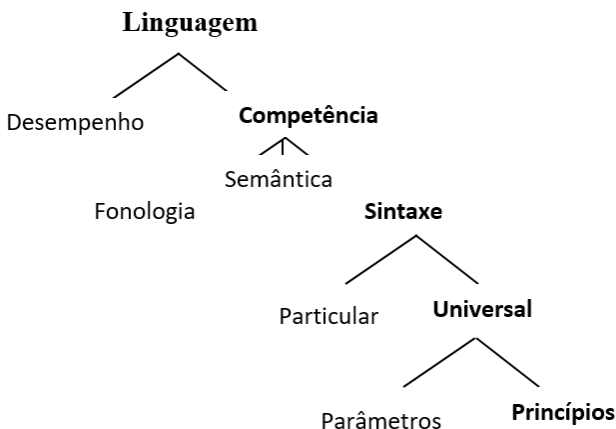
O comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido também como uma dotação genética interna ao organismo humano, pois se relaciona com um estado da mente/cérebro, independente de outros elementos no mundo

² A identidade do/da discente foi preservada por meio deste nome fictício.

(CHOMSKY, 1995). Para o autor (1995, p. 16), a mente “possui aspectos dedicados à linguagem - a que chamamos a sua Faculdade da Linguagem” especificamente associados à produção e à compreensão da língua. A Faculdade da Linguagem possui um estado inicial desde o nascimento da pessoa, denominado Gramática Universal, cuja complexidade de organização é rica e uniforme para toda espécie humana.

Usaremos um esquema retirado de Borges Neto (2004, p.57) para explicitar a trajetória nos estudos da Teoria Gerativa.

Figura 1: Estrutura da Linguagem Humana



Fonte: Borges Neto, 2004, p. 57.

Aproposição fundamental formulada por Chomsky, traduzida por Borges Neto, é a de que toda criança nasce biologicamente equipada com uma gramática, na qual se encontram todos os dispositivos que possibilitam a aquisição de uma língua natural³. A Teoria Gerativa defende a ideia de que a linguagem, complexa como é, constitui-se como algo que diferencia os homens dos

³ A língua natural é o sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade (ex.: português, inglês, japonês, italiano etc.).

animais (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002). Anteriormente às proposições de Teoria Gerativa, o conceito de linguagem era predominantemente compreendido como uma condição social, decorrente de fenômenos externos ao indivíduo. Para Chomsky, entretanto, a linguagem diz respeito à capacidade humana de operar com uma língua, isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido também como uma dotação genética, interna ao organismo humano (e não completamente determinada no mundo externo, como diziam os behavioristas).

Nessa perspectiva da corrente de pensamentos gerativistas, a linguagem é considerada como um objeto da mente. A competência pode ser entendida como aquilo que o falante/ouvinte sabe da sua língua, ou seja, é o conhecimento linguístico internalizado. Isto é, o falante nativo de uma língua apresenta, no nível mental, dispositivos que possibilitam inúmeras combinações, a fim de formar palavras, sintagmas, sentenças, mas o real uso da linguagem, por parte dessa pessoa, somente seleciona algumas combinações. Um exemplo disso é o fato de que qualquer criança tem a “competência” para aprender qualquer idioma, porém ela só aprenderá as combinações, sentenças e palavras do contexto em que ela estiver inserida. Nesse caso, ela apresenta conhecimento para vários princípios, que são universais, mas aprenderá apenas alguns parâmetros.

Portanto, a competência é o conhecimento linguístico que temos em nossa mente, o qual é utilizado quando precisamos produzir ou compreender frases, enquanto o desempenho constitui o uso da competência em situação específica. Enfim, o desempenho é o que se fala e o que se compreende quando o outro se comunica, enquanto a competência é a capacidade cognitiva. No caso da Mirela, para dados da Terminalidade

Específica, a intenção foi descrever a competência linguística dela e isso só pode ser feito por meio do desempenho, ou seja, de acordo com o que Mirela expressa, conseguiremos aferir sobre o que ocorre no módulo mental da linguagem, que chamamos de Sintaxe. É a Sintaxe que se ocupa em entender como as palavras são combinadas entre si para formar as sentenças. Foi por meio de sentenças apresentadas a Mirela que algumas considerações sobre o desempenho sintático dela foram construídas.

2. Terminalidade Específica (TE) e a educação inclusiva nos Institutos Federais

A inclusão educacional de pessoas com deficiência assegura o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, além das oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Para efetivação desse direito, as instituições de ensino devem constituir equipe técnica responsável por realizar um estudo de cada caso, a fim de definir os serviços e os recursos de acessibilidade necessários à eliminação das barreiras identificadas e à promoção da acessibilidade, fundamentadas no princípio da igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. Nos Institutos Federais (IF), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) assessora e articula ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado.

Vale dizer que os Institutos Federais (IFs) ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quer dizer, a EPT implica na oferta de uma educação integral, politécnica e omnilateral. Objetiva-se, nos IFs, educação para o mundo do trabalho que vai além de uma educação para o mercado de trabalho. Espera-se que

o aluno se forme com postura de cidadão consciente, solidário e participativo em todas as instâncias da sociedade. Busca-se uma educação inclusiva, em que o discente, em seu fazer profissional, seja colaborativo com o progresso socioeconômico local, com o compromisso com questões de diversidade cultural, preservação ambiental e a ética no seu sentido amplo (PACHECO, 2011).

Nos casos em que discentes necessitam de modificação curricular e, principalmente, fica determinado deficiência intelectual grave, com quadro neurológico considerado permanente, o IF necessita buscar caminhos para a certificação da conclusão do curso desses alunos. Nesse viés, a Terminalidade Específica é uma possibilidade a esse desafio, uma vez que ela assegura a certificação da escolaridade, porém especifica as habilidades e competências do aluno de forma descritiva.

Sabe-se que a construção de uma escola pública e emancipatória é decisiva diante dos inúmeros desafios impostos pela inclusão escolar e que historicamente as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade como incapazes de estudar e trabalhar, ou seja, de compor a sociedade como cidadãos. Nas últimas décadas, foram implementados programas, projetos e ações que objetivavam assegurar o direito a educação, cultura, trabalho e lazer com qualidade e equidade de oportunidades, tendo políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, é necessário que, além de garantir que existam as políticas públicas, é primordial a efetivação na prática desses direitos.

Por isso, a reflexão sobre ações, dificuldades para garantia do acesso e permanência e, para além disso, o sucesso e finalização dos estudos pelos estudantes com deficiência, configura-se como algo crucial para a formação do indivíduo no mundo do trabalho. A legislação garante a possibilidade de obterem certificação com

descrição das habilidades e competências que desenvolveram. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, traz em seu texto o uso da Terminalidade Específica como forma de certificação:

Segundo a Resolução 02/01 do CNE Conselho Nacional de Educação, que instituiu as DNEE Diretrizes Nacionais para Educação Especial: é facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 1996).

A expressão Terminalidade Específica faz referência ao Ensino Fundamental no texto da LDB. Como salientado por Petile e Mori (2018), a TE na Educação Profissional se apresenta com particularidades que divergem do contexto o qual se tem no Ensino Fundamental, pois irá se configurar em uma certificação profissional após adequações pertinentes e fundamentais que possibilitará a finalização do curso. Como forma de se apropriar desse instrumento, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) apresentou uma consulta ao Conselho Nacional de Educação(CNE) sobre a possibilidade de aplicação da TE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição justificando que:

O IFES entende que a terminalidade específica, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada (BRASIL, 2013, p.3).

Como resposta a essa consulta, o CNE emite o Parecer CNE/CBE Nº 2/2013 autorizando o IFES a aplicação da TE aos alunos dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequente de nível médio em consonância com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que preconiza:

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2012, p.21).

A implementação da TE não é um processo simples e rápido. Ao contrário disso, é um grande desafio, o qual provoca rupturas e novas aprendizagens na instituição na totalidade. Vale dizer que o aprofundamento na compreensão sobre a certificação por Terminalidade Específica é muito relevante, pois a publicação do documento orientador do IFMG ainda é muito recente, datado de 2020 e que será efetivamente utilizado a partir de então pelos campi, pois, devido à pandemia, os estudantes estavam em casa.

A Terminalidade Específica é uma possibilidade com sustentação legal que se trata da certificação de estudos, expedida pela Instituição educacional fundamentada em avaliações pedagógicas com histórico escolar que apresenta, de forma descritiva, as habilidades e as competências atingidas pelos estudantes. Essa certificação é proposta para estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, síndrome de *down*, deficiência múltipla, paralisia cerebral - com déficits intelectuais e com defasagem idade/série que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino, em virtude de sua capacidade e potencialidade.

A TE vem sendo tratada como direito legal aos estudantes com deficiência. Entretanto, pensando no perfil dos Institutos Federais que são instituições de Educação Profissional e Tecnológica, conceder um diploma padrão de reconhecimento de aptidões profissionais para o exercício de uma profissão de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, amparados em documentações específicas de cursos de formação técnica e profissional no Brasil se configura como um impasse. Assim, determinadas habilidades e competências mínimas são imprescindíveis à conclusão dos cursos, não sendo responsabilmente possível certificar formação técnica profissional inexistente a estudantes com deficiência com severos comprometimentos e que não alcançam as habilidades mínimas exigidas para a conclusão do curso. Esse é o grande entrave na discussão e aplicação da TE.

As várias interpretações que se configuram na prática sobre a aplicação da TE, no que tange aos estudantes que devido às suas especificidades não conseguiram alcançar as habilidades e competências propostas no Projeto Pedagógico do curso, não estão contempladas de maneira clara e direta nos documentos que tratam sobre a certificação por TE. Vale ressaltar que esse fato pode influenciar nas práticas nos cenários escolares dos IFs (OLIVEIRA & CARVALHO, 2020), e ainda na possibilidade de inserção desses estudantes no mundo do trabalho.

Como se viu, a TE é um tema atual e urgente, ainda que cheio de desafios a serem vencidos. No caso de Mirela, para além da TE, descreveram-se as competências linguísticas da aluna para que o documento a ser entregue à família possa ser útil para os percursos futuros dela em outras instituições.

4. A descrição da competência linguística para a Terminalidade Específica: percursos metodológicos da pesquisa

Mirela apresenta grave deficiência intelectual, com isso, ela demonstra uma forma própria de lidar com o saber que não corresponde ao que é preconizado pela educação formal e pelas instituições de ensino de forma geral. A deficiência intelectual implica novas abordagens por parte da escola, pois toca no cerne e motivo de sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados. Nesse caso, o foco do trabalho desenvolvido com a Mirela foi no desenvolvimento de processos educativos que pudessem favorecer a atividade cognitiva, metacognição das competências de linguagem e na evolução conceitual da aluna. Não se esperou desenvolvimento escolar equivalente aos colegas de classe do último ano do ensino médio, nem mesmo a alfabetização.

Portanto, a riqueza dessa experiência não está vinculada a notas escolares, descrição de socialização da aluna ou relatos de mudança no currículo de Língua Portuguesa, mas, sim, no relato de quais competências linguísticas a aluna apresenta. Assim, essa ação poderá contribuir no acompanhamento médico e neurológico dela, bem como colaborar no atendimento que ela terá em outras instituições educacionais que irá passar pela vida.

A descrição a seguir baseia-se em atividades aplicadas na aluna Mirela, no NAPNEE, pela professora de AEE, orientada pela professora de Língua Portuguesa. As ações ocorreram de 08/09/22 a 23/12/2022. Nesse período, de pouco mais de três meses, quatro objetivos específicos foram traçados para avaliar se a discente era capaz de:

1. Compreender a semântica de sentenças simples, na ordem: sujeito + verbo+ objeto / complemento (SVO);
2. Identificar vogais;
3. Diferenciar tempos verbais;
4. Memorizar ações.

A equipe responsável por essa investigação é composta por três profissionais de educação: todas inseridas na área da inclusão escolar, uma é professora de AEE, responsável por acompanhar Mirela em todas as suas atividades rotineiras escolares; outra é técnica responsável pelo setor de avaliação/ ensino da instituição e a terceira é professora de Língua Portuguesa de Mirela que, em parceria com o NAPNEE, colabora na construção da terminalidade Específica da aluna, ainda em construção pela instituição. Nesse sentido, atividades e testes foram desenvolvidos e aplicados, sempre com autorização da família, uma vez que a discente é atendida pelo NAPNEE. A importância desse artigo está na socialização de um exemplo de construção de relatório sobre uma área de conhecimento da aluna. Esse tipo de publicação tem como resultado esperado o compartilhamento de ações entre pesquisadores e profissionais de educação, uma vez que a Terminalidade Específica ainda é um processo inovador recente tanto na legislação do ensino médio quanto na prática da escola de Educação Profissional.

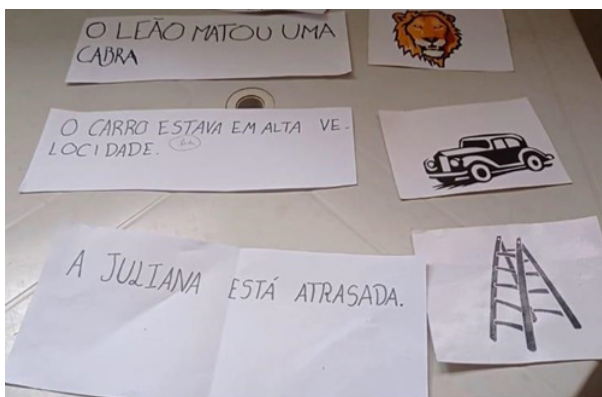
As atividades foram aplicadas na sala do NAPNEE, fotografadas e algumas gravadas. Foram analisadas e planejadas, cada uma com seu objetivo. O foco principal foi a competência linguística, ou seja, como a aluna não escreve e não fala, a Terminalidade Específica pretende apresentar o que Mirela compreende e consegue fazer em relação aos conhecimentos

de vocabulário, fonológicos, sintáticos e semânticos. Para isso, usamos figuras, frases e sons para que ela pudesse relacionar e, assim, nós, pesquisadoras, pudéssemos, por meio do desempenho linguístico da aluna, descrever em alguma medida a sua competência linguística.

Objetivo 1: Compreender a semântica de sentenças simples, na ordem: sujeito+verbo+complemento;

A - A primeira atividade se baseou na amostragem de duas imagens e uma frase para que ela pudesse identificar com o que foi lido, vale dizer que as atividades foram construídas em conjunto com os colegas de sala, por isso, podem-se perceber letras diferentes nas frases que foram construídas na ordem direta, com voz ativa em que o sujeito realiza a ação ou com verbos de ligação que exprimem estado, mas nunca com voz passiva.

Figura 2: Atividade com frases e imagens



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Imagens: Leão e carro

Frase: O leão matou a cabra.

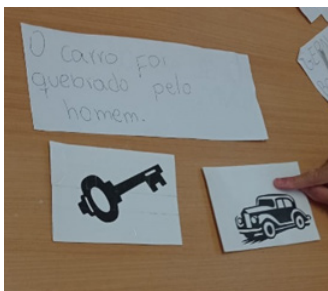
Depois a frase foi substituída.

Frase: O carro estava em alta velocidade.

Ela identificou a frase relativa à imagem correta. Também foram apresentadas outras gravuras e dito o nome das imagens, ela indicou de acordo com o sentido e apontou corretamente. Acertou todas.

Após 60 dias, outros testes semelhantes foram aplicados, porém utilizando a voz passiva de verbos, com perífrase verbal e o resultado foi o mesmo, Mirela relacionou corretamente todas as imagens e suas frases correspondentes. Seguem imagens da repetição do teste.

Figura 3: Atividade com frases na voz passiva



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

B - Na mesa foram colocadas três imagens e lidas frases que se relacionavam, de acordo com a leitura feita, ela pegava e entregava a que correspondia.

Imagens: Fogão, leão, rádio.

Frases: O fogão é usado para cozinhar.

O leão matou uma cabra.

O rádio alcança longas distâncias.

Depois foram acrescentadas mais cinco imagens.

Imagens: coração, geladeira, girafa, carro e igreja.

Frases: Desenhei um coração pra você na carta.

A geladeira está cheia de comidas gostosas.

A girafa tem pintas marrons.

O carro estava em alta velocidade.

Eu gosto de ir à igreja aos sábados.

Nas atividades acima A e B, Mirela conseguiu identificar todas, sem demonstrar dificuldades.

C - Dez imagens foram apresentadas, juntamente com dez frases correspondentes.

A girafa tem pintas marrons.

Figura: girafa

O fogão é usado para cozinhar.

Figura: fogão

O mágico tem uma cartola.

Figura: mágico

O rádio alcança longas distâncias.

Figura: rádio

Eu gosto de ir à igreja aos sábados.

Figura: igreja

Domingo joguei baralho.

Figura: baralho

A geladeira está cheia de comidas gostosas.

Figura: geladeira

A Clara quer ser bailarina quando crescer.

Figura: bailarina

Desenhei um coração pra você na carta.

Figura: coração

O carro estava em alta velocidade.

Figura: carro

Mirela não conseguiu identificar três frases e figuras; foram elas:

Figura: mágico, bailarina e baralho

Frases: O mágico tem uma cartola.

A Clara quer ser bailarina quando crescer.

Domingo joguei baralho.

Em uma conversa com familiares de Mirela, foi relatado que o convívio social dela é limitado à família, nunca foi ao circo, cinema ou parque. Acredita-se que, por esse motivo, ela pode não ter conseguido identificar as imagens, por não fazer parte de seu cotidiano.

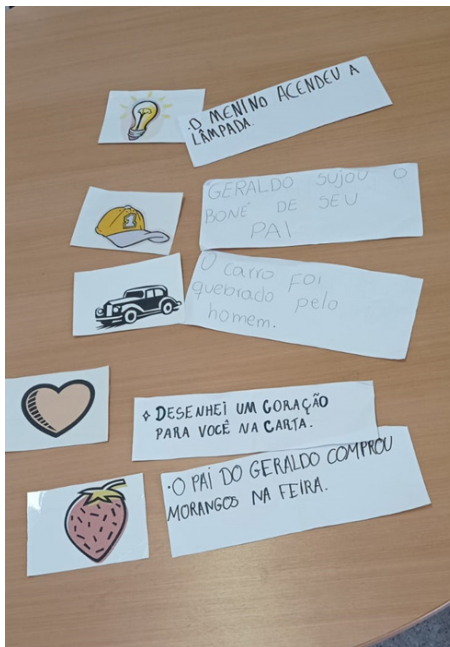
Figura: bailarina

Frase: A Clara quer ser bailarina quando crescer.

Mirela não reconheceu a figura “bailarina”, mas, quando modificada a frase para: “Melissa gosta de chocolate”, a aluna toca na figura da bailarina e a entrega. Isso pode indicar o reconhecimento de gênero feminino na figura da bailarina.

A segunda testagem, feita 60 dias depois, trouxe mais figuras e frases que foram colocadas distantes dos desenhos. Mirela conseguiu realizar as atividades sem dificuldades.

Figura 4: Atividade com frases aleatórias



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Objetivo 2: identificar vogais

A- Reconhecimento das vogais A e U acompanhado de figuras e estímulo da memória (signo e significante)

Primeiramente, foi apresentada a vogal A, o som dela e depois a figura do abacaxi, logo após foram expostas duas figuras, abacaxi e uva, e Mirela teria que colocar a letra em cima da figura na qual o som da vogal A correspondesse ao início da palavra. Em seguida, o mesmo processo foi feito com a vogal U. Houve a apresentação da letra, do som e da figura “uva”. Expostas as duas figuras, “abacaxi e uva”, ela teria que colocar a letra em cima na imagem em que o som da vogal U correspondesse ao início da palavra. Mirela acertou o som inicial das palavras e as letras correspondentes ao som.

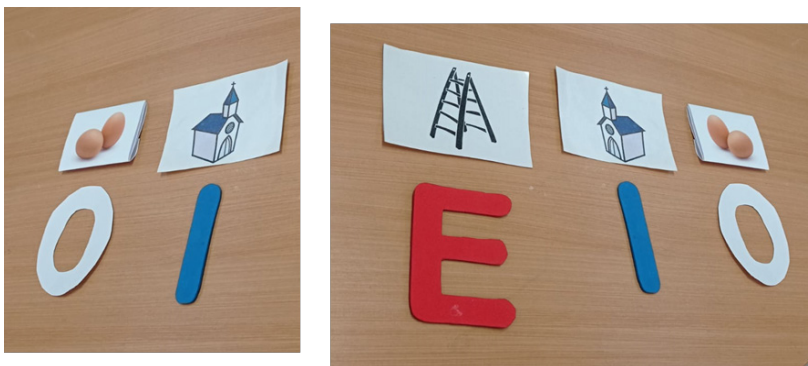
Figura 5: Identificação de som e imagem



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Essa atividade foi repetida três meses depois. Nessa ocasião, com a inserção das vogais E, I e O. No primeiro momento, as três vogais foram apresentadas separadamente e, depois, todas misturadas. Mirela apresentou bom desempenho e nenhuma incorreção

Figura 6: Identificação de som e imagem E, I, O



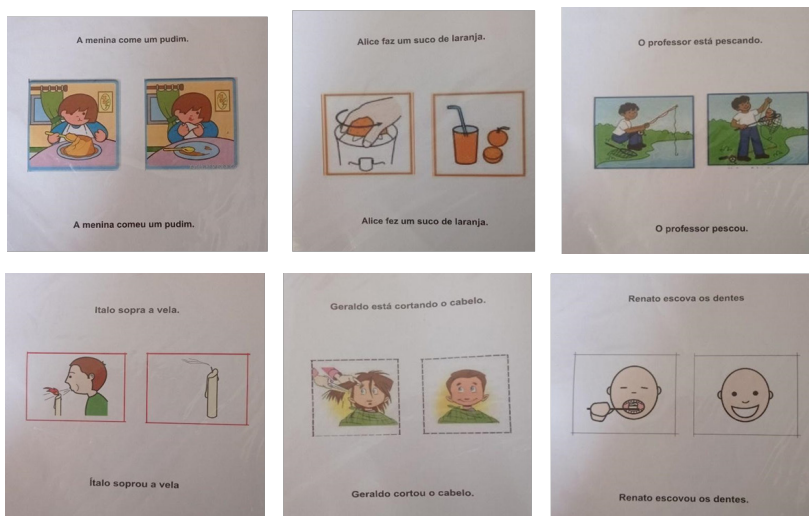
Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Objetivo 3- Diferenciar tempos verbais

Após apresentado o material para a discente, essa atividade foi realizada de três diferentes maneiras:

- 1º - Leitura da frase acima das gravuras, com o tempo verbal no presente;
- 2º - Leitura da frase abaixo das gravuras, com o tempo verbal no pretérito perfeito;
- 3º - Leitura das duas frases.

Figura 7: Reconhecimento de tempos verbais



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Na primeira tentativa, Mirela não identificou corretamente duas de oito ações temporais: “O professor está pescando” e “Renato escova os dentes”. Na segunda e terceira tentativas, Mirela não soube corresponder três ações, das oito apresentadas anteriormente “Ítalo soprou a vela”, “O professor pescou” e “Renato escovou os dentes”. Essa atividade demonstrou que tanto nas ações em desenvolvimento (no tempo presente), quanto nas ações finalizadas (no pretérito perfeito), Mirela não teve um comportamento estável nas identificações do tempo verbal e na duração das ações, o que a linguística denomina de aspecto verbal.

Para essa atividade, levando em conta o número de incorreções que totalizam cinco, em dezesseis ocorrências ao todo, observa-se que houve falha na resposta em um terço das perguntas feitas à aluna. Notou-se, então, a necessidade de repetir a atividade em momento futuro. E assim foi feito 90 dias após essa primeira tentativa. Porém a quantidade de incorreções sinaliza que pode haver inconsistência quanto à competência linguística na categoria tempo/aspecto verbal. Quer dizer, a noção temporal apresentada por meio do desempenho linguístico de Mirela pode não estar consolidada na competência linguística dela.

Em seguida observou-se a noção de tempo e aspecto verbal. Sobre o conceito de aspecto verbal - não muito conhecido pelos livros didáticos de língua portuguesa – vale dizer que ele pode ser entendido como uma noção temporal ligada à duração e à completude de uma ação, muito mais do que o seu tempo de ocorrência (XAVIER, 2019). Por exemplo, em “Ítalo sopra a vela.” e “Ítalo soprou a vela.”, tem-se uma sentença em que a ação ainda está em desenvolvimento e outra que já foi acabada. Em relação ao módulo mental Sintaxe (citado na segunda seção deste artigo), linguistas especialistas em sintaxe defendem que tempo e aspecto são categorias linguísticas independentes na mente, consideradas, muitas vezes, complexas, pois os morfemas de tempo e aspecto (*sopr-a-* e *sopr-ou*) surgem após outras categorias no desenvolvimento das crianças, na fase da aquisição da linguagem, quer dizer, até três anos de idade para crianças sem atrasos cognitivos.

Vê-se que, em idades menos avançadas, as crianças não utilizam os morfemas de tempo em suas sentenças. Essa noção temporal e aspectual surge mais tarde para as crianças em fase

de aquisição de linguagem. Dessa forma, a não identificação da duração e completude das ações, por parte de Mirela, pode ser um indicativo de que presente, passado e futuro, assim como ação acabada e não acabada, são categorias em que ela ainda não domina, já que houve infrequência nos acertos, sugerindo uma competência linguística equivalente a de crianças na primeira infância, ou seja, até seis anos. Daí a importância de atividades como essas, pois elas podem sinalizar categorias e níveis a serem trabalhados com a aluna no futuro.

Seguem abaixo as repetições dos testes sobre tempo e aspecto verbais.

Figura 8: Segunda repetição no teste de reconhecimento de tempo e aspecto verbais

Frase acima da figura	Acertos/ erros	Frase abaixo da figura	Acertos/ erros
A menina come um pudim.	✓	A menina comeu um pudim.	X
Geraldo está cortando o cabelo.	✓	Geraldo estou o cabelo.	X
Renato escova os dentes.	✓	Renato escovou os dentes.	X
O cachorro toma banho.	X	O cachorro tomou banho.	✓
Ítalo sopra a vela.	✓	Ítalo soprou a vela.	X
O professor está pescando.	✓	Alice fez um suco de laranja.	X
Alice faz um suco de laranja.	✓	O professor pescou.	X
Clarice está plantando flores.	X	Clarice está plantando flores.	✓

Fonte: Dados das autoras (2022).

Durante a aplicação dessa atividade a discente conseguiu obter o melhor resultado na primeira tentativa, mas nas outras não obteve sucesso. Para essa investigação, consideram-se esses testes de tempo e aspecto com o resultado mais interessante, uma vez que, mesmo repetindo, é possível observar que as noções temporais e as aspectuais na competência linguística de Mirela precisam ser observadas. Decidiu-se, portanto, repetir o teste, utilizando as mesmas sentenças.

Figura 9: Terceira repetição no teste de reconhecimento de tempo e aspecto verbais

Frases	Acertos/erros
A menina come um pudim. A menina comeu um pudim.	✓
Geraldo está cortando o cabelo. Geraldo cortou o cabelo.	X
Renato escova os dentes. Renato escovou os dentes.	X
O cachorro toma banho. O cachorro tomou banho.	X
Ítalo sopra a vela. Ítalo soprou a vela.	X
Alice faz um suco de laranja. Alice fez um suco de laranja.	✓
O professor está pescando. O professor pescou.	X
Clarice está plantando flores. Clarice plantou flores.	X

Fonte: Dados das autoras (2022).

Neste terceiro momento, quando lidas as duas frases, houve momentos em que ela apontava para as figuras invertidas ou a mesma figura independentemente da frase lida. De fato, com três repetições desse teste, podemos afirmar que a estrutura temporal mental de Mirela não apresenta de forma consolidada as noções e tempo e aspecto verbais. Esse dado pode contribuir em trabalhos e atividades futuras em outras instituições em que a aluna frequentará após o Ensino Médio no Instituto Federal. Atividades para identificação de tempo presente, passado e futuro podem ser necessárias para possíveis avanços no desenvolvimento da aluna. No entanto, sabemos que essas expectativas de avanços em competências linguísticas precisam ser analisadas por uma equipe multidisciplinar, especialmente atendendo-se para as considerações médicas, levando em conta os limites mentais para a deficiência intelectual grave.

Objetivo 4- Memorizar ações

Para estimular a memória da estudante, foi utilizada uma planta em uma vasilha pequena que facilitasse para ela manusear sozinha. Pela manhã, foi mostrada a ela a planta e avisado que, à tarde, quando fosse embora para casa, ela a levaria. Mas, no dia seguinte, teria que trazê-la de volta. Para Mirela levar e trazer a planta, ninguém poderia lembrá-la da tarefa em casa. Pedimos à família para que nos ajudasse com isso.

É importante dizer que Mirela demonstra alegria e empolgação quando faz algo novo e diferente. Quando algo inédito ocorre, ela comunica sobre o fato a todo instante com gestos e alguns sons. Essa tarefa foi realizada com sucesso. Sobre memória na rotina, não há relatos que indiquem problemas quanto a isso. Ela lembra aos familiares de remédios e materiais escolares a serem trazidos para o IF.

5. Considerações Finais

Os Institutos Federais apresentam a proposta de uma Educação Profissional e Tecnológica, entretanto se faz necessário aperfeiçoar os procedimentos de acolhimento e assistência para as pessoas com deficiência. A certificação é, hoje, essa possibilidade de acolhimento na escolarização das PcD, quando não alcançam as habilidades mínimas requeridas para a conclusão dos seus estudos.

Ao estabelecer o Ensino Médio Integrado, os Institutos Federais concebem e concretizam um tipo de ensino médio que garante uma base unitária para todos, baseado em um pensamento de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como alicerce o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Assim, percebe-se que a proposta do Ensino Médio Integrado traz em sua concepção a perspectiva de inclusão escolar. Por outro lado, isso somente será efetivado quando atendidas as condições de acessibilidade em consonância com a luta por uma sociedade que elimine a lógica da desigualdade e exclusão.

Casos como o de Mirela são um dos maiores desafios da inclusão, pois se atende e recebe um discente que já se sabe das dificuldades baseadas no currículo da série em que o aluno foi matriculado, devido às limitações permanentes. Foi devido ao relatório médico de Mirela e sem perspectivas de fala, alfabetização ou aprendizagem do conteúdo do terceiro ano do Ensino Médio que se observou a possibilidade de, em vez de ensinar novos conteúdos escolares, compreender detalhadamente o que o aluno sabe, o que, por meio do desempenho, indica a competência linguística mental.

Durante os quase quatro meses de atividades com o Mirela no NAPNEE, pôde-se observar que ela relaciona sentenças na voz ativa, com ordem direta (sujeito/verbo/objeto) SVO e também em sentenças com voz passiva. Exemplo: o leão matou a cabra (voz ativa) e a cabra foi morta pelo leão (voz passiva).

Sobre identificação de vogais, tanto letra quanto som, apesar de a aluna não escrever todas as vogais, ela reconhece os sons e as imagens delas. Em relação à memória, notou-se muita empolgação e alegria da aluna em executar uma tarefa nova. O objetivo para uma próxima etapa é tornar o teste da memória algo rotineiro para que se possam avaliar os limites da aluna uma vez que a memória também é entendida como um módulo mental. Portanto, essa é uma sugestão e atividade para ações futuras em outras instituições.

Por fim, a atividade de tempo verbal ou ação temporal foi interessante, pois avaliou a relação entre o tempo verbal e a ação temporal das sentenças. A diferença entre presente e passado, ação em desenvolvimento e ação finalizada é uma noção sintática imprescindível na linguagem para o entendimento do mundo. Foi visto que essas noções não estão totalmente claras para Mirela.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho proposto para Mirela teve o objetivo de oportunizar experiências de escolarização, buscando propiciar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. A possibilidade da certificação por Terminalidade Específica pretende descrever com detalhes as habilidades linguísticas da aluna para colaborar com novos e futuros acompanhamentos que ela terá após esta finalização dos estudos no IF. Acredita-se, também, que a TE é um instrumento inclusivo e transparente

no processo escolar de alunos com deficiência, pois, ao mesmo tempo em que se aprova o aluno para séries seguintes, de forma que ele possa acompanhar a turma e seu vínculo afetivo seja fortalecido, enumeram-se as habilidades do discente de forma objetiva e concreta.

Referências

BORGES NETO, José. *Ensaaios de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica nº 59/2021/CGPF/DEE/SEMESP/DEE/SEMESP/SEMESP*. Brasília, DF, 2021. Interessado: Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG, Processo sei nº 23000.021163/2021-64, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CBE Nº 2/2013*. Consulta sobre possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CBE Nº 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1957.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it involve?. *SCIENCE*, New York, v. 298, p. 1569-1579, nov. 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. *Instrução Normativa Nº 10 / 2020*. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG. Belo Horizonte-MG, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira e CARVALHO. Cristina Maria de. *Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama*. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> /<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>. Acesso em: 15 junho de 2022.

PACHRICO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PERTILE, Eliane Brunetto e MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Institutos Federais de Educação: As discussões sobre a Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado*. 2018. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>/ <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.45228>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

XAVIER, Gláucia do Carmo. *O Aspecto Verbal sob a ótica da Teoria Gerativa*. Curitiba: CRV, 2019.

Parte II:

**Leitura em foco:
o texto literário**

A pedagogia de Paulo Freire e o ensino de literatura

José Hélder Pinheiro Alves*

Resumo

O ensino de literatura sempre esteve ligado a uma perspectiva que privilegia a aula expositiva, a transmissão de um saber a ser assimilado e devolvido, sobretudo no nível médio de ensino. É o que, na pedagogia freiriana, denomina-se de “educação bancária”, a qual não leva em consideração os saberes que os leitores em formação trazem. Neste artigo refletimos sobre a contribuição que a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer ao ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino. Discutem-se categorias centrais do pensamento do pedagogo, como “educação bancária”, “dialogismo”, “oprimido”, e busca-se, a partir da reflexão teórica e de nossa prática, indicar caminhos para uma abordagem menos autoritária do texto literário.

Palavras-chave: ensino de literatura; educação bancária; leitor. dialogicidade.

* Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Literatura pela Universidade de São Paulo. Professor Titular de Literatura brasileira. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>.

Paulo Freire's pedagogy and the teaching of literature

Abstract

The teaching of literature has always been linked to a perspective that privileges the expository class, the transmission of knowledge to be assimilated and returned, especially at the secondary level of education. It is what, in Freire's pedagogy, is called "banking education", which does not take into account the knowledge that readers in formation bring. In this article we reflect on the contribution that Paulo Freire's pedagogy can offer to the teaching of literature at different levels of education. Central categories of the pedagogue's thought are discussed, such as "banking education", "dialogism", "oppressed", and an attempt is made, based on theoretical reflection and our practice, to indicate paths for a less authoritarian approach to the literary text.

Keywords: literature teaching; banking education; reader. dialogicity.

Recebido em: 03/04/2023 // Aceito em: 02/06/2023

Introdução

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. (FREIRE, 1988, p. 166)

Quando mergulhamos na vasta obra de Paulo Freire, quase toda construída a partir de sua inserção na educação de adultos e na educação popular, encontramos uma defesa constante do que ele mesmo denominou “Educação como prática de liberdade”, que se daria através de um “método ativo que fosse capaz de criticar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para o grupo.” (FREIRE, 1992, p.114). Trata-se, portanto, de construir um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador.” (FREIRE, 1992, p.115). A partir desta perspectiva, nos lembra o pedagogo que o “analfabeto” descobriria que “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor (...)” (FREIRE, 1992, p.117). E mais: “que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana.” (FREIRE, 1992, p.117)

Embora essa percepção sobre a poesia seja da maior importância, essa percepção sobre a poesia, não há na obra de Freire uma reflexão específica a respeito da leitura literária. Há, no entanto, em depoimento no livro que escreveu com Ira Shor, menção a ele fale de suas leituras de autores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado e outros (FREIRE, SHOR, 1992, p. 31). Este fato é comum em muitos pedagogos

que, ao longo do século XX, pensaram uma educação que fugisse de amarras autoritárias, como Celestin Freinet, Maria Montessori e mesmo os ditos libertários, como A.S. Neill.

Conheço apenas duas exceções, embora não se configurem num pensamento pedagógico voltado para o ensino de literatura: o francês George Snyders e um russo, bastante desconhecido, V. Sujomlinsky. O primeiro, na obra *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (SNYDERS, 1993), cuja edição brasileira é prefaciada por Paulo Freire, traz inquietantes reflexões sobre a alegria no espaço escolar a partir de depoimentos de escritores, filósofos e cientistas. O pedagogo reconhece o problema, ainda muito forte, da falta de relação entre escola e vida, ao afirmar que “[a] distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa.” (SNYDERS, 1993, p. 120) lembra Freire, na apresentação da edição brasileira:

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo (FREIRE, 1993, p. 10)

Já Sujomlinsky, que cuidou de crianças que ficaram órfãs na segunda guerra mundial na Rússia, destaca que “La enseñanza no es una transmisión mecânica de conocimientos del maestro al niño, sino, ante todo, relaciones humanas.” (p. 269) Noutro momento de sua obra, Sujomlinsky chama a atenção para a importância da poesia na educação: “La belleza de la lengua se encarna de la manera más viva en la poesía. Admirando um

poema o una canción los niños parecen escuchar la música de las palabras.” (SUJOMLINSKY, 1986, 337).¹

Parece-nos que a tarefa do estudioso da literatura interessado numa pedagogia da leitura literária, pode ser, ao mergulhar no pensamento de um importante pedagogo, buscar nele elementos que contribuam para uma vivência peculiar com o texto literário, que contribua para formar leitores – da palavra e do mundo. Portanto, não se trata apenas de encontrar um método, uma receita que cure todas as enfermidades, embora, nalguns momentos precisemos do apoio de modelos que, de certo modo, funcionaram em determinadas circunstâncias.

Entre nós, quem primeiro fez esse movimento de beber no pensamento de Paulo Freire e dele recolher elementos que alimentem uma prática de leitura literária diferenciada foi Lúcia Chiappini de Moraes Leite. No seu *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, publicado em 1983, ela deixa claro suas fontes pedagógicas: Celestin Freinet e Paulo Freire. No entanto, tem claro que não se pode

transferir uma pedagogia que nasceu da experiência de alfabetização de adultos, trabalhadores do campo e da cidade, ou de outra, para atender crianças, filhas de pequenos agricultores do Sul da França, para as nossas crianças e jovens paulistas, filhos de executivos ou de intelectuais.” (LEITE, 1983, p. 25)

A autora, na mesma obra, ao apresentar aspectos das duas pedagogias, lembra que faltava à abordagem freiriana “lugar para a imaginação”, enquanto que, para Freinet, o “papel da imaginação (...) era fundamental no processo de desenvolvimento

¹ Tradução livre: “O ensino não é uma transmissão mecânica de conhecimentos do mestre à criança, senão, antes de tudo, relações humanas.” Segundo trecho: “A beleza da língua se encarna de maneira mais viva na poesia. Admirando um poema ou uma canção, as crianças parecem escutar a música das palavras.”

intelectual e afetivo.” (LEITE, 1983, p. 76). Por fim, ela aponta uma aproximação entre estes pedagogos, ainda muito atuais e necessários, que estaria sobretudo na

concepção de atividade educacional como atividade política; o papel do educador como o de um militante; a educação transformadora como sendo aquela que é mais natural, porque permitiria ao homem um real aproveitamento de suas faculdades, a educação como um processo vivido pelo aluno que deve descobrir e produzir o saber – e mais a concepção do ensino como possibilidade harmônica de desenvolvimento intelectual e manual. (LEITE, 1983, p. 76)

No tempo em que Leite realizou sua primeira reflexão sobre a pedagogia freiriana, muitas obras do autor ainda não haviam sido publicadas e experiências importantes, como a da prefeitura de São Paulo, ainda não haviam sido realizadas. Na defesa do que chamou de “Pedagogia da Admiração”, está posto um elemento fundamental da pedagogia freiriana: o lugar primordial do debate, do diálogo com e a partir da vivência do aluno/leitor, conforme se pode observar nos itens 4 e 10:

4. Por uma pedagogia que pressuponha o conhecimento e o aproveitamento do repertório do aluno; o conhecimento e respeito às suas expectativas e, ao mesmo tempo, um trabalho no sentido do alargamento desse repertório e dessas expectativas.

10. Por uma pedagogia que não imponha o discurso da crítica e reconheça a validade de outros discursos possíveis a partir da leitura dos textos literários. (LEITE, 1983, p. 101)

Anos depois, após o trabalho na prefeitura de São Paulo, no mandato de Luiza Erundina, em que Paulo Freire foi o secretário de Educação, Ligia C. Leite vai experimentar novas vivências

que a levarão a ampliar sua visão sobre o ensino de literatura e a construir políticas públicas que contribuíssem de modo efetivo para formação de professores.²

Minha vivência com a pedagogia freiriana

Foi ainda no primeiro semestre do curso de Letras, numa disciplina denominada “Cultura universitária”, por volta de 1981, que tive o primeiro contato com o pensamento de Paulo Freire. Lemos, no decorrer da disciplina, o livro *Conscientização* (FREIRE, 1980). O conceito circulava muito nos movimentos sociais, nos sindicatos e nas pastorais populares da igreja católica. A leitura do livro era muito complexa para mim, mas a professora, uma freira dominicana, ia comentando parágrafo por parágrafo o que clareava um pouco o adentrar naquele universo. Mas uma questão me inquietava: o texto nos guiava para uma ação reflexiva – ver, julgar, agir – que tinha como meta a compreensão e intervenção sobre a realidade visando sempre transformá-la.³ Portanto, o diálogo, o debate eram elementos centrais neste percurso. No entanto, a professora tinha uma postura pessoal bastante intimidadora – não só para mim – e, diria, hoje, bastante autoritária.

Um dos inúmeros ganhos da disciplina era o enfrentamento e a compreensão de certos conceitos. E o conceito de “cultura” trazido por Freire foi e continua sendo, para mim, de grande valia. Como que me devolvia a autoestima considerar que as

2 Uma avaliação do percurso do trabalho da universidade com a prefeitura de São Paulo pode ser encontrado na parte II do livro *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas públicas de ensino* (CHIAPPINI, 2005).

3 O referido método foi a base dos trabalhos de inserção popular, sobretudo dos movimentos de pastoral de setores da Igreja católica, a que, por um tempo, Paulo Freire esteve ligado. Um bom resumo dos procedimentos advindos do método podem ser encontrados em várias obras. Destacamos o livro *Como trabalhar com o povo*, de Clodovis Boff (1984).

peças que encenávamos eram cultura, que os versos que guardava de cor da tradição oral eram cultura. Ou seja, cultura não era apenas a grande literatura, as grandes obras artísticas. Todos os saberes construídos no cotidiano do pobre, do trabalhador são cultura. Nas palavras de Freire (FREIRE, 1999), “a cultura como acréscimo que o homem traz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador.” (FREIRE, 1999, p. 70)

Lembro-me de que não nos centramos propriamente no método, mas, sobretudo, nalgumas palavras-chave (terceira parte do livro). O conceito de práxis, por exemplo, foi difícil de ser assimilado. A professora trazia exemplos práticos que clareavam um pouco. E insistia no movimento constante da ação e reflexão sobre a ação, para guiar novas ações. O debate ou a exposição sempre apontava para o fato de que “[o]s oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la.” (FREIRE, 1980, p. 57).

O conceito de opressão também foi longamente discutido, exemplificado. E o texto de Freire destacava algo que me assustava (e continua me assustando) quando afirmava que muitas vezes “os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou “subopressores.” (FREIRE, 1980, p. 57) A reflexão nos tirava de um lugar de idealização nas lutas pela liberdade, num contexto de ditadura militar. Compreender essa dialética opressor versus oprimido, por certo, teve um reflexo na minha prática social e de jovem professor. Desde sempre me perguntava – e continuo me perguntando – se minha prática não se constituía também num gesto opressor, mesmo que movido pelas melhores intenções. Acompanhou-me sempre a

frase lapidar do pedagogo: “A sombra de um antigo opressor projeta-se continuamente sobre eles.” (FREIRE, 1980, p. 58) Lembrava Paulo Freire que “O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele”. (FREIRE, 1980, p. 61) E aqui passei a ver como oprimidos não apenas aquelas centenas de boias-frias que saíam na madrugada fria de Uberaba para o corte de cana em São Paulo, na década de 1980 do século passado. O problema da autoestima estava muitas vezes nas salas de aula por onde passei. Em muitos alunos ora assomava a arrogância de opressores, ora, em outros, o silêncio do oprimido – que ainda não se assumiram como sujeito de sua luta. (Esse silêncio eu conhecia bem de minha própria experiência...). Anos depois, na docência universitária, observei como, muitas vezes, as relações entre professor e aluno mantinham esse viés de opressor versus oprimido. E mais, é preciso manter uma atenção constante para não reproduzir o modelo de educação bancária no qual fomos formados.

Como leitor de literatura, muitas vezes ia fazendo associações que, nem sempre, tinha segurança de explicitar, como por exemplo a aproximação destas reflexões de Freire com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, ou mesmo narrativas que conheci bem antes de me aproximar de Machado, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *O quinze*, de Rachel de Queiroz.

Foi mais ou menos um ano depois de ter cursado a disciplina, quando participei de um encontro com Paulo Freire na mesma faculdade em que estudava, que muitas das questões postas no livro assumiram um sentido novo para mim. Passamos mais de três horas com o pedagogo que proferiu uma curta palestra

e logo abriu para debate. A plateia era formada por líderes sindicais, coordenadores de associações de bairro, estudantes de graduação, professores, líderes de partidos políticos e trabalhadores em geral. Surpreendeu-me a simplicidade com que ele ouvia e valorizava as questões – que, para mim, muitas vezes, pareciam simplórias. Essa capacidade de ouvir, de não se contrapor a priori, mas de problematizar tudo que era colocado foi uma verdadeira iluminação. Passei a comprar seus livros – e os lia ainda com muitas dificuldades – e a perceber, entre outras coisas, o compromisso com uma educação libertadora, ligada às lutas populares das diferentes categorias, mas, por outro lado, a ausência de sectarismo, de imposição de pontos de vista o que muitas vezes experimentávamos nas atividades políticas e na sala de aula. Esta diferença para mim, que participava ativamente de movimentos sociais, sobretudo através do teatro, foi fundamental.

Anos depois, em São Paulo, no período em que Luiza Erundina foi prefeita (1989 a 1992) e, por um tempo, Paulo Freire secretário de educação, pude acompanhar, não só ações concretas no âmbito da formação de professores(as) como também assistir a inúmeros debates com o pedagogo e me inteirar melhor de todo seu percurso e da formação de sua teoria pedagógica.

Situando a pedagogia do oprimido

Em inúmeros depoimentos, Paulo Freire relata como, a partir do acompanhamento de experiências de alfabetização de adultos realizadas pelo SESI-PE, sobretudo na periferia do Recife e depois na região dos canaviais, foi se aproximando da realidade dos trabalhadores, ouvindo e vendo suas dificuldades,

seus problemas. A experiência de ouvir será determinante para posterior construção de um método de alfabetização que partisse da realidade dos trabalhadores.

A criação dos círculos de cultura, momento em que se reunia mediador e alfabetizandos, foi o espaço do debate sobre a realidade dos participantes, estimulados pelas palavras geradoras, por imagens previamente escolhidas visando, através do debate, uma tomada de consciência da própria realidade. Lembra-nos Brandão (1981, p. 43) o significado de cada palavra: primeiro, “círculo” “por que todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem”. “De cultura” pelo fato de “muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar.”

Alguns conceitos foram, de certo modo, banalizados por muitos, ou criticados sem levar em conta todo o contexto de sua formação. Mas me parece ainda bastante significativo pensar que a perspectiva de uma educação bancária persiste nas práticas pedagógicas de nossa escola – sobretudo na Universidade – e, inclusive, em quem defende uma educação crítica, que busca desnudar as formas de opressão em que estamos emaranhados no sistema capitalista ou no neoliberalismo tantas vezes criticado por Freire. Inquietou-me e inquieta-me ainda refletir cotidianamente sobre como evitar, na minha prática pedagógica, esta atitude que tem o aluno como um depositário de um saber. Sobre a prática da educação bancária, afirma Paulo Freire:

Na concepção bancária de educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que

nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão.

A educação bancária mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto: (FREIRE, 1980, p. 79)

Estar atento para não “projetar uma ignorância absoluta sobre os outros” tem sido uma preocupação cotidiana em nossas aulas. O tempo de leitura, o repertório de leitor pode, muitas vezes, levar o professor a uma prática típica da “ideologia de opressão”, embora seu discurso seja dos mais progressistas.

Outro conceito central para mim que ficou mais claro com as inúmeras leituras que venho fazendo e refazendo da *Pedagogia do oprimido* é o de dialogicidade, o qual dá título a uma parte central da obra e coloca a “essência da educação como prática de liberdade”. Segundo Freire, “para o “educando bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta (...) não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos.” (1988, p. 83) Por outro lado, para o

educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1988, p. 83/84)

Esta atitude dialógica tem como objetivo contribuir com a luta revolucionária do povo. Portanto, para ele, “[o] objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. Este verbo não deve caber na

sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.” (FREIRE, 1988, p. 85) Mesmo estando o tempo todo pensando a educação “como prática de liberdade”, o *modus* de realizar esta educação foge de uma perspectiva, forte em correntes de esquerda, de como que impor uma conscientização ao povo. Freire incomoda, uma vez que não abre mão da aproximação e do respeito aos diferentes grupos sociais a quem a educação se destina. Segundo ele,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. (...) A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1988, p. 85)

Freire retornará ao tema da dialogicidade no livro *À sombra das mangueiras* (FREIRE, 2012), em que faz uma reflexão sobre a dialogicidade e a curiosidade. Para ele, “continuamos a discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade indispensável às perguntas e às respostas” (FREIRE, 2012, p. 125). E define o papel do educador progressista que é “desafiar, enquanto ensina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, “partejar” sua criticidade. (FREIRE, 2012, p. 129)

Uma palavra, portanto, central em praticamente toda a produção freiriana é diálogo. Segundo ele, sua aprendizagem do diálogo se deu em sua família – na relação com o pai e com a mãe e, posteriormente, como marido, com a mulher e como pai de cinco filhos. Em suas palavras: “Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos.” (FREIRE, 1980, p. 13)

Relações dialógicas em aulas de literatura

Sempre estivemos conscientes de que a pedagogia de Paulo Freire teve como horizonte inicial a educação popular, a alfabetização de adultos. No entanto, também sempre vislumbramos na sua construção teórica uma postura que poderia ser adotada no ensino de literatura.

Em várias obras posteriores à *Pedagogia do oprimido*, ele faz reflexões sobre a postura dos professores, sobre abordagens de conteúdos e sobre a relação entre professores e alunos. Destaca-se, sempre, a ideia de respeito, a valorização e a articulação dos saberes que cada um traz de suas experiências. A proposta de uma “Educação como prática de liberdade”, título de um de seus livros publicado em 1965 – criticado por alguns como idealista –, abre-se para um universo educacional bem mais amplo do que a alfabetização de adultos e a educação popular. Nesta referida obra, várias reflexões denunciam posturas e procedimentos da educação brasileira como um todo. Discute, por exemplo, a confusão entre o “estéril bacharelismo”, e seu gosto pela palavra fácil, oca, sua verbosidade com a teoria. E assevera: “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente.” (FREIRE, 1992, p. 101) E mais adiante:

a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, 1992, p. 101/102)

A ideia, a percepção e o assumir que o outro é sujeito de sua aprendizagem também perpassa a obra. E novamente o diálogo compareceu como palavra-chave. Em *Ação cultural para liberdade*, publicado inicialmente em 1975, no pequeno e significativo texto “Considerações em torno do ato de estudar”, ele afirma que “o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor.” (FREIRE, 1984, p. 12)

Pensando no trabalho com o texto literário, permeado por muitas leituras freirianas, fomos sentindo e experimentando que impor uma leitura, sem antes conhecer o contexto dos leitores – o horizonte de expectativa dos leitores em formação, como posteriormente vamos encontrar na retomada da Estética da recepção para o ensino de literatura –, suas experiências, seus gostos, seus limites, poderia redundar também em “pregar no deserto”. Mais que isto: impor uma leitura, como a que fui submetido ainda estudante do primeiro ano do ensino médio, quando tive que ler, sem nenhuma mediação, *Memórias de um sargento de milícias* – que me levou a uma total incompreensão da obra.

Daí a necessidade do diálogo inicial – e continuado –, na prática conjunta da leitura, na escuta dos diferentes pontos de vista do grupo e da própria incompreensão de alguns momentos ou algumas partes – que pode ser na sala de aula ou em outro espaços. O conhecimento sobre o aluno como que nos ofereceria temas geradores para escolha das obras, dos poemas, das canções, bem como tomar consciência dos desafios, que pudessem favorecer a comparação entre o mundo do leitor e o mundo forjado na obra.

De certo modo, hoje me dou conta de que, paulatinamente, esta atitude respeitosa, mas também desafiadora diante do aluno, foi me acompanhando ao longo do magistério. Mas não era uma mera opção teórica, foi sempre um estar atento ao outro, a seus limites – e aos meus – mas, sobretudo, às suas potencialidades.

Vivências no ensino básico

Destacamos algumas vivências que, de certo modo, revelam nossa busca e nosso processo de aproximação de uma educação não bancária. Tendo sempre claro que a instituição escolar nem sempre nos permite avanços nesta direção. E um dos exemplos pioneiros que experimentamos foi o trabalho com o poema “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, com alunos pobres em uma escola noturna. A composição da turma era diversa: serventes de pedreiro, empregadas doméstica, trabalhadores do comércio, jovens em busca de trabalho. Sem uma abordagem militante, deixamos que o poema ecoasse entre os participantes, através de algumas leituras mais expressivas, contando com a participação de todos. Ler e reler várias vezes uma estrofe procurando dar diferentes inflexões a certas palavras. Por exemplo, como dizer de diferentes modos uma estrofe como esta:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão

Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

(MORAES, 1987, p. 293)

E após essas leituras e releituras orais, em que se alternavam diferentes vozes, tipo: Voz 1: Notou que sua marmita – Voz 2 (um ou mais alunos): Era o prato do patrão e assim até o final, quando todos diziam “Não”. As diferentes situações de opressão trazidas pelo poema estimulavam a pensar que a condição em que muitos se encontravam não era uma determinação divina, que podia haver condicionamentos históricos que nem sempre se observava. Através do jogo de contrastes que o poema traz, debatíamos sobre a situação de inúmeros operários, trabalhadores braçais, estimulando a reflexão, a percepção das diferentes formas de exploração.

Alguns alunos, inicialmente, se negavam a falar do trabalho, das condições adversas, numa espécie de vergonha do que enfrentavam em seu cotidiano. Mas, paulatinamente, foram se soltando. Um jovem que fazia “bico” como servente de pedreiro trouxe detalhes do trabalho: do café, da comida feita ou esquentada, das brincadeiras, dos barulhos advindos da obra (aspecto importante que utilizamos depois numa encenação do poema). Com esta turma, a ponte com a realidade se fez de modo intenso – ou foi se fazendo. Chegamos a realizar uma montagem do poema para apresentá-lo para outras turmas e até mesmo fora da escola. E aí surgiu uma novidade: a canção “Cidadão”, de José Geraldo, indicada por um aluno e depois cantada por todos.

A aproximação temática foi observada pelo grupo que passou a cantar junto, ao final, a canção.

Meninas que trabalhavam no comércio, e passavam o dia inteiro de pé, ficar sentada à noite era um descanso que muitas vezes levava ao sono. “Desculpa, professor, mas acordei muito cedo”. Ouvimos muitas vezes frases sobre as dores nas pernas, o pouco tempo para sentar, comer, descansar. Ou seja, o poema, após ouvido e lido e várias vezes, permitia que os alunos se colocassem também como operários(as) e comesçassem a perceber níveis diversos de opressão, de exploração em diferentes contextos de trabalho.

Numa escola particular, nos turnos da manhã e tarde, frequentada por alunos de classe média, alguns bolsistas, nem sempre podemos trazer a condição social deles como exemplo de realidade opressiva; ao contrário, nalguns casos, muitos integram grupos sociais que podem ser denominados opressores. Mas e aí, o que fazer? Vivi algumas situações assim e creio que se pode abrir portas para se ver a realidade social de modo mais concreto. E chamar a atenção para as diferenças sociais. Neste sentido, sempre acredito que a literatura, a arte em geral, contribui para formar uma sensibilidade maior ante a realidade. Lembro-me de ler com crianças e pré-adolescentes o romance juvenil de Giselda Laporta Nicolelis, *Sonhar é possível*, e conversarmos bastante sobre a condição dos moradores de cortiço nas grandes cidades – no caso do livro, o contexto do bairro Bexiga, em São Paulo, nas décadas finais do século passado. Depois, por iniciativa de um grupo, fez-se a adaptação de partes da obra para uma montagem teatral. Lembramos apenas que o referido livro é uma espécie retomada do clássico *O cortiço*, de Aloísio Azevedo, em que são apresentadas 24h num cortiço – contemporâneo – na cidade de São Paulo.

Trabalhamos também, numa perspectiva sempre dialógica, estimulando o diálogo do leitor com o texto e com a realidade social, com outras obras, como *Tô pedindo trabalho*, de Teresinha Alvarenga, com alunos do ensino fundamental II. Uma das turmas também quis encenar partes do livro, adaptando-a para a realidade local. No caso, à época, o menino que procurava trabalho vendia jornais nas esquinas da cidade. Havia um jornal chamado *Lavoura e comércio* e a cena se iniciava com ele entrando pelo final da sala anunciando: Lavoura, Lavoura, etc. Na década de 1980 discutia-se muito a condição do menor abandonado – termo que foi depois repensado. A discussão sobre a condição da criança que precisa ir à rua para ganhar alguma coisa para sobreviver não era a realidade dos alunos, mas constituiu-se num momento forte de discutir causas e consequências desta situação. O diálogo entre eles era, muitas vezes, marcado pelo conflito, pois havia quem culpasse a própria criança pela sua situação. E os próprios alunos reagiam e argumentavam ante posturas mais condenatórias.

No âmbito da crônica, lembro-me de como a obra *A morte sem colete*, de Lourenço Diaféria, também gerou discussões calorosas entre adolescentes da então oitava série; e a encenação por uma aluna de “Retrato de guri”, crônica impregnada de poesia e denúncia social, suscitou debates os mais diversos.

Por este tempo eu ainda não havia lido obras para mim muito importantes e atuais, como *Literatura: a formação do leitor*, de Aguiar e Bordini (1988), nem *A invasão da Catedral*, de Lígia Chiappini, anteriormente citada. Portanto, o incentivo ao diálogo sobre temas do texto, aspectos da linguagem, articulação de situações diversas à realidade dos alunos nasceu da aproximação com a pedagogia freiriana. Por certo, “pisávamos em ovos”

muitas vezes. E numa das primeiras escolas em que trabalhei e em que montamos uma peça com vários fragmentos de livros, poemas, trechos de jornal, tudo sobre menor abandonado, redundou numa visita da polícia federal à escola para recolher todos os meus dados.

Acredito que leituras, debates, vivências como estas podem abrir os olhos (e o coração, por que não?) para a realidade e, mesmo entre jovens de condição social mais elevada, pode nascer um futuro intelectual orgânico comprometido com a luta contra todas as formas de opressão e preconceito. Por outro lado, temos claro que nosso trabalho não vai salvar o mundo da opressão – que, repito, muitas vezes está nas nossas práticas –, mas poderá contribuir para formar pessoas mais sensíveis a questões sociais e mais abertas a práticas menos autoritárias.

Na universidade

Na vida acadêmica, como professor universitário, experiência iniciada em fins de 1992, no início, permaneci como professor digamos tradicional: muitas aulas expositivas, análises detidas de poemas, tentativas de leitura cerrada de certas obras – sobretudo de poemas – ou certos temas, sempre ligado a grandes críticos cujo viés social – sociológico era uma opção e continua sendo. Depois, fui me soltando da aula expositiva e buscando maior diálogo com os alunos, sempre instigando a reflexão e atento a percepções que não alcancei e que passei a aprender com os alunos. Mesmo quando claramente discordava de uma afirmação, buscava (busco) argumentar, mas também voltar à questão. Quem sabe, naquele momento eu não teria condições de

alcançar a percepção do outro. Ou então tentar saber o que levou àquela percepção – uma experiência, um medo, um preceito de qualquer natureza, etc.

Portanto, no âmbito do ensino de literatura, um caminho que encontrei foi, muitas vezes, partir das vivências literárias orais dos alunos – e também de professores nos inúmeros trabalhos de extensão junto a escolas públicas. Mas, sobretudo, não impor um saber literário – quer formal, teórico ou conteudístico – a ser ensinado, antes, favorecer sempre um encontro com os textos literários. E, nesta perspectiva, buscar sempre mediar esse encontro fazendo perguntas (e como o livro *Por uma pedagogia da pergunta me ensinou*), trazendo, eventualmente, informações contextuais, formais, etc. Ouvindo como cada leitor se coloca – ou se cala – sem impor uma interpretação *a priori*. Não que eu não tivesse um olhar pessoal sobre o que levava para sala de aula, mas sem impor como verdade, permanecendo aberto para aprender como o texto reverberou nos leitores e favoreceu percepções para as quais eu não havia atentado.

A ideia de troca de saberes, de aprendizagem com o outro, sempre me fascinou. Desde a infância gosto de histórias em que se aprende alguma coisa – mas é o leitor ou ouvinte quem decide o que aprender... Mas nada muito pragmático. Minha vivência e inserção na cultura popular é que deve ter alimentado isto. Recordo-me de um depoimento de Paulo Freire, recolhido por uma professora num evento de formação em Recife. O fato é o seguinte:

Um aluno foi a uma região de pescadores para fazer uma pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: “Você sabe quem é o presidente do país?” O pescador disse: “Não, não sei.” E o acadêmico: “Você sabe o nome do governador

do estado?” O pescador disse: “Infelizmente não.” O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: “Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?” E pescador disse: “Não, também não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: “O senhor sabe o nome deste peixe?” O Acadêmico disse que não. “Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?” O acadêmico, mais uma vez disse que não. “Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?” E o acadêmico disse: “Não, também não sei.” Então disse o pescador: “O senhor vê? Cada um com sua ignorância.” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 153/154)

O exemplo trazido por Freire nos alerta para a arrogância que é imaginar que se sabe tudo e que os outros – sobretudo os mais pobres – não sabem nada.

Em uma orientação recente sobre a recepção da poesia juvenil de Sérgio Caparelli, numa escola pública, em que a orientanda estimulava ao máximo o diálogo com os poemas, a aproximação com a vida dos participantes, destacou-se a frase: “– Eu posso falar? – Mas eu posso falar?”. A frase é significativa da tradição de silenciamento que a escola tradicional impõe aos alunos. Não se trata da falsa ideia, para mim, de que a “nova escola” deu voz excessivamente aos alunos, apagando a autoridade do professor. O contrário, quanto mais bem formado, melhor o professor pode estimular diálogos críticos, contribuir, por exemplo, na contextualização, para favorecer uma percepção que não caia na hiperinterpretação de que fala Umberto Eco.

Retomando o começo da conversa

Para mim, quando penso na Pedagogia de Paulo Freire, me vem sempre à mente não propriamente um método, mas,

sobretudo, uma atitude, uma postura coerente e comprometida – por toda a vida – com os oprimidos. Esta atitude não é a de quem quer fazer a cabeça do outro, mas de quem se dispõe sempre a dialogar, não socraticamente, querendo levar o outro a descobrir o que ele professor sabe, mas instigando-o a olhar e perquirir seu próprio mundo – social, individual, religioso, etc – e encontrar as razões para lutar e viver. (Que fique claro, nalgumas situações, gosto muito do método socrático, de sua maiêutica, desde que eu tenha consciência de que estou sendo conduzido e que tenha o direito de tergiversar minimamente). Tornar-se sujeito, não objeto do discurso alheio. Portanto, a *Pedagogia do oprimido* tem muito ainda a contribuir. Se não gostam do adjetivo, que para mim não tem nada de idealização, de essencialista, podemos mudar: Paulo Freire esteve sempre empenhado na luta de classes, sempre do lado dos explorados mais intensamente pelo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

Os tempos contemporâneos parecem ter, cada vez mais, recrudescido a exploração e levado a condições sub-humanas milhões de pessoas. Daí, para mim, sua atualidade. Quando reli agora quase integralmente sua obra fiquei com a sensação de que ela está cada vez mais atual e necessária. E, para o professor, duas frentes de batalha sempre se colocam: resistir – ato político – a toda forma de opressão, mas também estar atento para, no espaço mínimo da sala de aula, não manter o silenciamento, a opressão.

A obra de Paulo Freire teve um reconhecimento mundial. Interessante observar dois casos desta recepção. Destaco apenas um exemplo, o do encontro de Paulo Freire com bell hooks – primeiro, ela conhece parte da obra e, em seguida encontra-o. O livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática*

*da liberdade*⁴, da educadora norte-americana tem um capítulo intitulado “Paulo Freire”. Construído em forma de entrevista, nele hooks (2019) narra seu encontro com a teoria de Freire e com a pessoa, e, dentre tantas reflexões, afirma: “A obra de Paulo Freire foi uma água viva para mim” (p. 72). Quando questionado a respeito da “linguagem sexista” em suas primeiras obras, Freire não foge, não se redime; antes, aceita a crítica e dialoga com ela. Este fato teve um impacto sobre hooks, que afirma: “Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra.” (p. 78) A pensadora confessa que:

Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. (hooks, 2019, p. 75)

Em uma de suas últimas obras, a *Pedagogia da autonomia*, cujas reflexões assumem uma abrangência mais ampla, voltada para toda a “prática educativa”, Freire nos lembra que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2002, p. 127)

Em toda obra de Paulo Freire essa dialética entre ouvir e falar se revela como um caminho não autoritário da educação. Por certo, caminho difícil para quem foi educado numa perspectiva bancária, mesmo quando o discurso é semanticamente bastante avançado.

⁴ Como se observa, o subtítulo da obra é, integralmente, o título de um dos primeiros livros de Paulo Freire, concluído em 1965, intitulado *Educação como prática da liberdade*.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOFF, Clodovis. *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*: Paulo Freire e Antonio Faundez. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paul. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da solidariedade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. Tradução: Vera L. M. Josceline e Ana M. A. Freire. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LEITE, Lígia C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983,

CHIAPPINI, Lígia. *A reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Vinícius. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1987.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Gestos de leitura de textos literários em Língua Espanhola na licenciatura em Letras

Marcelle Gonçalves Peçanha Cabral*

Antonio Andrade**

Resumo

Neste artigo, refletimos a respeito dos gestos de leitura de textos literários em Língua Espanhola, manifestados em atividades escritas por um grupo de estudantes da licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública federal, situada na cidade do Rio de Janeiro. A negociação com o discurso do outro, a heterogeneidade enunciativa e a expressão da subjetividade apresentam-se de modos variados nos textos, pertencentes a diferentes gêneros, produzidos pelos licenciandos. Foram detectadas, em nossa análise, distintas regularidades e formas de inscrição do sujeito-leitor nas práticas de textualização da leitura literária desenvolvidas nesses espaços de formação inicial de professores de línguas adicionais.

Palavras-chave: gestos de leitura; discurso; heterogeneidade enunciativa; literatura em língua espanhola; formação de professores.

* Licenciada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo sido bolsista PIBIC-UFRJ. ORCID: 0009-0000-5096-4551.

** Professor de Didática e Prática de Ensino de Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2), Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. ORCID: 0000-0003-1126-9630.

Gestures of reading literary texts in Spanish Language in the Teacher Training course

Abstract

In this article, we reflect on the gestures of reading literary texts in Spanish manifested in activities written by a group of students of the Portuguese-Spanish undergraduate course of a Federal University located in Rio de Janeiro. The negotiation with the other's discourse, the enunciative heterogeneity and the expression of subjectivity are presented in different ways in the texts, belonging to different genres, produced by the undergraduates. Different regularities and forms of inscription of the subject-reader in the practices of textualization of literary reading developed in these spaces of additional language teacher training were detected in our analyzes.

Keywords: reading gestures; discourse; enunciative heterogeneity; spanish literature; teacher training.

Recebido em: 15/03/2022 // Aceito em: 01/05/2023

1 Introdução

Quando escrevemos sobre um texto literário, imprimimos no papel (ou na tela) não apenas nossas percepções sobre o texto lido, mas também sobre o mundo que nos cerca. A textualização da leitura traz à baila fatores que vão além do que o texto lido visibiliza em sua superfície linguística. Sendo assim, nosso tema de reflexão, neste artigo, são os gestos de leitura e suas marcas enunciativas expressas na escrita de alunos de um curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada na cidade do Rio de Janeiro.

Ancorando-se na linha da análise enunciativo-discursiva, este estudo parte da investigação do construto linguístico-textual em direção à reflexão sobre a constituição sócio-histórica dos discursos e a heterogeneidade enunciativa que se materializa no processo de textualização. Para tanto, nosso dispositivo teórico-analítico pauta-se, principalmente, em Bakhtin (2003), Authier-Revuz (1990; 1998) e Corrêa (2006). O *corpus* do trabalho consiste em um conjunto de atividades escritas, de diferentes gêneros, produzidas por licenciandos para disciplinas de Literatura Espanhola. Essas produções foram compartilhadas voluntariamente por seus autores no decorrer dos cursos, realizados entre 2019-2021.

Com este trabalho, almejamos contribuir para ampliar o olhar sobre as práticas de leitura literária na formação de docentes de línguas adicionais, observando, nesses escritos sobre o literário realizados por professores em formação inicial, uma articulação de vozes, ruínas de gêneros e memórias discursivas diversas.

2 Texto e leitura

A partir da perspectiva da análise enunciativo-discursiva, compreendemos o texto como um emaranhado de vozes e sentidos, advindos de múltiplos espaços/tempos e estabelecadores de diversificadas relações com a exterioridade. Objeto linguístico-histórico inscrito na ordem do discurso, o texto constitui-se da articulação dialógica de enunciados alheios. A vinculação entre as noções de discurso e enunciado é, portanto, fundamental para sua abordagem.

Segundo Bakhtin (2003, p. 274), o discurso “sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito [...] e fora dessa forma não pode existir”. Maingueneau (2003, p. 22) afirma que, para se compreender enunciados, mais do que se referir a gramáticas e dicionários, é preciso “mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”. Logo, ao analisar um texto, é necessário levar em conta que seu processo de constituição abrange memórias e outros dizeres já ditos ou possíveis.

Antes de discorrer sobre a leitura de textos literários e sua expressão na escrita dos licenciandos, é importante assinalar quais concepções de sujeito e autoria assumimos. Vale ressaltar que o sujeito-autor das atividades analisadas é também sujeito-leitor do texto literário sobre o qual escreve. Assim como os sentidos, o sujeito não é preexistente, não está dado. Ele se produz no discurso, é significante, histórico, material. O sujeito define-se como um modo de posicionamento na cadeia discursiva, constituindo-se por meio de contínuos e fluidos processos de (res)subjetivação.

Nesse sentido, a noção de autoria configura-se como uma função da posição-sujeito, relacionada à responsabilidade pelo que se diz ou escreve, uma vez que se imagina, ilusoriamente, como a origem do dizer. (ORLANDI, 2007). O autor, dessa maneira, articula discursos estabelecidos historicamente, formando redes que possibilitam a produção de efeitos de sentido. A formação de uma autoria enseja assim certo esquecimento fundamental para que o sujeito estabeleça uma posição possível no dizer. De modo similar, Bakhtin sugere que qualquer palavra existe para o enunciador em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Entendendo que o sentido é volátil, consideramos a leitura como prática discursiva histórico-ideológica capaz de constituir gestos, isto é, atos no nível simbólico que intervêm no mundo. Na leitura, portanto, o texto interpela o sujeito-leitor, e o sujeito-leitor, por sua vez, interage com o texto, produzindo sentidos em meio à interação. Bakhtin compreende toda interação discursiva como um fenômeno complexo em que o coenunciador possui uma postura responsiva, ou seja, de resposta e reação, muitas vezes esperada e antecipada pelo enunciador. Desse modo, o outro tem papel ativo na enunciação e quem enuncia é desde já também um respondente,

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas

também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Bakhtin concebe o enunciado como uma unidade discursiva situada, atravessada por diversos aspectos integrantes da conjuntura sociocultural, histórico-política e situacional, os quais participam do processo de produção do sentido. E, uma vez que, posteriormente, analisaremos enunciados inscritos em atividades de mediação literária que manifestam gestos de leitura do sujeito, é importante pensarmos a literatura também a partir de uma perspectiva discursiva.

3 Discurso literário

De acordo com Candido (2012, p. 85), a literatura “não corrompe nem edifica [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Desse modo, o crítico advoga que a literatura dispõe de uma função humanizadora que não só expressa o sujeito, mas também atua na sua formação. Tal vínculo entre a imaginação literária e a realidade material aponta uma função pedagógica da literatura, para além da convencional ideia de instrução moral e edificante: a literatura ensina tal como nos ensina a vida, com todas as suas vicissitudes.

De modo similar, Maingueneau (2006) concebe a noção de discurso literário, entendendo que o contexto de uma obra literária não é exterior à sua produção, mas constituinte dela. Para Maingueneau (2006, p. 44), “o texto é na verdade a própria

gestão de seu contexto. As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem”.

Desde outra ótica, em *A literatura em perigo*, Todorov (2010) pensa a literatura como produto do dialogismo discursivo. De acordo com Todorov (2010, p. 22), “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Seguindo a esteira dessa colocação, o teórico defende que o ensino-aprendizagem de literatura esteja conectado ao mundo exterior, de forma a evitar os processos de disciplinarização e objetificação do texto literário, processos estes relevantes para o entendimento dos gestos de leitura que se produzem no contexto acadêmico de formação docente.

4 Formação de leitores

Sem dúvida, os gestos de leitura de licenciandos resultam de uma heterogeneidade de leituras e, consequentemente, de vozes e lugares acessados por esses sujeitos ao longo de sua vida. A formação do sujeito-leitor possui muitas conexões com a educação literária promovida pela escola e por outros espaços fomentadores da leitura. É patente, nesses ambientes, talvez até hoje, uma tendência a se privilegiar a leitura canônica, em detrimento de obras pouco valorizadas pela crítica. De acordo com Fidelis (2008, p. 2), “parece haver um consenso de que os textos canônicos devem ser lidos e que tal leitura é responsabilidade da escola por meio do ensino da literatura”.

Não à toa, nesse contexto, os livros didáticos do ensino básico materializam essa prática que prioriza a leitura dos clássicos. Tal

mecanismo relacionado à escolarização do literário representa a inscrição da literatura como um saber escolar, formalizando modos de ensinar e selecionando formas e conteúdos a serem adotados. (SOARES, 2006). Tendo em vista que o livro didático é um dos principais gêneros formadores das práticas sociais de leitura e escrita, podemos perceber que as formas de mediação da leitura literária promovidas por esses recursos pedagógicos incidem sobre modos de ler. Nesse sentido, a leitura de textos canônicos, perpassada por uma consensualidade interpretativa reproduzida pelo processo de escolarização, tende a deixar espaço reduzido à verbalização de outras interpretações nos ambientes de formação do leitor.

Ao debater problemáticas relacionadas ao trabalho pedagógico com a compreensão leitora, Mendonça (2012) observa uma relação conflitante entre a noção de leitura como produção de sentidos e as políticas de fechamento, entendidas como formas de controle da interpretação. As ideias de abertura e fechamento são discutidas aqui não como polos de uma dicotomia, mas como um *continuum* de maior ou menor abertura/fechamento aos gestos de interpretação do leitor. Mendonça (2001, p. 2) compreende que os gêneros em que os estudantes produzem seus textos no interior de uma instituição de ensino tendem a seguir regras de estruturação “ditadas pela relação entre os sujeitos, pelas injunções histórico-ideológicas que os originam e produzem as instituições de que participam, ditadas principalmente pela especificidade do acontecimento discursivo em que são realizados esses gêneros”.

As políticas de fechamento atuam assim de forma a silenciar diversas possibilidades de leitura/produção, privilegiando sentidos já naturalizados e legitimados. Tal política discursiva que

atravessa a mediação pedagógica da leitura literária manifesta-se, em geral, no apagamento da atitude responsiva do leitor e de seu papel agentivo no processo de interação com o texto. Por outro lado, pode-se identificar a incidência simultânea de variadas estratégias para cabular essa política — e promover a abertura do sentido na mobilização de diferentes discursividades — por parte do sujeito-leitor, cujos gestos interpretativos costumam se desvelar na escrita sobre o literário.

5 Gestos de leitura

Ao pensar o espaço ocupado pela subjetividade do leitor na educação literária, Rouxel (2012) apresenta uma interessante distinção entre leitura analítica e leitura cursiva. A leitura analítica, frequentemente hegemônica nas salas de aula, representa uma prática de leitura como análise do texto que busca formar um leitor apto a responder às injunções da estrutura textual, sem desenvolver sua voz como sujeito no discurso, de modo que, muitas vezes, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”. (ROUXEL, 2012, p. 275). Ou seja, o gesto analítico de leitura é submetido a um tecnicismo capaz de esvaziar a produção significativa na interação texto-leitor.

Por sua vez, a leitura cursiva constitui uma abordagem mais heterogênea e flexível: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”. (ROUXEL, 2012, p. 276). Isto é, o gesto cursivo de leitura apresenta um maior investimento e envolvimento do sujeito. Acolhe sentidos, interpretações, reações e juízos de valor construídos pelo leitor no contato com o texto.

O silenciamento do modo de leitura cursivo e o domínio da leitura analítica em atividades sobre o literário costumam resultar num danoso processo de objetificação da literatura. Vale ressaltar, entretanto, que ambas as práticas de leitura não se desvalidam uma à outra e poderiam conviver dentro de um mesmo contexto de formação de leitores.

No que diz respeito à escrita sobre o literário, Rouxel (2012, p. 277) aponta que a escritura de invenção pode ser considerada uma reação escrita da leitura literária, revelando aspectos da recepção de um texto. No entanto, a escrita de invenção como prática de mediação literária é muito pouco observada no contexto acadêmico que investigamos. Por isso, refletimos aqui justamente sobre gêneros das atividades literárias mais comuns nesse contexto, pensando-os sob a ótica da tensão discursiva e dentro de um *continuum* de maior ou menor abertura/fechamento — cursividade/analiticidade — na escrita.

6 Heterogeneidade enunciativa

O entendimento do texto, como objeto constitutivamente dialógico, relaciona-se às noções de heterogeneidade e polifonia, que se estabelecem de distintas maneiras no processo discursivo. Ou seja, existem diferentes formas de inscrever a si e ao outro nos discursos que circulam socialmente. Authier-Revuz (1990) desenvolve a ideia de heterogeneidade enunciativa em duas categorias: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. A heterogeneidade constitutiva remete ao próprio processo heteróclito de constituição do discurso, enquanto a mostrada, aos modos de figuração da constituição discursiva, por meio dos quais se pode identificar a alteridade no interior

do enunciado. A heterogeneidade mostrada configura “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26) e se divide em dois outros tipos: marcada e não marcada.

A partir dessa ótica, entende-se o sujeito como descentrado, clivado, e não um todo homogêneo. Nesse sentido, a palavra do sujeito é sempre “inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Por isso, trata-se de examinar, nessa abordagem, os índices de outras vozes discursivas na trama enunciativa, os quais modificam a unicidade aparente do dizer. A heterogeneidade enunciativa mostrada funciona sob a lógica da denegação, visto que o sujeito refuta determinado dizer, ao passo que constrói um movimento de aproximação em relação a certos discursos. Nas formas marcadas, relativas ao plano da enunciação, a inscrição da alteridade acontece de modo perceptível na materialidade linguística. Caracterizam formas marcadas de heterogeneidade enunciativa o uso de aspas, o discurso relatado direto e indireto, as glosas, o uso de termos metalinguísticos, a modalização autonímica, o emprego de itálicos e negritos, entre outros. Já as formas não marcadas intervêm na cadeia discursiva de forma diluída e pouco visível, através do discurso indireto livre, da ironia, da negação, da metáfora, dos jogos de palavras, da inserção de outras línguas, das formas de modalização, etc.

A questão da heterogeneidade enunciativa é também desenvolvida por Corrêa (2006), que propõe um dispositivo de análise de escritas discentes por meio do qual, além de se tentar apreender indícios de saberes (in)formais constitutivos do sujeito,

busca-se entender o processo da escrita por meio do dialogismo e das relações entre gêneros discursivos. Para tanto, admite-se que os enunciados caracterizam réplicas de outros dizeres e são heterogêneos, seja por sua natureza responsiva e intergenérica, seja por se constituírem internamente de enunciados já ditos/já escritos por outros.

Corrêa (2006) aponta que, embora frequentemente a força motivadora das réplicas dos discentes se localize em dizeres próximos e controlados referentes ao espaço/tempo da sala de aula, por exemplo, há casos em que a força motivadora reside em dizeres distantes desses ambientes e menos aparentes. Para o autor, essa fuga ao suposto controle do contexto imediato exige uma redefinição das ideias de distância e proximidade em termos enunciativos, visto que um dizer pode ter força motivadora de réplica a partir de um gesto de antecipação do enunciador. Sendo assim,

não há uma primazia — previamente fixada, portanto — a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com o seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origens de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras. (CORRÊA, 2006, p. 209).

De acordo com o autor, essa impossibilidade de delimitação clara das “origens” no discurso está associada ao tipo de objeto analisado e à maneira pela qual os vestígios de gêneros se apresentam nos textos, sob a forma do que ele denomina ruínas de gêneros discursivos. Corrêa (2006, p. 209) concebe “ruínas” como fragmentos de enunciados genéricos, “partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que quando presentes

em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas — retrospectivas ou prospectivas — da constituição de uma fala ou de uma escrita”. E pontua que um dos efeitos da existência de ruínas nos textos é a possibilidade de novas perspectivas de leitura.

Dessa maneira, o pesquisador defende a análise de indícios e a discussão em torno das ruínas de gêneros no lugar onde comumente se atribuem sinais de erros, inconsistências e inadequações. Para tanto, o autor aponta que é necessário levantar, testar e comprovar hipóteses acerca dos sentidos que uma ruína carrega, “reconhecendo-lhe, ao mesmo tempo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação linguística que lhe dão o caráter ruiforme”. (CORRÊA, 2006, p. 210). Podemos dizer, desse modo, que as marcas de heterogeneidade enunciativa, presentes na escrita realizada a partir de atividades de mediação do literário, constituem gestos de leitura do escrevente que ratificam, colocam em dúvida, contradizem, defendem ou rechaçam valores simbólicos mobilizados pelo texto lido.

7 Corpus

O *corpus* geral coletado para esta pesquisa constitui-se de 57 textos produzidos por estudantes das licenciaturas em Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês e Letras Português-Francês de uma IES pública federal localizada na cidade do Rio de Janeiro.¹ O recorte efetuado para a elaboração deste artigo é constituído por 12 atividades escritas individuais realizadas por

¹ A referida pesquisa intitula-se “Leitura literária em língua estrangeira: discurso, comunidade, processo de subjetivação” e foi contemplada com bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ-2 do CNPq (Chamada Pública no 09/2018).

três estudantes da licenciatura em Letras Português-Espanhol para disciplinas da cadeira de Literatura Espanhola, ministradas na IES que serviu como nosso campo de pesquisa entre os anos de 2019 e 2021.² Em nosso recorte, dividimos os textos nos seguintes grupos, de acordo com as características dos gêneros em que foram realizados: (a) três resoluções de prova: aplicadas no curso de Literatura Espanhola V – trata-se, nessa disciplina, das vanguardas, e as questões da prova podiam ser realizadas com consulta a materiais de aula; (b) três resumos de capítulos da obra *Don Quijote*: elaborados para o curso de Literatura Espanhola III, dedicado inteiramente ao estudo do clássico de Cervantes – exigia-se a presença obrigatória de trechos da obra; (c) três análises de poemas de Góngora e Quevedo: desenvolvidas para o curso de Literatura Espanhola IV – consistiu na parte escrita de um seminário; (d) três trabalhos sobre a obra *No hay cosa como callar*, de Calderón de la Barca: solicitados no curso de Literatura Espanhola I – podia-se abordar qualquer tema e desenvolver o trabalho de diferentes modos.

Como se pode notar, todos os quatro gêneros acionados pelos docentes das referidas disciplinas a fim de mobilizar a produção escrita dos estudantes a respeito desses diferentes objetos de leitura configuram-se como atividades avaliativas dos cursos semestrais ministrados. É necessário apontar também que, no caso desta IES, as ementas das disciplinas de Literatura Espanhola abordadas aqui focalizam preferencialmente aspectos crítico-históricos vinculados a autores e obras que constituem o cânone literário espanhol. Além disso, cabe assinalar que, embora os sujeitos desta pesquisa sejam estudantes de um curso de licenciatura, tanto os tópicos elencados pelas

2 Tal recorte corresponde ao corpus constituído para a segunda etapa do subprojeto de Iniciação Científica intitulado “Leitura literária em língua espanhola”, contemplado com bolsa PIBIC de 2019 a 2021.

ementas quanto as atividades desenvolvidas ao longo dos cursos acompanhados não enfocavam aspectos relativos à formação de leitores literários e/ou ao trabalho com o texto literário no ensino de espanhol língua adicional, seja na educação básica, seja em outros contextos educacionais.

É importante destacar que as condições de produção das referidas atividades podem indicar possíveis atitudes responsivas presentes nos textos. Nesse sentido, é possível refletir que esses escritos, feitos por licenciandos em Letras Português-Espanhol de uma IES pública federal carioca, são atravessados por forças motivadoras de réplicas, advindas de variados gêneros referentes à situação enunciativa, quais sejam: leituras literárias, falas de docentes, anotações de aula, discussões com colegas de turma, trabalhos anteriores, bibliografia do curso, resultados de pesquisa em livros ou endereços eletrônicos, etc.

Além disso, é preciso considerar que as atividades consistem em textos da esfera acadêmica, escritos em espanhol língua adicional, e abordam textos da esfera literária originalmente escritos em espanhol peninsular em outros contextos espaço-temporais. Vale ressaltar que, ao discorrer sobre as obras, os escreventes tratam também de autores e movimentos literários. Tudo isso possibilita pensar relações de aproximação e distanciamento materializadas linguisticamente nos enunciados dessas atividades, os quais performatizam diferentes gestos de leitura.

É importante observar que entre os licenciandos e os textos literários existem diferentes graus de distância linguística, espaço-temporal e discursiva. E ainda que os leitores busquem situar suas leituras dos clássicos da literatura no contexto histórico das obras, lendo-as com o que comumente chamamos

de “olhos da época”, pode-se notar que o discurso desses sujeitos que escrevem sobre o que leem sempre acolhe outras discursividades, acontecendo no aqui e agora, num produtivo mecanismo de diferenciação.

Os gestos de leitura e as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada se manifestam de diferentes modos na escrita dos licenciandos, dependendo do gênero da atividade literária. A partir da leitura das atividades, podemos perceber que os gêneros apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na escrita. Consideramos que as manifestações explícitas de negociação com o dizer do outro nos textos, bem como as expressões da subjetividade do leitor incidem no movimento de abertura/fechamento do sentido, indicando, por sua vez, diferentes modos de investimento no ato de leitura, o que se reflete no processo de textualização.

8 Análise de atividades

A prova aplicada na disciplina Literatura Espanhola V continha cinco questões, dentre as quais os estudantes deviam responder no mínimo três. A avaliação, que tratava das vanguardas espanholas e trazia perguntas sobre obras de Buñuel, García Lorca e Antonio Machado, podia ser realizada com consulta a materiais de aula. Os licenciandos 1 e 3 optaram por responder a três questões, enquanto o licenciando 2 respondeu a quatro questões.³ Podemos observar aí que a escrita dos licenciandos apresenta poucas formas de heterogeneidade enunciativa mostrada marcada e também poucas marcas enunciativas de subjetivação, o que aponta uma leitura menos cursiva das obras

³ Decidimos numerar os participantes da pesquisa, a fim de mantê-los em anonimato.

estudadas. No tocante às relações intergenéricas, podemos perceber nas provas uma articulação com o gênero comentário, articulação esta inclusive interpelada por alguns comandos das atividades propostas, que solicitavam ao licenciando tecer comentários sobre versos de poemas.

A inscrição da alteridade no funcionamento textual das provas aparece principalmente através do uso de aspas. Além de marcar o título de obras e citações, que, na maioria das vezes, explicam, justificam e/ou exemplificam dizeres do enunciador, dois empregos das aspas na escrita das provas chamam atenção. O primeiro é o seu uso demarcando determinadas palavras, como nos fragmentos abaixo:

Lic.2: [...] *y que tenían un principio “anti-realista”*

Lic.2: [...] *parecía que el niño y la luna tenían una relación de “amistad”*

Lic.3: [...] *y que en estos versos tiene como un “buen amigo”*

Nos três fragmentos acima, a marca de heterogeneidade enunciativa indicia um afastamento do escrevente em relação às palavras aspeadas. No primeiro e no último, as aspas podem apontar que “*anti-realista*” e “*buen amigo*” pertencem a uma voz alheia. Já no segundo, podem manifestar uma hesitação do enunciador quanto à sua interpretação, o que é ratificado ainda pela seleção do verbo modal “*parecía*”, expressando simultaneamente um estranhamento em relação à linguagem poética, já que, denotativamente, não seria possível uma relação de amizade entre uma pessoa e a lua.

O segundo uso de aspas que gostaríamos de destacar é o empregado para citar ou introduzir enunciados de outrem no discurso, como nos seguintes excertos:

Lic.1: [...] y presenta “las nupcias entre la imagen fílmica y la imagen poética, creadoras de una nueva realidad”; pues “el ser es determinado por el consciente y no por la consciencia”

Lic.3: [...] rasgos característicos del surrealismo, “lo que está arriba del real”

Neles podemos notar que o escrevente introduz uma voz alheia diretamente na cadeia discursiva sem referenciá-la, estabelecendo-se uma polifonia dentro do enunciado. A alteridade, assim, aparece de modo marcado pelo uso das aspas. Uma hipótese que justificaria essas ocorrências é o fato de que os licenciandos podiam realizar as provas com consultas a materiais de aula, e, em muitos ensaios relacionados à crítica literária hispânica, existe um similar apagamento da fonte do dizer.

Podemos também observar nas resoluções de prova a reprodução de leituras consensuais. Notam-se leituras muito similares para as obras em diferentes provas. Tampouco se registram na escrita das provas, em geral, formulações de caráter negativo ou que indiquem um processo de maior singularização da leitura. Contudo, essa tendência é rompida em alguns segmentos textuais, tal como se percebe nos trechos a seguir, produzidos por um mesmo licenciando:

Lic.2: *Con obras un tanto anarquistas, los surrealistas querían chocar*

Lic.2: *En un primer momento lo leo como un diálogo*

Lic.2: *Pero, ¿Por qué él temía que los gitanos, vieses la luna con él?*

Lic.2: *En un sentido común, las metáforas son comparaciones, pero en las vanguardias y en surrealismo ellas son imágenes que revelan impertinencia predicativa, pérdida de sentido e indeterminación del sentido*

No primeiro trecho, a construção “*un tanto*” pode revelar um grau de maior subjetivação no registro enunciativo. Isso se confirma com a dêixis no segundo fragmento, em que o uso da primeira pessoa do singular (“*lo leo*”) indica um movimento de maior cursividade na escrita e aponta uma prática de leitura literária mais subjetiva. Tal movimento também se percebe no terceiro trecho, que traz uma formulação interrogativa. A indagação aponta para uma ruptura de registro, por meio da qual o enunciador se coloca em outra posição no discurso. Por outro lado, no quarto fragmento, ao apresentar dois sentidos diferentes de “*metáfora*”, o sujeito emprega uma modalização autonímica, dada a partir da glosa “*En un sentido común*”, que enceta um desdobramento metaenunciativo, visto que o enunciador sinaliza não tratar aí da noção comum de *metáfora*, mas do sentido atribuído a essa figura de linguagem pelas vanguardas.⁴

De modo geral, se destacam nas provas a projeção de gestos de leitura analíticos e uma escrita padronizada, que se limita a responder aos comandos do enunciado da questão, o que parece resultar em certo tamponamento da relação com o literário. Nesse sentido, dentro do *continuum* de abertura/fechamento na interação texto-leitor, que apontamos anteriormente, a prova se inclina para um extremo de menos abertura e cursividade, tal como o gênero resumo, sobre o qual passamos a discutir doravante.

Os resumos de *Don Quijote* (1605), elaborados no curso de Literatura Espanhola III, foram desenvolvidos em direções distintas. O licenciando 1, por exemplo, que resumiu os capítulos 44, 45 e 46 do livro, optou por escrever um texto sucinto, sem

⁴ Segundo Authier-Revuz (1998), a modalização autonímica é uma forma de heterogeneidade mostrada que opera como um mecanismo enunciativo desdobrado através do qual o enunciador, a partir do uso de glosas, busca controlar a heterogeneidade do sentido, promovendo uma espécie de autorrepresentação do dizer.

apresentar muitas marcas de heterogeneidade mostrada marcada, cuja presença se resume a citações da obra, exigidas para a atividade, as quais reiteram ou ilustram passagens da narrativa. Já o licenciando 2, que resumiu os capítulos 49, 50 e 51, mostrou uma escrita mais coloquial e projetou no seu texto uma prática de leitura mais subjetiva, enquanto o licenciando 3, que resumiu os capítulos 47, 48 e 49, optou por desenvolver resumos mais longos e detalhados, que se aproximam mais da materialidade linguística do texto literário resumido.

Conforme pudemos observar, nos resumos, predominam as tipologias textuais descritiva e narrativa. O resumo vincula-se dialogicamente à obra literária enfocada, de tal sorte que citações de *Don Quijote* aparecem aí marcadas pelo uso de aspas, travessão ou recuo de página, e o emprego do discurso indireto — através de expressões como “*dijo que*”, “*contestó que*”, “*preguntó si*”, “*contó que*” — relaciona-se a personagens da narrativa. A inserção de citações dentro da cadeia discursiva, por vezes, indica um destaque dado pelo licenciando-leitor a determinados enunciados, explicitando que estes pertencem a outras vozes e valores socioideológicos, o que, por sua vez, identifica pontos de vista do leitor:

Lic.3: [...] *el gobernador avisó que iban a salir a rondar; dijo que su intención era “limpiar” la insula de toda inmundicia y de “gente vagamunda, holgazanes, baldía, perezosa y mal entretenida”*

Lic.3: *El canónigo reflexiona y piensa como don Quijote es una persona “normal” cuando no hablaba de las novelas de caballería, momento en que se volvía “loco”.*

Em ambos os excertos supracitados, consideramos as aspas uma forma de o enunciador evidenciar que as palavras

não são dele, e sim da narrativa, estabelecendo afastamento e discordância em relação aos significantes empregados na obra literária.

Os resumos, apesar de acolherem conteúdos semelhantes, são escritos de modos distintos. Essa diferença na escrita provém muito da relação que o leitor constrói com a leitura do texto literário e com o texto que escreve. Dependendo do grau de engajamento com a leitura literária, o leitor pode apresentar, na textualização de seu exercício interpretativo, um registro mais ou menos formal, uma narração ou descrição mais ou menos detalhada e outras características, materializadas a partir de marcas enunciativas. No resumo do licenciando 2, por exemplo, observamos uma escrita mais livre e cursiva em relação aos capítulos focalizados:

Lic.2: Lo curioso es la lectura que el canónigo hace del caballero mientras ellos caminaban para descansar en la yerba verde.

Lic.2: La respuesta del Quijote es que el propio Canónigo está encantado porque enfadarse con las novelas es una cosa, ahora decir que grandes personajes de estas novelas no existieron es otra totalmente distinta.

Podemos identificar, nesses fragmentos, modalidades e outras marcas expressivas do sujeito, algo pouco observado no gênero resumo. No primeiro, podemos apontar duas questões interligadas: a adjetivação do fato narrado e a construção do enunciado. Caracterizar “*la lectura que el canónigo hace del caballero*” como algo “curioso” expressa um ponto de vista do enunciador em relação à leitura, podendo exprimir uma reação do leitor quanto a esta. Além disso, optar pela construção sintática “*Lo curioso es*”, que topicaliza o adjetivo, colocando-o na posição de ponto de partida da sentença, acaba por destacar

tal ponto de vista. No segundo fragmento, a subjetivação se dá pela construção sintática “[...] *es una cosa, ahora [...] es otra totalmente distinta*”, a qual confere ao enunciado um movimento de maior cursividade e menor formalidade no registro, ao passo que indicia um atravessamento de regularidades enunciativas do português na textualização da leitura da obra literária espanhola empreendida pelo licenciando brasileiro.

Em contraposição aos gêneros prova e resumo, trataremos adiante das análises de poemas e dos trabalhos de tema livre, gêneros de caráter mais aberto, no âmbito das produções de licenciandos que examinamos nesta pesquisa.

As análises dos poemas de Luis de Góngora (1561-1627) e Francisco de Quevedo (1580-1645) consistem na parte escrita de um seminário apresentado na disciplina Literatura Espanhola IV. Os licenciandos selecionaram um poema de cada autor e prepararam uma apresentação oral sobre as obras. Os textos das análises foram entregues ao final do período, após as apresentações, levando em conta comentários, críticas e sugestões do professor responsável pelo curso e dos colegas de turma. Já os trabalhos foram desenvolvidos na disciplina Literatura Espanhola I, em que os licenciandos podiam escrever sobre qualquer tema, aspecto ou questão, de qualquer obra trabalhada no curso. Os textos dessa atividade selecionados para o nosso *corpus* tratam da obra dramática de Calderón de la Barca (1600-1681) *No hay cosa como callar* (1622).

Tanto nos trabalhos sobre a obra de Calderón quanto nas análises de poemas de Góngora e Quevedo, podemos observar um movimento de subjetivação do enunciador já na disposição do texto e nos temas selecionados para serem abordados. Em ambas as atividades, os licenciandos optaram por apresentar um texto

introdutório com ideias que abarcam as condições de produção das obras literárias de que tratam. Isso pode representar uma estratégia de aproximação do leitor às obras a serem analisadas.

Diferentemente da prova e do resumo, em que os licenciandos demonstram escrever atentos a um padrão enunciativo mais cristalizado, nos trabalhos e nas análises, o enunciador parece usufruir de uma maior liberdade na escrita, ainda que se perceba o predomínio de uma leitura analítica e a atenção do sujeito a convenções da esfera acadêmica. Isso pode ser observado pela forma como diferentes vozes se articulam no funcionamento dos textos. As análises de poemas e os trabalhos de tema livre, apesar de uma aparente similaridade, apresentam diferenças. Uma delas é o emprego dos discursos indireto e indireto livre para a construção de argumentos de autoridade, mais recorrente nos trabalhos do que nas análises, nas quais, na maioria das vezes, prevalece um discurso narrativizado, que produz um efeito mais informativo, uma vez que é desenvolvido, principalmente, a partir do apagamento das fontes. Nas análises, identificou-se apenas um registro de discurso indireto, referente à bibliografia teórico-crítica estudada, utilizada pelo licenciando 1 para contextualizar a simbologia dos olhos da mulher nos poemas renascentistas, uma vez que o poema analisado (“A una dama bizca y hermosa”) trata da beleza de uma mulher vesga (“*bizca*”), característica considerada negativa pela sociedade — o que demonstra certa identificação do enunciador com a atitude disruptiva da poética barroca em relação ao cânone de beleza da época:

Lic.1: *En su artículo titulado “Entre alabanza y parodia: bizcas, tuertas y ciegas en la poesía amorosa de Quevedo”, Casal (2005) afirma que dentro de los poemas renacentistas dedicados a alabar la hermosura*

de la dama una parte del cuerpo que recibía especial atención eran los ojos, considerados como el espejo del alma y la puerta por la que los enamorados se comunican sus sentimientos.

Os discursos indireto e indireto livre, na maior parte das vezes, ocupam um lugar de maior autoridade. Isso acontece porque o enunciador inscreve na cadeia discursiva ditos de sujeitos reconhecidos como autoridades ou especialistas, isto é, vozes autorizadas a discutir sobre determinados assuntos. Nesse sentido, observa-se nos trabalhos que o uso do argumento de autoridade consiste em uma estratégia de autenticação, introdução e/ou complementação de uma ideia na construção textual. Nos trabalhos examinados aqui, todas as vozes alheias marcadas na tessitura do texto subscrevem e complementam as ideias apresentadas pelos licenciandos. Nos dois fragmentos abaixo, por exemplo, isto pode ser atestado pelo uso do advérbio *también*, que indica a ideia de acréscimo ou inclusão, no primeiro enunciado, e pela construção coordenativa explicativa introduzida pela conjunção “*pues*”, seguida do marcador de discurso indireto, no segundo excerto:

Lic.2: XXXX (2015), *también, aporta que, de verdad, él reconoce el estamento de Laurencia y quiere dejarlo igual, o sea, no quiere hacerla una dama ni tampoco rebajarse:*

Si la idea de que el sentimiento amoroso igualaba a los amantes era un tópico literario ampliamente difundido, esta interacción pone de manifiesto la insalvable distancia [...] (XXXX, 2015)⁵

Lic.1: [...] *pues como argumenta Ignacio Arellano en su artículo No hay cosa como callar de Calderón: honor,*

⁵ As referências contidas neste excerto foram subtraídas por serem de um artigo de autoria do docente responsável pela disciplina, fato este que poderia comprometer o anonimato dos participantes da pesquisa.

secreto y género (página 625) ninguna de las acciones de ella lleva a descubrir la identidad del agresor

Por outro lado, nas análises de poemas, podemos encontrar, a título de exemplo, construções de discurso indireto relacionadas à autoria dos textos e à própria obra, tais como: *Quevedo piensa que* (Lic.1), *Para el autor* (Lic.3), *Para el poeta* (Lic.3), *Según la obra* (Lic.2). Em suma, observamos, na materialidade textual, tanto dos trabalhos quanto das análises, uma polifonia dentro dos enunciados que articula, de maneira não estanque, as vozes do enunciador, do eu-lírico, do autor da obra, de sujeitos autorizados, etc.

A fim de exemplificarmos melhor o movimento discursivo de textualização da leitura literária no âmbito da formação de professores, nos concentraremos, a seguir, no exame de duas produções realizadas pelos licenciandos. A primeira é um trabalho que compara casos de abuso sexual sofridos por mulheres em *No hay cosa como calar*, de Calderón, e *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega (1562-1635), a fim de estabelecer uma relação entre as representações de um passado distante e da realidade vivida hoje. A segunda é uma análise dos poemas “Poderoso caballero es don dinero”, de Quevedo, e “A una dama bizca y hermosa”, de Góngora.

No trabalho intitulado “Una breve comparación de los casos de violación en *No hay cosa como callar* y *Fuenteovejuna*”, do licenciando 2, lê-se o seguinte:

Lic.2: *Cuando llega el galán, él se depara con Leonor casi desnuda en su habitación y se da cuenta que ella es la mujer que él tanto se había enamorado. Así, como para consumir el “amor” él cree que violarla es una buena opción.*

Nota-se, no fragmento acima, que as aspas sobre a palavra “amor” marcam um nítido afastamento do enunciador, que manifesta, em seu gesto de leitura, uma posição contrária à que é trazida à cena na obra teatral enfocada. O uso de aspas nesse contexto aponta uma inadequação do uso do significante, como se o emprego do substantivo “amor” não coubesse aí, visto que assédio e violência sexual em nada se relacionariam com o sentido comumente atribuído a essa palavra.

Esse texto discente articula também ruínas dos gêneros resumo e comentário. Inicialmente, o enunciador resume brevemente as duas obras comparadas, dispondo prevalentemente das tipologias narrativa e descritiva. Em seguida, introduz o posicionamento polêmico quanto aos textos barrocos ao dizer, por exemplo, após resumi-los: *“Eso puesto, es importante, ahora, ver cómo los teóricos clasifican a esos agresores en sus trabajos para que, posteriormente, se haga los comentarios sobre el tema”*. Nessa parte, o enunciador inscreve no enunciado vozes alheias em forma de discurso indireto e indireto livre como argumentos de autoridade. Já a última parte do texto traz os comentários do licenciando, a partir das tipologias dissertativa e expositiva, com vistas a expor seus pontos de vista como leitor, exibindo uma prática de leitura cursiva das obras e dos temas que as envolvem. Embora o licenciando opte por utilizar a primeira pessoa do plural e a terceira pessoa impessoal, podemos reconhecer o seu investimento na prática de leitura e seu engajamento com o texto que escreve.

A leitura cursiva aparece já na ideia do trabalho. A proposta de abordar o tema da violência sexual em duas obras do Século de Ouro espanhol, comparando-as e estabelecendo uma relação com o presente, demonstra um alto grau de envolvimento do leitor

com o texto literário. Tal envolvimento se visibiliza textualmente através de uma escrita de natureza mais criativa. Encontramos no texto formulações interrogativas como: “*¿Nuestra sociedad está tan lejos de esas representaciones?*”, no final da primeira parte do trabalho, e “*¿Será comedia de capa y espada o drama?*”, na seção “Los agresores: Fernán Gómez *versus* Don Juan”, que confronta os personagens agressores presentes em cada uma das obras. A inserção dessa forma de enunciar no texto manifesta uma mudança de registro discursivo, colocando o enunciador em um lugar mais responsivo e questionador.

Outra forma de heterogeneidade mostrada marcada, presente no texto, é a modalização autonímica, que acontece, por exemplo, no trecho: “*Ella tampoco podía gritar pues él la amenazaba y todo que restó fue una venera con la foto de Marcela que la ayudó, junto con las coincidencias, a solucionar el caso. No solucionar como pensamos hoy, sino que la ayudó a saber la identidad de Don Juan*”. Sabendo que o caso citado se refere ao episódio de violência sexual sofrido pela personagem, observamos que o enunciador busca conter a polissemia e restringir o sentido do verbo “solucionar”, através da formulação “*No solucionar como pensamos hoy*”, pontuando com isso que a forma de solucionar casos de abuso hoje é diferente do “solucionar” no contexto da obra.

Já a análise dos poemas “Poderoso caballero es don dinero” e “A una dama bizca y hermosa”, feita pelo licenciando 1, como o próprio gênero a que pertence sugere, apresenta uma leitura mais analítica do texto literário. Apesar disso, podemos perceber aí alguns gestos de leitura cursiva visibilizados por determinadas marcas enunciativas, que atestam posicionamentos subjetivos do leitor. Inicialmente, o licenciando analisa a estrutura dos textos e

realiza uma leitura estrofe a estrofe de ambos. Depois, apresenta uma análise global dos poemas. Nesse movimento de construção analítica, verificamos visivelmente a copresença de discursos de distintas esferas: estética, social, econômica, histórica, de gênero, entre outras.

Os usos de adjetivos e advérbios (ou sintagmas com função adjetiva e adverbial) demonstram uma apreciação valorativa do enunciador em suas análises. Podemos identificar diversos enunciados que expressam uma avaliação positiva do sujeito em relação ao texto literário, tais como: “*La segunda estrofa es una descripción perfecta*”/“*Francisco de Quevedo retrata perfectamente el caos*”/“*Es interesante el juego*”/“*A pesar de haber sido escrito en 1603 es de gran actualidad*” (grifos nossos).

Além disso, é comum encontrarmos nessa atividade a citação de versos dos poemas entre aspas, como em:

Lic.1: *Desde tiempos remotos, los poseedores de las riquezas materiales y el poder, conseguían cualquier cosa, incluso el poder de poner a trabajar a todo el mundo, como el autor apunta en el verso “El dinero sirve como escudo en la paz, pero en la guerra pierde todo su valor”.*

Em paralelo à confusão entre as noções de autor e eu-lírico, percebe-se aí um uso da citação poética como reforço da argumentação a respeito da relação entre riqueza e poder, uma discussão extraliterária por meio da qual se correlacionam passado histórico e tempo presente (vide o adjunto adverbial “*Desde los tiempos remotos*”). Apesar de tentar imprimir um efeito objetivo de informação, a primeira parte do enunciado representa uma posição subjetiva do leitor em relação ao tema, posição esta reafirmada pelo verso selecionado como citação. Ou

seja, versos ou partes de versos, extraídos dos poemas (objetos de leitura e estudo), são aí remetidos ao gesto de interpretação do licenciando.

Por outro viés, é possível verificar no texto o uso de aspas indicando distanciamento em relação a certas palavras — e consecutivamente em relação a certos efeitos de sentido mobilizados pelos textos poéticos analisados —, tal qual em: “*asistimos a un auténtica defensa ‘legal’ de la belleza de la hermosa bizca*”. E, também, o uso de negrito, como nos seguintes trechos: “*El poeta **satiriza** el dinero como un **señor poderoso**, ante el cual hay que **humillarse** por la necesidad*” e “*Es interesante el juego que hace Quevedo al **personificar** a este **Don Dinero** como alguien poderoso*”. A heterogeneidade marcada nesses enunciados pelo uso do negrito não aponta necessariamente um distanciamento do enunciador, mas sinalizações de ênfase, associadas a índices de intertextualidade com os poemas, estratégias estas que corroboram a construção argumentativa empreendida pelo sujeito-leitor.

9 Considerações finais

De acordo com as análises desenvolvidas, podemos afirmar que as formas de heterogeneidade enunciativa mostrada e os gestos de leitura se expressam na escrita de licenciandos de diferentes modos, a depender do gênero da atividade que desenvolvem. A partir disso, entendemos que determinados modos de manifestação da alteridade e da subjetividade do leitor indiciam distintos graus de engajamento do enunciador na prática discursiva desse tipo de leitura. Nesse sentido, reafirmamos aqui a pertinência de se refletir sobre as atividades

de mediação literária dentro de um *continuum* de maior/menor abertura e cursividade da escrita dos licenciandos. As provas, os resumos, as análises e os trabalhos apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na tessitura textual. No entanto, reconhecemos que tais gêneros produzidos pelos licenciandos são híbridos e se constituem sobre ruínas de outros gêneros, por isso podemos considerar que seu diálogo com o discurso crítico-acadêmico em torno da literatura se dá numa margem de tensão e num lugar de entremeio (ORLANDI, 2007), atravessado por diferentes esferas discursivo-culturais.

Levando em conta os resultados obtidos, as provas e os resumos se mostraram atividades menos abertas, constituindo modelos discursivos de natureza mais coercitiva. Diferentemente, os trabalhos de tema livre e as análises de poemas apresentaram uma maior abertura e investimento subjetivo do leitor, o que se verifica desde a organização do texto até as marcas expressivas perceptíveis na superfície linguístico-textual.

Os resultados também demonstram que a textualização da leitura está sempre atravessada pelas condições de produção do discurso. Observa-se, nas atividades analisadas, a projeção de modos de ler muito conectados às ideias de didatização do literário e de avaliação acadêmica. Desse modo, sabe-se que a preocupação dos licenciandos não se concentra apenas em explorar as múltiplas potencialidades da leitura, mas também atender a expectativas da instituição formadora. E isso acaba por contribuir para a reprodução de leituras consensuais sobre os textos literários, em geral canônicos, que integram os currículos universitários. Contudo, decerto, podemos afirmar que praticamente nenhuma atividade relacionada à mediação da literatura é capaz de se esquivar completamente do processo

de subjetivação, pois ainda que se projetem no texto protocolos acadêmicos de leitura, a articulação polifônica que atravessa a escrita sobre a leitura literária engendra sempre gestos (ou desvios) singulares de interpretação.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Traduzido por C. M. Cruz; J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*: as não coincidências do dizer. Traduzido por C. Pfeiffer *et al.* Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, p. 81-90, 2012.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2006.

FIDELIS, A. C. S. *Do cânone literário às provas de vestibular*: canonização e escolarização da literatura. 2008. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Traduzido por D. Rocha; M. C. Souza e Silva. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Traduzido por A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, M. C. Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos. *Revista Estudos Linguísticos*, [s. l.], GEL, p. 1-6, 2001.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-303.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Traduzido por N. Rezende; G. Rodella. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (org.). *A escolarização a leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 1-34.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Traduzido por Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

O Meu Pé de Laranja Lima: semiótica e figuratividade

Fernanda Viana de Sena*
Sueli Maria Ramos da Silva**

Resumo

Levando em consideração que o texto literário pode ser um campo fértil para pensamentos filosófico-linguísticos, condicionamos diversos tratamentos dados a ele, destacando a criatividade poética e, sobretudo, a construção de sentido. Dessa forma, este artigo visa à apresentação de uma análise da semiótica discursiva, tendo o texto literário como objeto de estudo. Especificamente, pretendemos evidenciar o sentido, destacando, apenas, as figuras que convocam a temática da fantasia dentro da obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968), que mostra o caráter representativo do devaneio infantil. A justificativa para essa abordagem científica baseia-se no fato de o autor ser um dos escritores brasileiros mais traduzidos no mundo. Na década de 1960, ele ganhou popularidade com a publicação de seu primeiro romance confessional *O Meu Pé de Laranja Lima*. As pesquisas em torno de José Mauro de Vasconcelos são desenvolvidas, principalmente, nas áreas dos estudos literários e das ciências sociais, abordando a recepção de sua obra e as adaptações para o cinema. De forma relevante para os estudos literários, dada a escassez de pesquisas acerca das obras do autor, este estudo conta com a metodologia consolidada da semiótica discursiva para observar duas ocorrências fantasiosas presentes no romance. Nessa perspectiva, a construção da

* Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutoranda em Estudos de Linguagem. Professora do Ensino Fundamental. <https://orcid.org/0000-0002-8340-6705>.

** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Semiótica e Linguística Geral. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. <https://orcid.org/0000-0002-2631-066X>.

investigação constitui-se por intermédio de trechos da obra, que mostram a natureza da fantasia, que é da ordem do devaneio infantil, e que são capazes de caracterizar o discurso infantojuvenil do autor. Como resultado obtido na análise, percebe-se que a manifestação fantasiosa nos dois trechos constitui-se por meio das figuras em que se consolida o fio temático e, por conseguinte, constrói um parecer de fantasia em um pacto entre o autor e o leitor (DISCINI, 2004). A partir dos estudos da figuratividade nos dois enunciados analisados (BERTRAND, 2003), foi possível observar a estrutura que alicerça os enunciados, como a escolha lexical, o simulacro de linguagem infantil e a natureza da isotopia fantasiosa, que são de ordem espacial e antropomórfica.

Palavras-chave: semiótica discursiva; figuratividade; texto literário; *O Meu Pé de Laranja Lima*.

O Meu Pé de Laranja Lima: semiotics and figurativeness

Abstract

Taking into account that the literary text can be a fertile field for philosophical-linguistic thoughts, we condition several treatments given to it, highlighting poetic creativity and, above all, the construction of meaning. Thus, this article aims to present an analysis of discursive semiotics, having the literary text as an object of study. Specifically, we intend to highlight the meaning, highlighting only the figures that summon the theme of fantasy within the work *O Meu Pé de Laranja Lima*, by José Mauro de Vasconcelos (1968), which shows the representative character of children's daydream. The justification for this scientific approach is based on the fact that the author is one of the most translated Brazilian writers in the

world. In the 1960s, he gained popularity with the publication of his first confessional novel *O Meu Pé de Laranja Lima*. The research around José Mauro de Vasconcelos is developed mainly in the areas of literary studies and social sciences, addressing the reception of his work and the adaptations for cinema. In a relevant way to literary studies, given the scarcity of research on the author's works, the research relies on the consolidated methodology of discursive semiotics to observe two fanciful occurrences present in the novel. In this perspective, the construction of the investigation is constituted through excerpts from the work, which show the nature of the fantasy that is of the order of children's reverie and that are capable of characterizing the author's children's discourse. As a result obtained in the analysis, it is perceived that the fanciful manifestation in the two excerpts is constituted by means of the figures in which the thematic thread is consolidated and, therefore, builds a fantasy opinion in a pact between the author and the reader (DISCINI, 2004). From the studies of figurativity in the two utterances analyzed (BERTRAND, 2003), it was possible to observe the structure that underpins the utterances, such as the lexical choice, the simulacrum of children's language and the nature of the fanciful isotopy, which are of a spatial and anthropomorphic order.

Keywords: discursive semiotics; figurativeness; literary text; *O Meu Pé Laranja Lima*.

Recebido em: 15/03/2022 // Aceito em: 14/05/2023

1 Introdução

Por que a ficção nos fascina? Mitos, lendas, fábulas, contos e magias percorrem lugares e épocas, trazendo-nos conhecimento e nos afetando os sentimentos. Além disso, deixam entrever os valores morais e éticos vividos pelos personagens das páginas de um livro. É um tanto obscuro responder à questão e nem é o propósito desta análise, porém é importante ressaltar como a ficção envolve os leitores e faz circular saberes, fazendo com que nos sintamos parte desse mundo criado enigmaticamente. O que nos é permitido ver é que a edificação desse imaginário coletivo reúne elementos representativos das coisas sentidas pelos sujeitos que as enunciam, possíveis de serem alcançadas por estarem verbalizadas. Em outras palavras, em um exercício de deslumbramento, por meio das palavras, (re)criam-se as coisas do mundo natural e as que têm lugar no imaginário individual das pessoas.

Em consonância a isso, evidencia-se o efeito de sensibilização que, de certa forma, afeta o sujeito que lê ou escuta uma história. Essas características estão, comumente, presentes no texto ficcional que, em suma, parece carregar um espírito multivozeado capaz de comunicar e despertar o espírito sensível dos leitores e ouvintes, evocando reflexões filosóficas sobre o pensamento e o comportamento da humanidade no/pelo tempo. Além disso, essa constituição criativa inerente ao homem revela-se como uma complexa unidade de sentidos, que pode ser considerada objeto de estudos para várias perspectivas científicas que a acomodam com fins investigativos. A partir da concepção do que está posto no texto e como o enunciator cria as representações das coisas, pressupõem-se os modos de

recepção por parte do leitor. Entrar no universo da leitura parece ser tão natural quanto se imagina e não nos damos conta dos processos cognitivos envolvidos na relação entre o leitor e o livro. De fato, não é preciso monitorar as ações cerebrais que estão ativas durante a leitura para não se perder a “química” entre o inteligível e o sensível presentes no mundo da ficção.

Dentre as diversas formas de manifestação, a narrativa da infância é uma das pertencentes ao universo de textos ficcionais. (Re)contar a sua própria história de forma ficcional é uma atividade comum entre os romancistas. Em seu livro *As pequenas memórias*, José Saramago, por exemplo, utiliza as lembranças da infância e narra os 15 primeiros anos de sua vida. A partir dessa forma de manifestação literária, autobiográfica, portanto, leva-se em consideração o modo como o texto pode ser lido: como confissão por meio das recordações do passado e como entretenimento, considerando a forma criativa relativa à ficção. Além disso, a narrativa autobiográfica pode funcionar como registro e documento histórico de determinada época. Para dispor sobre a característica desse gênero narrativo, Candido (1987) destaca esse tipo de literatura, podendo ser considerado uma leitura de dupla entrada, trazendo entretenimento ao leitor com as memórias do passado do personagem e registrando fatos históricos de determinadas épocas.

Além da breve reflexão sobre o contato com a leitura, o objetivo geral desta análise é evidenciar um dos aspectos do simulacro de linguagem infantil capaz de fascinar o leitor. Desse modo, pretende-se, de forma específica, problematizar as formas de significação, partindo da análise figurativa da fantasia retratada no romance infantojuvenil *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968). Como metodologia, serão

analisados dois trechos da obra que destacam as pistas deixadas no texto, que se caracterizam por especificar o sentido e estabelecer os valores que dizem respeito a essa temática, inseridos no discurso. Barros (2002, p. 175) diz ser “imprescindível, para tratar o texto literário, ter por base uma teoria geral de análise do discurso, como a semiótica”. Nesse sentido, serão levadas em consideração as duas passagens fantasiosas e as formas de sua composição, manifestadas no texto. Para isso, é importante considerar que a semiótica discursiva herda da perspectiva saussuriana a rejeição de referentes externos, preocupando-se com os critérios de verdade, não do mundo objetivo, mas aquela construída pelos discursos, pactuada entre o enunciador e o enunciatário, e, portanto, decorrente dos sentidos no próprio texto. Esse arcabouço teórico propõe investigar a significação no extenso terreno de manifestações, agregando epistemologias e teorias afins como instrumentalidade. A teoria traz uma metodologia útil para tratar a questão de representação, mapeando as recorrências fantasiosas da obra como forma de se pensar de que maneira uma criança imagina esse universo fabuloso, que reúne os seres da natureza com a forma que a criança vê e, consequentemente, recria as coisas do mundo. Para evidenciar a escolha do embasamento teórico que se propõe utilizar na correlação entre o texto literário e a semiótica discursiva, segundo Bertrand: “a contribuição da semiótica para a reflexão sobre a literatura deve necessariamente levar em conta a comunicação: não somente o texto, suas estruturas e suas formas, mas também a leitura, suas expectativas, suas interrogações e suas surpresas” (BERTRAND, 2003, p. 399).

Dessa forma, esta reflexão levará em conta os pressupostos da teoria discursiva, destacando os elementos semióticos que

dão conta de explicar as evidências das figuras representativas da fantasia dispostas pelo enunciador. Além disso, esse diálogo contribuirá com a reflexão a respeito do texto em si e dos elementos pressupostos deixados pelo enunciador.

A justificativa para a investigação leva em consideração a importância da obra para a formação de leitores, o alcance que ela tem e o seu impacto durante as aulas de leitura no exercício docente. O livro que servirá de *corpus* alcança um grande número de leitores no Brasil e, desde a sua publicação, foi adaptado para o cinema, para a TV e para a história em quadrinhos. Desde seu lançamento, em 1968, foram mais de 2 milhões de exemplares vendidos no Brasil e incontáveis edições no exterior (Alemanha, Argentina, Áustria, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Itália e outros países). Sua notoriedade destaca-se, entre outras coisas, pelo enredo e pela sensibilidade ao narrar os fatos do cotidiano do protagonista. Na história, Zezé, o narrador-personagem, reconta a história de sua infância numa espécie de narrativa confessional. O livro é protagonizado e narrado pelo narrador menino, uma espécie de simulacro autobiográfico infantil de José Mauro de Vasconcelos. Nele, o enunciador (narrador infantil) conta suas experiências, rememorando os fatos vividos, suas emoções, suas fantasias e, sobretudo, suas lembranças. Tais aspectos vão se relacionar com os empreendimentos assumidos pelo autor, que também é narrador e personagem. Nesse cenário, temos o menino (personagem/ narrador) que controla o ato de narrar. Desse modo, há um aparente olhar da criança e um simulacro de uma história contada por ela. O menino, antes de frequentar a escola, chama a atenção por sua inteligência, grande sensibilidade e lirismo. É possível observar isso também pelos títulos que abrem os capítulos, como, por exemplo, “O descobridor das coisas”,

“Os dedos magros da pobreza” e outros. Há, também, trechos de músicas e poemas que o personagem utiliza, entre outras recorrências que realçam o efeito de sensibilidade da obra.

A curiosidade e a imaginação de Zezé fizeram com que ele protagonizasse acontecimentos fantasiosos e fosse também afetado por eles. Talvez, esse fato já seja o desencadeador da frutífera mente infantil. Paralelamente ao desenvolvimento sensível, a peraltagem do menino é recorrente e isso é a causa de ele ser violentado física e psicologicamente pelos membros da família, que não compreendem o comportamento dele.

No começo, por cerimônia ou porque queria impressionar os vizinhos, me comportava bem. Mas uma tarde recheei a meia preta. Enrolei ela num barbante e cortei a ponta do pé. Depois, onde tinha sido o pé, peguei uma linha bem comprida de papagaio e amarrei. De longe, puxando devagarzinho, parecia uma cobra, e no escuro ela ia fazer sucesso. [...]

Pronto! Lá vinha uma mulher. [...]

O tamanco vinha perto... e *zúquete*...

[...] A mulher deu um grito tão grande que acordou a rua.

Ai, meu Deus, que eu vou perder o meu filho de seis meses. (VASCONCELOS, 2005, p. 61).

O trecho é uma das passagens do livro que mostra a traquinagem do garoto, que resultou em uma surra. Ele declara, em várias partes da obra, que é uma criança ruim e merece as tristezas e as dores que o assolam. É possível notar a insatisfação do menino diante da falta de afeto, principalmente dos pais, pois, além da fuga para um mundo imaginário, ele busca o carinho em pessoas do seu convívio, como uma das irmãs dele, a professora, o amigo Portuga e o cantor Ariovaldo. Pela falta de compreensão e de compaixão dos adultos, a narrativa demonstra que Zezé cria um mundo paralelo ao seu, inserindo-se nele e inventando

amigos imaginários. Um deles é o Pé de Laranja Lima que ficava no fundo do quintal de sua casa.

Para produzir um efeito de linguagem infantil, José Mauro de Vasconcelos utiliza uma linguagem simples, com lirismo, e aborda a questão da infância, num tom problematizador e, ao mesmo tempo, apresenta o imaginário infantil, criado a partir de figuras que representam a fantasia de uma criança. A partir dessa evidência, como a temática da fantasia manifesta-se de modo recorrente nas passagens? Como acontece a transposição do real ao imaginário, levando em consideração o fato de se tratar de uma criança? Quais são as naturezas das recorrências figurativas? A fim de refletir sobre essas questões, propusemos, em primeiro lugar, a apresentação da teoria semiótica. Em seguida, destacamos as isotopias fantasiosas, dando ênfase ao efeito de subjetividade e simulacro de linguagem infantil. Chegamos à temática da fantasia, observando como ela acontece na obra, de modo a perceber a natureza espacial e antropomórfica das figuras representativas do devaneio infantil.

2 O texto literário e as contribuições da semiótica discursiva

Conforme foi apresentado, a semiótica discursiva é uma teoria capaz de conduzir a investigação proposta, levando em consideração um dos níveis do percurso gerativo do sentido cujo enfoque está no efeito de profundidade resultante da figuratividade e da tematização. Em uma perspectiva historiográfica, para descrever os fenômenos linguísticos presentes nos textos, a teoria apropriou-se de alguns conceitos de outras disciplinas para deixá-la mais operatória. Um deles,

que aqui será mencionado, é o conceito de “isotopia” herdado da física. Utilizamos o termo para observar a recorrência de figuras que conduzem a permanência do efeito de sentido de fantasia, de subjetividade e de linguagem infantil.

A fim de conceituar a isotopia, Greimas e Courtés (2008) definem-na, do ponto de vista do enunciatário (leitor), como um crivo de leitura capaz de tornar homogênea a superfície do texto, eliminando as ambiguidades dele. Para Bertrand (2003), a isotopia constitui-se pela recorrência de um elemento semântico no sintagma do enunciado que dá efeito de continuidade e permanência de efeito de sentido. Em suma, a repetição isotópica faz com que o leitor encontre uma unidade de sentido que evoca uma temática determinada pelas figuras. Sob esses pontos de vista, a reprodução de figuras retoma e aglutina os percursos temáticos abstratos e, com isso, pode levar o enunciatário ao reconhecimento de imagens capazes de conduzi-lo ao efeito de sentido criado no e pelo texto.

No *Dicionário de semiótica*, o verbete “tematização”

é um procedimento que, tomando valores (da semântica fundamental) já atualizados (em junção com os sujeitos) pela semântica narrativa, dissemina-os, de maneira mais ou menos difusa ou concentrada, sob a forma de temas, pelos programas e percursos narrativos, abrindo assim caminho à sua eventual figurativização. A tematização pode concentrar-se quer nos sujeitos, quer nos objetos, quer nas funções, ou, pelo contrário, repartir-se igualmente pelos diferentes elementos da estrutura narrativa em questão. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 454).

A partir da definição do mecanismo de tematização, um tema dentro do enunciado pode se manifestar por elementos presentes na narrativa, que conduzem a uma hipótese de

figurativização, isto é, por intermédio dos percursos narrativos em que se consolida o fio temático, legitimando o aspecto fático e um modo de verdade. (DISCINI, 2004). Esse procedimento reforça a noção de constituição de sentido, que se dá com a combinação de temas e de figuras recorrentes, evidenciados a partir do modo pelo qual o discurso é produzido. Ao discorrer sobre o tema, Fiorin (1992, p. 65) diz ser “um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, o qual não remete ao mundo natural.” Na obra, o tema da fantasia é figurativizado por recorrência representativa da fantasia, simulando uma oposição entre o que era a realidade e a imaginação do sujeito, em uma espécie de passagem de uma extremidade a outra.

Levando em consideração a tematização e a figurativização, os esquemas narrativos abstratos podem revestir-se com temas e produzir, na esfera discursiva, aspectos não figurativos, ou também podem sair do plano da abstração, tornando-se concretizáveis por meio das figuras. Em outras palavras, o nível temático pode ou não ser recoberto pela figuratividade. Nesse sentido, os percursos são os níveis que dão concretude ao sentido do texto. Dando aos termos valores dicotômicos, tem-se, de um lado, o tema com característica abstrata e, de outro, a figura representada concretamente.

Levando isso em consideração, “a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] construído” (FIORIN, 1992, p. 65). A esse respeito, Bertrand (2003) levanta alguns questionamentos sobre a percepção, os objetos da linguagem e os canais sensoriais do corpo. Tais aspectos emanam das figuras, destacando as relações que a semiótica tem com a fenomenologia, sobretudo, com a abordagem de M.

Merleau-Ponty sobre percepção. Nesse ponto, Bertrand (2003) segue o mesmo pensamento filosófico e utiliza o termo “tela do parecer” de Greimas para apresentar modos de crença.

Com a finalidade de delimitar e não expandir o conceito de “fantasia”, que, para a teoria literária, assume também a ideia de gênero textual, a reflexão proposta contará com os empreendimentos dos textos literários que favorecem a construção da fantasia. Nesse caso, refere-se a um simulacro de um mundo secundário capaz de combinar a imaginação e a irrealidade, levando-nos ao contato com um mundo criado, livre da “dominação dos fatos reais”, num processo cognitivo. Para Candido (1987), a fantasia refere-se constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis porque surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar no aspecto ficcional das obras literárias. Além desse aspecto fantasioso, há outras vertentes que caracterizam o fantástico ou que são contrapostas, de acordo com Todorov (2013), que são os contos de fada e os contos maravilhosos. Há também o gênero fantástico, que utiliza um elemento desencadeador da fantasia e elementos sobrenaturais e ocultos que, também, geram a hesitação, mas o estranho é percebido por outros personagens. Devido aos propósitos e limitações deste artigo, não faremos uma exposição exaustiva desse tipo de fantástico. O objetivo é mapear uma espécie de fantasia que é da ordem da imaginação e do devaneio infantil.

O parecer imaginário permite o afastamento do imediato, do parecer real, correspondendo à constituição psicológica do indivíduo. Tende à privação da liberdade de julgamento, age sobre os afetos e amplia “as emoções e paixões que nos

conduzem antes a crer na realidade de nossas representações do que na ordem objetiva do mundo” (WUNENBURGER, 2007, p. 66). Para esse desdobramento do fantástico não sobrenatural, Bachelard (2018) atribui a este uma imagem da vida mental e uma criatividade onírica, fontes da relação poética do sujeito com o mundo, carregado de afetividade.

No que se refere aos trechos da obra analisada, por se tratar de uma narrativa retrospectivo-confessional, há uma distância temporal entre as pessoas criadas no enunciado, separando o autor que se desdobra em narrador-adulto do personagem e narrador-criança. Nesse sentido, a criança vivencia os fatos, porém é o adulto que conta a história, descrevendo, de forma verossímil, o que foi vivido outrora. De certa forma, o adulto parece potencializar as impressões e os sentimentos que ecoam no tempo, manifestando, no plano da expressão, as particularidades da vida infantil com a maturidade adquirida.

Na tessitura dos relatos de José Mauro de Vasconcelos, especificam-se o rearranjo do passado, que são as memórias da infância; a relevância atribuída a fatos triviais, mas significativos pelos afetos ressoantes; a natureza interrupta e, por conseguinte, digressiva das recordações; o emprego da primeira pessoa do discurso; a utilização dos tempos pretéritos, a fim de demarcar a retrospectção ou o presente histórico como se a enunciação se tornasse contemporânea da história. Esses empreendimentos linguísticos estruturam a enunciação passional desenvolvida por mecanismos enunciativos que fundam um discurso sensível.

De forma categórica, as hipóteses anteriores são desenvolvidas nos itens que seguem, evidenciando as duas passagens fantasiosas, que atribuem à obra, entre os temas presentes, um valor fantasioso, desencadeado pelo devaneio

infantil e pela tentativa de fuga do protagonista para um mundo idealizado, sem sofrimento. Para fins de organização analítica, será apresentado o aspecto da fantasia a partir da segmentação das recorrências apenas com o intuito didático.

3 As isotopias da fantasia

A fantasia e o lúdico estão presentes no universo das crianças, seja sob a modalidade escrita, imagética ou oral. Em um primeiro momento, dentre as recorrências figurativas, destaca-se o fato de o protagonista conversar com um pé de laranja lima. Essa evidência fantasiosa prolonga-se por toda a narrativa e se percebe que o menino atribui à árvore habilidades humanas, observadas a partir de trechos de diálogos entre eles. Além disso, Zezé a nomeia, chamando-a de Minguinho e de Xururuca. Tanto o uso do diminutivo quanto o apelido mencionado têm um efeito de proximidade e de subjetividade. Percebe-se, também, que esse fato é de grande relevância na narrativa, pois o livro recebe o título de *O Meu Pé de Laranja Lima*, destacando mais uma vez o efeito de subjetividade a partir do uso do pronome possessivo de primeira pessoa “meu”.

Em seguida, a obra também traz outras figuras representativas que evidenciam a fuga do personagem para lugares alternativos e mais atraentes para uma criança. Já no segundo capítulo, o elemento fantasia incorpora-se à narrativa. O trecho mostra Zezé brincando com o seu irmão mais novo e os dois acreditam que estão em um jardim zoológico, visitando alguns animais característicos desse ambiente, mas o lugar é o quintal de casa. Nesse faz de conta, o menino vai nomeando os bichos. Um exemplo disso é a associação que ele faz entre a

galinha e a pantera negra, destacando a cor da ave que remete à cor do felino. Ao avistar as irmãs, que, de longe, os observam, Zezé nomeia-as de síbias pela falta de interação com os irmãos. Pode-se pensar que a escolha coloca em questão a concepção saussuriana em que as palavras têm sentido (valor) dentro de um jogo entre palavras no sistema linguístico, introduzindo aspectos paradigmáticos na formação dos significados (MARTINS, 2002).

Ao estabelecer os percursos dicotômicos da obra, apresentam-se dois temas antagônicos no texto — imaginação (eufórico) e realidade (disfórico). O emprego da figura “passarinho”, mostrado a seguir, é feito para designar a imaginação do personagem, e o uso do diminutivo cria um simulacro de subjetividade. Nesse movimento de um estado de realidade para outro, o efeito de sentido obtido aponta para uma suspensão da narrativa base, que é a realidade do sujeito e o contato dele com a fantasia sobreposta. A oposição dos temas “realidade” e “fantasia”, por exemplo, não é absoluta e se constitui por um *continuum*, numa espécie de gradação, que vai de uma tensividade branda à acentuada manifestação da concretude. Para exemplificar a transposição das figuras, o trecho seguinte mostra essa mudança do sujeito na narrativa, que vai da ordem da fantasia para o real, a fim de iniciar a discussão dos efeitos de realidade descritos no texto de José Mauro de Vasconcelos: “Fiquei meio emburrado e não quis mais conversar. Também não tinha vontade de cantar. Meu passarinho que cantava pra dentro voou pra longe.” (VASCONCELOS, 2009, p. 15).

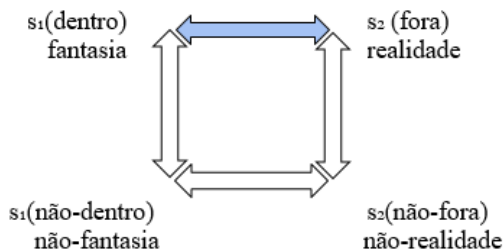
Nota-se o simulacro de subjetividade pelo uso do verbo em primeira pessoa “fiquei”. O adjetivo “emburrado” cria um efeito de realidade, encerrando um estado anterior de fantasia. Além de a expressão “passarinho” configurar-se como um

devaneio do sujeito, vê-se que tal passagem vem associada às figuras de espaço “pra dentro” e “pra longe”, que contribuem para a ausência de fantasia nesse trecho. Essas figuras espaciais também podem criar um efeito de aproximação e de afastamento da narrativa. De acordo com Fiorin (2016), os advérbios “dentro” e “longe” expressam espacialidade e a aspectualização do espaço, podendo ser enunciativos ou enuncivos, isto é, criando um efeito de aproximação e de afastamento. O uso da preposição “pra” une-se aos advérbios para significar movimento em direção a um ponto de chegada: “voou pra longe”.

Conforme elucida Bachelard (2018, p. 94), “não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo”. O sentido é determinado pelo ponto de vista do enunciador, que orienta o percurso da leitura, tornando homogênea a superfície do texto. Dessa forma, o *locus* “pra dentro” representa a fantasia, e “pra longe”, a realidade e a tomada da consciência. Além disso, as figuras espaciais representam a subjetividade/objetividade e o sensível/insensível. Nesse sentido, a figurativização, por meio de figuras de conteúdo, sob a concepção de contrariedade dentro/fora, recobre o percurso temático abstrato, dando-lhe revestimento sensorial. Em suma, segundo Bertrand (2003), as figuras produzem e restituem parcialmente significações análogas ao concreto, e o processamento se dá do concreto à abstração.

Para tornar-se operatória, tem-se a transposição dessa estrutura elementar dos pares para um modelo lógico — o quadro semiótico.

Esquema I - Quadrado semiótico desenvolvido por Greimas, derivado do quadrado lógico aristotélico e adaptado aos pares fantasia/realidade



Fonte: GREIMAS, 1966.

A representação pelo quadrado das estruturas elementares do texto permite a visualização das relações mínimas que definem o jogo figurativo. Assim, ao propor a análise do tema fantasia, examina-se a organização fundamental, que é o mínimo de sentido sobre o qual a temática consolida-se. Além desse formato exposto anteriormente, o conteúdo fundamental do trecho apresenta também uma relação orientada. Nesse caso, a partir da oposição entre fantasia e realidade, a leitura se constrói no sentido da passagem da fantasia para a realidade.

Esquema II - Adaptação do modelo proposto por Barros



Fonte: BARROS, 1990.

Não se trata apenas da identificação da organização fundamental dos pares opostos, é preciso observar o aspecto fenomenológico entre o discurso e o mundo da percepção, onde é possível identificar objetos do mundo e, simultaneamente, estabelecer relações e valores entre eles para construir significações. Desse modo, a seção seguinte analisa as figuras fantasiosas reunidas a partir de uma natureza — o lugar.

3.1 Isotopia espacial

Para dispor sobre o espaço fantasioso criado pelo sujeito do discurso, no trecho, a análise destaca a recorrência das figuras que recobrem o tema, tratando também de outras isotopias que poderão estar correlacionadas.

Dessa vez agarrei a mãozinha e saímos para a **aventura do quintal**.

O quintal se dividia em três **brinquedos**. O **Jardim Zoológico**. A **Europa** que ficava perto da cerca benfeitinha da casa de seu Julinho. Por que Europa? Nem **meu passarinho** sabia.

[...]

O outro brinquedo era **Luciano**. Luís, no começo, tinha um medo danado dele e pedia pra voltar puxando as minhas calças. [...] Foi um custo convencer que Luciano **não era um bicho**. Luciano era um **avião** voando no **Campo dos Afonsos**. [...]

— Ele é um **aeroplano**.

Mas agora ele estava querendo o Jardim Zoológico.

— Primeiro vamos comprar os **bilhetes de entrada**.

— [...] Olhe **papagaios, periquitos e araras de todas as cores**.

E ele arregalava os olhos extasiado.

— Vamos passar **nas jaulas dos macacos**.

Apontei as duas **leões amarelas, bem africanas**. (VASCONCELOS, 2005, p. 24-25, grifos nossos).

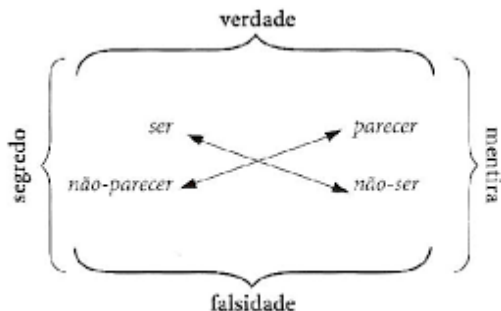
O trecho anterior traz objetos percebidos que se inserem em uma cadeia de inferências. Os três “brinquedos” a que o sujeito se refere: “Jardim Zoológico”, “Europa” e “Luciano” são a instrumentalização do fazer fantasioso do protagonista junto a seu irmão. São fazeres distintos, com os quais os meninos imaginam estar em outro lugar que não seja o quintal de casa. O topônimo “Jardim Zoológico” é retomado no decorrer do discurso por meio de outras figuras espaciais e descritivas, que se manifestam a partir de substantivos e adjetivos: bilhetes de entrada; papagaios; periquitos; araras de todas as cores; nas jaulas dos macacos; leas amarelas, bem africanas. Referindo-se ao *tópos* Europa, o protagonista não sabe explicar o motivo da referência. Nesse caso, ele sai do plano literal da palavra e evoca a sua sensibilidade (meu passarinho) para lhe atribuir significado e o resultado é vazio. Ao depararmos com a figura de Luciano, é possível depreender que ele “não é humano”, e o irmão de Zezé sente medo. Temos, nessa manifestação, um eixo opositor: Luciano era um bicho (pressuposto) / Luciano não era um bicho. Nesse caso, a percepção da definição de Zezé do que seja Luciano se dá por meio das referências utópicas que o menino faz: avião, voando no Campo dos Afonsos, aeroplano. Nesse sentido, o mundo visível desenvolve-se com uma linguagem figurativamente articulada em propriedades sensíveis inseparáveis de propriedades discursivas. A organização narrativa subjaz à percepção de cada figura do mundo natural em uma interação entre os sujeitos que percebem e os objetos percebidos. No entanto, as formas dos arranjos entre as duas semióticas: a do mundo natural e a das manifestações discursivas das línguas naturais são aclimadas pelo uso (BERTRAND, 2003). Logo, nas análises feitas anteriormente, a reiteração de

atributos manifestados no discurso projeta o percurso de sentido. Como orienta o semioticista, dada essa indissociação do uso e das relações diante das semióticas, é preferível que se distingam as formas de discurso a partir do regime de veridicção, isto é, o leitor é convidado a validar o parecer-verdadeiro por meio da arquitetura do texto. Diante disso, o efeito produzido por meio da leitura será de realidade ou irreabilidade.

De acordo com Barros (2002), entendem-se por efeito de realidade as ilusões discursivas que decorrem de fatos contados por sujeitos de “carne e osso”. Na esteira sintática do discurso, por exemplo, tal manifestação ocorre por meio dos diálogos entre os interlocutores, criando a ilusão de uma situação real. Dessa forma, o discurso manipula a sua verdade. O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, atém-se a criar efeitos de verdade ou falsidade, que parecem ser.

O desenvolvimento da veridicção na narrativa anterior baseia-se na oposição entre o parecer e o ser. Na manifestação discursiva de Luciano, por exemplo, percebem-se figuras representativas que tentam levar a crer que o objeto-valor não é bicho, pois ele age como um avião. Nota-se, também, que Zezé trata Luciano como um brinquedo e não interage com o mamífero, ou seja, atribuindo a ele características humanas, como, por exemplo, a fala. Percebemos a escolha lexical “bicho” no lugar de animal/mamífero. Dessa maneira, apreende-se que se tratava de um mamífero com valor disfórico. Ao longo da narrativa, descobrimos que Luciano era um morcego. Com efeito, o conhecimento dos dois sujeitos sobre o mesmo objeto não coincide, e o saber valorado de um deles torna-se objeto de valor.

Esquema III - Quadro da veridicção ser/parecer



Fonte: BERTRAND, 2003.

Transportando os dados presentes no trecho para o modelo metodológico acima, teremos as seguintes proposições, partindo da premissa do sujeito de que “Luciano não era um bicho”:

- I. Luciano não parece ser bicho.
- II. Luciano parece ser um avião; aeroplano.
- III. Luciano voa no Campo dos Afonsos.

Em suma, as proposições citadas são argumentos do personagem para esconder do interlocutor o segredo de quem é Luciano. É possível depreender que ele não é humano, e o irmão de Zezé sente medo do bicho.

O uso da negação no trecho leva a uma hipótese de “isotopia temática da negatividade”, de acordo com os postulados de Bertrand (2003). A significação negativa aparece como um conteúdo invertido daquilo que se quer realmente afirmar. A isotopia, nesse caso, vai além da morfossintaxe, relaciona-

se a outros argumentos do trecho que justifica a negação e é considerada a precursora da significação total da manifestação argumentativa. A projeção realizada para positivar uma verdade também é marcada pela presença do nome próprio Campo dos Afonsos, uma base aérea no Rio de Janeiro.

Em síntese, temos, nessa manifestação, um eixo opositor: Luciano era um bicho (pressuposto)/Luciano não era um bicho. Nesse caso, a percepção da definição de Zezé do que seja Luciano se dá por meio das referências isotópicas que o menino faz: avião voando no Campo dos Afonsos, aeroplano.

Quadro 1 - Representação da escolha lexical

Campo lexical: Animal		
Sememas	Bicho	Mamífero
Semas	Repulsão	Aproximação
	Comum aos animais	Particular à espécie

Fonte: AUTORIA NOSSA.

No recorte proposto, o sujeito (Zezé) brinca com o seu irmão mais novo Luís e ambos imaginam estar em um jardim zoológico, visitando alguns animais característicos de lá. No entanto, esse lugar é o quintal de casa. Em linguagem semiótica, tem-se, na passagem, a categoria semântica mínima natureza *versus* cultura, e o sujeito da enunciação, estando próximo à natureza, não deixa de ser culturalizado. Há a complementaridade desse aspecto fazer-crer que é um jardim zoológico pelo emprego de nomes de animais num evento isotópico figurativo associado ao espaço. Outro ponto que chama a atenção é o valor dado às espécies de animais no eixo paradigmático, em que as palavras têm sentido

(valor) dentro de um jogo entre palavras no sistema linguístico.

Ao concluir esta análise parcial, é relevante enfatizar que o dispositivo paradigmático assume-se por um conjunto de oposições correlatas, que vão de um termo negativo a um positivo, formando um sistema de valor. A ocorrência se manifesta, segundo Lévi-Strauss, sobremaneira, da passagem de um conteúdo invertido a um conteúdo posto. Dessa forma, há o domínio da dimensão paradigmática sobre a sintagmática, que ordena e expõe o caráter mítico, dando sentido à negatividade (LÉVI-STRAUSS *apud* BERTRAND, 2003).

3.2 Isotopia da antropomorfização

A fim de discorrer sobre a antropomorfização, retomo a definição de figuratividade de Bertrand para tratá-la não como ornamentação das coisas, mas, sobretudo como uma abertura de uma possibilidade de além-sentido, que expõe a imanência do sensível. Esse é um dos saberes semióticos que conduzirá a análise de representação fantasiosa do trecho subsequente, que evoca algumas manifestações dos acontecimentos por meio da sensorialidade.

Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar. Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração:

— Eu acho que sua irmã tem toda razão.

— Sempre todo mundo tem toda a razão. Eu é que não tenho nunca.

— Não é verdade. Se você me olhasse bem, você *acabava* descobrindo.

Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava

de arranjar fala.

— Mas você fala mesmo?

— Não está me ouvindo?

E deu uma risada baixinha.

— Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no tronco que você escuta meu coração bater.

[...] uma coisa ao longe fazia tique... tique

[...] Uma **fada** me disse que quando um menininho igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz. (VASCONCELOS, 2005, p. 32-33).

O crivo de leitura que se faz do trecho conduz a uma antropomorfização instaurada pelo sujeito. Para isso, ele se vale de feixes do mundo natural capazes de traçar o valor inserido no discurso. Dessa forma, a percepção da fala e da escuta é o que evidencia a competência humana que a árvore assume no diálogo com o sujeito.

Antes de continuar a análise proposta, é relevante considerar a experiência relatada no trecho como um devaneio infantil. Dessa forma, retomam-se algumas questões sobre esse assunto de acordo com Bachelard (2018), que considera que a criança, na solidão, pode acalmar seus sofrimentos. O trecho “Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar. [...]” é um momento anterior à imersão do menino no universo fantasioso, após ele estar triste com os fatos que antecedem o momento mágico. A passagem “[...] Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração [...]” já é efetivamente uma ocorrência fantasiosa. A partir daí, o sujeito, sozinho com o pé de laranja lima, experimenta, pela primeira vez, a conversa com a árvore. Nesse ponto, retoma-se também a representação de Barros (1990) sobre a passagem de um estado para outro e Fiorin (1992) também expondo o mesmo ponto de vista, discorrendo que a oposição não é absoluta. Para o semioticista, há uma gradação

de valores investidos capazes de dar conta dessa transformação.

Nesse investimento fantasioso realizado pelo sujeito, longe dos olhares dos adultos, nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a aventura de sonhar, que será mais tarde a aventura dos poetas. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo. É notável, no trecho, que o plano favorável para se conceber a liberdade inventiva da criança seja o devaneio. (BACHELARD, 2018).

Mesmo diante da possibilidade do devaneio infantil, parece que o sujeito assume um posicionamento de surpresa diante do fato experimentado: “Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.” Dessa forma, o tema da fantasia é retomado, no decorrer do discurso, por meio das figuras descritivas e subjetivas, que se manifestam a partir dos adjetivos: assustado e estranho. Assim, a temática é mantida por meio dessas recorrências que dão efeito de continuidade e duração desse momento de estesia que o sujeito vivencia.

Barros (2002) aponta que a isotopia figurativa é a marca do discurso que recobre o tema, completamente, por um ou mais percursos figurativos. A redundância de traços figurativos, a associação de figuras semelhantes conferem ao discurso “uma imagem organizada e completa de realidade ou cria a ilusão total do irreal, a que já se fizeram muitas referências. Assegura-se, assim, a coerência figurativa do discurso” (BARROS, 2002, p. 138). Nesse caso, devido à ocorrência de figuras de mesma categoria semântica, a análise e a articulação dos demais elementos do plano de expressão poderão apontar outras temáticas.

Prosseguindo na análise, para dar um efeito de credibilidade diante da competência linguística da árvore, o enunciador, no diálogo, confere efeito de referente. O sujeito parece não acreditar, em um primeiro momento, que o pé de laranja lima pode falar. Assim, questiona-a como ela pode fazer aquilo. Nesse momento, entra em questão a antropomorfização, que é a representação da árvore humanizada no decorrer da narrativa.

A fim de discorrer sobre esse fenômeno que está presente na Literatura e que aparece na obra de José Mauro de Vasconcelos representado pela árvore, dispomos sobre a definição do termo segundo Desblache (2011), que fala sobre a não exclusividade do antropomorfismo aos animais.

Devemos certamente permanecer alertas e críticos em nossas leituras de escrita antropomórfica. Nos primórdios da literatura ocidental, gêneros tradicionais, como as fábulas, não apenas reduziram os animais a figuras da humanidade, mas contribuíram para relegá-los à base da hierarquia dos vivos. (DESLACHE, 2011 *apud* MACEDO, 2013, p. 67).

Nesse sentido, a autora atenta para uma das principais características das narrativas que utilizam seres inumanos com aspectos humanos, que é a de discutir o homem representado em outros corpos. Contribuindo com a premissa, Macedo (2013) diz que a antropomorfização não humaniza apenas os animais, mas entidades espirituais, plantas e objetos. Está ligada a questões culturais e psíquicas, possuindo feições simbólicas que dão um significado humano a entes de natureza complexa, como os deuses. O ato de antropomorfizar implica não só atribuir forma humana a algo, mas envolve distintas esferas da realidade, a saber: a social, a corpórea, a imagética, etc.

Sob esse ponto de vista, a recorrência fantasiosa manifestada pela antropomorfização constitui-se, no trecho, por meio de alguns traços distintivos do ser humano. Um deles é a passagem “[...] Mas você fala mesmo? (Zezé) — Não está me ouvindo? (Pé de Laranja Lima) E deu uma risada baixinha.” O trecho traz um diálogo entre os actantes e, para isso, são inseridas as falas deles. O menino pergunta à árvore se ela fala e ela lhe responde com uma pergunta. Interessante observar a maneira como isso é feito, pois o pé de laranja lima responde com uma pergunta, parecendo ser uma ironia. Para isso, o enunciador manipula as figuras [fala/ouvindo], dando um efeito de que ambas são competências relacionadas, o que gera, implicitamente, uma sanção por parte de um dos sujeitos. A ironia é intensificada, por sua vez, pelo emprego da figura [risada], que é mais uma ocorrência antropomórfica.

O trecho “[...] Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no tronco que você escuta meu coração bater. [...]” traz uma resposta do pé de laranja lima ao menino, que, curioso, quer saber como a árvore fala. Assim, o sujeito (árvore) utiliza figuras humanas e não humanas para responder à pergunta. Dessa maneira, temos, de forma geral, não sememas distintos, que são manipulados para atribuir à árvore um simulacro de competência linguística num processo de antropomorfização.

Quadro 2 - Semas para a antropomorfização

SEMEMAS	
HUMANO	ARBÓREO
SEMAS	
fala / ouvido / coração bater	folhas / galhos / raízes / tronco

Fonte: AUTORIA NOSSA.

Em suma, as ocorrências figurativas da fantasia perpassam toda a narrativa. No entanto, pretendeu-se investigar qual é a natureza delas e chegou-se a duas, a espacial e a antropomórfica. Desse modo, a maneira como o sentido foi produzido levou à conceitualização da forma como o discursivo pretende manifestar suas temáticas. A semiótica discursiva, por meio de suas investigações metodológicas e pela revisão literária, contribuiu para a análise da figuratividade no texto literário.

4 Considerações finais

O Meu Pé de Laranja Lima (VASCONCELOS, 1968) possui uma narrativa desenvolvida por meio de simulacro de linguagem do menino Zezé. Tal aspecto proporciona efeito de sentido de ingenuidade à narrativa, no entanto, não a deixa menos conflitante e reflexiva. Pelo contrário, sob esse viés infantil, é possível levantar algumas discussões sobre relevantes temas que, atualmente, fazem parte da sociedade.

No tocante aos resultados, a partir da análise do percurso temático da fantasia, foi possível compreender que o tema foi conduzido por meio de isotopias figurativas. As que puderam

ser verificadas na obra de José Mauro de Vasconcelos foram as isotopias espaciais e antropomórficas, que marcaram o aspecto da fantasia. Tais figuras estiveram presentes nos momentos de devaneios do sujeito (criança), representavam os topônimos que o menino gostaria de estar e o que ele acreditava ser um tipo de diversão. Outro recurso usado no discurso foi a isotopia da antropomorfização, que o enunciador usou para conduzir à hipótese da fantasia. Desse modo, ambas as ocorrências isotópicas permearam as manifestações de inventividade da criança e serviram de recursividade para criar um universo paralelo à realidade sofrida do sujeito.

Com o objetivo de evidenciar a temática da fantasia presente na obra, observou-se, com base na semiótica discursiva, que a manifestação desse tema constitui-se por meio das duas formas citadas. O processo de continuidade e de recorrência das figuras apresenta-se numa digressão à linearidade da realidade do menino, numa espécie de suspensão do tempo narrativo.

Em síntese, a análise procurou estreitar-se a esse aspecto fantástico usado por José Mauro de Vasconcelos em sua obra confessional e memorialística. Com o método da semiótica discursiva, observaram-se os fenômenos instaurados, os valores atribuídos e de que maneira ocorreu o empreendimento figurativo no discurso. Desse modo, as figuras dão acesso à temática e conduzem ao percurso que gera o sentido do texto, chegando ao nível de abstração que, de certo modo, os temas pressupõem.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Traduzido por Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1990.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- DISCINI, Norma. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da Enunciação - categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Contexto, 2016.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. Tradução de Haquira Osakabe e de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1966.
- GREIMAS E COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Traduzido por Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.
- MACEDO, Clarissa Moreira. *O homem na voz dos bichos: o antropomorfismo em contos de Guimarães Rosa e Miguel Torga*. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, Feira de Santana, 2013.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Entre palavras e coisas*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*. 2. ed. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2005.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. Traduzido por Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

Osman Lins, a leitura subjetiva e o ensino de literatura

Carolina Duarte Damasceno*

Resumo

A Rainha dos Cárceres da Grécia, de Osman Lins (1976), aborda a questão da leitura literária, em suas diversas facetas. Esse livro, em que o narrador escreve, em um diário, comentários sobre um romance nunca publicado, desencadeia um leque de reflexões sobre a interpretação e sobre o importante papel desempenhado por quem lê na construção da obra. O propósito do artigo é mostrar como, ao colocar em movimento uma concepção mais criativa e identitária da leitura, o livro pode repercutir no ensino de literatura, dialogando com a leitura subjetiva, abordagem teórica francesa que se propõe a ressignificar o texto literário na escola.

Palavras-chave: Osman Lins; *A Rainha dos Cárceres da Grécia*; leitura literária; leitura subjetiva.

* Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professora da Universidade Federal de Uberlândia e do PROFLETRAS. ORCID: 0000-0001-7958-0818.

Osman Lins, subjective reading and literature teaching

Abstract

Osman Lins' *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (1976) address different aspects of literary reading. This book, in which the narrator writes, in a diary, comments on a novel never published, reflects on the interpretation and the important role of the reader in the literary work. The purpose of this paper is to show how, by approaching a more creative and identity conception of the act of reading, the book has repercussions on the teaching of literature, dialoguing with subjective reading, a French theoretical approach that proposes to re-signify the literary text at school.

Keywords: Osman Lins; *A Rainha dos Cárceres da Grécia*; literary reading; subjective reading.

Recebido em: 11/02/2022 // Aceito em: 27/12/2022

1 Introdução

Em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (1976), último livro de Osman Lins publicado em vida, um professor de Ciências Naturais, cujo nome não é mencionado, se debruça sobre o romance homônimo de Julia Marquês Enone, sua falecida namorada, que narra os inglórios esforços da protagonista Maria de França para se aposentar por invalidez. A partir desse texto nunca publicado — de que só conhecemos alguns trechos, sob a ótica do narrador — este descreve, em forma de diário, experiências de diversas ordens associadas ao ato de ler.

Ao criar um personagem anônimo — cuja análise é o único meio de acesso a um romance inédito de uma autora falecida — o escritor pernambucano, nessa obra marcada pela *mise-en-abîme* e por um forte teor de simulacro, convida a refletir sobre os bastidores da leitura literária. Ademais, o destaque dado à imbricação dos gêneros — pois o texto ora assume traços de diário, ora de ensaio, ora de romance — contribui para estreitar as relações entre o ato de ler, a experiência e a criação.

Não surpreende, assim, que *A Rainha dos Cárceres da Grécia* seja amiúde considerada uma “poética da leitura” (CARRIELO, 2007). Wellington de Almeida Santos vai ao encontro desse posicionamento:

No ensaio crítico, o comentário do narrador abrange a maioria das questões cruciais relativas à Literatura, desde a polêmica da autoria (atualíssima!), até problemas de recepção crítica, passando pela discussão da intencionalidade autoral, métodos interpretativos do leitor, considerações teórico-críticas sobre a construção de categorias específicas da narrativa de ficção (personagem, tempo, espaço, linguagem literária, simbologia dos objetos referidos e outros aspectos). (SANTOS, 2001, p. 147).

A proposta deste trabalho é concatenar ponderações presentes nessa obra tanto com as preocupações de Osman Lins com a formação de leitores quanto com a leitura subjetiva — proposta francesa que visa a revitalizar o ensino de literatura a partir de uma abertura dada à subjetividade dos alunos. Esta análise, que dialogará com reflexões teóricas sobre a figura do leitor, pretende lançar luz sobre os alcances da apropriação da obra literária, sinalizando caminhos para a ressignificação do texto literário em sala de aula.

2 Osman Lins, o ensino de literatura e a leitura subjetiva

É notório o interesse que Osman Lins demonstrava pelo ensino de literatura, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa preocupação, diretamente vinculada à sua percepção da função social do escritor no Brasil, devia-se à consciência de que “muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores”. (LINS, 1977, p. 35). Como atribuía aos materiais didáticos um lugar central na formação de leitores, publicou, em 1966, *Um mundo estagnado* (LINS, 1966), no qual analisa diversos compêndios utilizados nas aulas de Português e critica tanto a qualidade de alguns textos literários citados quanto a ausência de escritores mais contemporâneos. Mais de 10 anos depois, retoma suas análises, preocupando-se especialmente com o uso, nesses livros, de elementos que visam a seduzir o aluno, de modo a transformar o ensino de língua e literatura em uma “Disneylândia pedagógica” (LINS, 1977). Dentre esses aspectos, destaca o uso excessivo de recursos gráficos, que leva o escritor a indagar: “Que se pode esperar, mais tarde, da

capacidade de leitura — e da compreensão de texto — de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos?” (LINS, 1977, p. 137). A linguagem utilizada nos prefácios direcionados aos estudantes também é objeto de crítica: acha que os autores utilizam um “discurso de animador de auditório” (LINS, 1977, p. 128) e acusa-os de tentar conquistar seus leitores mais pela lisonja do que pela eficiência de seu trabalho.

No âmbito do ensino superior, o incômodo de Osman se atrelava especialmente aos impactos desenfreados do estruturalismo nos cursos de Letras, em que categorias e classificações muitas vezes preponderavam sobre a leitura do texto literário — crítica cujos ecos, como bem lembra Sandra Nitrini (2014, p. 124), assumirão uma forma literária em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (LINS, 2005). Vale destacar uma proposta didática relatada pelo escritor pernambucano, na qual desponta o desejo de mudar alguns moldes tradicionais do trabalho com o texto literário em sala de aula. Em seu relato, após reforçar a importância de familiarizar os alunos com autores mais antigos, indaga:

Como, porém, efetuar essa aproximação? Ministras, simplesmente, aulas expositivas sobre os primeiros cronistas ou, por exemplo, a obra pedagógica de um Anchieta? Induzir os alunos a efetuarem pesquisas, lendo os artigos e apresentando, em classe, seminários quase sempre tediosos — realizados muitas vezes sem o contato direto com os textos — e que os ouvintes seguem com escasso interesse, pouco retendo do que ouvem? (LINS, 1977, p. 69).

Diante das limitações de procedimentos didáticos mais comuns e por considerar que a turma, além de se sentir muito

distante dos escritores com os quais pretendia trabalhar, ansiava por “algo mais vivo e mais divertido” (LINS, 1977, p. 70), optou por recorrer a recursos nos quais a cooperação e a criatividade dos alunos assumiam um lugar central. Assim, propôs que eles apresentassem, em grupos, alguns autores, “de um modo que fosse, ao mesmo tempo, imaginoso e didático”. (LINS, 1977, p. 70). Dentre as possibilidades pensadas pelos estudantes, houve uma entrevista com Padre Anchieta, a transformação do *Tratado descritivo do Brasil*, de Gabriel Soares de Souza, em um programa de televisão e a leitura pausada de um sermão de Vieira em uma igreja, intercalada com um jogo de perguntas e respostas sobre a obra do grande orador barroco.

Ao relativizar possíveis críticas sobre a falta de ortodoxia de sua proposta, Osman Lins ressalta que “o aproveitamento foi muito melhor que nos anos anteriores, quando usados métodos mais rotineiros e sérios” (LINS, 1977, p. 74), e destaca o anseio de seus alunos empregarem estratégias semelhantes na educação básica, pois percebeu o quanto elas contribuíram para os textos se tornarem mais vivos e presentes.

Nesse relato, intitulado “Uma experiência didática”, o contraponto instaurado entre alguns métodos tradicionais de ensino de literatura e o emprego de alternativas inovadoras dialoga com os propósitos da leitura subjetiva, vertente teórica francesa cujas características principais serão expostas em momento oportuno. Por ora, basta pontuar um comentário de Annie Rouxel, para quem algumas formas de trabalhar o texto literário instauram uma “rotina sem alma” (ROUXEL, 2012, p. 14) em sala de aula, transformando o ato de ler, como propõe Catherine Tauveron (2004) a respeito das fichas de leitura, em um eletrocardiograma com linhas retas. É justamente a essas

imagens de morte ou incompletude da leitura literária que o escritor pernambucano se opõe, ao refletir a respeito da prática docente e buscar um leque de alternativas possíveis.

O propósito de incentivar uma relação mais intensa com as obras literárias também perpassa *Guerra sem testemunhas* (LINS, 1974), importante livro de natureza ensaística, no qual Osman Lins se debruça sobre o papel do escritor, do leitor e sobre outros elementos envolvidos na escrita e recepção da literatura. Em um dos ensaios, evidencia o quanto prefere uma leitura imperfeita à leitura crítica e expressa o desejo de ter acesso às reações pessoais do leitor, tidas como “o testemunho de alguém que se entregou à leitura de seu livro sem qualquer empenho crítico, mantendo porém com o texto uma relação viva”. (LINS, 1974, p. 195). A ideia de uma leitura viva, identitária, vista como um retrato da experiência, é um dos principais pilares tanto da leitura subjetiva quanto da última obra de Osman Lins publicada em vida, *A Rainha dos Cárceres da Grécia* (LINS, 2005).

Um dos elementos que chamam a atenção nesse livro é que o narrador, a despeito de sua estreita relação com o universo literário, não escolheu se tornar professor de literatura, mas sim lecionar Ciências Naturais. Eis como justifica por que, diferentemente de seu amigo A.B., descartou essa área de atuação:

O magistério, para ser devidamente exercido — e ele [A.B.] está nesse caso —, implica o estabelecimento de sistemas, condena o vago e o intuitivo, reclama estudos metódicos, leva enfim a um tipo de conhecimento útil, ordenado, sólido, funcional, respeitável — e falto de alegria. Ora, há na frequência aos textos algo de errante, e não me arrependo de haver preservado em mim essa vagabundagem afortunada. (LINS, 2005, p. 79-80).

O cerne de sua escolha seria a possibilidade de usufruir dos textos literários sem inseri-los em sistemas ou transformá-los em objeto de estudos metódicos e racionais. Trabalhando como professor de Ciências Naturais, acredita-se protegido desse risco, resguardando sua liberdade e seu direito de uma relação mais intensa com as obras. Sem entrar na discussão sobre a justaposição de gêneros do livro de Osman Lins, que mescla, como dito anteriormente, elementos do diário, do ensaio e da escrita ficcional, o trecho citado desencadeia algumas questões: diante das limitações do ensino de literatura que fizeram o narrador, apesar de seu grande apreço pelos livros, escolher outra profissão, não seria possível pensar em uma outra forma de lidar com o texto literário na escola, que não descartasse a experiência e o prazer dos alunos? Será que o caráter íntimo, intuitivo inerente à leitura não pode ser conciliado de algum modo com a ideia de reflexão, legitimando assim seu lugar no universo escolar? A leitura subjetiva debruça-se sobre possíveis saídas para esse impasse.

No início dos anos 2000, a França passou por substanciais mudanças nas diretrizes curriculares da educação básica, cujas repercussões extrapolaram os muros da academia a ponto levar à troca de ministro da Educação. (REZENDE, 2013, p. 17). Essas alterações, diferentemente do que costuma acontecer no Brasil, deram-se a partir de uma efetiva colaboração de pesquisadores, movidos pelo propósito de repensar as práticas de ensino de língua materna e de literatura. Surge então a leitura subjetiva, uma vertente teórica reticente a uma concepção autotélica de literatura, cuja base é o questionamento do modelo de leitura vigente no universo escolar e o resgate da subjetividade do aluno nas aulas dedicadas aos textos literários.

Annie Rouxel e Gérard Langlade, dois nomes emblemáticos dessa nova abordagem, argumentam que colocar a individualidade do aluno, até então completamente escamoteada, em um lugar de destaque configura-se como um meio de reestruturar o ensino de literatura: “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo da apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.” (LANGLADE, ROUXEL, 2013, p. 21). A fim de melhor perceber os alcances das propostas dessa vertente teórica, é pertinente mostrar, de forma muito breve, como ela se insere em uma linhagem de reflexão que coloca em evidência a figura do leitor.

3 O papel do leitor: breves considerações teóricas

Gumbrecht (2002), ao refletir sobre as contribuições da Estética da Recepção, relativiza a ideia bastante difundida de que essa vertente teórica tenha sido a primeira a colocar o leitor como objeto de reflexão crítica. Ao defender seu posicionamento, lembra que o *New Criticism*, embora de forma mais indireta, trabalha com essa figura, ao lidar com a noção de interpretação correta e de leitor ideal. Seguindo as trilhas sugeridas pelo autor, não é difícil se convencer de que a suposta primazia do movimento originário da Escola de Constança é questionável: a preocupação com o destinatário da obra de arte remonta à Antiguidade.

No âmbito da Nova Crítica americana, com efeito, a questão da leitura também tem certa relevância, embora em outro viés. Mesmo reconhecendo que a imagem de um leitor

ideal, um dos pressupostos do movimento, é uma idealização, esses críticos valem-se dela na esperança de descartarem reações particulares e se centrarem mais no texto. Segundo eles, sem essa categoria, seria preciso abrir mão de uma leitura comum e, por tabela — é possível acrescentar — dos critérios de valor a ela associados. Ademais, os críticos americanos, especialmente Beardsley e Winsatt (2002), contestaram a autoridade do escritor diante da interpretação de sua obra, através de um forte questionamento à primazia da intencionalidade nas análises literárias. Essa posição parece, à primeira vista, ir ao encontro de Barthes, quando este se queixa que de “[...] a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a entregar a sua ‘confidência’.” (BARTHES, 2004, p. 66). A impressão de coincidência de propósitos, entretanto, rapidamente se desfaz: logo após o trecho citado, o teórico francês faz ressalvas ao *New Criticism*. O comentário de Gumbrecht ajuda a elucidar a aparente contradição:

Por esta razão, a verdadeira inovação da estética da recepção consistiu em ter ela abandonado a classificação da quantidade de exegeses possíveis e historicamente realizadas sobre um texto, em muitas interpretações ‘falsas’ e uma ‘correta’. Seu interesse cognitivo se desloca da tentativa de constituir uma significação procedente para o esforço de compreender a diferença de exegeses de um texto. (GUMBRECHT, 2002, p. 175).

Para o autor, a Estética da Recepção não se diferencia por lidar com a figura do leitor, mas sim por legitimar a pluralidade de interpretações, propondo uma abertura que, decididamente, não está em questão no movimento americano. Nele, a despeito

das críticas à intencionalidade, subsiste a ideia de que o texto ficcional contém um restrito leque de sentidos a ser desvendado. Essa concepção, além de tolher expressivamente o grau de participação de quem lê, transfere, de certa forma, a autoridade outrora tida pelo escritor ao crítico, cujo papel seria deliberar sobre os significados de fato presentes em determinada obra.

Feitas essas considerações, é momento de se deter sobre o aporte de Wolfgang Iser, primordial para entender a relação entre leitura, atribuição de sentido e experiência. Já nas primeiras páginas de *O ato da leitura* (ISER, 1999), o autor ressalta que a Estética da Recepção não é um movimento homogêneo como a classificação parece sugerir. Destacam-se, dentro dele, duas vertentes: a teoria da recepção, voltada aos juízos históricos dos leitores, e a teoria do efeito, ancorada principalmente no texto. Ambas se caracterizam pela preocupação com a figura do leitor, a qual, todavia, assume em cada uma delas uma forma distinta, como se constata ao comparar seu estudo ao de Jauss (1978), por exemplo.

Segundo Iser (1999), a leitura ocorre de forma plena quando são tecidas pontes entre o texto e situações vividas, em um movimento fenomenológico que impossibilita a separação entre sujeito (leitor/leitora) e objeto (texto). Nesse caso, “o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.” (ISER, 1999, p. 34). Com essa perspectiva em mente, sugere que a pergunta “o que significa esse texto?” deveria ser trocada por “o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais?” (ISER, 1999, p. 53).

Ao se deter sobre a interpretação, destaca que fatores subjetivos como disposições individuais e concepções histórico-sociais determinam as articulações estabelecidas entre as

perspectivas delineadas pelo texto. Partindo do pressuposto de que a rede de relações possíveis de uma obra não será jamais completamente preenchida, destaca a presença da subjetividade no processo interpretativo: “A multiplicidade das interpretações de um texto indica que estas seleções subjetivas não são idênticas, mas passíveis de compreensão intersubjetiva, uma vez que representam tentativas de otimizar a mesma rede relacional.” (ISER, 1999, p. 27). Assim, a leitura, vista por ele como um jogo, implica um apanhado de regras postuladas pelos elementos textuais, mas a forma como cada um as maneja vincula-se, ao menos parcialmente, à identidade de cada jogador.

Apesar de estabelecer fortes laços entre leitura e experiência, o teórico alemão não se interessa pelos leitores empíricos. Os pesquisadores da leitura subjetiva, por sua vez, ressignificam essa relação ao voltarem-se aos leitores reais e às repercussões identitárias suscitadas pelo ato de ler. Ao instaurarem uma estreita aproximação entre leitura, experiência e escritas de si, sugerem a adoção, em sala de aula, da autobiografia de leitor e do diário de leitura como gêneros propícios para registrar os impactos de um texto sobre o sujeito. A proposta, como bem assinala Annie Rouxel (2013, p. 183), não é abandonar análises formais das obras literárias, mas sim torná-las menos hegemônicas.

Sem entrar no mérito do modo como esses autores lidam com os limites interpretativos, ou com a tensão entre os direitos do leitor X direitos do texto (TAUVERON, 2013), é momento de mostrar como essas ponderações ecoam em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. As representações da leitura presentes no livro são uma boa porta de entrada para essa discussão.

4 Figurações da leitura em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* e o diálogo com a leitura subjetiva

Rolland Barthes (2004), ao questionar a primazia dada à questão da autoria nos estudos literários, propõe que o foco se desloque da figura do autor para a do leitor, entendido como “um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas *esse alguém* que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito.” (BARTHES, 2004, p. 70). Essa imagem de leitor-modelo está muito distante da forma como o professor de Ciências Naturais lê a obra de Julia Marquezin Enone, o que se evidencia inclusive em sua peculiar opção de escrever seus registros em forma de diário — meio de deixar sua escrita mais permeável à passagem do tempo e à sua existência.

Se os ecos entre leitura e identidade perpassam *A Rainha dos Cárceres da Grécia* como um todo, em algumas passagens, essa relação ganha mais evidência. Isso ocorre, por exemplo, quando, depois de construir uma longa interpretação sobre a importância da quiromancia no romance, o narrador a descarta após conhecer Heleno, o ex-marido da autora, que não tem uma mão. Ou, principalmente, nos momentos em que o professor é acometido por crises de cegueira, quando sente de forma muito mais intensa o universo romanesco, percebendo o texto como um mundo, no qual se movia, em um estado que classifica como “entre carnal e verbal”. (LINS, 2005, p. 34).¹ Essa profunda imersão na ficção caracteriza o trecho a seguir:

¹ Para uma análise mais detida sobre a relação entre leitura e identidade em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, cf. Damasceno (2013).

Penetrando, em criança, num quarto mal iluminado e que devia estar vazio, tive a sensação de uma presença, uma respiração inaudível e mesmo assim real. Ocorre-me, em *A Rainha dos Cárceres*, ante o gigantismo dos pássaros, algo idêntico, como se algum ouvido ou olho meu, secreto, aí intuísse um ser invisível, abaixo da certeza mas nos limites da convicção. (LINS, 2005, p. 152).

Maria de França, protagonista do romance de Julia Marquês Enone, tem muito medo de pássaros gigantes, os quais assumem, para ela, proporções gigantescas. Esse medo da personagem desencadeia nele uma lembrança de infância. A cena lembrada, por conta da escuridão do quarto, também envolve problemas de visão. Ao mencionar um olho e um ouvido secretos, capazes de perceberem tanto “uma respiração inaudível e mesmo assim real” quanto um “ser invisível”, cria um duplo desses órgãos sensoriais, sugerindo uma possível imagem da realidade ficcional — cuja existência também se daria “abaixo da certeza, mas nos limites da convicção”. Nessa passagem, ao aproximar um episódio de sua infância a aspectos suscitados pelo romance, como se ambos constituíssem uma matéria comum, fica claro o jogo de ressonância entre o texto lido e sua vida. O professor está muito implicado em sua leitura, sendo um leitor **com** história, **com** biografia, bastante distinto da imagem distanciada de um leitor-modelo.

Essa reformulação da figura do leitor é uma das mudanças de paradigma vistas por Annie Rouxel (2012) como um caminho para revitalizar o ensino de literatura na França, que parece ter também alcances para ressignificar o lugar dado ao texto literário no contexto escolar brasileiro. De acordo com a pesquisadora, a chegada da ideia de comunicação literária à sala de aula se deu de forma muito abstrata, pois pressupunha um leitor ideal,

a quem caberia atualizar todas as potencialidades textuais. Por mais que reconheça a importância da entrada de uma concepção mais ativa de leitura literária no âmbito escolar, sugere que, ao invés de recorrer a imagens idealizadas, seja valorizada a relação única que cada aluno estabelece com a obra:

A reflexão sobre o sujeito leitor conduz a uma importante mudança de paradigma. Passamos de uma concepção de leitura literária organizada em torno de um *Leitor Modelo* a uma concepção de leitura literária mais liberal que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Trata-se de uma ruptura epistemológica ainda mais profunda que a precedente, uma vez que ela se dedica, de forma efetiva, a uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto. Essa mudança apoia-se principalmente nos trabalhos de Pierre Bayard, Bruno Clément, Jean Bellemin-Noël e Gérard Laglande e também nos ensaios sempre “atuais” de Michel de Certeau e Italo Calvino. (ROUXEL, 2012, p. 16).

São essas singulares experiências de leitura que o diário do professor de Ciências Naturais ajuda a exemplificar. Outra faceta do caráter pessoal do ato de ler em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* é explorada no modo como Maria de França lida com os jornais. A personagem, que tem problemas psiquiátricos e luta, ao longo do relato, para obter um benefício do INSS, lê, na maior parte das vezes, de modo fragmentado e anacrônico, as notícias que encontra. Nelas, costuma prestar atenção apenas nos fatos insignificantes — pois “só alcança como verdadeiros os que se inscrevem na sua órbita de vida” (LINS, 2015, p. 214) —, até deparar-se com a notícia dedicada à história de Ana, a “Rainha dos Cárceres da Grécia”.

Essa astuta ladra percorre diversos pontos da Grécia, praticando todo tipo de roubo e estelionato. Muitas vezes, é capturada, mas ora consegue ser absolvida nos tribunais, ora foge pelos muros da prisão. O fato de ela conhecer, “no tramado da força e da administração, todas as saídas — estejam escritas nas leis ou erigidas em pedra” (LINS, 2015, p. 215), explica tanto sua alcunha quanto a intensa admiração exercida sobre a protagonista.

O narrador, ao mencionar uma declaração de Ana diante do tribunal, propõe uma hipótese para explicar suas sucessivas fugas: ela percorreria todo seu país para não perceber as mudanças nas coisas, movida pelo medo de saber que o tempo passa. Sua trajetória, cujo propósito se mostra bastante vão, seria uma espécie de retomada de *A odisseia*:

Sempre a mudar de sobrenome, mas conservando o nome de batismo, para honrar o que ela considera sua marca, sobe, em uma embarcação pintada de vermelho, como as naus alígeras de Ulisses, de Creta ao continente, age na antiga Citera e a seguir em Esparta, cruza o Peloponeso, é presa e condenada em Maratona, Atenas [...] traçando, sobre todos esses nomes, magnificados por acontecimentos históricos e míticos (onde vos bateis agora, preclaro Aquiles e tu, que submeteste a Pérsia?), traçando nova gesta, individual e sem fulgor. (LINS, 2015, p. 214).

Essa peculiar versão do poema épico de Homero, na qual Ulisses assume a forma de uma ladra fugitiva, não tem, certamente, o brilho de seu modelo. Alguns dos elementos perdidos em relação à *Odisseia* provavelmente correspondem à mudança de contexto: os tempos são outros e a saga de Ana não representa a história de um povo, restringindo-se aos limites do individual.

A intertextualidade, porém, não atinge diretamente a forma como Maria de França lida com a história em questão, pois a referência à cultura clássica não faz obviamente parte de seu repertório. A protagonista, ao invés de interpretar o relato como uma versão da epopeia clássica esvaziada de grande parte de seus componentes essenciais, o traduz segundo sua própria experiência:

Às voltas com papéis que não entende, com instruções que não entende, com deferimentos e indeferimentos esotéricos, com prorrogações misteriosas, Maria de França reconhece desolada que tudo lhe escapa e sonha com ardor a metamorfose suprema: transformar-se em Ana, a Rainha dos Cárceres, compreender o impossível, decifrar. Iriam ver, então. (LINS, 2015, p. 218).

Embora não atente contra a propriedade privada, compartilhando com a grega apenas a ruptura com o mercado de trabalho, Maria a vê como uma grande heroína, capaz de compreender o universo que lhe soa completamente enigmático. Aos seus olhos, Ana assume a forma de um duplo inacessível, categoria reforçada por sua representação da Grécia, país que, para ela, “flutua como ilha sobre imensa nuvem arenosa”. (LINS, 2015, p. 214). Nesse seu filtro de leitura, o medo de Ana de perceber a passagem do tempo não lhe chama a atenção (até porque confunde as referências temporais, não sabendo localizar a noção de “amanhã”, por exemplo), mas somente sua capacidade de mover-se entre as instituições e vencer todo tipo de obstáculo. A notória ladra, diferentemente de Maria, presa no emaranhado da burocracia, não está condenada a permanecer dentro de um labirinto, sem perspectivas de encontrar uma saída.

A atualização do relato da criminosa grega feita pela protagonista remete às proposições de Jouve (2013, p. 53),

para quem a “leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o”. O autor destaca a presença da subjetividade na interpretação, a qual se inscreve muitas vezes em lugares imprevistos. Esse caráter pessoal seria forte a ponto de uma abordagem interpretativa informar mais sobre a perspectiva de quem lê do que sobre o texto em si — proposta que potencializa os alcances do comentário de Culler, para quem “interpretar uma obra é contar uma história de leitura” (CULLER, 1999, p. 77). A ideia de que cada leitor, como Maria de França, constrói nas obras o seu texto, graças a circunstâncias próprias e aspectos identitários, ganha força em uma bela imagem de *A Rainha dos Cárceres da Grécia*:

Teu livro, Julia, começa lentamente a fechar-se para mim. Sei e tu sabias tão ilimitadas serem as obras quanto limitado o nosso alcance. Por isto buscam as obras encarnações mais perduráveis que os homens e, num certo sentido, indestrutíveis: para que muitos espíritos, sucessivamente, aguilhoados pelos segredos infundáveis da obra, possam acumular decifrações. (LINS, 2005, p. 225).

Na passagem, despontam os limites tanto do escritor quanto do leitor, considerado individualmente, diante da obra ficcional. Ao recorrer à metáfora de “encarnação”, o narrador instaura um paralelo entre literatura e morte: a obra transcende os indivíduos por sobreviver a eles, assumindo novas formas ao decorrer do tempo:

Eis me aos dezoito anos: cai a noite, e eu leio, indiferente ao decréscimo de claridade da sala, um romance de Stendhal.

Anos passaram-se. Meditei sobre os processos romanescos, estudei-os em autores ilustres e estou lendo, de Stendhal, um romance. O livro é o mesmo, *O vermelho e o negro*, mas as leituras divergem, e isto modifica-o. (LINS, 2005, p. 70).

A proposta de, a cada leitura, os livros ganharem novos traços tem interessantes desdobramentos. Para Langlade (2013), a importância do leitor na criação de textos singulares é tão substancial que o faz questionar a noção de texto literário. A fim de explicar esse questionamento, distingue duas formas de interpretar o caráter incompleto da obra antes de ser lida. A primeira abordagem, associada a Eco e Iser, entendem-na como um espaço objetivável na qual os leitores atuam, respeitando as regras postuladas pelo texto. A segunda, por sua vez, pautada em Bayard, vê a obra como algo “por essência, móvel, estimando que cada leitor produz um texto um texto singular”. (LANGLADE, 2013, p. 34). Nessa perspectiva, a qual merece uma explanação mais detida, o “texto geral não existe fora da multiplicidade dos textos singulares que engendra”. (LANGLADE, 2013, p. 34-35).

Para Bayard (2007), autor do conceito de “texto do leitor”, os livros sobre os quais falamos não têm necessariamente muita relação com os livros reais, pois quem lê constrói, ao longo da leitura, uma obra imaginária, reconstituída por elementos identitários e circunstanciais. Nesse prisma, não haveria a obra em si, singular, mas obras plurais geradas a partir do texto de base.

O pesquisador francês tem consciência do quanto reconhecer a mobilidade dos livros é “uma posição desestabilizante, uma vez que nos põe em confronto, por intermédio de seus espelhamentos, como nossa própria incerteza, ou seja, nossa loucura”. (BAYARD, 2007, p. 170). Mesmo sem se deter de

forma mais aprofundada sobre os alcances e limites da proposta de Bayard, fica claro o quanto o jogo de espelhos entre o livro “original” e seus reflexos possíveis, bem como o teor de simulacro por ele suscitado perpassam *A Rainha dos Cárceres da Grécia*:

Neste ponto, penso em algo inviável: uma obra que se apresentasse desdobrada, construída em camadas e que fingisse ser a sua própria análise. Por exemplo: como se não houvesse Julia Marquezin Enone e *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, como se o presente escrito é que fosse o romance desse nome e eu próprio tivesse existência fictícia.

Tal obra, se possível, qual o seu destino? Condenariam ou absolveriam o criador que ousara aventurar-se, nu, em domínio alheio? (LINS, 2005, p. 55).

Nesse trecho, o narrador coloca em dúvida a natureza de seu livro e do romance de Julia, instaurando, em suas notas, certo tom de logro. Essa indagação levanta a possibilidade de não haver duas obras distintas, mas apenas uma, formada por diversas camadas. Até que ponto esse texto um tanto utópico, cuja viabilidade é posta em dúvida (“...tal obra, se possível.”/“...penso em algo inviável”), não se aproxima do próprio livro que escreve, seu exercício de leitura e escrita?

Além de explicitar os estreitos vínculos entre leitura e criação, as esparsas passagens nas quais questiona a natureza de seu relato, sugerindo até mesmo a possibilidade de o romance de Julia sequer existir, são sempre marcadas pela imagem de um livro desdobrado, duplicado. É o que ocorre, por exemplo, no trecho seguinte: “[talvez] eu apenas construa, sobre o romance de minha amiga, outro romance, outra amiga, à imagem de modelos que ignoro e, mesmo assim, governam-me”. (LINS, 2005, p. 197). A metáfora de uma obra escrita sobre a outra cria

um forte jogo especular. Esse vertiginoso espelho, entretanto, não permite mapear claramente as fronteiras entre ambas: é como se, por serem de tal modo sobrepostas, não seja viável discernir o que é reflexo, o que é refletido. Compartilha-se, aqui, a perplexidade do professor diante da figura do espantalho, uma das personagens mais enigmática do livro de Julia Marquezin Enone: “Curvo-me sobre o discurso do espantalho e cada vez me sinto mais perdido nesse verdadeiro salão de espelhos, onde se mesclam, confusos, objetos e reflexos.” (LINS, 2005, p. 161).

Essa sensação de vertigem pode ser melhor compreendida com o aporte de Leyla Perrone-Moisés (2005) no horizonte. Segundo a autora, quando predominava a atitude idealista diante da literatura, a obra era considerada uma cópia do real, e a crítica, uma cópia da cópia. Com o declínio dessa postura no século XX, essa hierarquia se desfaz e, ao invés de se pensar o processo literário a partir da imagem de reflexos mais ou menos afastados da origem, ganha força a ideia de simulacro:

A deposição do platonismo na modernidade consiste em legitimar o simulacro, não como aparência igualmente legítima da essência, mas justamente como elemento perturbador da distinção essência-aparência, característica do mundo da representação. O simulacro nega o original e a cópia, o modelo prévio e sua reprodução, subvertendo todas as hierarquias e inaugurando a vertigem do descentramento. (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 7).

Essas considerações são bastante apropriadas para entender o paralelo entre leitura e criação em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, em que as duas atividades estão ligadas de tal forma que não é pertinente nem demarcar limites nem estabelecer uma hierarquia entre elas. A negação da noção de original e cópia assinalada por Leyla Perro-Moisés dialoga com a análise de

Adriana Esther Suarez (2008). Ao comparar o livro do escritor pernambucano com “Pierre Ménard, autor de Quixote”, de Jorge Luis Borges, observa que, em ambos os relatos, caracterizados por certa incompletude, há uma “constante alusão a textos originais que nos são vedados”. (SUAREZ, 2008, p. 302). Como entender essa ideia de um manuscrito original ocultado, inacessível, na obra estudada?

A primeira tentativa de resposta remete à proposta de que o livro comentado pelo professor de Ciências Naturais sequer existe. Nesse viés, o romance de Julia, dentro do sistema ficcional construído por Osman Lins, seria um mero pretexto para o narrador se lançar a uma aventura de escrita. A segunda forma de entender a questão, que preserva a complexidade instaurada pela *mise-em-abîme* no livro, vai de encontro à ideia de que uma obra única, original, prévia ao ato de leitura, não existe, embora deflagre um leque de obras possíveis. É assim que, nesta análise, são entendidos os momentos nos quais o narrador questiona a existência do relato protagonizado por Maria de França: mais do que pressupor um texto imaginário, ele parece lidar com uma obra potencial, a qual, além de não existir plenamente antes de ser lida (ISER, 1999), possui inevitavelmente um caráter plural. É o que está em jogo nesta reflexão de Butor:

Automaticamente, vou adaptar essa história, traduzi-la; ao longo de minha leitura, vai se criar, no vazio que se coloca entre o mundo que a literatura me apresenta e aquele que meus olhos me mostram, outro romance (uma outra peça, ensaio...) em que serão neutralizados todos os detalhes que me impedem de nele me reconhecer. [...] A obra se desdobra. Todo leitor não cria apenas uma representação a partir dos signos propostos, mas empreende a reescrita daquilo que ele lê. (BUTOR, 1968, p. 9).²

2 “Automatiquement, je vais adapter cette histoire, la traduire; tout au long de ma lecture va s’inventer, dans le vide qui se creuse

Quem lê, portanto, não deve somente decodificar signos linguísticos, mas sim reescrever a obra, de acordo com seu horizonte histórico e pessoal. Essas apropriações podem ser vistas nas formas distintas como as narrativas presentes em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* retratam a temática da busca. Como foi visto anteriormente, a trajetória de Ana estabelece um curioso paralelo com *A Odisseia*, no qual os obstáculos enfrentados por Ulisses em seu regresso a Ítaca tornam-se uma representação de sua fuga das prisões e da passagem do tempo. Já Maria de França se apropria da história de Ana lida nos jornais, idealizando a astuta ladra por ter, ao longo de sua passagem por diversos lugares e tribunais, a capacidade de compreensão, vista pela antiga tecelã como uma chave para sair do labirinto burocrático do qual não consegue se livrar. O narrador, por fim, ao lançar-se à sua intensa experiência de leitura e escrita, insere tintas subjetivas no tema em questão, pois empreende uma viagem dentro do texto, que se torna também uma viagem dentro de si. Ecoam aqui as palavras de Otto Maria Carpeaux, em um ensaio dedicado à obra do autor de *Angústia*:

Vou construir uma teoria para apanhar a minha vítima, vou construí-la de pedaços de outras criações, alheias, com as quais Graciliano Ramos não tem nada que ver, vou colher esses pedaços, entregando-me ao jogo livre das associações. “Gastei meses construindo esta Marina que vive dentro de mim, que é diferente da outra, mas que se confunde com ela”. Vou construir o meu Graciliano Ramos. (CARPEAUX, 1996, p. 233).

Se cada leitor cria, a partir da obra escrita, o **seu** texto, fica claro por que o professor de Ciências Naturais escolhe, para

entre le monde que me presente la littérature et celui que me montrent mes yeux, un autre roman (ou un autre drame, essai...) dans le quel seront neutralisés tous les détails qui m'empêchaient de m'y reconnaître. [...] L'oeuvre se dédouble. Tout lecteur non seulement constitue à partir des signes proposés une représentation, mais entreprend de réécrire ce qu'il lit". (BUTOR, 1968, p.9). Tradução minha.

intitular suas notas, o mesmo título do romance de Julia: ao ler, ele constrói a sua *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. Nesse sentido, é elucidativo o comentário de Marc-Mathieu Münch, pautado na metáfora de labirinto, que tão bem representa a trajetória de Maria de França: “O leitor é sempre guiado, como previsto nesse gênero de construção, mas os itinerários são bastante numerosos para convirem a leitores diferentes. Ele não encontra, como Teseu, o fio, mas o fio que ele encontra é o *seu* fio. (MÜNCH, 2004, p. 108).

O diálogo entre as reflexões suscitadas pela obra de Osman Lins e a proposta dos pesquisadores que apostam na leitura subjetiva como forma de revitalizar o ensino de literatura parece evidente. Se a obra somente existe através das diversas atualizações que ela engendra, todo texto singular elaborado por quem lê, a despeito de suas limitações, “constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária”. (LANGLADE, 2013, p. 35). O reconhecimento da importância das apropriações da literatura empreendidas pelos alunos suscita, segundo Bayard (2002, p. 54), uma “adesão viva” a ela — imagem muito próxima das utilizadas por Osman em seus ensaios para expressar como desejava que a leitura literária ocorresse. Se um de seus principais anseios era “romper a cortina posta entre eles [os escritores] e as novas gerações” (LINS, 1977, p. 35), *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, vista sob o prisma da vertente teórica francesa tomada como base para esta reflexão, acena para caminhos possíveis. Assim, décadas após suas análises de livros didáticos de português, a obra do escritor pernambucano continua contribuindo para a formação de leitores — questão que lhe era tão cara.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BEARDSLEY, Monroe; WINSATT, Willian. A falácia intencional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A teoria da literatura em suas fontes*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002. p.639-656.

BUTOR, Michel. La critique et l'invention. In: BUTOR, Michel. *Répertoire III*. Paris: Éd Minuit, 1968. p.111-113.

CARRIELO, Graciela. *Jorge Luis Borges y Osman Lins: poética de la lectura*. Rosario: Laborde editor, 2007.

CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. *Angústia*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p.231-239.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DAMASCENO, Carolina Duarte. A estreita relação entre leitura e identidade em *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, de Osman Lins. *Outra Travessia*, Florianópolis, v. 14, p. 117-130, 2013.

HOMERO. *A odisseia*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GUMBRECHT, Hans. Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica e métodos de uma Ciência da Literatura fundada na Teoria da Ação. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p.189-212.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.25-38.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie. Apresentação dos organizadores franceses. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

LINS, Osman. *Guerra sem testemunhas: o escritor, sua condição e a realidade social*. São Paulo: Ática, 1974.

LINS, Osman. *A Rainha dos Cárceres da Grécia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LINS, Osman. *Um mundo estagnado*. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico da leitura subjetiva. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.53-66.

MÜNCH, Marc-Mathieu. *L'effet de vie ou le singulier de l'art littéraire*. Paris: Honoré Champion. 2004.

NITRINI, Sandra. Leitura da obra de Osman Lins: anos a fio. *Cerrados*, Brasília, v. 23, n. 37, p. 121-129, jan./jun. 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL,

Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18.

ROUXEL, Annie; ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.67-88.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n. 9, p. 13-26, nov. 2012.

SANTOS, Wellington de Almeida. Memórias da Rainha. In: SANTOS, Wellington de Almeida. *Outros e outras na Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2001. p.141-146.

SUAREZ, Adriana Esther. Borges, Lins e a liberdade do leitor em *A Rainha dos Cárceres da Grécia* de Osman Lins. *Revista Eutomia*, Recife, ano I, n. 2, p. 294-306, 2008.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.117-132.

TAUVERON, Catherine. La lecture comme jeu, à l'école aussi. La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements. Anais. Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2004.

Correspondências exílicas cubanas: um diálogo fragmentado da memória em *Informe contra mí mismo*

Antonio Martínez Nodal*

Nerivaldo Alves Araújo**

Resumo

Este estudo objetiva analisar as correspondências e a tensão crítica e emocional que são inerentes ao livro *Informe contra mí mismo*, de Eliseo Alberto. Promove-se a discussão sobre sua escrita fragmentada e o componente histórico-político das cartas. Foi traçada, também, uma interconexão com as significâncias implícitas do gênero epistolar, sua legitimidade comunicativa e a *escrita de si*, que determinam sua leitura e o diálogo íntimo de Alberto, que oscila entre o privado e público, o afetivo e o denunciatório, o simbólico e o inespecífico. A análise utiliza um método descritivo, qualitativo de caráter bibliográfico com base em ensaios, textos literários, culturais e o acervo epistolário cubano recente. O conceito de gênero epistolar se fundamentou nas obras de Arfuch (2010), Haroche-Bouzinac (2016), Díaz (2016) e Todorov (2003); o afeto e a *escrita de si* têm como base textos de Leone (2014), Klinger (2014) e Assmann (2011). E, por último, o exílio, a literatura fragmentada e inespecífica se escoram nas obras de Weimer (2008); Garramuño (2008; 2009; 2014; 2015), Ludmer (2007; 2013) e Rojas (2004), entre outros.

Palavras-chave: correspondências exílicas; afeto; memória; escrita de si; Informe contra mí mismo.

* Professor Colaborador do Instituto Cervantes – Salvador. Mestre em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em andamento em Leitura, Literatura e Cultura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3108-5206>.

** Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). Doutor em Literatura e Cultura (UFBA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9423-3603>.

Correspondencias exílicas cubanas: un diálogo fragmentado de la memoria *en Informe contra mí mismo*

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las correspondencias y la tensión crítica y emocional inherente en el libro *Informe contra mí mismo*, de Eliseo Alberto. Suscitamos la discusión sobre la escritura fragmentada del autor y el componente histórico-político de las cartas. Fue delineada, también, una interconexión con las significancias implícitas del género epistolar, su legitimidad comunicativa y la *escritura de sí*, que determinan su lectura y el diálogo íntimo de Alberto, que oscila entre lo privado y lo público, lo afectivo y lo denunciatorio, lo simbólico y lo inespecífico. El análisis utiliza un método descriptivo, cualitativo de carácter bibliográfico con base en ensayos, textos literarios, culturales y un acervo epistolar cubano reciente. El concepto de género epistolar se fundamentó en las obras de Arfuch (2010), Haroche-Bouzinac (2016), Díaz (2016) y Todorov (2003); el afecto y la *escritura de sí* se basa en los textos de Leone (2014), Klinger (2014) y Assmann (2011). Y, por último, el exilio, la literatura fragmentada e inespecífica, se escoran en las obras de Weimer (2008); Garramuño (2008; 2009; 2014; 2015), Ludmer (2007; 2013) e Rojas (2004), entre otros.

Palabras clave: correspondencias exílicas; afecto; memoria; escritura de sí; *Informe contra mí mismo*.

Recebido em 18/02/2022 // Aceito em 27/03/2023

1 Introdução

Ante el pliego en blanco de una carta podemos recrear la imagen del que está lejos con una libertad y una intensidad que no se ve constreñida por la imprescindible realidad de su ejercicio. Estamos solos con nuestra escritura y esa soledad nos hace más libres; quizá por esto también el otro nunca esté tan presente y tan cerca de nosotros cuando lo evocamos en la ausencia. (VIOLI, 1987, p. 97).¹

O universo literário internacional acolhe, cada vez com maior naturalidade, a publicação massiva de correspondências em documentos de caráter diverso, trazendo uma prática de escrita do retorno, na busca das bases originárias em um recuo às formas elementares comunicativas. As cartas se tornaram uma surpreendente alternativa narrativa da pós-modernidade (LYOTARD, 1979), movimento que luta para asilar o discurso legítimo das disciplinas — ou, na conceitualização recente, das narrativas da hipermodernidade, que são uma “[...] mistura dos gêneros, das transversalidades criativas, das desregulamentações produtoras de ligações ou de sínteses estético-mercantis” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 49). É o mundo líquido postulado por Bauman (2011), que parece que nunca termina de transformar seu arcabouço maleável e flexível, que se desvia para voltar a se inserir em todas as bases expressivas já transitadas ou conhecidas, reconstruindo-as, que flutua tomando rumos surpreendentes. Nessa espiral de movimento constante, as correspondências adotam, para o referido autor, a forma de “crônica de viagens”, sob o espectro da liberdade que desenha

¹ Diante da folha em branco de uma carta podemos recriar a imagem de o que está longe com uma liberdade e uma intensidade que não se veja constringida pela imprescindível realidade de seu exercício. Estamos sozinhos com nossa escrita e essa solidão nos faz mais livres; pode ser por isto que também o outro nunca esteja tão presente e tão perto de nós quando o evocamos na ausência. (VIOLI, 1987, p. 97, tradução nossa).

diferentes mapas literários de vida.

Diante do inevitável desencanto e da perplexidade causados pelo espaço moderno, os autores reagem em suas criações de forma ambivalente e difusa (GARRAMUÑO, 2009). A frustração criativa, nesse sentido, do narrador no exílio, sua fragmentação orgânica e territorial trazem uma necessidade de reafirmação, o que se traduz em uma sobre-exposição dos sujeitos, os quais tentam escolher territórios discursivos propícios, pelos quais esquadrinham opções comunicativas sempre em confronto, fora das mídias, invadindo o papel reciclado da memória e transgredindo as folhas com suas declarações particulares, descobrindo no exercício da escrita das correspondências um oásis autobiográfico expressivo e idôneo.

Na atualidade, convivem textualidades divergentes que implicam uma leitura, portanto, extremamente aberta. Como Cassany (2006) assinala, diferentes modos de escrever e de ler provocaram a adoção de práticas interpretativas próprias, as quais devem se adequar a gêneros discursivos particulares. Isso é sinal de que “[...] todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado”.² (CASSANY, 2006, p. 23). Vozes híbridas, contextos discursivos emancipados dos sentidos e recepções unívocas, propostas autorais fragmentadas, convulsas e muito pessoais oferecem, assim mesmo, reinterpretações e a necessidade de uma aderência, também às vozes externas menos reconhecíveis. As reinvenções constitutivas desses gêneros, hoje, ambivalentes, originaram, assim mesmo, desleitura simbólicas a partir de práticas da escrita e, por sua vez, práticas leitoras inesperadas. Em nosso estudo, esse fato alude à observância

2 “[...] tudo mudou: os suportes da escrita, a função dos discursos, o trabalho do autor e do leitor e a maneira de elaborar o significado” (CASSANY, 2006, p. 23, tradução nossa).

de modelos genéricos reconstruídos, em particular, às cartas. Tais modelos estão alinhados em espaços textuais literários, como ocorre no livro de Eliseo Alberto (2016) examinado. Em tal proposta dialógica entre autor e leitor, podemos auferir as releituras elaboradas, acompanhando o pensamento de Pillar (1996), não como cópia ou uma reprodução do gênero da carta, mas como criação, como uma proposta instigadora de diálogos intertextuais entre os partícipes desse referido embate epistolar.

A introdução das correspondências nos textos literários se trata de uma prática quase recorrente sob um intuito tanto crítico quanto estritamente mercantil, sendo a publicação dessa caligrafia particular necessária e, em ocasiões, oportunista: avaliação subjetiva ao critério de cada leitor *voyeur* disposto a fazer crítica das ambiguidades epistolares, “se tratará do íntimo no público, do espetáculo da interioridade”. (ARFUCH, 2010, p. 143). Relatos sórdidos e inusitados oferecem um filão para compiladores e editoras, que descobriram um campo gravitacional fecundo na exposição íntima das correspondências. Realmente, as cartas, nas palavras de Todorov:

Pelo próprio fato de escrever, as palavras não se dirigem mais ao *eu* (como no “pensamento”), nem a um *tu* definido (o que acontecia com a fala; as cartas pessoais são, portanto, a escrita mais próxima da fala), mas as pessoas. E as consequências são imediatas: escrever e instaurar a realidade. (TODOROV, 2003, p. 140).

Essa revigorada instauração de uma realidade dialogada à viva voz e construída com uma provocativa afetação em papel, apresentando detalhes pessoais do sujeito e, destarte, prazerosos para o leitor curioso, como assinala, de forma detalhada, Leonor Arfuch (2010). A emissão aberta para todos os públicos das telas do dia a dia e suas efemérides se transmutou,

mediante as correspondências, em um produto exclusivo para o deleite, unicamente, da comunidade letrada. No entanto, essa realidade, embora com métodos narrativos presumivelmente obsoletos, deve-se adaptar ao *show* das revelações midiáticas. O narrador pós-moderno “narra a ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da plateia”. (SANTIAGO, 2002, p. 41). Na atualidade, obras recompilatórias de cartas de grandes personalidades históricas, divindades das massas, viraram autênticos *bestsellers*, como, por exemplo, *Cartas extraordinárias*, de Shaun Usher (2014). Apesar de que essas cartas, em muitas ocasiões, não solicitaram que fossem apreendidas e cedidas ao melhor pagador. “Transformadas em produto editorial, sua aposta é forte: permitir a intromissão num diálogo privilegiado, na alternância das vozes com a textura da afetividade e do caráter — às vezes, das duas vozes —, no tom menor da domesticidade”. (ARFUCH, 2010, p. 148). Cria-se um jogo de reciprocidade, de intervenções dóceis e perversas entre os partícipes desse diálogo, “abre a possibilidade de novos léxicos, coloquiais, informais, poéticos, deixando a marca da instantaneidade”. (ARFUCH, 2010, p. 150). De qualquer maneira, essa escrita traz contradições e múltiplos questionamentos. É possível considerar a publicação das cartas privadas como uma ação eticamente correta e natural ou como instrumento literário público com um intuito estritamente comercial e lucrativo? Movimento lícito ou não, a demanda do mercado tem justificado o custo de uma traição deliberada.

Por outro lado, como Souza (2011) destaca, existe, nas narrativas, cada vez mais, uma flexibilização dos pares opositivos, do sistema binário de representação, das dicotomias da contemporaneidade, como racionalidade/subjetividade,

coletivo/particular e público/privado. Portanto, essa escrita, no limite do protegido e do manifesto, que denotam as correspondências, trata-se de:

[...] uma escrita *sem culpa*. Uma escrita que expõe acontecimentos, traumáticos ou não, mas em todo caso íntimos e às vezes alheio, da “realidade”. Escrevem-se em continuidade com os dados da realidade, assinalados através de nomes próprios e dados biográficos, e renunciando a uma elaboração linguística da ordem da pura *literalidade* (KLINGER, 2014, p. 41).

A vida do autor se constrói no interior de um campo aberto e impudico, em uma feira do nunca dito, um local reservado como observatório universal, *open bar* para a livre troca de mensagens íntimas. Revela-se, por direito próprio, a identidade da alma do criador, nas missivas, para um maior deleite pessoal do leitor privilegiado. Sendo assim, sua “escrita de si” não pode trazer culpa, apenas aceitação de sua essência constitutiva: o que se escreve, nas cartas, reflete, literalmente, em mim, e eu, que as leio, agora e no futuro, habito nelas.

No contexto particular do atual estudo, observaremos algumas moradas epistolares e a proliferação das correspondências, com especificidade na literatura cubana. Nosso objeto principal de análise é a obra do autor cubano Eliseo Alberto (1997; 2016), *Informe contra mí mismo*, e as diferentes missivas inseridas pelo autor, ao longo de seu manuscrito, como nexos ou *locus* recorrentes de discussão da história pessoal e de Cuba.

2 Algumas cartas falam de Cuba

A tradição epistolar literária em Cuba foi sempre fértil. Seu acervo de correspondências contém exemplos ilustres, como, por exemplo, as inumeráveis edições das cartas de Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873), Juana Borrero (1966; 1967), *Epistolário de José Martí* (1992), *Epistolario de Nicolás Guillén* (2002) ou as *Cartas a Elosia y otras correspondencias*, de Jose Lezama Lima (1981). A epístola e a carta, como bem assinala Haroche-Bouzinac (2016), pertencem a um gênero difuso com disparidades terminológicas, embora pouco elucidativas, já que a acepção de epístola, em sua forma clássica, se distingue pela solenidade e seu caráter enfático, didático ou de sermão. No entanto, na contemporaneidade, sua escrita pode se referir também a pequenas cartas escritas no entorno filial.

Atualmente, o contexto literário cubano mudou a forma, as temáticas e o sentido das correspondências, pois a publicação das mensagens privadas acrescentou diferentes miragens histórico-políticas, ecoadas em gritos dissidentes ou não conciliatórios que se irmanam no interior de suas cartas. As correspondências se revelam, para o público leitor, como caligrafias submetidas a interferências textuais e afetivas, que fogem, assim, de identificações genéricas e são, desse modo, objetos literários subalternos, que não se deixam apreender em uma só categoria, podendo ser arquivos, documentos ou testemunhos, como assinala Díaz (2016). Nessas mesmas cartas, ademais, observa-se uma arrebatada exaltação da cultura cubana do século XX. Vários autores mortos ressurgiram para satisfazer um público ávido de falas privadas, de um discurso ruidoso, singular e reconhecível, na busca de uma alocução sincera na letra e o

pensamento familiar de seus referentes literários e ideológicos. A privacidade se transformou, portanto, em um segredo revelado, um bem de todos e o boato de muitos mais. Não podemos esquecer que, em Cuba, o “*chisme*”, o bate-papo crítico e o carnaval da fofoca sobre vidas alheias, é uma prática nacional. De fato, “*el chisme adquirió metodología política*”, segundo Alberto (2016, p. 18).³ Essa estetização da murmuração, da anedota, da comunidade bisbilhoteira que convive relatando as minúcias de todos aqueles que lhe cercam, foi assinalada como uma estratégia popular de construção autobiográfica fora da narratividade tradicional. Através de suas missivas pessoais, alguns escritores exilados cubanos surgiram, hoje, sob uma escrita palpável, viva, hiper-real e escandalosa, de forte teor político-social, revelando alguns mistérios íntimos ou denunciando as políticas da ilha castrista com grande força testemunhal.

Não existem, assim sendo, fronteiras nas literaturas *pós*-autônomas, que “*exploram uma estendida porosidade de fronteiras entre territórios, regiões, campos e disciplinas na produção de diversos modos do não pertencimento*” (GARRAMUÑO, 2013, p. 99), pois, acompanhando o pensamento da mesma autora, existem vários discursos literários fusionados, como Garramuño reitera (2015). Tais discursos assinalam perfurações, modos descontínuos, pontos de conexão e de fuga no campo narrativo e temático libertário atual, no circuito excêntrico pessoal e discursivo do qual hoje participa a maioria dos narradores latino-americanos contemporâneos, como ocorre no caso de Eliseo Alberto. Nesse sentido, as cartas, suas letras explícitas e subliminais, alegóricas ou diretas:

³ “*O chisme adquiriu metodología política*” (ALBERTO, 2016, p. 18, tradução nossa).

[...] entrariam em um meio (uma matéria) real-virtual, sem exterior, que é a imaginação pública; em tudo o que se produz e circula e nos invade e é social e privado e público e real. Ou seja, entrariam em um tipo de matéria e um tipo de trabalho social, onde não há “índice e realidade” ou de ficção, construindo presente. (LUDMER, 2013, p. 133).

As correspondências, para o exilado sem vínculo com a terra originária, funcionam como canais de autorrepresentação, fontes de informações ficcionais e privadas do viajero sem retorno que apresenta esses documentos de identidade diaspóricos. Na exibição deliberada de notas basilares do desterrado, as cartas individualizam mensagens de reconhecimento mútuo desde o além geográfico e físico, onde os autores, como personagens principais de seu drama, sempre único, se manifestam diretos e arrogantes nas correspondências. Um exemplo de voz epistolar violenta e iracunda teria como representante a figura iconoclasta de Reinaldo Arenas (1943-1990) e sua obra *Cartas a Margarita y Jorge Camacho (1967-1990)*. (ARENAS, 2012).

Nessa dicotomia dos repetidos exílios cubanos até hoje (1962, 1965-1973, 1980, 1994, etc.),⁴ das escritas em primeira pessoa, se expõem também, em seus textos do “eu”, na busca de uma dupla intensidade ou cercania máxima ao leitor, proximidade essa tanto textual quanto emotiva. No caso de Eliseo Alberto, suas obras capitais pertencem à diáspora cubana dos 90, mas sua visão, apesar de ser também dual e muito crítica, vai ser também conciliatória, pois a diáspora cubana dos 90 chega ao exílio com menos confronto com o regime revolucionário. Formam parte dessa cena migratória, segundo Martínez (2002), ele mesmo,

⁴ Os movimentos migratórios constantes em Cuba começaram antes e depois da Revolução Cubana, em 1959, no êxodo de Mariel, em 1980, no qual saíram mais de 125.000 pessoas da ilha. Em 1994, surgiu uma crise devido à penúria material do “período especial”, essa vez lograram emigrar 35.000 “balseiros”. A saída massiva de cubanos da ilha continua até hoje.

Jesús Díaz, Daína Chaviano e Eliseo Alberto. A partir do êxodo de Mariel para Miami, nas palavras de Strausfeld (2002, p. 12), “siempre se habla de dos literaturas cubanas enfrentadas: la de la isla y la del exilio. Así comenzaba la polémica sobre dónde vivían los mejores escritores: dentro o fuera”.⁵ No entanto, como a referida autora declara, a literatura cubana é, a fim de contas, apenas uma.

Alguns autores que residiam em Cuba, emudecidos expressivamente no *insilio*,⁶ optam, não obstante, por “narrativas de si” adjacentes às cartas, como o diário de Wendy Guerra (2011), em seu livro *Todos se vão*, que conforma um retrato aleatório dessa sonolência vital e aceitação da perda de tantos cidadãos da Cuba pós-revolucionária. O diário íntimo, na opinião de Grau (2016, p. 34), “[...] interesa en su condición de escritura atravesada por el tiempo, en su manifestación fragmentada y calendarizada, que señala lo que acontece recuperado como experiencia, en el narrar-se del sujeto que lo escribe”.⁷ Sua experiência temporal da escrita possibilita a ligação do dia a dia da escritora com o cotidiano do leitor, espelhando-se na jornada quotidiana representada nas páginas desse diário, “se se pensa a intimidade como subtração ao privado e ao público, a cena reservada da confissão [...], o ritual do segredo zelosamente guardado — a gaveta escondida, a prateleira, a chave” (ARFUCH, 2010, p. 143). Quando a autora escreve esse diário, lembra e registra cada passo, cada erro, sonho, perda e todas as *lesiones de historia*,⁸ mas não a procura impossível da verdade, de certo

5 “Sempre se fala de duas literaturas cubanas, comparadas entre si: a da ilha e a do exílio. Assim começou a polémica sobre onde moravam os melhores escritores: dentro ou fora da ilha.” (STRAUSFELD, 2002, p. 12, tradução nossa).

6 “A periferia marginada na que os cidadãos, por diversas razões, decidem conservar sua residência incluso sem se beneficiar dos frutos da ortodoxia estabelecida.” (ILIE, 1981, p. 11, tradução nossa).

7 “[...] interessa, em sua condição de escrita atravessada pelo tempo em sua manifestação fragmentada e calendarizada, que assinala o que acontece recuperando-o como experiência, na narração do sujeito que escreve.” (GRAU, 2016, p. 34, tradução nossa).

8 *Lesiones de historia* (RIVERO, 2005) trata-se de um livro crítico de crônicas de Raul Rivero pelo qual foi condenado a 20 anos

modo, persegue-se o assombro, pois, em Cuba, vivem os mestres da desmemória, que conseguem esquecer e ser esquecidos, nas palavras de Rivero (2005). Guerra, porém, luta por estar presente em sua translação vivencial no papel, suas pegadas narrativas no diário oferecem ao leitor uma corporeidade elementar da escrita, permitindo-lhe ser uma parte inseparável do diário, mediante o uso da veracidade no discurso, de uma conversa apaixonada com as folhas de seu caderno particular, com o objetivo de adverti-lo e convidá-lo para se aferrar com força à memória, embora essa mesma aparente se achar despojada de recordações genuínas no cotidiano. Ao conversar com um personagem em seu diário, orienta que o leitor:

Não esqueça que isso tem a importância que você lhe der. Só seu corpo e só sua alma, seu interior, podem me julgar e compreender o que se sente lá fora, sabendo que quando você ler tudo isto já serei passado. Respeite o passado. Não me esqueça. Não colabore com a desmemória. Deixe-se levar pela lembrança, ainda que seja vazia. (GUERRA, 2011, p. 256).

Por outro lado, as correspondências cubanas também coexistem nos romances epistolares, gênero literário hegemônico inglês na segunda metade do século XVIII, junto ao romance histórico e gótico, segundo a análise de Moretti (2008). Tais gêneros redescobrem, também, um porto seguro, uma narrativa restauradora em seus tecidos afetivos, quase devocionais, em que o “afeto se dá como resultado de uma relação onde a fronteira entre o interior e exterior já não é determinável”. (DI LEONE, 2014, p. 32). Nesse gênero, há uma proximidade, uma escrita e leitura comovedoras, na perspectiva de autoras contemporâneas cubanas, como Teresa Cárdenas, em *Cartas a minha mãe* (2020),

de prisão.

autora que opta pela prática dessa escrita romanesca para se aproximar do leitor, em um abraço cálido — enquanto fala de racismo e representatividade.

No mapa cubano fértil e difuso do gênero epistolar, Eliseo Alberto emergiu com seu fundamental livro de memórias. O autor, no México, parte desse “não lugar” diaspórico, como sujeito nômade, desterritorializado, apontado por Canclini (2005) e, desde sua fragmentação existencial, se autoprojeta narrativamente em díspares proposições textuais autobiográficas, propositalmente desarticuladas. “Alberto se pergunta explicitamente por el lugar de su texto que, al enfocarse en la vida cotidiana, crea una perspectiva de La Habana revolucionaria que es a la vez nostálgica y crítica.”⁹ (WEIMER, 2008, p. 13). O *informe*, alegação temerária que apenas poderia ser publicado no exílio, lembra e imagina sua comunidade de ausência, pois “não é o lugar em que o sujeito repousa numa fusão com o coletivo; pelo contrário, ela expõe um vazio, uma distância, um estranhamento, que torna ao sujeito ausente de si mesmo”. (KLINGER, 2014, p. 101). Sua história, no vazio geográfico do exílio, emudece e grita ao unísono, a sua grafia se sacode em uma tensão expressiva entre duas forças, a voz estrangeira e o rugido identitário, que derivam em uma interpretação milimétrica na extensa lista de registros culturais introduzidos no livro e na reprodução superlativa de Cuba. O autor, como ele mesmo aponta, faz um convite a seus leitores para percorrer os cenários da memória cultural cubana do século passado, em oito páginas de seu livro. (ALBERTO, 2016, p. 147-154). Há uma homenagem explícita no texto do escritor, exclamativa e sonora do extraordinário legado cultural cubano, que o mesmo autor batizou como

9 “Alberto cuestiona a si mesmo, de forma explícita, pelo lugar de seu texto, que, ao focar a vida cotidiana, apresenta uma Havana revolucionária que é tanto nostálgica como crítica.” (WEIMER, 2008, p. 13, tradução nossa).

“capítulos-inventários”, e, inclusive, são incluídos poemas e pequenos textos de grandes criadores da Literatura Cubana como embasamento ou justificativa emocional e memorial de muitas das correspondências do livro. Na opinião de Rojas (2004, p. 98): “se observa una constante apelación al rescate de la cultura revolucionaria de los años 60 y 70 y un obsesivo intento de reconciliación entre esa herencia y su contraria: la cultura del exilio”.¹⁰ É preciso ressaltar a importância, o fato essencial de manter a memória viva desde a raiz do próprio ser, demarcando as linhas de passo e fronteiras entre recordação e memória. A questão delicada que surge nessa encruzilhada de fronteiras memoriais é o constante aparecimento das falsas recordações, pois, como Assmann (2011) declara, a falsa memória traz o debate sobre a confiabilidade ou inconfiabilidade das recordações, já que a memória sempre é recuperada submetida aos imperativos do presente e dos afetos inerentes ao sujeito que lembra sua própria história. Nesse sentido, Lezama Lima manifesta que:

Recordar es un hecho del espíritu, pero la memoria es un plasma del alma, es siempre creadora, espermática, pues memorizamos desde la raíz de la especie. Aún en la planta existe la memoria que la llevará a adquirir la plenitud de su forma, pues la flor es la hija de la memoria creadora.¹¹ (LEZAMA LIMA, 1981, p. 374-375).

A estrutura fragmentada de seu livro convida às cartas, como galhos dessa planta criadora, para, de alguma forma, justificar, ratificar e dar crédito, de forma decisiva, a uma narrativa que almeja ser verdadeira, pois as correspondências diluídas no livro testemunham a verdade invocada no texto,

10 “Há um constante apelo pelo resgate da cultura revolucionária dos anos 60 e 70 e uma tentativa obsessiva de reconciliação entre tal herança e seu oposto: a cultura do exílio.” (ROJAS, 2004, p. 98, tradução nossa).

11 “Lembrar é um feito do espírito, sendo a memória um plasma da alma, sempre criadora, semeadora, já que memorizamos desde os primórdios da espécie. Mesmo a planta possui a memória que lhe permite adquirir a plenitude de sua forma, já que a flor é filha da memória criadora.” (LEZAMA LIMA, 1981, p. 374-375, tradução nossa).

funcionando como uma isca afetiva. E, “por essa exacerbação dos afetos, que faz crer que um corpo — seja do autor, seja do leitor — se entregará como confirmação da letra morta ou da escrita órfã” (KIFFER, 2013, p. 59), despossuída e viva, na comunhão entre ambos os partícipes do diálogo epistolar. Nessas cinco cartas fragmentadas, introduzidas assim intencionalmente no texto de Alberto, emanam os relatos intermitentes de uma obra acessível e incômoda, denunciatória e evocadora de Cuba. “La evocación es, al fin y al cabo, un espejismo, pero gracias al cual se olvidan momentáneamente las alambradas que cercan el universo desolador de la diáspora”¹² (GUTIÉRREZ, 2005, p. 33). Sendo que, nesse acoplamento profundo, entre os partícipes das missivas, se estabelecem espaços simbólicos da escrita, na procura de um diálogo a três: emissor, receptor e os diferentes leitores-intérpretes das cartas. Os leitores, portanto, entram no jogo epistolar das provocações, participam de suas tramas íntimas, fazem parte dessa comunicação entre linhas, explicitada agora em um livro de memórias sob um “eu” plural que assume, nas correspondências, as falas perdidas, a história não transmitida, que, no ato de leitura, tornam-se vivências compartilhadas.

3 Os retalhos da memória usurpada

A carta traz um cenário relativo de igualdade por meio de seu deslocamento pessoal e discursivo que o leitor, como novo zelador do passado, assume desde o anonimato, ao se apropriar das correspondências. “Antes de ser um objeto de escrita, a carta

12 “A evocação é, afinal, uma miragem — e graças a ela as cercas que fecham o universo desolado da diáspora são esquecidas.” (GUTIÉRREZ, 2005, p. 33, tradução nossa).

é primeiramente um objeto de troca. Sua dimensão material molda-se à personalidade de cada remetente.” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 61). O emissor da carta faz com que o leitor participe de sua história com um gesto coloquial em um código linguístico simples que cria um vínculo, pois a fala oral dominante compreende e abriga o leitor. Entretanto, essa missiva não foi enviada ao leitor, sendo esse, portanto, intruso desse vínculo afetivo dos outros. Após serem desveladas essas cartas no interior de um documento público, outorgaram ao leitor, de qualquer maneira, o poder da ingerência, da análise, para julgar o conteúdo de um reduto textual, na origem, exclusivo. O jogo de pertencimento, a memória do outro, no presente, no momento da leitura, reconfiguram a experiência do leitor após a imersão na intimidade dessa carta decifrada, que exerce “sua função de documento expressivo, porque propicia a coincidência do olhar do outro e daquele que se volve para si próprio, servindo simultaneamente para um e outro, conformando, por ser também um elemento constitutivo”. (KOHKRAUSCH, 2015, p. 150). Esse encontro articulado pela correspondência seduz o leitor e o instiga a ser dono da palavra aferida e, além disso, autor principal daquelas letras entregues para um receptor já destituído após se espalhar, perverter, afastar suas palavras da função oriunda de dita missiva. Agora, o novo destinatário das cartas é o leitor, que assume um segundo tipo de leitura que, nas palavras de Haroche-Bouzinac:

[...] se realiza num espaço exterior da dupla epistolar e num tempo que não é o tempo da redação da mensagem. É a leitura que hoje fazemos de correspondências publicadas [...] o sistema de leitura modifica o sentido da mensagem; é o olhar do leitor que faz com que os epistológrafos se tornem personagens de uma ficção verdadeira. (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 14).

Enfim, adoto o papel de um agente externo ativo comunicacional, construo as identidades sob minha perspectiva nas leituras das mensagens, pois apenas há uma voz registrada, faço meu o rol de destinatários ou representantes titulares. O papel assumido será, desse modo, o de ladrão das recordações privadas, mas, ao mesmo tempo, libertador dessa escrita que, embora não sendo proferida para mim, me transformou em um receptor coletivo aleatório, intérprete e emissor global de uma memória usurpada.

No caso de Alberto, além de uma prática quase hostil, a natureza epistolar escolhida foi anômala, e o jogo da legitimidade, por conseguinte, resulta também difuso, já que o próprio autor, no anseio de difundir seu texto, inseriu as cartas após ter enviado cópias previamente de seu manuscrito na expectativa de conhecer os julgamentos dos amigos que receberam o documento original. As cartas foram, então, movimentos críticos prévios à publicação da obra. Alberto utiliza correspondências e as intercala no livro após realizar uma sondagem ou diálogo epistolar avaliativo sobre o manuscrito original. As cartas, no livro publicado em 1997, em sua primeira edição, que à qual se acrescenta um epílogo, na segunda edição de 2002, funcionam como nexos crítico-afetivos que discutem a gravidade ou inoperância do livro de memórias de Alberto. A carta funciona como objeto, laço emocional na obra literária, na qual:

O escritor faz a crônica da obra que se encontra em andamento. Na carta, comenta suas dificuldades e elenca impressões que cercam a elaboração do livro, da alegria ao desânimo, da exaltação ao abatimento. Assim, a correspondência converte-se em diário da obra e fornece, desde que se avance com prudência, as ferramentas necessárias ao estudo genético. (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 164).

Na gênese do livro, no caso de Alberto, sobretudo, albergam-se as respostas e os comentários epistolares sobre o texto, que são, de forma paradoxal, contraditórios, acompanhando o caminho deslocado da escrita do autor, pois “los interlocutores epistolários también reconocen esta falta de lugar para el texto”¹³ (WEIMER, 2008, p. 101). A memória plural demarcada pelo escritor, de forma deliberada, assinala a ideia de que as memórias são um dispositivo categórico para propor a inseparabilidade entre experiência e escrita, que oscila entre o presente da escrita e o passado da experiência, propõe-se a escrita como uma forma para pesquisar e reconstituir o sentido dessa mesma experiência, o perigo é que as memórias capturam a experiência, a recortam e, nessa excisão, a tergiversam. (GARRAMUÑO, 2009).

Esse jogo de cartas estabelecido, desde o exílio e desde Cuba, é modificado na última carta inserida em *Informe contra mí mismo*, escrita pelo autor em México, seu destino definitivo, usando seu apelido Lichi, reconhecido por todos no campo familiar e intelectual cubano. Eliseo Alberto ou Lichi, figura pública ou privada, autoriza a cada leitor para escolher a face que melhor expresse seu pensamento e o rosto memorial que deseja olhar, já que a da leitura sempre emana o desejo. O entorno afetivo e crítico de Alberto é apresentado e entregue aos leitores, que fagocitam os dados, esses corpos estranhos, como próprios. O autor acende, desse modo, dois focos de atenção nos textos epistolares, o político e o afetivo, e, devido a isso, desenha seu livro de memórias como se fosse um relatório policial ou uma paródia desse referido relatório oficial, como assinala Weimer (2008). O livro, nessa linha de discurso acusatória, aglutina dados ao modo de arquivo judiciário, sendo que “o

13 “Os interlocutores epistolares também reconhecem esta ausência de lugar para o texto.” (WEIMER, 2008, p. 101, tradução nossa).

arquivo judiciário apresenta um mundo fragmentado: como se sabe, a maior parte dos interrogatórios é feita de perguntas com respostas geralmente lacônicas ou imprecisas, de partes de frases e de pedaços de vida, com um fio condutor quase sempre pouco visível”. (FARGE, 2017, p. 79).

E essa desordem estruturada do documento, a sua imprecisão, a visível invisibilidade da história e a fragmentação ética que nos permite a intromissão nos relatos pessoais dos interlocutores propõem um diálogo invasivo memorial no qual o leitor se deleita no processo de interpelação com o texto, pode subtrair o oculto, devido à prazerosa oportunidade de participar daquele interrogatório sugerido. As correspondências, sua distribuição e possibilidade de um diálogo de memórias, segundo Weimer (2008), ademais, fazem oscilar o livro de Alberto entre duas opções na recepção da memória, tanto individual quanto coletiva.

Essa escrita se apresenta como o alicerce de um culto da memória, já que acrescenta uma possível terceira opção mnemotécnica nesse apelo para um diálogo múltiplo e na confabulação de diversas vozes no texto, nessas cartas intercaladas em primeira e terceira pessoa no livro. Através das correspondências, o leitor também é apontado diretamente, instigado, cria-se uma ação global de convocatória no pensamento de Weimer (2008), o requerimento de um tributo com suas memórias e a suas vozes particulares para que estas pudessem ser adicionadas às memórias de Alberto. Nessa ordem emotiva emitida para que o círculo de amigos participasse desse universo narrativo-afetivo, é nesse momento preciso que a chama existencial do texto se acende. As correspondências junto ao manuscrito detonaram, no leito do documento percorrido,

através desse fluir de histórias coletadas nas correspondências do entorno filial do escritor. Segundo Alberto:

El manuscrito comenzó a reproducirse fuera del primer círculo de conocidos, fotocopiado en La Habana, Bogotá, Barcelona, Miami; pronto me fueron llegando cartas críticas, inteligentes, desgarradoras, algunas de las cuales incluí en la versión definitiva del libro – y que mezcladas e anónimas integran a juicio mí sus páginas más emotivas.¹⁴ (ALBERTO, 2016, p. 328).

Essa intensa prática de distribuição das obras de narradores cubanos do exílio, mediante um fluxo ininterrompido, durante décadas de correspondências, permitiu que muitos textos extraordinários não publicados até hoje, em Cuba, fossem enviados, desfrutados, analisados e compartilhados pelos habitantes da ilha.

4 Deixa-me que te conte, Eliseo

O movimento ininterrupto do livro se manifesta novamente após a publicação da segunda edição da obra. No comovedor novo epílogo do texto, o autor justifica pessoalmente a decisão inapelável de escrever seu livro de memórias devido, em parte, ao pedido de seu grande amigo, o historiador e crítico com residência exílica no México, Rafael Rojas (1965-), que lhe sugere que escreva uma “história de la emoción en Cuba”.¹⁵ (ALBERTO, 2016, p. 327). O escritor recebe essa ideia como um presente e o impulso necessário para acometer um trabalho

¹⁴ “O manuscrito começou a ser reproduzido fora do círculo de pessoas próximas, sendo fotocopiado em Havana, Bogotá, Barcelona e Miami. Logo recebi cartas com críticas, comoventes, sendo que algumas delas inseri na versão final do livro — e que a meu ver, misturadas e anônimas, compõem suas páginas mais emotivas.” (ALBERTO, 2016, p. 328, tradução nossa).

¹⁵ “História da emoção em Cuba” (ALBERTO, 2016, p. 327, tradução nossa).

que lhe perseguia durante anos, aceitando, assim, o desafio para se reconstruir e se expressar como narrador livre na diáspora mediante o texto. Nas palavras do escritor: “Cuando me dispuse a escribir el encargo sin más documentación que la memoria, algo se me rompió adentro, cerca del hígado, y ya no pude parar sino hasta unos diecisiete meses después. Los amigos no me dejarán mentir.”¹⁶ (ALBERTO, 2016, p. 327). Nunca conseguimos discernir com total garantia se foram, realmente, as declarações e os conselhos dos amigos, esses proclamados estandartes da verdade apontados por Alberto, no livro. O escritor legitima sua fala e a dos outros no momento de introduzir a primeira carta em seu livro, visto que já alerta ao leitor sobre sua total responsabilidade na publicação das correspondências, assumida na exposição das mensagens privadas: “NOTA: Quiero advertir a tiempo que soy el único autor de todo lo escrito en este libro. Las cartas de mis amigos son de mi entera responsabilidad, aunque yo les agradezca que me hicieran llegar sus verdades al corazón, de puño y letra o de viva voz.”¹⁷ (ALBERTO, 2016, p. 45).

Desde o começo, então, embarcamos em um jogo epistolar de incertezas e presumíveis autorias cuja autenticidade é dificilmente verificável, pois nunca alcançamos a saber se aqueles relatos são reais ou ficcionais, textos idealizados ou imaginados pelo escritor, como vários autores assinalam (SEFCHOVICH, 2011; FORJAS, 2015), já que, nesse vaivém, a ficção verdadeira, como Haroche-Bouzinac (2016, p. 193) destaca, pode “ser usada como ferramenta dramática, destinada a criar circunstâncias novas”. Na primeira correspondência, hipoteticamente enviada

16 “Quando me dispus ao trabalho de escrever sem mais documentos que minha própria memória, algo quebrou dentro de mim, próximo ao fígado, e não consegui parar de escrever por cerca de dezessete meses. Os amigos não me deixam mentir.” (ALBERTO, 2016, p. 327, tradução nossa).

17 “NOTA: quero avisar antecipadamente que sou o único autor de todo este livro. As cartas enviadas por meus amigos são de minha total responsabilidade, embora eu lhes agradeça por terem me dito suas verdades, tanto na forma manuscrita como pessoalmente.” (ALBERTO, 2016, p. 45, tradução nossa).

por uma amiga exilada em Miami, descrevem-se vários dos assuntos e sentimentos recorrentes da literatura exílica cubana: invisibilidade, emoção, fuga, nostalgia e o discurso político, que sempre escolta os autores do exílio. No segundo fragmento dessa mesma correspondência, a amiga, ou a possível figura dramática criada por Alberto, para dialogar intimamente com os leitores, relata que o cidadão cubano passa a vida inteira dizendo “Adiós”, torna-se, portanto, um profissional das despedidas, adota o papel natural de “plañidera”,¹⁸ não remunerada, mas, em vez de chorar as mortes, lamenta o vazio deixado pelos amigos e familiares apátridas, os fantasmas que cercam dia a dia sua memória furada de abraços perdidos nos diferentes exílios. Nesse fragmento epistolar, registra-se um argumento declaratório fundamental usado pelo escritor quando publicou o texto. Como sua amiga declara: “Tu derecho de estar equivocado me resulta un acierto. Ya vendrán otros testimonios similares a ventilar la atmósfera. Luego, se podrá escribir la historia. Yo no voy a leerla, no vaya a ser que me quieran someter a un examen para decidir si me aprueban o no en ella.”¹⁹ (ALBERTO, 2016, p. 73).

Desse modo, a história contada parte de uma dupla interpretação, a de assumir as verdades e erros dos fatos relatados e a da confluência de testemunhos desses episódios, que conformam essa narrativa genuinamente imprecisa da história.

A seguinte carta estilizada em duas partes e destinada para o autor faz uma crítica enérgica dessa visão nostálgica e melancólica de Alberto, uma vez que, para esse amigo exilado na Colômbia, Cuba é um espaço insular complexo que precisa de múltiplos olhares e análises. Mas, como o amigo esclarece,

18 Segundo a RAE: 2. f. Mulher chamada e paga que ia para chorar nos enterros (tradução nossa).

19 “Seu direito de se equivocar é, para mim, um acerto. Outros testemunhos similares virão arejar a atmosfera. Desse modo, será possível escrever a história. Não vou lê-la, para que não me submetam a um exame para decidir se nela estou aprovado ou não.” (ALBERTO, 2016, p. 73, tradução nossa).

Cuba apenas existe em Cuba e não no caixão da memória dos exilados. Seu interlocutor opta pelo autorreconhecimento como pátria única e o estranhamento da memória (ALBERTO, 2016, p. 95-99). O amigo faz um exame severo do *Informe* no seguinte fragmento epistolar (ALBERTO, 2016, p. 120-123) e acusa o escritor de fazer apologia ideológica, ser um eco dissidente inútil. O escritor é questionado, portanto, com fervor:

Lo que logras con tus reflexiones es hacer leña del árbol caído, alimentar el falso fuego de la memoria, como sostén de la historia, y quemar de paso en el incendio un par de notables ideas para un libro de cuentos de hadas. Ojalá tanta palabra te sirva para botar a la mierda el lastre del recuerdo y puedas ver la verdadera magnitud de las patrias: la planetaria pequeñez de la vida [...].²⁰ (ALBERTO, 2016, p. 122).

A pátria, nessa perspectiva, somos todos nós, a nossa configuração particular e excepcional como sujeitos nos permite escrever uma história única, germe de múltiplas histórias únicas, determinadas, de forma inevitável, por nossas escolhas e negações.

Na terceira carta incluída no livro de sua própria irmã, Josefina de Diego, desde Cuba, podemos perceber o sentimento de derrota, o cansaço e a impotência da emissora ao viver numa realidade, segundo sua fala, estancada no tempo, sem possibilidade de câmbio, à deriva (ALBERTO, 2016, p. 177-178). A interlocutora termina sua missiva com uma mensagem desesperada:

Estoy cansada de no poder decir lo que pienso, de no poder decidir lo que leo, oigo o veo, de no poder hacer

20 “O que suas reflexões conseguem é tornar a árvore caída em lenha, alimentar o fogo falso da memória como suporte da história e queimar nesse fogo algumas ideias relevantes para um livro de conto de fadas. Tomara que tantas palavras te sirvam para jogar à merda o lastre da memória e te permitam ver a magnitude das pátrias: a pequenez planetária da vida.” (ALBERTO, 2016, p. 122, tradução nossa).

planes para el futuro, de no poderme ilusionar con un viaje, de creer en menos cosas cada día. Estoy cansada, muy cansada, cansadísima, de no poder escoger ni siquiera mi propia infelicidad.²¹ (ALBERTO, 2016, p. 178).

Grito ou impostado eco denunciatório, como um amigo lhe assinala na carta precedente, o autor registra suas feridas, as cicatrizes da memória enunciadas no *Informe* (ALBERTO, 2016, p. 186), na voz de alguém que optou por permanecer na ilha. Sendo que esse caminho transitado nessa correspondência será definido e aprofundado pelo próprio autor na carta imediata, cujo emissor, por primeira e única vez, será ele mesmo. Nessa correspondência, retoma-se o discurso apontado na seção anterior sobre essa dicotomia cubana de “insilio-exílio, ilha-território estrangeiro”, que faz parte de uma luta cíclica sem vencedor imaginável, sendo, mesmo assim, uma guerra à qual se aferra todo cubano, com virulência. Nesse debate e confrontação ideológica, como Alberto aponta, é necessário valorizar e respeitar ambas as partes, a alternativa daqueles grandes narradores e exemplos de *cubania*, que escolheram Cuba como residência de vida: Alejo Carpentier, Nicolás Guillén, Wilfredo Lam, os que continuaram na ilha se refugiando no exílio interior, em um aparente limbo expressivo, como José Lezama Lima, Virgilio Piñera, o pintor Milián y Dulce María Loynaz, etc., e outros que escolheram a solidão do exílio, como: Eugenio Florit, Gastón Baquero, Lydia Cabrera, Severo Sarduy, etc. A literatura pode, respetivamente, acolher ambas as partes sob o mesmo padrão de subjetividade avaliativa da arte, a mesma medida crítica e afetiva, estabelecendo, dessa forma, um diálogo ecumênico da

21 “Estou cansada de não poder dizer o que penso, não poder decidir o que leio, ouço ou vejo, de não poder planejar o futuro, não poder me emocionar com uma viagem, de acreditar em menos coisas a cada dia. Estou cansada, muito cansada, cansadíssima, de não poder escolher nem sequer minha própria infelicidade.” (ALBERTO, 2016, p. 178, tradução nossa).

cultura cubana. (ALBERTO, 2016, p. 202-208).

Para finalizar, o texto registra a missiva, que pode até ser considerada a mais crítica para o autor. Um amigo desde Cuba repudia de maneira explícita o livro memorial de Alberto, pois, em sua opinião, o livro não servirá ou agradará a ninguém, nem aos revolucionários, nem aos “gusanos”,²² em suas palavras: “nadie te citará”.²³ (ALBERTO, 2016, p. 229). O escritor é acusado de manipular a verdade e repudiar os grandes logros da Revolução: “El informe contra ti mismo es tu verdad, no necesariamente igual al informe de la mía [...] la Revolución es mucho más que sus errores, y tu versión es un inventario de desaciertos, uno tras otro, sin mucho espacio para los logros.” (ALBERTO, 2016, p. 230).²⁴ Para esse amigo de Cuba, seu *Informe* divide, ainda mais, o povo cubano, os de fora e os de dentro, e explana uma versão da história frágil e controvertida. Emerge na carta uma leitura dolorosa, uma imagem trágica implícita nesse ganho e perda dos cidadãos cubanos quando seu amigo lhe comunica abruptamente: “Aunque me parta el alma y me duelan los timbales. DL y yo vamos a adoptar una niña que fue abandonada por sus padres balseros. La escondieron en un escaparate, con sus cuatro muñecas chinas, y allí estuvo tres días llorando porque no podía abrir la puerta del mueble.” (ALBERTO, 2016, p. 279).²⁵

Esse parágrafo é especialmente representativo da dramática fragmentação física e geográfica em Cuba, já que seu amigo registra o alto preço exercido, às vezes, para encontrar a tão

22 Depreciativamente, desse modo, são chamados os anticastistas, os cidadãos dissidentes, geralmente, os vermes de Miami.

23 “Ninguém vai te citar.” (ALBERTO, 2016, p. 229, tradução nossa).

24 “O informe contra você mesmo é a sua verdade, não sendo o mesmo que meu próprio informe [...] A Revolução é muito maior que seus erros e sua versão é um inventário de erros, um após o outro, sem muito espaço para descrever os êxitos dela.” (ALBERTO, 2016, p. 230, tradução nossa).

25 “Ainda que me parta a alma e me doam os tímpanos, DL e eu vamos adotar uma menina que foi abandonada por seus pais, balseros. Esconderam-na em uma cristaleira, com suas quatro bonecas chinesas, onde ficou chorando por três dias porque não conseguia abrir a porta do móvel.” (ALBERTO, 2016, p. 279, tradução nossa).

almejada liberdade. Os pais, presumivelmente, salvam-se no ato de fuga da ilha, mas sua própria filha vai ser o lastro que deverão soltar para logr  -lo, o preço humano que devem pagar, pois seu ansiado exílio condenar   a vida de outro pequeno ser humano.

5 Conclusão

No presente artigo, abraça-se a ideia de uma volta ao passado como elemento conector reconstitutivo do presente, através do uso do g  nero epistolar, na literatura contemporânea, partindo do questionamento inicial sobre essa prática da escrita exercida por Eliseo Alberto, em *Informe contra m   mismo* (1997, 2016), como uma possibilidade ou forma alternativa para reconfigurar as desconstru  es narrativas, leitoras e simbólicas da pós-modernidade. Coloca-se em pauta a ideia de uma literatura epistolar, de uma linguagem fragmentada e difusa como elemento constitutivo da dualidade essencial do cubano, essa luta que nunca termina. Destacou-se, ademais, a importância que apresentam as correspondências na memória, a literatura e a cultura cubana até hoje. Durante o estudo, observamos que o exílio potencializa a necessidade de se expressar no autor desterrado através das epístolas, uma vez que as cartas funcionam como pequenos diálogos identitários, conversas curativas, um lugar seguro da fala tanto para o cubano na ilha quanto para o exilado. A carta foi examinada como um meio canalizador propício para reconectar os sujeitos, elemento configurador de leituras díspares, criar laços reais comunicativos, nessa era digital, que promove intensamente os vazios emocionais e identitários, e na qual crítica e afeto ligam seus laços de confiança no diálogo sentimental estabelecido nas correspondências,

sendo que, no contexto epistolar, o pensamento afetivo e as formas orais chegam a manifestar-se de maneira mais rotunda, e o eu narrativo, devido a isso, cria gravuras críticas palpáveis na escrita expressiva das correspondências.

Referências

ALBERTO, Eliseo. *Informe contra mí mismo*. 2. ed. Barcelona: Alfaguara, 2016.

ALBERTO, Eliseo. *Informe contra mí mismo*. Madrid: Extra Alfaguara, 1997.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

ASSMANN, Aleida. IV Corpo. In: ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*: formas e transformações da memória cultural. Campinas: EdUnicamp, 2011. p. 259-316.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós, 2011.

BORRERO, Juana. *Epistolario*. 2 tomos. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística, 1966-1967.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*: sobre la lectura contemporânea. Barcelona: Anagrama, 2006.

DI LEONE, Luciana. *Poesia e escolhas afetivas*: edição e escrita na poesia contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2017.

FORJAS, Manuel López. Literatura, psicología y confesión: el *Informe contra mí mismo* de Eliseo Alberto. *Graffylia*, [s. l.], n. 21, p. 17-32, jul.-dic. 2015.

GARRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, Ana; GARRAMUÑO, Florencia. *Expansões contemporâneas: literatura e outras formas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GARRAMUÑO, Florencia. *La experiencia opaca: literatura y desencanto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

GARRAMUÑO, Florencia. *Mundos en común: ensayos sobre la inespecificidad en el arte*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2015.

GÓMEZ DE AVELLANEDA, Gertrudis. *Autobiografía y epistolarios de amor*. Ed. Alexander Roselló Selimov. Newark: Juan de la Cuesta, 1999.

GÓMEZ DE AVELLANEDA, Gertrudis. *Cartas inéditas existentes en el Museo del Ejército*. In: José Priego Fernández del Campo. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1975.

GUERRA, Wendy. *Todos se vão*. São Paulo: Saraiva; Benvirá, 2011.

GUILLÉN, Nicolas. *Epistolario de Nicolás Guillén*. La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas, 2002.

GRAU, Olga. *Tiempo y escritura: el diario y los escritos autobiográficos de Luis Oyarzún*. Santiago de Chile: Editorial Univeristaria, 2016.

GUTIÉRREZ, José Ismael. *Cartografías literarias del exilio*. New York: The Edwin Mellen Press, 2005. (Tres Poéticas Hispanoamericanas. Hispanic Literature, v. 93).

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. *Escritas epistolares*. São Paulo: Edusp, 2016.

ILIE, Paul. *Literatura y exilio interior* (Escritores y sociedad en la España franquista). Madrid: Editorial Fundamentos, 1981.

KIFFER, Ana. A escrita e o fora de si. In: KIFFER, Ana; GARRAMUÑO, Florencia. *Expansões contemporâneas: literatura e outras formas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 47-68.

KLINGER, Diana. *Literatura e ética, da forma para a força*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

KOHLRAUSCH, Regina. Gênero epistolar: a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 148-155, jan.-jun. 2015.

LEZAMA LIMA, José. *El reino de la imagen*. Venezuela, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1981.

LUDMER, Josefina. *Aqui América Latina: uma especulação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas, 2013.

LUDMER, Josefina. Literaturas postautónomas 2.0. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 32, p. 41-45, 2009.

MARTI, José. *Cartas de amistad*. Caracas: Editorial Arte, 2003.

MARTI, José. *Epistolario*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1992. v. 20.

MARTÍNEZ, Manuel Díaz. *Solo un breve rasguño en la solapa*. Logroño: AMG Editor, 2002.

MORETTI, Franco. *A literatura vista de longe*. Porto Alegre: Arquipiélago Editorial, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. Cap. 1, p. 9-21.

RIVERO, Raúl. *Lesiones de história*. Cádiz: Aduana Vieja, 2005.

ROJAS, Rafael. Los nudos de la memoria: cultura, reconciliación y democracia en Cuba. *Revista Encuentro de la Cultura Cubana*, Madrid, p. 88-101, 2004.

SANTIAGO, Silvano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SEFCHOVICH, Sara. *Informe contra mí mismo: un libro emblemático*. *Revista de la Universidad de México*, [s. l.], n. 91, p. 25-27, 2011.

SOUZA, Eneida Maria de. *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas, 2011.

STRAUSFELD, Michi (ed.). *Nuevos narradores cubanos*. Madrid: Siruela, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIOLI, Patrizia. La intimidad de la ausencia: formas de la estructura epistolar. *Revista de Occidente*, Madrid, n. 68, p. 87-89, 1987.

WEIMER, Tanya. N. *La diáspora cubana en México: terceros espacios y miradas excéntricas*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. v. 20.

A voz que resiste pela terra: Odete Semedo e a poética da dor, memória, revolta

Israela Rana de Araújo Lacerda*

Isaque da Silva Moraes**

Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne***

Resumo

Com a geração chamada por Ferreira (1977) de Novos ou Novíssimos, pairou, sobre as temáticas poéticas guineenses, a força dos textos que falavam sobre resistência e o desejo de um sentimento definidor dos seus ideais literários, incluindo, embora com presença gradativa, a figura da mulher na poesia. Com isso, a poeta, política e professora Maria Odete da Costa Soares Semedo é uma das principais escritoras de Guiné-Bissau, sendo considerada a principal poeta de sua geração. Neste estudo, aborda-se o poema “Perdidos, desorientados”, de Odete Semedo, publicado no livro *No fundo do canto* (2007), que se configura como uma sequência narrativa, repleta de símbolos, confissões, guerras, elementos culturais e históricos claramente localizados em Guiné-Bissau. A partir da lírica de Semedo (2007), focaliza-se a preocupação social, objetivando identificar como a voz feminina da escritora, através do eu-lírico, denuncia, com uso dos aspectos estilísticos e literários, os processos conflitantes, colonizatórios e de resistência que compõem a identidade do povo guineense, logo, consolidando, também, as vozes das mulheres na poética do país. Dessa maneira, algumas considerações serão desenvolvidas, embasadas pelas tessituras teóricas de Ferreira (2017),

* Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. ORCID: 0000-0002-7798-8374..

** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrando em Letras (PPGL/UFPB). ORCID: 0000-0001-5819-4010.

*** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutora em Letras (UFPE), Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB). ORCID: 0000-0002-7682-102X.

Melo (2020), Moraes e Costa (2018), Moreira e Fonseca (2017), entre outros. Assim, vale salientar que as considerações aqui propostas não findam as manifestações e/ou experiências que cada indivíduo pode perceber/realizar ao se deparar com o objeto literário, mas sim proporcionam uma leitura de nossa experiência, dialogada com a cosmovisão de África que se realiza em suas literaturas.

Palavras-chave: autoria feminina; literatura africana; Odete Semedo.

Voice that resists for the earth: Odete Semedo and the poethy of pain, memory, and revolt

Abstract

With the generation named by Ferreira (1977) as *Novos or Novíssimos*, the strength of the texts that talked about resistance and the desire for a defining feeling of their literary ideals hovered over Guinean poetic themes, including, although with a gradual presence, the figure of women in poetry. Thus, poet, politician and teacher Maria Odete da Costa Soares Semedo is one of the main writers in Guinea-Bissau, being considered the main poet of her generation. That said, in this study we will glimpse the poem “Perdidos, desnorteados” by Odete Semedo, published in the book *No fundo do canto* (2007) which is configured as a narrative sequence, full of symbols, confessions, wars, cultural and historical elements clearly located in Guinea- Bissau. Based on Semedo’s lyrics (2007), we will glimpse the social concern in order to identify how the female voice of the writer, through the lyrical self, denounces, using stylistic and literary aspects, the conflicting, colonizing and resistance processes that they make up the identity of the Guinean people, therefore, also consolidating the voices of

women in the country's poetics. Thus, we will make some considerations based on the theoretical framework of Ferreira (2017), Melo (2020), Moraes and Costa (2018), Moreira and Fonseca (2017) among others. Thus, it is worth noting that the considerations proposed here do not end the manifestations and/or experiences that each individual can perceive/perform when faced with the literary object, but rather provide a reading of our experience, dialoguing with the cosmovision of Africa that takes place in their literatures.

Keywords: female authorship; african literature; Odete Semedo.

Recebido em: 24/11/2021 // Aceito em: 19/04/2023

1 Introdução

Guiné-Bissau, colônia de Portugal desde o século XV, conquistou sua independência unilateralmente em 1973. Tornou-se a República da Guiné-Bissau somente em 1974, quando foi reconhecida por Portugal como a primeira colônia independente no continente africano. O país está localizado na costa ocidental do continente africano e, além da extensão territorial continental, é composto também por cerca de 80 ilhas que formam o arquipélago de Bijagós. Considerando que o português é a língua oficial, Guiné-Bissau faz parte da Conjuntura dos Cinco, juntamente com Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola.

Com a geração chamada, por Ferreira (1977), de Novos ou Novíssimos, pairou sobre as temáticas poéticas guineenses a força dos textos que falavam sobre resistências e, como afirma Fonseca (2008), do desejo de um sentimento definidor dos seus ideais literários, incluindo, embora com presença gradativa, a figura da mulher na poesia. No que concerne à literatura guineense, ela é a reflexão da emancipação e do estado emocional de seu povo. Na contemporaneidade, a literatura está intrinsecamente ligada “aos anseios e preocupações da elite intelectual urbana, inconformada com a situação política e social do país [...]”. (FONSECA; MOREIRA, 2017). Dentre seus escritores, destaca-se Abdulai Sila, considerado o fundador da literatura guineense, seus escritos carregam um caráter de denúncia acerca dos problemas que assola(ra)m sua terra. Além de Sila, Filinto de Barros também “levanta a voz e denuncia” (FONSECA; MOREIRA, 2017), contribuindo para uma urgente reinterpretação da história de Guiné-Bissau.

Uma das primeiras antologias poéticas de Guiné-Bissau, segundo Fonseca (2008), foi publicada em 1990, pelo Centro Cultural Português em Bissau e pela União dos Artistas e Escritores da Guiné-Bissau. A poesia guineense, por sua vez, tem como marco inicial a publicação de *Mantenhias para quem luta!* — a nova poesia de Guiné-Bissau (1977), uma pequena antologia com jovens poetas (entre 19 e 30 anos). Não implica dizer, então, que não houve poesia anterior ao período de publicação da antologia, mas que suas expressões não fincaram raízes.

Diante disso, é válido ressaltar que, além da língua portuguesa, no país, também se fala o dialeto crioulo, e a poesia se manifesta nessas duas vertentes. Segundo as pesquisas de Ferreira (1977), alguns poetas que se destacam no cenário literário do país são: Agnelo Augusto Regalla, Costa Andrade e Henrique Guerra, no tema do assimilado; Antônio Cabral, no tema da constância revolucionária; Hélder Proença, no tema da identidade poeta-povo; como também Antônio Sérgio Maria Davyes, Jorge Ampla e Kôte Norberto e Tomás Paquete, no tema da denúncia e acusação. Essa poesia “nasce em pleno período da luta armada ou então já no período pós-libertação nacional”. (FERREIRA, 1977, p. 89). No entanto, a grande revolução lírica ocorre com Odete Semedo, poetisa contemporânea que deu corpo à poética guineense.

A poeta, política e professora Maria Odete da Costa Soares Semedo é uma das principais escritoras da Guiné-Bissau, sendo considerada a principal poeta de sua geração. Em seu país, seus principais cargos no meio político foram o de Ministra da Educação Nacional (1997-1999) e Ministra da Saúde (2004-2005). No que concerne à literatura, suas obras publicadas

são: *Entre o ser e o amar* (1996), *Histórias e passadas que ouvi contar* (2003), *No fundo do canto* (2007), *Guiné-Bissau: história, cultura, sociedade e literatura* (2010) e *Literaturas da Guiné-Bissau: cantando os escritos da história* (2011).

Posto isso, neste estudo, vislumbraremos o poema “Perdidos, desnorteados”, de Odete Semedo, publicado no livro *No fundo do canto* (2007), que, *conforme Bispo (2019), essa coletânea* se configura como uma sequência narrativa, repleta de símbolos, elementos culturais e históricos claramente localizados na Guiné-Bissau, para ele: “não é uma tentativa de ficcionalizar a guerra civil ocorrida entre 1998 e 1999, mas se configura como uma espécie de poema narrativo mítico em que anunciadores, sejam poetas, mensageiros ou profetas, anunciam uma maldição, que se concretiza”. (BISPO, 2019, p. 93).

Odete é uma das poetisas mais consagradas de sua contemporaneidade, evidenciando, em seus versos, o caráter confessional da poesia guineense, sua escrita tem função de fixar a memória oral e a herança ancestral. Inferimos que a poetisa apresenta um projeto literário e de investigação cujo objetivo é o de garantir a transmissão às novas e futuras gerações das tradições dos povos que formam a Guiné-Bissau. A análise aqui apresentada objetiva estabelecer uma relação entre dor, memória e coletividade, demonstrando como os três elementos, presentes na poética de Semedo, através de construções simbólico-estilísticas, contribuem para as metáforas do desabafo de uma voz que grita e ecoa.

Dessa maneira, faremos algumas considerações embasados pelas tessituras teóricas de Ferreira (1977), Melo (2020), Moraes e Costa (2018), Fonseca e Moreira (2017), entre outros. A partir da lírica de Semedo (2007), vislumbraremos a preocupação

social, retomando temas caros à sociedade guineense, como guerra, natureza e ancestralidade, relação com o colonizador, valores humanistas para construção de uma literatura nacional, consolidando também as vozes femininas na poética do país. Assim, vale salientar que as considerações aqui propostas não findam as manifestações e/ou experiências que cada indivíduo pode perceber/realizar ao se deparar com o objeto literário, mas sim proporciona uma leitura de nossa experiência, dialogada com a cosmovisão de África que se realiza em suas literaturas.

2 Resistência em forma de verso: a literatura “semedia-na” em voz

Perdidos, desnorteados
Decapitado
o meu corpo rola
e deambula pelo mundo
os meus membros se entrelaçaram
buscando protecção fora do tempo

O meu tronco sangrando quieto
prostrado
numa terra sem chão
lembra uma rês
abatida

A minha cabeça
o meu corpo desbaratado
os meus membros entrelaçados
minha Guiné
minha terra
porra...
rolam... rolam e deambulam

em movimentos incertos
(SEMEDO, 2007, p.75).

A coletânea de poemas *No fundo do canto* (2007), o principal expoente poético da autora, em que se destacam traços de memória, identidade e resistência, “traz à tona os traumas, medos e tristezas decorrentes da guerra que colocou muitos cidadãos em situação de diáspora forçada, bem como ocasionou muitas mortes.” (MELO, 2019, p. 64). Na obra, a escritora faz referência a um trágico momento da história guineense, no qual, em decorrência de várias crises políticas, que geraram imensa insatisfação popular, ocorreu uma rebelião militar contra o Presidente da República da época.

“Perdidos, desnorteados” é um dos poemas da coletânea, que coloca no palco a questão da crise de identidade de um povo. Nele é possível perceber o caráter engajado, militante e confessional da poesia de Odete Semedo. Na primeira estrofe, o eu-lírico desvela a fragmentação deste(s) sujeito(s) e o dilaceramento de seu corpo, que “rola” através dos versos, em um movimento crescente da extensão dos versos e da métrica. Aqui é válido salientar que a poética dos povos africanos de língua portuguesa traduz esse sentimento de um *eu-nós*, uma voz que fala de si e representa a todos, remetendo à arte da escrivência de que trata a escritora mineira Conceição Evaristo. Por meio dos versos “Perdidos, desnorteados/decapitado/o meu corpo rola”, são transpostos os efeitos da guerra civil (1998-1999) que ocorreu na Guiné-Bissau. Assim, esse(s) corpo(s), tendo a cabeça decapitada, rola(m) por ser(em) não apenas uma metáfora da violência, mas também a marca de um corpo sem memória, de uma consciência identitária de um povo que foi violentamente ceifada, por isso esse corpo agora “deambula pelo mundo”, ou seja, na incerteza de si mesmo e de sua pátria.

O tom do poema é de angústia, reverberando um eu-lírico que, aparentemente, está sem norte. O mais interessante é que esse eu-lírico usa o plural, “perdidos”, “desnorteados”, isso mostra que ele possui uma consciência coletiva, ou melhor, que representa um povo e se (re)conhece nele, uma das marcas da poética da autora, e mesmo isso é típico da literatura guineense, como aponta a pesquisadora Melo:

Ao assumir uma posição engajada, Odete Semedo converte sua poesia em manifesto poético que busca exortar todos os guineenses, a partir do apelo nacional, à resistência frente aos conflitos que têm atingido o país. Ao tematizar o conflito, Semedo utiliza sua poesia como forma de resgatar e reviver memórias, de modo a criar uma marca de resistência que impeça o passado de se transformar numa ameaça futura. (MELO, 2020, p. 90).

Observamos também, por outra perspectiva, que os desnorteados podem representar o sujeito que tenta falar sobre o país, usando da literatura como sua força e “arma”, todavia não consegue, porque não possui o meio, o estímulo e/ou é impedido de realizar tal ato. Como já mencionado acima e conforme Moraes e Costa (2018), Guiné Bissau foi, durante muito tempo, um centro de comércio escravagista relegado a segundo plano pelo domínio português, o que fez com que a educação e a alfabetização em língua portuguesa, na colônia, fossem amplamente negligenciadas. Essa operação sistemática de displicência com o país justifica, portanto, o surgimento tardio de uma literatura guineense consolidada. Logo, o “perdido” sujeito teve que resistir perante todo esse processo sócio-histórico para tornar Guiné em lírica e versos.

O primeiro verso é constituído de apenas uma palavra: “decapitado”. Identifica-se, na singularidade desse vocábulo,

uma metonímia de um coletivo que se integra em um só ser, que toma as dores desse povo e sente a carga, a ferida e o corte dessa consciência. A construção desse verso com apenas um vocábulo revela também o isolamento e abandono desse corpo plural, “decapitado”, do povo guineense. Podemos lembrar do que Abdala chama de “ser o seu povo”: “Esses poetas engajados lograram êxito ao produzirem sua literatura dentro do ‘campo intelectual descolonizado’, mas a questão principal é que eles não produziram para públicos colonizados, mas para o que **eles entendiam ser o seu povo.**” (ABDALA JÚNIOR, 2007, p. 101, grifo nosso).

No verso seguinte, “O meu corpo rola”, temos uma metáfora da objetificação do africano mediante a colonização e seus efeitos: a colonialidade. Esse corpo que “rolou”, nas mãos dos colonizadores, foi espancado, abusado, explorado, desrespeitado e sobreviveu a lutas armadas nas guerras etc. Melo (2020) já confirma isso quando diz que os “poetas guineenses nos convidam a percorrer os caminhos da dor da guerra, o chão poeirento do desespero, o desassossego de dias de morte, numa aproximação da narrativa literária com a narrativa histórica”. (MELO, 2020, p. 89).

Seguindo nossa análise, os versos “e deambula pelo mundo/ os meus membros se entrelaçaram” reafirmam o reconhecimento de um sujeito/povo que não vê destino. O verbo deambular, que significa andar sem rumo certo; caminhar sem destino; passear sem direção determinada, escancara esse eu coletivo que foi tão tateado e subjugado que não se encontra mais. Entretanto, sua única maneira de (re)conhecer-se seria no seu próprio ambiente, no seu próprio povo, visto que, quando ele cita: os “membros que se entrelaçam”, representa, então, uma metáfora do abraçar e do

enlaçar do povo africano, que se junta para cuidar um do outro, para reexistir à colonização, (re)existir às guerras, ao genocídio de sua etnia e cultura, ou até mesmo que se entrelaçam para fazer frente à dificuldade de disseminação de sua literatura.

Uma outra visão desses membros entrelaçados pode também ser compreendida como uma espécie de metáfora do retorno à posição fetal, ou seja, retorno a um lugar/espço de segurança que estaria fora do tempo atual, em um tempo pré-intrusão colonial. Assim como a “Mãe” que protege o sujeito, pode ser entendida como uma metáfora da própria terra, sendo uma busca de proteção no entrelaçamento do próprio povo, na união de um povo que luta pela sua terra e que quer se sentir protegido nela, pela ancestralidade. Esses membros que restam tentam se aglutinar, buscando um retorno à integridade perdida, “assim, há uma intencional tentativa de preservação da memória ancestral oral, bem como seus elementos de crença, costumes, hábitos e cultura”. (BISPO, 2019, p. 104).

O último verso da estrofe pode confirmar esse ponto de “buscando protecção fora do tempo”. Vê-se ainda a expressão “fora do tempo”, que reflete o transcendental da obra, o caráter divino, corrobora a ideia de o eu-lírico buscar força na sua matriz africana, seus deuses, seus costumes, suas crenças, suas ancestralidades, buscar proteção e ancoragem nas suas raízes para suportar sua fragmentação metafórica, psicossocial e física. A segunda estrofe do poema faz visualmente o movimento inverso da primeira, dispondo os versos de forma decrescente, ao descrever agora o tronco desse corpo decapitado, com o adjetivo “quieto”, diferentemente do restante do corpo que rola.

Vislumbra-se então uma metáfora do tronco de açoite, do próprio tronco do africano que sofre o corte do chicote, ou, em

última instância, o tronco da arma que fere o sujeito guineense nas guerras e lutas. Os troncos são um só. Como também, o corpo que sangra e não pode gritar, nem se manifestar, precisa ficar calado e omissivo. Isso representa todo o histórico escravista do povo guineense. O eu-lírico expõe, através da alegoria do tronco, a denúncia da “acusação que tem como alvo imediato o colonialismo, a longa era da escravidão, feita de dor e lágrimas” (FERREIRA, 1977, p. 89). Ao mesmo tempo em que essa dor é traduzida pelos versos, eles também representam um mecanismo de narrar a história, de denunciá-la e demonstrar resistência, pois essas vozes ainda podem ser ouvidas através do poema. Logo após, encontramos-nos, novamente, com esse sujeito: “prostado”, isto é, que se prostrou a algo ou alguém, a partir dessa palavra, podemos construir em nossa mente a personificação de uma figura “ajoelhada”, em total submissão. Seria esse o povo guineense abatido perante a colonização e as guerras? Nos versos seguintes da estrofe, lê-se: “numa terra sem chão/lembra uma rês/abatida”.

Ao finalizar a estrofe com o termo “rês abatida”, a associação é nítida com a condição de animal na qual se encontra esse corpo descrito. Uma analogia clara do colonizado, que perde seu “chão”, sua terra, sua identidade quando é “devorado” e “fragmentado” pelo colonizador. Além disso, a própria Guiné-Bissau, que, após todos os conflitos sofridos, encontrou-se, assim como esse corpo do poema, desnordeada, perdida e fragmentada. Odete Semedo, de forma sensível, fala sobre esse devoramento do povo guineense e “[...] resgata as memórias dos conflitos mais cruéis, algo que trouxe além de muita instabilidade política, um deslocamento das identidades do povo local”. (MORAES; COSTA, 2018, p. 101).

Relevante observar o emprego de dois versos constituídos de um só vocábulo: “prostrado”, no segundo verso, e “abatida”, encerrando a estrofe. Os participípios/adjetivos “prostrado” e “abatida” descrevem o tronco com a mesma força emotiva do termo “decapitado”, que inicia a primeira estrofe, expressando a ação do outro colonizador sofrida pelo corpo/nação colonizado/a.

A terceira e última reúne agora a descrição do corpo dilacerado (cabeça, tronco e membros), em dois movimentos, crescente nos três primeiros versos e decrescente nos três últimos, expressando talvez a dicotomia colonizador/colonizado, sujeito agente/sujeito passivo da colonização. Os versos “A minha cabeça/o meu corpo desbaratado” deixam claro o processo das guerras e da colonização em Guiné, do esquarteramento desse corpo que foi vencido e está destruído, mas, apesar disso, os membros estão entrelaçados. Ressaltamos aqui a ambiguidade da palavra “membro”, que, no contexto, se refere tanto aos membros do corpo humano (braços, pernas...), como também aos membros (população) dessa terra, que estão unidos nesse movimento de entrelaçamento dos membros, de resistência expressa em “um” corpo, que é também “todo” um povo que sofreu e se fraturou e deu seu grito de resistência, como se observa no verso isolado “porra”.

Ademais, os versos em equivalência “minha Guiné/minha terra”, de certa forma, ganham ênfase, demonstrando, pois, a devoção pela terra com o pronome possessivo “minha”, que indica a demarcação de posse do território, seja ele físico ou psicológico, ancestral ou simbólico. O eu que vive esse *looping*, isto é, recebe balas e açoites, porém protege a terra e orgulha-se, para depois desabafar “porra...”, o grito de escárnio e revolta, sendo, portanto, a poesia engajada a melhor maneira de proteger

sua terra. Como afirma Ferreira: “[...] a poesia (a arte), arma dos oprimidos! Voz do povo e de poetas que se reencontrem na exaltação da ÁFRICA, dos chefes revolucionários [...] consciência coletiva, a expressão da libertação, da esperança, de uma colagem ao futuro”. (FERREIRA, 1977, p. 89-90).

O poema de Semedo (2007) termina do mesmo jeito que se inicia, ou seja, seres que deambulam, vagueiam sem rumo certo devido ao arquétipo e construção imposta a eles sócio-historicamente. Ou até, podemos perceber o linguajar chulo, justamente de um eu que está cansado daquela violência e que demonstra a tristeza pela sua terra, seu espaço e de seu povo, cujos corpos (literal e metaforicamente) estão sem rumo, uma tradução da dor coletiva. Por fim, nos últimos versos, “rolam... rolam e deambulam/em movimentos incertos”, encontra-se o que restou daquele eu-nós: “movimentos incertos”, como metalinguisticamente o poema revela, na sua construção de versos sem rumo.

Portanto, ao mergulharmos no poema dessa escritora, acoplamos no olhar uma explosão do corpo colonizado, o corpo perdido, desnordeado, deambulado. A desorganização do corpo que organiza a métrica do poema. A metáfora do corpo sendo fragmentado que representa a fragmentação da terra e também da fragmentação do próprio poema. Assim, ao analisarmos a disposição dos versos, eles também têm uma carga simbólica, a métrica é construída de uma composição fragmentada, isto é, há duas ou três palavras em um verso, depois duas, depois uma, uma palavra acompanhada de reticências, esses três pontos, um após o outro, que deixam o pensamento do leitor em aberto, deixam vazios na mente. Assim como ficou vazio o povo de Guiné e seus corpos cortados, fragmentados e fuzilados, assim como a organização do poema.

O sujeito que tenta escapar da invasão e se libertar, porém, se vê perdido na dor e no grito. Outra figura de linguagem que acentua esse grito de resistência é a aliteração em “r”. A repetição do som, que, ao ser pronunciado, enfaticamente, força a garganta, parece nos lembrar do próprio ato de cortar, o roçar da lâmina na pele, o corte que fragmenta esse ser. Diante disso, usando de linguagem inicialmente filosófica, destoando do palavreado chulo do grito, denota a resistência e o inconformismo de um povo pelo eu poético. O poema impressiona a princípio por sua ousadia, ao mesmo tempo em que demonstra um sujeito cuja identidade foi “decapitada” e que agora se encontra sem rumo.

3 Últimas considerações

Em suma, o poema “Perdidos, desnorteados” é um retrato poético, elaborado por Odete Semedo, da violência produzida pela guerra civil e, por conseguinte, seus efeitos fragmentários na identidade de seu povo e de sua terra. Por meio de metáforas que representam e simbolizam a dor, a poesia coloca em evidência como os conflitos que ocorriam na Guiné-Bissau foram deceparadores de sua população, ao mesmo tempo em que, através da poesia, demonstra a resistência do seu povo, revelando-se como fonte histórica da identidade guineense, pois, apesar dos tantos “movimentos incertos”, os membros não deixaram de se entrelaçar.

Observamos que a literatura guineense, embora tardia e em construção, já possui uma carga extremamente simbólica de resistência e de identidade. Sendo assim, demonstramos que uma literatura pós-colonial se configura, entendendo os aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que constituem

cada país ex-colônia. Em se tratando da literatura africana de língua portuguesa e, em especial, a guineense, a meta foi traçar bem as peculiaridades que definem de que lugar a poetisa Odete Semedo fala.

Dessa forma, o poema revela um sujeito cuja identidade foi decepada pelo conflito que assola a sua nação e que agora deambula pelos caminhos da incerteza em relação a si mesmo e ao futuro de sua pátria. Além disso, nota-se uma fusão entre o poeta e a matéria do poema, tendo o sujeito poético adotado uma postura testemunhal, que, em essência, traduz seus anseios, ao assumir o controle e se tornar o próprio sujeito da enunciação.

Ao contextualizarmos a situação literária do país, além de inserirmos Odete nesse espaço, procuramos analisar todas as imbricações do poema, pois sua poesia tem um forte teor simbólico de dor, resistência e ancestralidades. Além de destacarmos aspectos estilísticos, métricos, que somam à interpretação do poema. Todo esse caminho tem como objetivo destacar a gama de diversidades e temas que os poetas guineenses, mesmo com dificuldades de fomentos, publicaram na literatura do seu país. Seres esses que resistiram pela literatura, pela história, pela sua pátria e, sobretudo, pelo seu povo e sua identidade.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BISPO, C. Érica. A poesia de Odete Semedo: uma introdução. *Rev. Mulemba*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 90-106, 2019.

FERREIRA, M. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Ed. Instituto de Cultura Portuguesa, 1977. v. I.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Vozes femininas em antologias poéticas. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008. p. 93-130.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. *Cadernos Cespuc de Pesquisa*, Série Ensaios, Belo Horizonte, v. 16, p. 13-72, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>. Acesso em: set 2020.

GUINÉ-BISSAU. Unilab. 2020. Disponível em: <http://unilab.edu.br/sao-tome-e-principe>. Acesso em: 17 out. 2020.

MELO, A. C. L. Entre versos de rima e dor: memória, identidade e resistência em *No fundo do canto* de Odete Semedo. *Rev. Caletroscópio*, Ouro Preto, v. 8, n. 1, p. 88-115, 2020.

MORAES, L. C.; COSTA, L. R. O levante da voz feminina às margens do cânone: nacionalismo, identidade e resistência na poética guineense de Odete Semedo. *Rev. Crioula*, São Paulo, n. 21, p. 85-115, 2018.

SEMEDO, O. *No fundo do canto*. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.

Memorial herbário de Lobo Antunes

Flávio França*
Tercia Valverde**

Resumo

Entre os símbolos que Lobo Antunes usa em suas obras estão as flores, em uma profusão de nomes e de objetos com características vegetais. O trabalho aqui apresentado visa listar as espécies vegetais, nos romances de António Lobo Antunes: *Memória de Elefante* (2016 [1979]); *Os Cus de Judas* (2010[1979]) e *Conhecimento do Inferno* (1999[1980]). Foram por nós contabilizados pelo menos 471 citações de espécies vegetais ou materiais fitomórficos. Em *Memória de Elefante*, foram registradas 70 citações, em *Conhecimento do Inferno* 234 citações e, em *Os Cus de Judas*, 167 citações. Estas citações redundam em pelo menos 98 espécies vegetais diferentes (retirando os fitomórficos). As espécies mais citadas foram: plátano, eucalipto, tabaco, pinheiro (caruma +Pinhal), capim, tomate, mangueira, palmeira, laranja (+ laranjeira), maçã; batata, acácia, girassol, oliveira (+azeitona), algodão, vinha (+Uva), couve (+repolho). Estas espécies somam mais que 50% de todas as citações. As espécies vegetais citadas nos romances estudados ajudam a estabelecer o ambiente em que as ações se desenrolam, caracterizando lugares ou transmitindo emoções. A diferença entre as plantas utilizadas nos dois contextos demonstra um cuidado estético na ambientação das ações. Os fitomórficos são utilizados como componentes da estética dos romances, elevando o nível poético de algumas passagens.

Palavras-chave: Literatura portuguesa; Lobo Antunes; Estudo fitonímico; Etnobotânica.

* Professor Pleno do Departamento de Biologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (DCBIO-UEFS), Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS); atuação profissional: botânica de obras literárias, Sistemática e ecologia vegetal; Doutor em Botânica, Mestre em Estudos Literários, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1456-7801>.

** Professora Titular B do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (DLA-UEFS), Membro colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL-UEFS); atuação profissional: estudos em literatura portuguesa, com foco na obra de António Lobo Antunes, Doutora em Teoria da Literatura, Mestre em Estudos Literários, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-7043>.

Lobo Antunes' Herbarium Memorial

Abstract

Among the symbols that Lobo Antunes uses in his works are flowers, in a profusion of names and objects with plant characteristics. The work presented here aims to list as plant species in the novels of António Lobo Antunes: *Memória de Elefante* (2016[1979]), *Os Cus de Judas* (2010[1979]) and *Conhecimento do Inferno* (1999[1980]). We counted at least 471 citations of plant species or phytomorphic materials. In *Memória de Elefante* 70 citations were registered, in *Conhecimento do Inferno*, 234 and in *Os cus de Judas* 167. These quotes result in at least 98 different plant species (excluding the phytomorphic ones). The most cited species were: plane, eucalyptus, tobacco, 21, pine (caruma + Pine), grass, tomato, mango, palm, orange (+ orange tree), apple; potato, acacia, sunflower, olive (+ olive tree), cotton, vine (+ grape) and collard greens (+ cabbage). These species account for more than 50% of all citations. The plant species mentioned in the studied novels help to establish the environment in which the actions take place, characterizing places or transmitting emotions. The difference between the plants used in the two contexts demonstrates an aesthetic care in the setting of the actions. Phytomorphs are used as components of the aesthetics of novels, raising the poetic level of some passages.

Keywords: portuguese literature; Lobo Antunes; phytonymic study; Ethnobotany.

Introdução

O que mais nos chama a atenção na obra de António Lobo Antunes é a profusão de imagens metafóricas. A irradiação do discurso associada a uma sintaxe incisiva disfórica e meditativa dá à narrativa desse autor português, revelado nos anos 1970, uma grande potencialidade criativa (SEIXO *apud* GIROLA, 2016, p. 145). Essas imagens atreladas às espécies vegetais, são similares às coleções herborizadas de plantas (Exsicatas) guardadas em museus (Herbários), que tem como objetivo preservar a memória de ambientes que existiam no passado.

Pode-se afirmar que o autor se vale de uma intersemiotividade, típica da literatura contemporânea, intercalando no seu texto referências ligadas a diferentes esferas de saber, dialogando com muitas artes e domínios. Essa prática conduz o leitor à necessidade frequente de acessar informações que não estão no texto, fazendo-o explorar sua memória (cf. CATIJÓ, 2013).

Os romances de Lobo Antunes são marcados por um hibridismo com constantes diálogos entre o drama, a prosa e a poesia, sendo que ele explora a fragilidade das fronteiras entre os gêneros. Tal efeito pode ser observado na análise dos títulos de suas obras, como: *Não entres tão depressa nessa noite escura*, que lembra o verso de Dylan Thomas (*Do not go gently into that good night*) entre outras (cf. NAVAS, 2015).

Entre os símbolos literários que o autor usa estão as flores, em uma profusão de nomes de plantas e de objetos com características vegetais. Seixo (2010, p. 43) afirma que: “é preciso determinar quais os motivos e símbolos literários que, na ficção de Lobo Antunes, podem entrar em correspondência como elementos de uma teia de cariz positivo, em ambiente

representado e em significação figurada.”, pois “a flor não é, portanto, flor, mas um conjunto de semas positivos de claridade, alcance e alegria, cor e vida, fala amiga, gesto companheiro ou movimento harmonioso, sinal de luz que acolhe o olhar humano.” (SEIXO, 2010, p. 45).

Nas construções de suas imagens, Lobo Antunes, às vezes, se vale de objetos não vegetais superficialmente parecidos com plantas, conhecidos como fitomórficos. O fitomorfismo é muito utilizado na literatura, como em *O Cortiço* de Aluísio Azevedo, em que a o crescimento da comunidade é comparado a uma planta rasteira: “Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida.” (AZEVEDO, 1976, p. 29). O termo “Fitomorfo” é largamente empregado na literatura museológica para indicar aquelas obras de arte ou parte de obras de arte similares aos vegetais (BRASIL, 2006, p. 59-61).

O trabalho aqui apresentado visa listar as espécies vegetais nos romances de António Lobo Antunes *Memória de Elefante* (ME) (2016[1979]), *Os Cus de Judas* (CJ) (2010[1979]), e *Conhecimento do Inferno* (CI) (1999[1980]), relacionando-as aos aspectos artísticos e autobiográficos.

Obras analisadas

Em *Memória de Elefante*, publicado em 1979, o narrador descreve o seu percurso de um pouco mais de um dia partindo do seu trabalho no hospital Miguel Bombarda e terminando de madrugada no seu apartamento, passando por eventos que constituem as atividades cotidianas do psiquiatra e enfrentando as angústias derivadas do trabalho, do fim do casamento e do

distanciamento das filhas (ANTUNES, 2016 [1979]).

A leitura cuidadosa do texto deste romance revela, entremeado à temática pesada e densa, o motivo da necessidade de escrever, a saudade da mulher amada e a solidão, dando uma sensação de que tudo está interrelacionado (cf. NAVAS, 2015), gerando um quadro, uma cena fragmentada, como um espelho quebrado, em cujas fendas o autor coloca as reminiscências da guerra em Angola.

Em *Os Cus de Judas*, publicado também em 1979, há uma narrativa das memórias de um ex-integrante das forças portuguesas na guerra de independência de Angola. Toda a ação ocorre em um intervalo de uma noite, quando o narrador encontra uma mulher desconhecida em um bar e vai lhe contando suas experiências na guerra, concluindo a narrativa quando os dois amantes se separam na manhã seguinte e, a moça vai embora do apartamento dele (ANTUNES, 2010 [1979]).

Esta obra foi bastante discutida pela crítica especializada por evidenciar os traumas deixados pela guerra colonial em Angola, trazendo uma imagem obscura em contraponto àquela produzida pela revolução dos Cravos, pois, o romance foi publicado cinco anos depois desse evento histórico, permitindo romper com o silêncio sobre os acontecimentos ocorridos na África portuguesa (CUNHA, 2021, p. 83).

Em *Conhecimento do Inferno*, publicado em 1980, os pensamentos e as recordações do passado do narrador na guerra de independência de Angola se misturam às suas reflexões sobre suas atividades no manicômio Miguel Bombarda, onde o narrador atua como psiquiatra. Essas reflexões e pensamentos se dão no caminho de volta das férias, em que o narrador se desloca de carro do Algarve para Lisboa (ANTUNES, 1999 [1980]).

O romance traz a atenção do leitor para uma reflexão sobre as relações do ser humano com o passado, fazendo com que a viagem feita pela personagem simbolize o deslocamento,

[...] concebendo uma percepção do mundo que rompe com os limites da representação realista e objetiva da realidade [...] e um deslocamento profundo do indivíduo em direção ao passado, à memória, aos interstícios da lembrança, como quem busca iluminar uma paisagem interior sobre a qual o tempo, a amargura, o horror e o sofrimento projetaram uma zona de sombras que torna indistintos, vagos e nebulosos os eventos e os episódios que marcaram as experiências do personagem. (SCHEEL, 2009, p. 173).

Os três romances são unidos por uma forte incidência de aspectos da história de vida do autor, como as referências à Guerra em Angola, o exercício da profissão de psiquiatra no hospital Miguel Bombarda, detalhes do casamento, as filhas, são aspectos que perfazem esta trilogia autobiográfica na obra de Lobo Antunes (MELO, 2014, p. 89).

Nestes romances, o autor expressa um modo de entender e de executar a literatura de ficção, incluindo detalhes do cotidiano, utilizando a metáfora insólita, desenvolvendo, na visão de Navas (2015, p. 221), “uma pungente consideração da existência”.

O narrador se vale das memórias da sua experiência nos campos de batalha de Angola para construir a sua narrativa literária. As plantas (ou fitomórficos) podem estar relacionadas ora a um contexto angolano ora a um contexto português.

Herbário

Foram por nós contabilizados pelo menos 471 citações de espécies vegetais ou materiais fitomórficos. Em *Memória de Elefante*, foram registradas 70 citações, em *Conhecimento do Inferno* 234 citações e, em *Os Cus de Judas*, 167 citações.

Estas citações redundam em pelo menos 98 espécies vegetais diferentes (retirando os fitomórficos) (cf. Tabela 1). Destas espécies, não foi possível determinar a família botânica de 14 (c. 14%), não foi possível determinar o gênero de 22 espécies (c. 23%), bem como não foi possível associar o nome citado a um binômio botânico em 47 espécies (c. 48%).

A indeterminação das espécies (nomes de plantas citados aos quais não foi possível associar nome científico) foi similar nos dois contextos (c. 44%) tendo sido muito menor em *Memória de Elefante* (c. 7%), em relação aos outros dois: 48% em *Cus de Judas* e 46% em *Conhecimento do Inferno*.

As espécies mais citadas foram: plátano com 33 citações (c. 7%); eucalipto com 24 citações (5%); tabaco com 21 citações (c. 4,5%); pinheiro (somado a termos como “caruma” ou “Pinhal”) com 19 citações (c. 4%); capim com 18 citações (3,8%); tomate com 16 citações (c. 3,4%); mangueira e palmeira 13 citações cada (2,8%); laranja (somado ao termo “laranjeira”) e maçã com 12 citações cada (c. 2,5%); batata com 11 citações (c. 2,3%); acácia, girassol e oliveira (somado ao termo “azeitona”) com 10 citações cada (c. 2,1%); algodão, vinha (somado ao termo “Uva”) e couve (somado ao termo “repolho”) todos com 9 citações cada (c. 2%). Estas espécies somam mais que 50% de todas as citações de plantas.

Existem diferenças florísticas entre os dois romances. Em *Memória de Elefante*, a planta mais citada é o plátano (7 citações); o tomate (5 citações) e o tabaco (4 citações). Em *Os Cus de Judas*, a planta mais citada é o capim (14 citações), seguido pelo eucalipto (12 citações), e pela mangueira (11 citações.). Nota-se que essas três plantas são muito pouco citadas no outro romance. Em *Conhecimento do Inferno*, as plantas mais citadas foram o plátano, com 24 citações, e o pinheiro (somados aos termos “caruma” e “pinhal”) com 14 citações. Aqui também vale ressaltar que essas duas espécies são pouco citadas em *Os Cus de Judas*. Também é necessário lembrar que o termo “tomate”, citado nos textos, geralmente não se refere a uma planta.

Essa diferença é coerente com o fato de que as ações dos romances ocorrem em lugares tão diferentes, como Portugal e Angola. Na verdade, quando se observa em qual contexto a citação da espécie vegetal ocorre, se em um contexto em que a ação se dá em Portugal ou em Angola, percebe-se grande disparidade. Quando o contexto é Angola, as principais plantas citadas são o eucalipto e o capim (ambos com 15 citações) e a mangueira (com 13 citações). Sendo que essas três espécies são pouco citadas quando o contexto é Portugal, a terceira (Mangueira) sequer é citada neste contexto. Quando a narrativa se dá em Portugal, o plátano (26 citações) e o pinheiro (+caruma+pinhal), com 16 citações, são as referências vegetais mais frequentes. Contudo, o Plátano não é citado em contexto angolano e, o pinheiro só é citado uma única vez.

Os fitomórficos mais frequentes nas obras estudadas foram: flor de plástico (seis citações); rosa de plástico (4 citações) flor de sangue e flor do congo (com três citações cada) e ananás (com duas citações). Nos três romances, aparecem 15 fitomórficos.

É interessante notar que a frequência de fitomórficos é similar em *Os Cus de Judas* (13) e em *Conhecimento do Inferno* (12), porém, rara em *Memória de Elefante* (3).

Para Seixo (2010, p. 34), as “flores de plástico” (fitomórficos) estão na tentativa dos médicos do manicômio de “alijarem de si” a degenerescência e a morte, que são constantes no ambiente do Hospital. Os fitomórficos assumem o desejo da juventude eterna e a ausência da morte. Ainda aproveitando o raciocínio de Seixo (2010, p. 34), as “flores de plástico” contrastam com as flores murchas no quartel, em que as personagens tentam a todo custo restaurá-las, mas sem sucesso. As flores murcham, como os soldados postos uns ao lado dos outros, que veem seus pênis murchos. A perda da turgescência dos órgãos e das flores, a perda da vitalidade é a representação do processo da morte. A nação portuguesa não quer que seus soldados morram, mas eles são enviados a uma guerra. Assim, as flores de plástico mantêm viva a esperança dos soldados voltarem vivos, como também dos doentes se recuperarem.

Quando se considera o contexto ambiental da narrativa, ocorre uma diferença significativa: em Portugal, há 15 citações de fitomórficos e, em Angola, há apenas 8 citações.

As flores de plástico (e as rosas de plástico) ocorrem quae que exclusivamente no contexto português. No contexto angolano, os fitomórficos adquirem conotações diferentes. Primeiro é a doença de origem fúngica, “flor do Congo”, uma micose nas partes genitais dos soldados, devido ao suor provocado pelas longas marchas e, por não fazerem o asseio higiênico de forma adequada. Já o segundo, a “flor de Sangue”, é relacionada ao ferimento que a bala faz ao entrar no corpo da vítima.

Entre os ingleses, uma flor representa o soldado morto em campo de batalha, particularmente nos campos de batalha da primeira guerra: a papoula vermelha. Esta associação deriva de um poema (*In Flandersfield*) de John McCrae (1915), que ligou a flor da papoula aos campos onde os soldados estavam sepultados. Desde então, tornou-se uma tradição fixar uma papoula nas vestimentas para lembrar os mortos em batalha, lembrando também um ferimento à bala. O centro negro da flor da papoula e suas pétalas vermelhas representariam bem a imagem que Lobo Antunes dá à “Flor de Sangue”, pois, remete à imagem da ferida causada pelo projétil de arma de fogo.

Para Seixo (2010, p. 34), as flores de plástico são “imagem de uma ausência com pretensões a corpo presente”. Pode-se dizer que esses fitomórficos representam a personagem principal que, apesar de presente, reflete a memória, as lembranças do passado. A esposa ausente, e a saudade das filhas se materializam nas cores falsas das flores de plástico.

Um fitomórfico interessante é o “ananás de pedra”, que está ligado à casa paterna do narrador, em *Os Cus de Judas*. Em um documentário sobre Lobo Antunes, há uma cena em que é mostrada a fachada externa da casa paterna do autor, onde, de cada lado do pórtico, tem uma escultura muito parecida com um abacaxi (ananás) (NORDLUND, 2009).

A planta que mais teve citação foi o Plátano, sempre associado a um contexto português e, principalmente, ligado aos romances *Conhecimento do Inferno* e *Memória de Elefante*. Esta espécie aparece relacionada ao Hospital Miguel Bombarda, particularmente ao pátio deste, como em: “estendendo as mangas para as árvores do pátio, os plátanos.” (CI, p. 75) ou “talvez que um de nós de pendure nos plátanos do pátio.” (idem, p. 85).

Seixo (2010, p. 19) relaciona o Hospital Miguel Bombarda ao inferno, um horror similar ao vivido pelo autor na guerra em Angola; dessa forma, os plátanos parecem delimitar este círculo infernal em que a personagem está imersa.

Para Seixo (2010, p. 34), “a cor dos plátanos no pátio dissimula a efetiva atmosfera ensombrada do interior do edifício”. No texto de Lobo Antunes, os plátanos assumem o próprio hospital, estabelecendo o limite mais externo. Apesar da ausência de liberdade, os Plátanos (e o hospital) protegem os pacientes, “suplicando sob os plátanos” (CI, p. 168).

A sombra proporcionada pelos plátanos remete à imagem de Hipócrates, pai da Medicina, ensinando aos seus discípulos, pois, proferia seus ensinamentos numa praça em Cós ornamentada de Plátanos. Essa árvore tem muitos significados relacionados à saúde, pois, ela perde as folhas no inverno, porém, as suas raízes e caule permanecem vivos e, na estação favorável, rebrotam (REZENDE, 2009). Esta capacidade de restauração está muito ligada à Medicina e, por extensão, ao Hospital, como lugar onde as pessoas vão querendo restaurar a sua saúde. Essa imagem positiva do Plátano e da Medicina contrasta com o desânimo do narrador em *Conhecimento do Inferno*, que só vê seus pacientes definharem sob o peso dos medicamentos que ele próprio recomenda para tratá-los, como em: “de início nem reparei nos internados, só na *claridade coada e doce dos plátanos*.” (CI, p. 37).

Os plátanos estão muito presentes na literatura mundial. Mário de Andrade, por exemplo, representa o hemisfério Norte, mostrando como São Paulo buscou, em modelos europeus e norte-americanos, a inspiração para desenvolver seu urbanismo (MARQUES, 2015, p. 15) Os plátanos, nessa visão, representam

a forma como as culturas do hemisfério norte são vistas pelos estrangeiros e também como essa cultura é transportada para o interior de outras culturas. Céline (2009[1932], p. 316), que é um autor muito admirado por Lobo Antunes (SOUZA, 2021, p. 5), relaciona o plátano às brincadeiras juvenis realizadas em volta destas plantas.

A segunda espécie em número de citações é o Eucalipto. Esta espécie é citada, principalmente, no contexto de Angola. Desde os tempos coloniais a plantação de Eucalipto é uma opção econômica neste país. De acordo com DOMINGOS (2014, p. 6), em 1963, a área plantada de Eucalipto em Angola era de 128.000ha, superando em muito as outras espécies madeireiras (e.g. *Pinus* com 16.000ha e *Cupressus* com 4.000ha). Desta forma, estas extensas plantações chamaram a atenção do autor na época de sua estadia em Angola, fazendo com que tais imagens fossem exploradas na construção de seus romances.

O tabaco, associado ao cigarro, ao cachimbo e ao hábito de fumar, está citado nos três romances e em ambos os contextos. Plantações de tabaco caracterizam ambientes em Angola como em: “numa infinita planície azul [...] de tabaco[...]” (CI, p. 47). Como também foi usado para fixar o a superioridade social do psiquiatra diante dos subalternos e dos pacientes, neste caso, identificando a marca do tabaco utilizado, *Gama*: “o médico era diferente também a não ser que fosse o mesmo, mas com uma barba grisalha postiça e um cachimbo cheio de tabaco Gama a fumar como um cargueiro.” (CI, p. 239). O tabaco, em Lobo Antunes, aparece frequentemente relacionado à sujeira que empardece (CI, p. 242), à prostituta que tem “hálito grosso de peixe e de tabaco.” (CJ, p. 172). Os volumes de tabaco estão entre as mercadorias que emolduram a indiferença para com o morto

(CJ, p. 173). Entre os índios amazônicos, o tabaco era jogado nos olhos do pretendente à xamã para lhe dar o dom da clarividência, a fumaça era relacionada ao espírito da força (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017, p. 855), isso lembra a atividade do psiquiatra que tem uma ascendência sobre seu paciente, quase uma clarividência, também traz a força necessária para enfrentar a guerra, suportar a morte dos soldados. Esta clarividência pode ser sugerida pelo uso do tabaco, como Tolkien usa para justificar seu uso em uma discussão entre Magos (JUDD e JUDD, 2017, p. 240). Céline (2009[1932]), apresenta o tabaco (*tabac*) ora como uma mercadoria (e.g. p. 187) ora como uma droga usada para abstrair da realidade (p.99); mais raramente o tabaco está ligado a outras simbologias na obra do autor francês, como a masculinidade paterna (p.363) e à vida científica da época (p. 298).

O Pinheiro é, principalmente, citado no contexto Português e no romance *Conhecimento do Inferno*. A caruma é a folha acicular do gênero *Pinus*, que tende a acumular no chão, associa-se esse termo também a esses montes de folhas acumuladas. Impossível saber à qual espécie Lobo Antunes se refere, mas este nome comum (Pinheiro) está presente nas mais antigas culturas do velho mundo, como na cultura japonesa que reserva um *Mon*, insígnias heráldicas circulares, para o Pinheiro, que representa incorruptibilidade e a longevidade (GIBSON, 2012, p. 139), como também à imortalidade, símbolo do poder vital (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2017, p. 718). Os pinheiros (várias espécies de *Pinus*) são largamente distribuídos no hemisfério Norte, estando presentes nas narrativas de várias culturas europeias, representando inclusive a nacionalidade de muitas delas (JUDD e JUDD, 2017, 235). Gersão (2017, p. 240)

relaciona o odor do pinheiro à Portugal, ao lar paterno. Essa simbologia é seguida pelo autor aqui estudado, pois o Pinheiro é majoritariamente citado positivamente, como abrigo de aves: “entre os Pinheiros, vira numa ocasião cantar os primeiros galos” (CI, p. 289); no contexto de férias e alegria: “minhas filhas sorriam no Pinhal da casa da praia” (CI, p. 147); na lembrança saudosa de Portugal e da família: “velha casa dos meus pais que energia da noite dos Pinheiros” (CI, p. 311).

Já o Capim é referido, majoritariamente, no contexto angolano e no romance *Os Cus de Judas*. O capim é um nome associado a diferentes espécies de gramíneas e ciperáceas, sendo impossível identificar a qual espécie este nome está ligado. Nos textos estudados, o capim está associado ao abandono: “o capim engolia os tratores.” (CJ, p. 142); aos locais com cadáveres: “encontramos os corpos disseminados no capim.” (CJ, p. 171), ou ao desleixo do colega que deixava a barba crescer com “uma impetuosidade de capim.” (CI, p. 220), ou seja, o termo “capim” está frequentemente ligado aos aspectos sociais negativos.

Seixo (2010, p.47-48) chama a atenção para a citação de glicínias e buganvílias na obra de Lobo Antunes, muitas vezes, referindo-se à casa paterna, frequentemente referidas apenas com o seu hábito (trepadeira): “em todos os casos indicam um ambiente doméstico (ou que se desejaria como tal), no sentido de proteção afetiva e de coesão familiar.” Nas obras analisadas, foram raras as espécies que têm o hábito trepador. Além das glicínias e buganvílias, são encontradas as vinhas (uva), o feijão, a baunilha, a cabaça e o chuchu; dessas, apenas as glicínias, as buganvílias e as vinhas (uva) são trepadeiras lenhosas (lianas), as outras são herbáceas. As lianas apresentam crescimento secundário, formam lenho e são rígidas, enquanto as trepadeiras

herbáceas não apresentam crescimento secundário, não formam lenho e são frágeis. McDowell (2017, p. 139), ao estudar as flores na obra de Marcel Proust, afirma que a glicínia é símbolo da ternura e da amizade, contudo, Proust a usa como um dos artifícios da prostituta para atrair seus clientes. As buganvílias e as glicínias são citadas nas obras analisadas. Glicínia aparece apenas no contexto de Portugal e todas as citações vieram de *Conhecimento do inferno*, que parecem mais relacionadas com a melancolia (e.g. “a frágil tristeza das glicínias”, CI, p. 20 ao falar da chuva) e a decadência (“as glicínias defolhavam-se devagar”, CI, p. 189). Já buganvília aparece apenas uma vez, na obra *Os cus de Judas*, também no contexto português, relacionada à casa paterna (“ramos secos das buganvíleas sobre o muro.”)(ME, p. 85). É comum que tais lianas prejudiquem o hospedeiro (cf. ENGEL et al., 1998). Levando este fato ao contexto da literatura de Lobo Antunes, ainda mais os ramos secos da buganvílea no muro do lar paterno, conduz a considerar a significação de sufocamento do ambiente paterno e não às imagens positivas levantadas pela referida estudiosa.

As acácias são um “motivo literário evocador da infância na obra do autor.” (SEIXO, 2010, p. 39). De fato, esta planta está associada à proteção das coisas abandonadas, como um velho edifício de uma missão que se transforma em um lugar agradável (CJ, p. 142), coalhando o sol no prazeroso ato sexual (idem, p. 51) e, passando tranquilidade do seu “rumor desordenado” (CI, p. 15).

A utilização das plantas na obra desse autor aumenta a variedade das figuras de linguagem caracteristicamente usadas por Lobo Antunes. Foi possível identificar associações das espécies vegetais a uma grande diversidade de significados.

Raramente, a figura de linguagem está associada a apenas uma significação, como o plátano indelevelmente ligado ao Hospital, geralmente, o elemento de significação está associado a mais de uma espécie.

A planta como alimento é a associação mais frequente encontrada nas obras analisadas. Apesar do alimento aparecer, na maioria das vezes, na sua forma concreta, em algumas situações ocorre uma representação que vai além do significado do alimento em si, pois, a literatura tem a capacidade tratar o alimento “indo da prática mais rasteira (no dia-a-dia de quem nem pensa o que se come) ao nível mais elaborado da confecção do texto como alimento supremo do corpo ou até do espírito.” (SEIXO, 2014, p. 17), como, por exemplo, a associação com recordações, ao ligar as plantas (couve e legumes) de uma horta com o passado distante (CI, p. 243) ou como personagens trágicas de um processo inexorável de substituição capitalista de empresas: “uma mercearia leprosa assassinada no seu arroz e nas suas batatas por um supermercado gigantesco.” (ME, p. 34).

A morte é uma importante associação com as plantas. A indiferença para com os mortos, no campo de batalha, é realçada com o fato dos corpos serem armazenados temporariamente entre os mantimentos, de forma que, em vez das flores que geralmente usam para velar o defunto, ele tem a companhia de víveres rotineiros como sacos de batata e de farinha (CJ, 171-172), a mesma indiferença com os corpos dispersos no capim do campo de batalha (CI, p. 171). Os diversos odores vegetais podem chamar a atenção da personagem, trazendo, por exemplo, a recordação do amigo morto, relacionado ao cheiro do cravo (CI, p. 182), como também o do eucalipto relacionado aos mortos ao relento (CI, p. 162) e aos crescimentos contínuos

do número de mortos na Guerra (CJ, p. 58). O odor de hortelã também faz a personagem lembrar os mortos deixados ao relento (CI, p. 162). O silêncio dos mortos é relacionado ao material do caixão: mogno (CI, p. 257). Os fitomórficos também são usados na representação da morte, como a “flor de papel de seda da morte.” (CI, p.213).

É farta a representação da natureza através das plantas, principalmente, dos ciclos circadianos, o passar dos dias, das estações do ano, os momentos de transformação como o crepúsculo, onde o sol é, frequentemente, representado como uma tangerina: “se assemelhava a uma pálida tangerina de uma natureza morta.” (CI, p. 134) e a aurora como em “o sol amadurecia devagar como nas cascas das romãs.” (CI, p. 67). É frequente as plantas representarem grandes entidades naturais como o mar em: “o odor do mar trepava as paredes numa espiral de glicínias.” (CI, p. 52) ou, como uma moldura para o luar: “a pedra-pomes da lua encalhou nos eucaliptos.” (CJ, p. 63).

A representação da masculinidade é praticamente estrita aos órgãos sexuais. “Tomates” utilizado em várias passagens dos três romances é vulgarmente associado aos testículos (ALMEIDA, 2021, p. 232). O pênis é associado à cenoura (CI, p. 186) e, na passagem em que ocorre a descrição de um ato sexual, “o pênis a pique húmido de sede, grosso de veias, vermelho em flor de Pessanha” (CJ, p. 51). Isso contrasta com a diversidade da representação da feminilidade. A mulher aparece desde a sua visão mais pueril, como a representação das vozes das meninas jovens relacionadas às “sílabas de algodão” (CJ, p. 7) ou a noiva virgem, “a flor de laranjeira é tangerina das murchas.” (CI, p. 124), até a defloração representada por um fitomorfo, que é a “flor de sangue no lençol.” (CI, p. 66). A

prostituta é a mulher que não é passiva, que ataca os homens como uma planta carnívora (ME, p. 65), que é a planta que sai da sua passividade normalmente observada no vegetal e parte para a ação em busca do seu alimento (cf. SEIXO, 2010, p. 63). O hortelã-pimenta em doces (rebuçados) serve como pagamento para o estupro de meninas prostituídas (CJ, p. 41). Ele associa as meretrizes ao sórdido, como o já citado “hálito grosso de peixe e de tabaco.” (CJ, p. 172). O órgão sexual feminino é associado ao “musgo das grutas” (CI, p. 66); o púbis da mulher aparece como “os ramos dos choupos no crepúsculo.” (CJ, p. 158). Apesar de não ser um órgão sexual, no sentido de que não participa da reprodução sexuada humana, os seios aparecem em um momento relacionado ao sexo, ao descrever o corpo da mulher, associou seus seios à imagem de peras enormes (CJ, 94).

A sensação de abandono (indiferença, decadência) é fartamente representada por plantas, como a “indiferença analfabeta das acácias.” (CI, p. 67), talvez, em uma referência aos leitores. Os fitomórficos são mais utilizados para expressar a indiferença: “por que as flores de plástico são como bichos empalhados.” (CI, p. 45). O capim é a planta que mais se identifica com o abandono, pois, ele cresce irresistivelmente sobre as coisas inutilizadas, ele engole os tratores abandonados (CJ, p. 142). As folhas secas do eucalipto saltando no chão com o vento também trazem uma sensação de abandono no trecho: “Cá fora, à entrada do edifício, as folhas secas dos eucaliptos restolhavam constantemente sopradas pelo vento alto” (ME, p. 68). O lento desfolhamento das glicínias, além do ciclo natural tão caro ao autor, refletem também a decadência na passagem: “as glicínias desfolhavam-se devagar.” (CI, p. 189).

A plantas também aparecem relacionadas como metáforas daquilo que protege e, por extensão, à família ou à saudade da família. O velho edifício, por exemplo, é protegido pela frescura das acácias (CJ, p. 142), o toldo de bambu (CI, p. 216) protegendo os combatentes ou os plátanos protegendo os pacientes que arrastam as sandálias à sua sombra (CI, p. 36). Da mesma forma, os pinheiros protegem a velha casa dos pais (CI, p. 311), como também a memória do sorriso das filhas emoldurada num pinhal da casa da praia (CI, p. 147).

Muito mais se pode falar sobre os significados das plantas na obra de Lobo Antunes, mas, o acima descrito, abarca, sem dúvida, a maior parte do que é encontrado nas obras analisadas.

Considerações Finais

Na narrativa de Lobo Antunes, as flores funcionam como um veículo que abarca, transporta e transborda as percepções metafóricas de mundo. Participando do fio narrativo antuniano e, delineando o grande mosaico literário do escritor. Através das plantas citadas, foi possível fazer interligações do autor com obras da literatura europeia do século XX.

As espécies vegetais citadas nos romances estudados ajudam a estabelecer o ambiente em que as ações se desenrolam, caracterizando lugares, ou transmitindo emoções. A diferença entre as plantas utilizadas, nos dois contextos, demonstra um cuidado estético dos narradores, na ambientação das ações.

Os fitomórficos presentes na obra são aspectos instigantes da análise da maneira de escrever desse autor português. Eles são utilizados como componentes da estética dos romances, elevando o nível poético de algumas passagens. Como uma

recusa a relacionar as personagens ou o ambiente a uma realidade concreta, enviando o leitor a um lugar incomodamente artificial, até mesmo *kitsch* (cafona).

As espécies vegetais citadas, mesmo os fitomórficos, funcionam como âncoras, para trazer a memória dos fatos dramáticos vividos pelas personagens, diante da impossibilidade de trazer para o presente a narrativa do passado exatamente como ela ocorreu. Desta forma, estas âncoras permitem a revelação de uma memória possível, trabalhada ou poetizada através da inusitada metaforização. Na botânica, o herbário trabalha na manutenção da memória de um ambiente que, muitas vezes, já não existe mais ou está muito alterado. A análise dessas plantas secas (exsicatas) depositadas nos frios escaninhos também remete às pessoas envolvidas (cientistas e colaboradores), às crenças, convicções e desejos de um futuro melhor para todos. A leitura das plantas citadas na obra de Lobo Antunes leva a essa percepção, como se folheássemos um memorial herborizado, buscando novos caminhos para o futuro.

Referências

ALMEIDA, José. *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas*. Atualizado em 8 mar 2021. Disponível em <<https://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf>>, acesso em 14 ago 2021.

ANTUNES, Antônio Lobo. *Memória de elefante*. Disponível em <<https://epdf.pub/memoria-de-elefante.html>>, acesso 22 jun. 2016 [1979].

ANTUNES, Antônio Lobo. *Os cus de Judas*. 2a. Edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010 [1979].

ANTUNES, Antônio Lobo. *Conhecimento do inferno*. Lisboa: Dom Quixote, 11ª Ed., 1999 [1980].

AZEVEDO, Aluizio. *O Cortiço*. 4a. Ed. Série Bom Livro. São Paulo: Ática, 1976.

BRASIL. *Caderno de diretrizes museológicas*. 2ª Edição Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

CARIJÓ, Sílvia. Memória de elefante de António Lobo Antunes: o texto em diálogo com as artes visuais. *Em Tese*, v. 19 n. 2, p. 84-94 2013.

CÉLINE, Louis-Ferdinand. *Voyage au bout de la nuit*. Paris: Folio plus classique, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 30a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

CUNHA, Isaías. Os cus de judas e terra sonâmbula: uma análise comparativa sobre a perspectiva da condição humana na visão de António Lobo Antunes e Mia Couto. *Inventário*. n. 27, p.81-95, 2021.

DOMINGOS, Jeremias. *A importância da floresta indígena e exótica no desenvolvimento económico e social de angola: situação actual e potencialidades*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora, 2014. 55p.

ENGEL, Vera; FONSECA, Renata; OLIVEIRA, Renata. Ecologia de lianas e o manejo de fragmentos florestais. *Série Técnica IPEF*, v. 12, n. 32, p. 43-64, 1998.

GERSAO, Teolinda. *A cidade de Ulisses*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2017.

GIBSON, Clare. *Como compreender símbolos*. Tradução de Luís Borges. São Paulo: Editora Senac, 2012.

GIROLA, Maristela. Contribuições literárias para os estudos narrativos a partir de um Corpus português: a narrativa em António Lobo Antunes. *Letras*, v. 26, n. 53, p. 127-151, 2016.

JUDD, Walter; JUDD, Graham. *Flora of Middle-Earth: plants of J.R.R. Tolkien's legendarium*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

MCCRAE, John. In Flanders field. *Punch Magazine*, december 8, p. 468, 1915. Disponível em: <https://archive.org/details/punchvol148a149lemouoft/page/994/mode/2up>, acesso em 02 ago. 2021.

MCDOWELL, Dane. *L'herbier de Marcel Proust*. Paris: Flammarion, 2017.

MARQUES, Ranieri. A cultura em Paulicéia Desvairada. *DLCV*, v. esp., n. 1, p. 9-26, 2015.

MELO, Carla. O eterno retorno na trilogia de Lobo Antunes: o sujeito e suas máscaras à deriva. *Desassossego*, v. 11, p. 88-102, 2014.

NAVAS, Diana. Memória de elefante de António Lobo Antunes: diálogos intertextuais, *Desassossego* 14, 219-232, 2015.

NORDLUND, Solveig. *António Lobo Antunes: Escrever, escrever, viver* Coleção Escritores Portugueses, Portugal, 2009, 53', cor.

REZENDE, Joffre Marcondes. *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina* [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. 408p.

SCHEEL, Márcio. Memória, viagem e angústia em “Conhecimento do Inferno”, de Antonio Lobo Antunes. *Letras*, v. 19, n. 1, p. 169–193, 2009.

SEIXO, Maria. As flores do inferno. In: *Romances de António Lobo Antunes*. v. 2. Córdova: Publicações Dom Quixote, 2010, p. 17-128.

SEIXO, Maria. Os sabores da literatura ou: Como a gastronomia se apoia nos modos de dizer. *ABRIL– Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, v. 6, n. 12, p. 16-35, 2014.

SOUZA, Sérgio. Sob o signo de Céline (Memória de Elefante, Os Cus de Judas, Conhecimento do Inferno). *Santa Barbara Portuguese Studies* (digital edition), v.6, p.5-17, 2021, disponível em < https://sbps.spanport.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/volume/Vol_6/2%20Sousa%20-%20Sob%20o%20signo%20de%20Ce%CC%81line.pdf>, acesso 18 ago. 2021.

Tabela 1: Lista de espécies: C- número de citações; Tipo: P- planta, F- Fitomorfo; A- Contexto de Angola; P- Contexto de Portugal; CJ- Os Cus de Judas; CI- Conhecimento do Inferno; ME- Memória de Elefante.

Nome vernáculo	C	%	Espécie (Família)	Tipo	A	P	CJ	CI	ME
Plátano	33	7,0	<i>Platanus</i> sp. (Platanaceae)	P	0	33	2	24	7
Eucalipto	24	5,1	<i>Eucalyptus</i> sp. (Myrtaceae)	P	15	9	12	9	3
Tabaco	21	4,5	<i>Nicotiana tabacum</i> L. (Solanaceae)	P	8	13	8	9	4
Pinheiro=caruma=pinhal	19	4,0	Espécie indeterminada (Pinaceae)	P	1	18	3	14	2
Capim	18	3,8	Espécie indeterminada (Poaceae)	P	15	2	14	3	1
Tomate	16	3,4	<i>Solanum lycopersicum</i> L. (Solanaceae)	P	6	10	6	5	5
Mangueira	13	2,8	<i>Mangifera indica</i> L. (Anacardiaceae)	P	13	0	9	2	2
Palmeira	13	2,8	Espécie indeterminada (Arecaceae)	P	10	3	4	6	3
laranja=laranjeira	12	2,6	<i>Citrus x aurantium</i> L. (Rutaceae)	P	3	7	5	7	0
Maçã	12	2,6	<i>Malus domestica</i> Borkh. (Rosaceae)	P	3	7	7	4	1
Batata	11	2,3	<i>Solanum tuberosum</i> L. (Solanaceae)	P	3	7	3	7	1

Acácia	10	2,1	Espécie indeterminada (Fabaceae)	P	3	7	4	6	0
Girassol	10	2,1	<i>Helianthus annuus</i> L. (Asteraceae)	P	8	2	3	4	3
oliveira=azeitona	10	2,1	<i>Olea europaea</i> L. (Oleaceae)	P	1	9	1	8	1
Algodão	9	1,9	<i>Gossypium</i> sp. (Malvaceae)	P	5	4	6	2	1
couve=repolho	9	1,9	<i>Brassica oleraceae</i> L. (Brassicaceae)	P	0	9	1	8	0
Musgo	9	1,9	Espécie e família indeterminadas	P	3	6	5	4	0
vinha= Uva	9	1,9	<i>Vitis vinifera</i> L. (Vitaceae)	P	1	8	1	7	0
Alga	8	1,7	Espécie e família indeterminadas	P	0	8	1	6	1
Mandioca	8	1,7	<i>Manihot esculenta</i> Crantz (Euphorbiaceae)	P	8	0	6	2	0
Figueira	7	1,5	<i>Ficus</i> sp. (Moraceae)	P	1	6	5	2	0
Arroz	6	1,3	<i>Oryza sativa</i> L. (Poaceae)	P	3	3	1	4	1
flor de plástico	6	1,3	Espécie e família indeterminadas	F	1	5	2	3	1
Amoreira	5	1,1	<i>Morus</i> sp. (Moraceae)	P	0	5	0	4	1
Cenoura	5	1,1	<i>Daucus carota</i> L. (Apiaceae)	P	0	5	1	3	1
Glicínia	5	1,1	<i>Wisteria</i> sp. (Fabaceae)	P	0	5	0	5	0

Liamba=haxixe=marijuana	5	1,1	<i>Canabis sativa</i> L. (Cannabaceae)	P	4	1	3	2	0
limão=limoeiro	5	1,1	<i>Citrus</i> sp. (Rutaceae)	P	0	5	0	4	1
Pêra	5	1,1	<i>Pyrus</i> sp. (Rosaceae)	P	1	4	3	2	0
Alho	4	0,9	<i>Allium sativum</i> L. (Amaryllidaceae)	P	0	4	1	1	2
amêndoa=amendoeira	4	0,9	<i>Prunus dulcis</i> (Mill.) D.A. Webb (Rosaceae)	P	1	3	0	4	0
castanheiro=castanha	4	0,9	<i>Castanea sativa</i> Mill. (Fagaceae)	P	0	4	0	1	3
Jacinto	4	0,9	<i>Hyacinthus orientalis</i> L. (Asparagaceae)	P	1	3	1	3	0
Rosa de plástico	4	0,9	<i>Rosa</i> sp. (Rosaceae)	F	0	4	0	3	1
Tremoço	4	0,9	<i>Lupinus albus</i> L. (Fabaceae)	P	1	3	1	1	2
Alfazema	3	0,6	<i>Lavandula angustifolia</i> L. Mill. (Lamiaceae)	P	0	3	0	2	1
ananás (p)	3	0,6	<i>Ananas</i> sp. (Bromeliaceae)	P	0	3	0	2	1
Bambu	3	0,6	<i>Bambusa</i> sp. (Poaceae)	P	2	1	2	1	0
Cacto	3	0,6	Espécie indeterminada (Cactaceae)	P	0	3	2	1	0
Caníço	3	0,6	<i>Phragmites australis</i> L. (Cav.) Trin ex. Steud. (Poaceae)	P	0	3	0	3	0
Cipreste	3	0,6	<i>Cupressus</i> sp. (Cupressaceae)	P	0	3	0	2	1

Crisântemo	3	0,6	<i>Chrysanthemum</i> sp. (Asteraceae)	P	0	3	2	0	1
flor de sangue	3	0,6	Espécie e família indeterminadas	F	2	1	2	1	0
flor do Congo	3	0,6	Espécie e família indeterminadas	F	3	0	3	0	0
Milho	3	0,6	<i>Zea mays</i> L. (Poaceae)	P	1	2	2	0	1
Tangerina	3	0,6	<i>Citrus reticulata</i> Blanco (Rutaceae)	P	1	2	0	3	0
Trigo	3	0,6	<i>Triticum aestivum</i> L. (Poaceae)	P	0	3	0	2	1
ananás (F)	2	0,4	<i>Ananas</i> sp. (Bromeliaceae)	F	0	2	2	0	0
Azinhiera	2	0,4	<i>Quercus ilex</i> L. (Fagaceae)	P	0	2	0	0	2
Café	2	0,4	<i>Coffea arabica</i> L. (Rubiaceae)	P	2	0	0	2	0
Carambola	2	0,4	<i>Averrhoa carambola</i> L. (Oxalidaceae)	P	0	2	0	2	0
Cedro	2	0,4	<i>Cedrus libani</i> A. Rich. (Pinaceae)	P	0	2	0	2	0
Cravo	2	0,4	<i>Dianthus caryophyllus</i> L. (Caryophyllaceae)	P	1	1	1	1	0
Dália	2	0,4	<i>Dahlia</i> sp. (Asteraceae)	P	2	0	2	0	0
Feijão	2	0,4	<i>Phaseolus</i> sp. (Fabaceae)	P	1	1	2	0	0
flor do quartel	2	0,4	Espécie e família indeterminadas	P	0	2	0	2	0
grão de bico	2	0,4	<i>Cicer arietinum</i> L. (Fabaceae)	P	2	0	2	0	0
hortelã-pimenta	2	0,4	<i>Mentha x piperita</i> L. (Lamiaceae)	P	1	1	1	0	1
Mogno	2	0,4	<i>Swietenia mahogoni</i> (L.) Jacq. (Meliaceae)	P	1	1	0	2	0

Morango	2	0,4	<i>Fragaria</i> sp. (Rosaceae)	P	0	2	0	0	2
pêra francesa	2	0,4	<i>Pyrus</i> sp. (Rosaceae)	P	0	2	0	2	0
sobreiro=chaparro	2	0,4	<i>Quercus suber</i> L. (Fagaceae)	P	0	2	0	2	0
Tília	2	0,4	<i>Tilia</i> sp. (Malvaceae)	P	0	2	1	0	1
Tulipa	2	0,4	<i>Tulipa</i> sp. (Liliaceae)	P	1	1	0	2	0
Violeta	2	0,4	Espécie e família indeterminadas	P	0	2	1	0	1
Alecrim	1	0,2	<i>Rosmarinus officinalis</i> L. (Lamiaceae)	P	0	1	0	1	0
Alfaces	1	0,2	<i>Lactuca sativa</i> L. (Asteraceae)	P	0	1	1	0	0
Amendoim	1	0,2	<i>Arachis hypogaea</i> L. (Fabaceae)	P	0	1	1	0	0
arbusto de alumínio	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	0	0	1	0
arbustos decompostos	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	1	0	1	0	0
árvore de açúcar	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	0	0	1	0
árvore de anis	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	1	0
árvore de Gago Coutinho	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	1	0
árvore de Monsanto	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	1	0
árvore do Mouchão	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	1	0
árvore inesperada	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	1	0	1	0	0
árvores de borracha	1	0,2	<i>Ficus elastica</i> Roxb. (Moraceae)	P	1	0	1	0	0

bananeira	1	0,2	<i>Musa x paradisiaca</i> L. (Musaceae)	P	1	0	1	0	0
baunilha	1	0,2	<i>Vanilla planifolia</i> Jacks. ex Andrews (Orchidaceae)	P	0	1	0	0	1
buganvília	1	0,2	<i>Bougainvillea</i> sp. (Nyctaginaceae)	P	0	1	1	0	0
buxo	1	0,2	<i>Buxus sempervirens</i> L. (Buxaceae)	P	0	1	0	0	1
cabaça	1	0,2	Espécie indeterminada (Cucurbitaceae)	P	1	0	1	0	0
cacau	1	0,2	<i>Theobroma cacao</i> L. (Malvaceae)	P	1	0	1	0	0
capim amarelo	1	0,2	<i>Phalaris arundinacea</i> L. (Poaceae)	P	1	0	1	0	0
cebola	1	0,2	<i>Allium cepa</i> L. (Amaryllidaceae)	P	1	0	0	1	0
choupo	1	0,2	<i>Populus</i> sp. (Salicaceae)	P	0	1	1	0	0
chuchu	1	0,2	<i>Sechium edule</i> (Jacq.) Swartz (Cucurbitaceae)	P	1	0	1	0	0
cicuta	1	0,2	<i>Conium maculatum</i> L. (Apiaceae)	P	0	1	1	0	0
feno	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	1	0	1	0	0
flor amarela	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	1	0
flor de cera	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	1	1	0	0
flor de pano	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	1	0	1	0
flor de papel de seda	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	1	0	1	0

flor de Pessanha	1	0,2	<i>Adenium obesum</i> (Forssk.) Roem. &Schult. (Apocynaceae)	F	0	1	1	0	0
flor mulher	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	1	0	1	0
flor vermelha	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	1	0	1	0	0
gerânio	1	0,2	Espécie indeterminada (Geraniaceae)	P	0	1	1	0	0
hortelã	1	0,2	<i>Mentha</i> sp. (Lamiaceae)	P	0	1	0	1	0
Lírio	1	0,2	<i>Lilium</i> sp. (Liliaceae)	P	0	1	0	1	0
marmeleiro	1	0,2	<i>Cydonia oblonga</i> Mill. (Rosaceae)	P	0	1	0	0	1
mirra	1	0,2	<i>Commiphora myrrha</i> (Nees) Engl. (Burseraceae)	P	0	1	0	1	0
mostarda	1	0,2	Espécie indeterminada (Brassicaceae)	P	0	1	0	0	1
olaia	1	0,2	<i>Cercis siliquastrum</i> L. (Fabaceae)	P	0	1	0	1	0
papoila	1	0,2	<i>Papaver rhoeas</i> L. (Papaveraceae)	P	0	1	0	1	0
patchouli	1	0,2	<i>Pogostemon</i> sp. (Lamiaceae)	P	0	1	1	0	0
pêssegos	1	0,2	<i>Prunus persica</i> (L.) Batsch (Rosaceae)	P	0	1	0	0	1
pinha	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	1	0	1	0	0
planta carnívora	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	0	1	0	0	1

romã	1	0,2	<i>Punica granatum</i> L. (Lythraceae)	P	0	1	0	1	0
rosa	1	0,2	<i>Rosa</i> sp. (Rosaceae)	P	0	1	0	0	1
rosa de papel	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	F	0	1	0	0	1
salgueiro	1	0,2	<i>Salix</i> sp. (Salicaceae)	P	0	1	0	1	0
sarça	1	0,2	Espécie e família indeterminadas	P	1	0	1	0	0

Entrevista

O discurso científico: questões de leitura e escrita – uma conversa com a Profa. Dra. Verli Petri

Heitor Pereira de Lima*

As questões de leitura e escrita pensadas a partir do discurso científico, nesta entrevista, serão discutidas tendo a Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, na França, e desdobrada por Eni Orlandi e tantos analistas de discurso, no Brasil, como terreno de sustentação. Tal orientação faz-se necessária porque, se tomássemos, por exemplo, a leitura e a escrita pelo viés da Enunciação, certamente, outros efeitos de sentido seriam mobilizados.

Na obra *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* ([1999] 2005), Orlandi pontuou que “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (ORLANDI, [1999] 2005, p. 15). Nesse sentido, concebemos a leitura e, na mesma medida, a escrita enquanto práticas discursivas abertas ao equívoco, que funciona como lugar preeminente. Nessa mesma obra, a autora complementou que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia *de curso, de percurso, de correr por, de movimento*”. (ORLANDI, [1999] 2005, p. 15, grifos nossos). Ao passo que nossos grifos referem-se à teoria que anunciamos, também apresenta nossa entrevistada, que, assim como a Análise de Discurso, está em constante movimento.

¹ Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos Palavra, Língua, Discurso (PALLIND), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ORCID: 0000-0002-3247-4847.

A Professora Doutora Verli Fátima Petri da Silveira faz jus à teoria à qual se filia no sentido de que sua atuação facilmente seria representada pelo curso de um rio... com águas ora vorazes, ora tranquilas, mas jamais estanques. Assim é essa analista de discurso que tanto nos inspira e, assim como a própria AD, nos afeta (LEANDRO-FERREIRA, 2019, p. 42).

Inicialmente, pensamos em apresentar nossa convidada a partir das informações presentes em seu currículo, disponibilizado na Plataforma *Lattes*. No entanto, resolvemos não fazê-lo por entendermos que o *link*² de acesso ao currículo da pesquisadora funcionaria melhor; seguimos pensando em apresentá-la por meio de sua produção e atuação, tomando como referência a data em que esta entrevista aconteceu, ano de 2020. Contudo, desse período até o presente momento, a professora, assim como um rio, não parou, ela segue seu fluxo de trabalho e/com resistência. Isso significa, portanto, que muito já foi produzido por Verli Petri e alunos/colegas, orientados e animados por ela.

Assim, resolvemos apresentá-la dando destaque a dois de seus trabalhos atuais. O primeiro trata-se da obra *Ditos e não-ditos*: discursos da, na e sobre a pandemia (2021), publicado pela Pontes Editores, organizado por Verli Petri e demais pesquisadores que foram seus orientandos de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); já o segundo refere-se ao projeto³ interinstitucional, do qual a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) participa por meio de um aluno da Pós-graduação, *Vocabulário da pandemia do novo coronavírus*,⁴ que publicou algumas dezenas de verbetes sobre a pandemia do

2 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4907455690392249>. Acesso em: 02 fev. 2022.

3 Esse projeto é desenvolvido pelo Grupo de Estudos Palavra, Língua e Discurso (PALLIND), da UFSM, que conta com a coordenação geral de Verli Petri.

4 Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 1º fev. 2022.

novo coronavírus.⁵ Recentemente, o *Vocabulário da pandemia do novo coronavírus* (2023) foi lançado, em formato de *e-book*,⁶ no site da Pedro & João Editores, e em formato impresso, na 50ª Feira do Livro de Santa Maria/RS.

A entrevista, intitulada *O discurso científico: questões de leitura e escrita – uma conversa com a Profa. Dra. Verli Petri*, aconteceu no dia 23 de outubro de 2020, transmitida abertamente pela página do Facebook do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Posteriormente, a entrevista foi transcrita na modalidade padrão, corrigida conforme a norma culta da língua portuguesa, sendo eliminadas expressões fáticas, interrupções, meias palavras, hesitações, gaguejos ou vícios de linguagem.

Entrevista

Heitor Pereira de Lima: Nosso encontro será dividido em duas partes, num primeiro momento, eu trarei algumas questões para a Professora Verli responder. E, num segundo momento, nós iremos selecionar algumas questões feitas no *chat*, para que a professora também reflita sobre o que os participantes perguntarão. Então, desde já, sintam-se convidados e convidadas para apresentar as suas questões, tragam suas dúvidas. Aproveito também para pedir que vocês digam de onde vocês falam, de qual instituição. É um prazer imenso poder realizar este encontro esta noite.

Em especial, gostaria de agradecer à Professora Verli Fátima

5 No início do ano de 2022, por meio desse projeto, o Grupo de Estudos PALLIND foi contemplado com recursos do Edital Universal do CNPq.

6 Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 05 maio 2023.

Petri da Silveira, que, desde o primeiro momento, aceitou este convite, tão generosa. Professora Verli, muito obrigado pela sua atenção, pela sua disponibilidade.

A Professora Verli tem um vasto currículo, e aqui eu farei uma rápida menção. Ela possui Graduação em Letras Português/Francês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, instituição também na qual ela cursou o Mestrado. Ela tem Doutorado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professora associada⁷ da Universidade Federal de Santa Maria, tem experiência na área de Letras com ênfase em teorias do texto e do discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise de Discurso; Ensino de língua estrangeira; Língua Portuguesa; Língua de Fronteira; Discurso literário; Constituição do sujeito; Narratividades urbanas; Instrumentos linguísticos; História das palavras; e História das Ideias Linguísticas. Ela também é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Professora Verli, mais uma vez, muitíssimo obrigado pela sua participação. Minha primeira pergunta é a seguinte: há uma ilusão (necessária) de que o discurso científico deve evidenciar o tom da originalidade, algo de natureza primária, inicial. Nesse sentido, produzir artigos, dissertações e teses, por exemplo, implica na busca incessante, por parte do pesquisador, de ser inaugural ao problematizar um objeto por meio de uma metodologia determinada. Que observações a senhora faria sobre essa questão?

Verli Petri: Bom, eu vou começar, fora da nossa área, para pensar numa ideia do que é fazer ciência, em geral, num paradigma,

⁷ É professora titular da Universidade Federal de Santa Maria, desde 08 de março de 2023.

muito geral, dizendo que as grandes descobertas e as grandes inovações não acontecem a partir de um propósito de descoberta, ou de inovação, pelo menos não na maioria dos casos. Elas são resultado de muito trabalho daqueles pesquisadores e de tantos outros que vieram antes. Então, se, nas outras áreas, que é possível identificar a produção de uma vacina, de um medicamento, de uma grande descoberta genética, já é difícil de se produzir essa originalidade, imagina no trabalho intelectual das ciências humanas e sociais? No nosso trabalho, há uma dificuldade muito grande de se produzir avanços e grandes descobertas visíveis através de produtos. No sentido de que nós nos ocupamos das pequenas coisas. Nós nos demoramos nelas, e essa repercussão que se espera de um trabalho com originalidade, de um trabalho único ou que fez grandes descobertas, é também uma ilusão. Da minha perspectiva, a gente precisa pensar na provisoriidade da produção do conhecimento, todo conhecimento que se produz é provisório, pode-se pensar imediatamente que ele é uma grande descoberta, em algum campo, em algum lugar do mundo, e depois isso pode ser desmistificado e questionado pelos pares. Então, é sempre uma questão muito complexa pensar em originalidade. Trazendo agora para o nosso campo, eu penso que isso deve sair do nosso foco. A gente não tem que ter o foco de produzir um trabalho com originalidade. Nós temos que produzir o melhor trabalho que nós somos capazes de produzir. Eu costumo dizer que, numa dissertação de mestrado, a expectativa que a gente tem, em geral, na área de Humanas, de Letras, é que, uma dissertação de mestrado se apresente efetivamente como uma primeira experiência de pesquisa. E, portanto, uma experiência de complexificação da leitura e da escrita. Nós trabalhamos muito com as pesquisas bibliográficas e — mesmo com as pesquisas

de campo —, nós dependemos de muita leitura e de muita escrita e reescrita. A partir dos nossos trabalhos de mestrado, eu imagino que nós estamos preparados, então, para uma produção mais responsável em termos de acrescentar algo de novo para a questão teórica ou para a questão metodológica da área na qual nos inscrevemos. Então, estão nas mãos dos doutorandos, no meu entender, as pesquisas e as inovações. Se a gente for pensar em outros países, são eles os pesquisadores em que mais se investe recurso, porque, se vocês forem pensar num professor universitário, ele faz pesquisa, orienta, participa de reuniões, é chefe de departamento, ele prepara aulas, ele ministra aulas [...] e um doutorando, principalmente um doutorando bolsista, se ele tiver condições de pesquisa, ele vai ser um pesquisador por excelência. É a vida e o trabalho dele fazer pesquisa. Então, no meu entender, os pequenos avanços que a gente produz teórico/metodologicamente, especialmente numa tese de doutorado, eles serão vistos pelos pares, pela banca, pelo orientador. No meu entender, é no olhar do outro que essa inovação acontece. É o olhar do outro que vai determinar efetivamente a questão da inovação. Agora, Análise de Discurso, e já finalizando o que eu quero dizer sobre essa questão, para a Análise de Discurso, um ponto crucial é a luz que o pesquisador joga sobre o objeto. Os modos como ele trabalha com a teoria e as questões metodológicas que ele propõe que vão dar esse caráter do novo. Não falo em originalidade, a gente não acredita muito nisso. Essa palavra incomoda. Mas eu acho que há uma palavra que está muito em moda agora que é a palavra inovação. Ela me dá um certo conforto no sentido de que as pequenas coisas que descobrimos podem representar o novo e a partir dele outras questões irem se produzindo e assim sucessivamente. Acho que é um pouco isso o que eu tinha para dizer sobre essa primeira questão.

Heitor Pereira de Lima: Minha segunda questão é a seguinte: diversos manuais orientam a produção da escrita acadêmico-científica concebida, exclusivamente, pelo viés da norma/forma, e aí a gente pode, por exemplo, trazer, de certo modo, citações que são rigorosamente quantificadas, a necessidade de gentileza com o leitor, atenção às regras ortográficas, etc.; essas e outras condições são percebidas como suficientes para nortear a produção desses textos. O que o autor — o sujeito escrevente — precisa levar em consideração para não cair, apenas, na perspectiva descritiva e perder de vista a perspectiva discursiva do fazer científico?

Verli Petri: No meu entender, a gente precisa incentivar quem está escrevendo dissertação e tese a ler outras dissertações e teses. Tanto para ver o estado da arte — quer dizer: “o que tem sido feito na minha área, com o tema que estou trabalhando, nas descrições teóricas que eu faço?” Mas também, estrategicamente, ver como é que as outras pessoas escrevem. Como é que os outros autores escrevem? Como eles estruturam os seus trabalhos científicos? Quer dizer, tendo uma estrutura para eu olhar, não que eu vá fazer como ele fez, mas certamente vai me dar inspiração, para pensar em como eu posso organizar o meu trabalho. Então, é um pouco isso, Heitor. É a gente se voltar para o trabalho dos colegas. Para mim, uma dissertação e uma tese têm que ter, nas suas referências bibliográficas, outras dissertações e outras teses. Independentemente se elas virarem livro ou não. A segunda questão, que o Heitor me coloca, eu começaria dizendo assim: nenhum manual de escrita científica nos satisfaz. Mas todos eles têm pontos em comum, que tecem um certo fio do discurso, que vai nos dizer: “isso faz parte do discurso

acadêmico científico e isso talvez não faça parte desse discurso”. Então, embora eu seja uma discursivista, a minha perspectiva é sempre de que: a escrita acadêmica/científica é a produção de uma textualidade. E como tal, ela tem que manter a unidade sonhada, desejada pelo autor, mas principalmente esperada pelo leitor. Então as relações, para mim, entre leitura e escrita, pressupõem uma noção, que Pêcheux trabalhou rapidamente, mas que Eni Orlandi desenvolveu um pouco mais, que é a noção de antecipação. A antecipação não garante o nosso sucesso. Porque essas garantias não existem, quando existem relações entre autoria e leitura, mas elas podem servir de parâmetro para nós quando vamos produzir nossos textos. Então é preciso pensar: de que lugar eu falo? Quem sou eu para que eu possa falar assim? Para quem eu estou falando quando eu produzo esse texto? Quem é o meu leitor? Eu estou escrevendo para o meu orientador? Eu estou escrevendo para os meus pares? Eu estou escrevendo para uma banca imaginária? Eu estou escrevendo para uma banca real? Essas questões me dão uma antecipação das possibilidades de leitura que o meu trabalho vai ter. Então, essa questão que se coloca de pensar como é que esse texto se estrutura, para que ele não seja meramente uma estrutura descritiva, passa por essa relação entre autoria e leitura. Para nos dar um certo parâmetro do que a gente está fazendo. E, na nossa área, a gente trabalha muito com o efeito-autor e efeito-leitor. Aquele trabalho que a gente recebe do aluno, acontece — isso acontece na Pós-graduação, também... que a gente lê o trabalho e pensa: tá, li 10 páginas, mas o que ele quer dizer mesmo com isso aqui? Aí chamamos o aluno para conversar, e o aluno diz: “Professora, eu vou te explicar: quando eu disse isso, eu queria dizer isso; e, quando disse aquilo, queria dizer aquilo outro”. O

que falhou aí? No meu entender, falhou a estratégia da antecipação. Quer dizer: eu pensei ter dito tudo isso no meu texto. “Como você, professora, não leu isso que eu pensei ter dito?” Respondo eu: “é porque você não conseguiu transpor isso para a sua escrita”. E muitos alunos dizem isso: “estava tudo certinho na minha cabeça”, e quando a professora foi ler, ela não entendeu. Quer dizer: não é que ela não entendeu; é que, de alguma forma, isso não estava posto lá, e a gente tem essa ilusão de que está. Por outro lado, saindo da questão discursiva, não saindo, mas focando mais numa questão linguística, a qualidade do texto conta muito. Os aspectos de respeito pelo leitor, o capricho com a formatação, a ortografia, a correção dos erros de digitação, espaçamento. Quer dizer, você não precisa estar medindo a folha, aqui tem dois e meio, aqui tem três. Esteticamente, a tua página está bem distribuída. E que o teu leitor vai sentir conforto na leitura. Então, para mim, são questões que perpassam o trabalho. Uma coisa que é forte no meu entender é que a gente tem essa relação com o outro: eu preciso de alguém que leia o meu texto. Pode ser um colega: “eu leio o teu texto e você lê o meu”. Mas não é aquele colega que lê o texto e acha tudo lindo. Tem que ser aquele colega que tenha coragem de marcar o teu texto e dizer: “mas esse parágrafo está solto aqui; e o que você queria dizer com essa expressão?; isso foi a Orlandi quem disse? Então, por que não está entre aspas?” É esse o colega que lê e está estudando junto com você. Não tem um grande saber, não é uma *expertise*. Mas ele tem essa leitura e pode te ajudar. Então essas trocas, no meu entender, elas funcionam mais e saem desse caráter descritivo, já vão para um caráter interpretativo do trabalho. Acho que tem algumas coisas que a gente tem que pensar do discurso científico, como, por

exemplo, a ideia de que o autor não deve usar a primeira pessoa, que ele deve ficar no impessoal, ou que ele deve usar a primeira pessoa do plural. Acho que depende muito da ocasião. Qual é a Pós-graduação? Qual é o Programa? Quem é a pretensa banca? O que se aceita, o que não se aceita? Quando a gente entra num lugar institucional, a gente aceita as regras da instituição. Então, a gente acaba sempre se posicionando a partir do que o orientador exige e do que o Programa exige. Mas queria salientar para vocês que as escolhas, a presença da subjetividade, ela não se marca apenas no “eu” ou na desinência verbal. O que vai marcar e determinar o teu trabalho, e aí talvez esteja a “originalidade” tão sonhada, são as escolhas do autor. Vou dar um exemplo da Freda, que a gente estava falando antes, da Professora Freda Indursky com quem eu fiz tese de doutorado (PETRI, 2004) e quem eu leio muito. A Freda diz: “é a posição do sujeito mediante uma temática ou um discurso, que vai determinar a escolha das palavras e como elas significam”. É um texto muito conhecido dela, que é excelentíssimo, lá ela vai mostrar as diferenças entre “invasão” e “ocupação”. (INDURSKY, 2013). Então, se eu digo invasão de terras, eu estou criminalizando esse espaço, dizendo que a terra é uma propriedade e que ninguém deve invadir. Se eu usar ocupação, estou dizendo que é um lugar desocupado e, portanto, alguém ousou ocupar esse lugar, e aí não tem crime. Então, o que você tem aí? Teoricamente elas funcionam quase como sinônimos, mas no funcionamento discursivo elas não o são. Quando eu escolho uma dessas palavras, eu já estou tomando uma posição. E essa posição não é sempre consciente. Por exemplo, eu, quando uso ocupação ou invasão, já uso com consciência. Por que eu li esse texto e porque penso sobre isso, mas tem outras palavras que a gente usa e que demarcam nosso

lugar e que a gente não tem consciência delas. Então, não é só no “eu” que está a subjetividade, mas é nas escolhas. Então, outro cuidado que eu penso, para leitura e para escrita científica, sempre é com os sinônimos, eles não são perfeitos, e nós temos que ter muito cuidado na escolha dos sinônimos. Às vezes, a gente mesmo olha para o trabalho e pensa assim: “estou tão repetitiva, eu falo discurso, análise do discurso, discursividade, materialidade discursiva, eu tinha que substituir isso”. E se vai tentar substituir... dá uma porcaria! Porque tem coisas que não dá para substituir dentro do trabalho científico. E que mesmo que seja repetitivo, às vezes, ele tem um funcionamento, digamos assim, estilístico. Que você mantém sempre repetida aquela ideia que você quer fixar. Então é um cuidado. Claro que repetir 300 vezes os conectivos é muito ruim. Então vamos cuidar nas coisas que são passíveis de substituição, como conectivos. E, lendo os textos dos outros, a gente se dá muito conta disso. “Esse texto não anda, eu leio, leio, mas todos os parágrafos começam com ‘assim’”. Então, você começa a ver que aquele texto está virando uma tautologia, repete muito e às vezes nem é... Às vezes é só o efeito da repetição num conectivo. Então acho que tem dicas que eu estou dando, eu acabo trabalhando sempre junto com essas questões entre o discursivo e o linguístico, porque eles estão se margeando, eles têm uma borda muito sutil. Porque o que põe em relação tão forte o linguístico e o discursivo, no meu entender, é produção de sentidos. Não acontece sem um e sem outro, a produção de sentidos. E a gente está pensando nisso. A gente está pensando que o nosso trabalho científico controla os sentidos. Não controla. Mas a gente deseja controlar o máximo possível. É para isso que a gente trabalha. Para finalizar essa reflexão, eu gostaria de dizer que acho importante

respeitar as normas, normas gramaticais, um texto bem estruturado, ele faz diferença, e é preciso respeitar também as normas da academia, no sentido do que é uma tese? O que é uma dissertação? O que é um artigo científico? Porque, às vezes, as pessoas são jovens, pouco experientes em leitura e escrita e querem promover deslocamentos, nessa questão estrutural. Revolucionar, demonstrar sua revolta com o sistema, etc. e tal. Ao propor um projeto, já faz alguma coisa que não é um projeto. Ele não entra no Programa. Porque a expectativa do leitor é que ele seja capaz de escrever um projeto, um (ante)projeto. A expectativa de um Programa é que todos os alunos que lá entrem sejam capazes de produzir o texto. Então, para mim, a luta para mudar alguma coisa, principalmente, nós, que somos do discurso, é lutar de dentro do sistema e não ser jogados para fora, por não aceitar as normas, por não fazer os trabalhos dentro das normas e não poder mais lutar. Então, para poder questionar os periódicos, para poder questionar a concessão ou não de bolsas, eu preciso estar dentro desse sistema, senão eu não tenho como questionar. Se eu tiver do lado de fora, eu não tenho como lutar para que isso mude. Então, para mim, estar dentro das normas é importante no sentido de se manter ativo com o instrumento que é o meu trabalho de pesquisa para lutar pelas mudanças que eu acredito.

Heitor Pereira de Lima: Professora Verli, então, dando sequência às nossas perguntas, às nossas questões, eu gostaria de perguntar o seguinte: como estudiosa e orientadora da escrita produzida na e pela universidade, quais desafios são enfrentados pelos alunos das Ciências Humanas, e aí a gente pode pensar os graduandos, mestrandos e doutorandos na produção da escrita acadêmico-científica?

Verli Petri: Quando eu li essa pergunta, eu pensei no nome daquele grupo que tem no Facebook: “Ajudar o povo de humanas a fazer miçanga”. Por quê? Porque realmente a gente se ocupa de ninharias. As miçangas são uma boa metáfora. É isso mesmo, a gente se ocupa de pequenas coisas, e quanto menores forem as coisas que a gente consegue se ocupar, no meu entender, mais profundidade a gente consegue dar para uma análise, para um trabalho de pesquisa. Então, acho que perpassa aqui a questão do nosso *status* dentro da Universidade, questionado desde que eu me entendo por gente e muito antes disso, mas, especialmente agora, quando parece que as Humanas perderam um lugar nesse mundo da pesquisa. Então, é muito difícil para gente manter a questão das pesquisas sendo afetadas pelos cortes de recursos. Eu acho que a gente já ganhava uma (migalhinha), e agora a gente ganha menos ainda. Recentemente, com a entrada de critérios tecnológicos nos editais, por exemplo, de PIBIC, CNPq, nós temos que comprovar que estamos fazendo inovação e que, de alguma forma, nós tocamos as áreas prioritárias. Que as áreas prioritárias não nos dizem respeito, porque se esquecem de que, sem a linguagem, não haveria nenhuma outra área prioritária. Sem leitura e interpretação de texto, não haveria nenhum outro trabalho científico produzido, publicado, lido, etc. e tal. Então, o nosso lugar de área prioritária está sendo apagado. Isso é uma dificuldade muito grande que eu vejo e que não diz respeito somente aos estudantes dessa área. Diz respeito também e, principalmente, a toda área, em que pesquisadores que vão perder suas bolsas de pesquisador do CNPq por falta de recursos, que vão ter cada vez menos voz. Então nós estamos vivendo um momento bem, bem difícil. Ditas essas questões mais gerais da área de Humanas, eu passo então a pensar um

pouco mais sobre esse nosso lugar. Um lugar do intelectual é um lugar de muita introspecção. Então, o aluno de Ciências Humanas, ele passa muitas horas no seu gabinete, no escritório, na biblioteca, num laboratório da Universidade, lendo, fazendo resenha, pesquisando outros textos, estabelecendo relações; e esse trabalho parece que é apagado, silenciado, enfim, também sendo atropelado pelas questões desse mundo de informação muito mais que produção do conhecimento. Então, nós somos atropelados por tanta informação e temos até dificuldade de concentração para trabalhar com alguma coisa que nos exija mais parar, ficar em silêncio, lendo muito e produzindo conhecimento sério, efetivamente. A primeira coisa que eu sempre procuro ocupar é um lugar de humildade em relação à quantidade de conhecimento que nós temos disponível e que a gente precisa conhecer uma boa parte dela para propor algo de novo. A segunda questão que eu gosto de colocar — e trabalho com os meus alunos — é que a gente pare, logo no início das disciplinas, do curso, da escrita de uma dissertação, de uma tese, para pensar, afinal de contas: o que é produção do conhecimento? Quem veio antes? O que ele pode trazer de contribuição? Será que eu tenho que estudar somente aqueles autores da minha área específica, eu tenho que ler só Pêcheux? Quando Pêcheux dedica capítulos inteiros dos seus livros a Saussure, discutindo conceitos saussurianos, o que ele nos ensina?. Quer dizer, que lugar é esse que grandes teóricos vão ensinar para a gente, um lugar de referência, de ler esses autores que vieram antes. Acho que nós temos que lutar também para sermos respeitados na comunidade científica, porque, muitas vezes, dizem que o que a gente faz não é ciência. E uma coisa que vejo, já sofri alguns problemas com isso, já participei de bancas com problemas com isso, que é

o problema do plágio. Então, acho que é uma responsabilidade nossa muito grande de produzir textos que não tragam esse tipo de ocorrência: que é o plágio ou o próprio autoplágio. A gente tem que trabalhar para que os nossos textos estejam num lugar seguro para que a gente possa ter orgulho daquilo que a gente produziu, sabendo que fizemos o nosso melhor, como eu digo. Outro trabalho, que é um desafio para o pessoal de Humanas, no meu entender, além das leituras, são as inúmeras reescrituras do texto. Os capítulos vão para o orientador, voltam, e a gente reescreve, corta, volta, aumenta, diminui, coloca coisas fora. Dói, a gente gostava daquele pedaço, mas o orientador disse: “É, está bom, mas ele não cabe na tese — a tese é sobre isso e não sobre aquilo. Então, você leu bem Lacan, mas não vai ter um capítulo sobre Lacan na sua tese”. Você precisa dispensar aquilo que você leu e escreveu sobre, pois esse trabalho foi para saber muito mais do que para colocar na tese. Então, é um trabalho muito, muito, muito moroso, muito demorado. Eu já observei, na minha experiência de tantas teses e dissertações orientadas, que aqueles capítulos que foram mais vezes reescritos são os melhores capítulos. Todos os membros da banca elogiam aqueles capítulos que foram mais vezes reescritos. Por quê? Porque a gente vai melhorando o próprio trabalho de escrita. Então, não tenham preguiça de escrever e reescrever seus textos, sempre buscando que eles cheguem mais perto daquilo que você gostaria de escrever de fato. Aí, entra mais uma vez a necessidade de um leitor para o nosso texto e talvez da figura do revisor. Comentei com o Heitor, outro dia, o meu encantamento com os números dos *Cadernos da PUC Minas*, sobre revisão. Porque muita gente faz revisão, mas quem é que vai parar para pesquisar sobre revisão? Escrever sobre revisão? Produzir números inteiros de

um periódico sobre questões de revisão, está um primor — vocês estão de parabéns! Então, para quem está formando revisores como nós, isso é superimportante. Mas é importante também para aquele sujeito que está fazendo mestrado e doutorado entender que um revisor tem papel fundamental também dentro da qualidade do trabalho. Então, para mim, um revisor qualifica muito o trabalho. E, por último, acho que uma coisa que a gente não pode perder de vista é que nós estamos o tempo todo em exposição pública, nós trabalhamos com linguagem. É como se nós tivéssemos uma gramática na ponta da língua, um dicionário na cachola e que a gente soubesse tudo sobre os temas que a gente trabalha. Então, a nossa exposição pública é muito grande. Acho que é mais um desafio desse sujeito que está fazendo dissertação e tese que é, “afinal de contas, sobre o que é mesmo sua tese? Afinal de contas, o que é mesmo uma dissertação? Você não para de estudar nunca? Você já tem tantos anos, quando é que você vai trabalhar, afinal de contas, só passa estudando”. Então acho que as Ciências Humanas têm um pouco isso. Se a pessoa faz em outra área já é doutor, doutorado, mas em nosso caso parece que ficamos sempre estudando, e isso não é tão valorizado pela sociedade. Então os desafios são inúmeros, e a gente, aos poucos, vai... eu fiz a escolha de alguns, para comentar com vocês, aos poucos, a gente vai vencendo juntos.

Heitor Pereira de Lima: Professora Verli, a próxima questão é, a meu ver, muito polêmica, e eu acho importante a gente discutir a respeito, é sobre a referência ao discurso do outro. Na escrita de pesquisa, essa é uma arena polêmica pela qual duas perspectivas podem ser evidenciadas: a primeira é a citação pela citação, ou seja, a exclusividade do caráter descritivo; discussão que nós

fazíamos há pouco, e a segunda, o funcionamento da citação do ponto de vista da Análise do Discurso. Quais reflexões a senhora faz sobre essa questão?

Verli Petri: Olha, é uma questão polêmica e que eu vejo assim como bem diferenciada entre nós. A primeira coisa que eu colocaria é que eu já revisei trabalhos, acompanhei também a elaboração de trabalhos em outras áreas. Eu tenho uma filha que fez mestrado em Veterinária, agora faz doutorado em Ciências Biomédicas, acompanho o trabalho dela. E é muito interessante observar como essa citação direta para eles funciona. É como se tivesse quase integrada ao texto e não fazem nenhuma introdução e não fazem nenhuma consideração *a posteriori* e aquilo fica bom para eles. Enquanto eu questionava, ela me explicava: “não, na nossa área é assim, mãe, quer ver? Eu vou te mostrar”, e vinha com os textos, eu ficava assim: “ah, é assim mesmo, funciona!” Para eles, está funcionando. Então, acho que é um desafio para um revisor, por exemplo, revisar uma dissertação de Letras e revisar uma de Engenharia, ou de Veterinária, ou de um outro lugar e ter que ver essas nuances, em vários aspectos e um deles na citação. Agora, na nossa área, para mim, a citação, ela compõe, ela mostra algo que já está acontecendo, que é a paráfrase. Nós estamos lendo outros autores e muitas vezes parafraseando. Acreditando que os enunciados fazem sentidos, porque eles já estão fazendo parte de uma memória discursiva, que nós, de alguma forma, conhecemos, e quando vem a citação funcionando dentro do texto, ou seja, as palavras do outro autor funcionando dentro do texto, no meu entender, ela ganha um funcionamento diferenciado. Ela tem um motivo para estar lá. Então, essa citação precisa de uma introdução da minha parte.

Eu sou autora, eu tenho que demonstrar para o meu leitor por que vou trazer as palavras do outro, que funcionamento essas palavras dos outros têm no meu texto. Quando termina a citação, ela pode ser curta, ela pode ser uma frase, pode ser em bloco, mais de três linhas. Eu preciso também tecer algum comentário sobre ela, no meu entender, é muito falho um trabalho que traga a citação só como algo que reafirma aquilo que estou querendo dizer, porque a citação tem um funcionamento específico, ela não pode estar ali de qualquer modo. O que eu tenho observado e tenho notado, não me deixam mentir — é para que eles compreendam que não importa que Eni Orlandi disse alguma coisa que encaixa direitinho com aquilo que disse Pêcheux, eu não posso pôr uma citação do Pêcheux e trazer a professora Eni Orlandi para comentar o que disse Pêcheux no meu trabalho. Sou eu quem tem que dizer a que se deve aquela citação de Pêcheux no meu trabalho. E depois, num outro momento, no parágrafo seguinte, eu posso fazer comparecer Eni Orlandi e mostrar o deslocamento que ela promove sobre o Pêcheux e o deslocamento que eu quero promover, mesmo que seja mínimo, sobre o que os dois disseram. Ou é um deslocamento, ou é um aproveitamento, ou é a minha concordância, mas não fica ali para enfeite. “Eu gostei dessa citação, mas não sei onde vou colocá-la”, então ela não vai, gente. Eu gostei, achei bonita e não sei comentá-la, ela não vai. Nem mesmo numa epígrafe eu colocaria algo que eu não sei comentar. Às vezes, a gente usa a epígrafe e comenta dentro do texto, às vezes a gente só lança a epígrafe e deixa que ela fique como uma carta na manga. Porque, se a banca perguntar: “mas que interessante essa epígrafe e o que você pensa sobre isso?”, você tem que estar preparada. Então, acho que a gente só vai usar a palavra do outro quando ela tiver um funcionamento

garantido no nosso texto. Se não, ela produz o efeito antagônico, contrário, terrível, ela destrói aquilo que eu vinha fazendo: “Ih, a Verli não tem mais nada para dizer, agora ela largou Pêcheux, largou Orlandi (de atrás), ela não tem mais nada para dizer”. Porque, assim, gente: se eu quero ler o Pêcheux, eu não vou ler no trabalho de fulano, de beltrano — eu vou ler no próprio Pêcheux. Então, se eu estou lendo o teu trabalho, eu quero ver o que é que esse autor é capaz de fazer com aquilo que Pêcheux pensou nos anos 1980 — isso me interessa, me interessa muito. Porque ele está promovendo alguma coisa de novo de uma leitura outra para esse trabalho. Então, pensar um pouco nisso: que a citação tem que ter um funcionamento. A gente poderia falar em termos de polifonia, nosso texto habitado por tantas vozes. Mas há uma organização para essas vozes. Essas vozes não entram de qualquer maneira. Elas têm que ter um funcionamento. A gente traz o outro para quê? Para nos apoiar, para autorizar o nosso trabalho, para referir, para referendar aquilo que estou dizendo. Então, não tem como a gente desrespeitar esse autor, trazer de qualquer jeito para dentro do nosso texto, quer dizer, ele não pode vir de qualquer jeito. O dizer do outro precisa me colocar numa posição melhor do que aquela que eu já estava. Eu estou discutindo um tema que me é rico, que me é caro, e o outro vem com as suas palavras e me dá mais um degrau para chegar onde eu estou (galgando) para chegar. Então, acho que é um pouco isso. A importância é indiscutível da citação dentro dos trabalhos de dissertação e de tese: indiscutíveis! Aí, a gente vê a maioria dos autores consagrados no mundo dos estudos da linguagem trazendo sempre invariavelmente as referências e tudo o que foi lido, e trabalhado para fazer funcionar. Acho que é isso, Heitor.

Heitor Pereira de Lima: Muito obrigado, Professora. “O dizer do outro precisa me colocar num lugar melhor do que eu estava”. Perfeito! Muito bacana! Professora, então, para finalizar essa primeira parte, a última questão que eu apresento para a senhora é a seguinte: Análise do Discurso de linha francesa, que tem Michel Pêcheux como o grande iniciador, é tomada por vários pesquisadores, que encontram, nesse campo de produção de conhecimento, respaldo para suas pesquisas. Gostaria que a senhora comentasse o que singulariza o discurso científico que se filia à teoria pecheuxtiana?

Verli Petri: Eu vou falar basicamente, começando por quem foi Pêcheux. Nós estamos tratando de um filósofo, um grande estudioso da linguagem, mas um filósofo de formação, que foi um autodidata nos estudos da linguagem e, para chegar a cunhar uma teoria, para pensar o que ele pensou, ele perpassou muito por reflexões sobre o que é fazer ciência. São textos menos conhecidos na Análise de Discurso e mais conhecidos na Filosofia: são textos que discutem o que é fazer ciência? O que é e como funcionam as questões de epistemologia para esse fazer científico de uma perspectiva discursiva. Então, me parece que a questão que se coloca está lá nos primeiros pensamentos de Pêcheux, quando ele questiona, por exemplo, essa pretensa objetividade da ciência. Para Pêcheux, a produção científica, a prática científica é produzida por sujeitos, porque a prática científica é um discurso, e os discursos são produzidos por sujeitos. Sujeitos que não são a origem do seu dizer, que não controlam o sentido sobre aquilo que dizem, mas que, por outro lado, têm a ilusão de pensar que são a origem e de que são os controladores do seu dizer. Essa ilusão que funciona

para que eu esteja aqui hoje falando para vocês. Não é verdade que eu sou o melhor nome que poderia falar sobre discurso científico e acadêmico com vocês. Mas eu penso: “hoje eu sou o melhor nome, eu sou a convidada e eu vou falar desse lugar, eu me aproprio desse lugar, vivo essa ilusão e vivo mais, vivo a ilusão de que vocês estão entendendo exatamente aquilo que eu queria que vocês entendessem. E não é verdade, porque cada um de vocês vai tomar uma posição em relação ao meu discurso, e vai fazer uma interpretação”. Pecheuxtianos ou não, já dá para dividir um grupo aí, depois, entre os pecheuxtianos, outros grupos, e assim por diante. Então, acho que a questão que se coloca para pensar na ciência, ou se é produção do trabalho científico, produção do conhecimento e análise de discurso, perpassa a noção de sujeito — primeiro de tudo, e aí se não há discurso sem sujeito e o sujeito é investido de subjetividade, não tem como tirar isso dele, ele toma uma posição para falar de onde ele fala. A objetividade é um efeito — um pretense efeito de objetividade que nós trabalhamos, e mais sucesso nós temos na produção desse efeito, mais encaixado no discurso científico está o nosso texto. Por quê? Porque eu posso me colocar nesse lugar e mais ou menos tomar consciência, não é uma consciência total, tomar consciência de que parâmetros eu sigo para que o meu texto se coloque como científico ou não. Então, o lugar de onde eu falo, a concepção de discurso que eu tenho e algumas coisas que são muito próprias ao analista de discurso, se ele diz “eu” quando ele escreve o texto científico ou se ele não diz “eu”, ele tem que respeitar as normas para que seu trabalho funcione. Então, as marcas de subjetividade podem estar no uso linguístico mas podem estar em outros lugares, que a discursividade vai nos dando, como a escolha das palavras, ou das próprias construções,

ou até mesmo dos autores. “De que lugar eu falo? Por que eu escolhi esses autores para o meu trabalho e não outros?” Por que a Análise de Discurso é uma disciplina de entremeio, entre o materialismo histórico, a Linguística e a Psicanálise, ela dialoga com muitas outras disciplinas. Com a História, com a Geografia Humana, com a Antropologia, com a Etnografia, com a Linguística Aplicada. De fato, são muitos os lugares, com os quais nós flertamos. Então, que lugar é esse que você tem que assegurar textualmente para que essas posições ainda resgatem alguns traços de objetividade, que não sejam simplesmente o achismo, ou o que eu acho que gosto e que quero colocar dentro do meu trabalho. A questão que mais me preocupa em relação à Análise de Discurso tem a ver com a metodologia. São duas questões na verdade: uma interna à Análise de Discurso e outra externa. A interna à Análise de Discurso que me preocupa é: (i) qual é a disponibilidade que os autores têm de descreverem a metodologia utilizada para a realização das análises? É uma pergunta. Este é o nosso calcanhar de Aquiles. Há análises interessantíssimas e nem sempre o autor dá conta de descrever como foi que ele chegou a esses resultados. Porque a Análise de Discurso propicia essa abertura para cada trabalho, para cada objetivo, para cada *corpus* específico — eu poder construir uma metodologia própria. Então, esse é um desafio interno para nós sempre. Sempre! Estou sempre recuperando isso, trabalhando isso com os alunos. E comigo também. Porque um artigo científico também demanda que a metodologia esteja minimamente explícita para que se entenda como é que se chegou a esses resultados. E o que me preocupa externamente é: (ii) existe uma proliferação de trabalhos nas ciências humanas e sociais, não estou agora aqui colocando as ciências da

linguagem incluídas, elas estão fora, elas estão reservadas, todos os outros lugares que não são das ciências da linguagem, e que se ocupam de fazer análise de discurso francesa ou análise de discurso pecheuxtiana e que não estudam o dispositivo teórico e metodológico. Pensam que ela é uma metodologia pronta, pré-fabricada e como ela é vinculada ao materialismo histórico, qualquer trabalho do materialismo histórico pode mobilizar os conceitos que quiser, tudo cabe no trabalho. Então, é uma preocupação muito grande que eu tenho, inclusive temos o trabalho de uma acadêmica de mestrado (HARB, 2021), que está estudando isso e que está mostrando, por exemplo, em teses em enfermagem, teses em química, em outros lugares que fazem uso da análise de discurso pecheuxtiana, sem traçar uma questão teórica, sem ter conhecimento disso — e acham que é uma metodologia que pode ser aplicada, mas a análise de discurso não pode ser aplicada, ela é constitutiva de um trabalho, não é uma questão de aplicação. Então, acho que eu encerraria essa questão dizendo que há especificidades em Pêcheux, e elas são muitas, mas fundamentalmente passaria para o que se entende por produção do conhecimento esse descomprometimento de completude que nós temos, de totalidade. Nós não temos que dar conta do todo, nós não temos que mostrar um saber completo. Esse nosso lugar é de estar sempre levantando questões, é preciso entender que as interpretações podem ser muitas, que o sentido pode ser outro, e tudo isso passa pela questão do sujeito. Somos sujeitos produzindo textos científicos para outros sujeitos lerem, acho que é um pouco isso, Heitor.

Recebido em: 15/03/2022 // Aceito em: 06/05/2023

Referências

HARB, Fidah Mohamad. *O funcionamento do dispositivo teórico e metodológico da Análise de Discurso em trabalhos científicos para além da área de Letras*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

INDURSKY, Freda. A emergência do sujeito desejante no discurso do MST. *Gragoatá*, Niterói, n. 34, p. 27-38, 1º sem. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32957>. Acesso em: 08 maio 2023.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. A Análise de Discurso merece que continuemos a lutar por ela. In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari (org.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 27-45.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, [1999] 2005.

PETRI, Verli. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins*. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5534>. Acesso em: 1º nov. 2020.

PETRI, Verli *et al.* (org.). *Ditos e não-ditos: discursos da, na e sobre a pandemia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

VOCABULÁRIO da pandemia do novo coronavírus. Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/vocabulario-da-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 08 maio 2023.

ANEXO A

Lives Pós-Letras

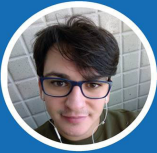
Acesse: www.facebook.com/posletras.pucminas

**OUTUBRO
2020**

PUC Minas
Conhecimento que transforma

30 Anos
PPG Letras


Verli Petri
(UFSM)


Mediação:
Heitor Lima
(PUC Minas)

23/10 – 19h – O discurso científico: questões de leitura e escrita.

Fonte: *Facebook* – PPG-Letras da PUC Minas⁸

⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/posletras.pucminas>. Acesso em: 08 maio 2023.

Resenhas

Casarão de poesia (org.). *Currais (di)versos*. Natal: Offset, 2021. 85 p.

Currais (di)versos: poemas e memórias de Currais Novos/RN

Eduardo Cristiano Hass da Silva*

O livro *Currais (di)versos* apresenta um conjunto de poemas que estão atrelados à História e à Memória do município de Currais Novos, situado no estado do Rio Grande do Norte, na Região conhecida como Seridó Potiguar. Segundo a historiadora Olívia Moraes de Medeiros Neta (2011), o Seridó potiguar é uma região historicamente produzida, ou seja, resulta não de um elemento natural, estático, mas sim do discurso historiográfico que procurou, ao longo dos anos, institucionalizar os sentidos do que seria Seridó. Essa construção está diretamente ligada à história dos espaços, dos usos e das práticas, cujos sentidos contribuíram para a construção de uma identidade cultural própria dessa região do estado do Rio Grande do Norte (PEIXOTO, 2010). Embora seja possível perceber as particularidades dos municípios da região, é possível afirmar que a agricultura, a mineração, a pecuária e o algodão foram elementos centrais para a subsistência regional (DANTAS; DANTAS; MACEDO, 2005).

O livro apresentado foi organizado pelo grupo Casarão de Poesia, o qual foi idealizado entre os anos de 2005 e 2006, por um conjunto de jovens universitários que se reuniam para celebrar a amizade e o amor comum pela literatura, em uma antiga casa abandonada da cidade de Currais Novos. Ao longo

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação – UNISINOS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3906-54>.

dos anos, o grupo mudou de sede, e seu espaço se tornou um ponto de leitura, performances poéticas, oficinas e um espaço com um significativo acervo de livros (CULTURA POTIGUAR, online).

Para efetuar o seu trabalho, o Casarão de Poesia tem concorrido a diversos editais culturais, em âmbito federal, estadual e municipal e em alguns casos tem recebido financiamento público. Além disso, realiza parcerias diversas com a prefeitura de Currais Novos, bem como de outros espaços e instituições. É importante ressaltar que, no livro em questão, estão poemas não apenas dos membros fundadores, mas também de outras e outros poetas e artistas.

A coletânea reúne poemas de 12 poetas da nova geração, que desenvolvem seus trabalhos tais como literatura de cordel, rap, ou versos livres, entre outras formas de expressão a partir da palavra. O livro é dividido e organizado a partir do conjunto de textos de cada poeta. Dessa forma, cada conjunto é precedido por uma foto e por uma pequena apresentação de cada um dos artistas. Dos 12 poetas presentes na coletânea, 10 são mulheres e 2 são homens.

Dentre as mulheres estão Adélia Danielli, Aninha do Totoró, Cristina Moura, Elina Carvalho, Iara Maria Carvalho, Luma Carvalho, Magi, Maria Marcelle Freire, Maria Maria Gomes e Paula Érica. Os homens são Theo Alves e Wesley Gomes. Essa proporção demonstra a participação ativa das mulheres na produção literária, em suas diversas manifestações. Além disso, é importante destacar que, embora em termos de idade, todas e todos os poetas sejam muito jovens todos apresentam significativa experiência com ou de produção literária.

A coletânea é iniciada com os poemas de Adélia Danielli, poetisa “potiguar nascida em Currais Novos, poeta, feminista, mãe e produtora cultural” (CASARÃO, 2021, p. 10). Dentre os seus poemas, identificamos a presença de elementos de pertencimento à Cidade de Currais Novos, em trechos como:

[...] o tempo assume o trono
de deus das mudanças
[...]
das festas de apartação
dos açudes cheios
de Julho sob o manto religioso
e festeiro e para Santana a exaltação
Currais Novos do Pico do Totoró [...]
(DANIELLI, 2011, p. 14)

A relação de pertencimento com a cidade de Currais Novos também se sobressai nos cordéis de Aninha do Totoró, a qual “[...] nasceu em 29 de julho de 2002 no município de Currais Novos/RN” (CASARÃO, 2021, p. 17). Nesse caso, Currais Novos aparece como elemento central, seja em “A origem de Currais Novos”, com duas páginas, ou em “A lenda da cobra do Pico”, também de duas páginas. Além destes, a cordelista já possui uma produção significativa de cordéis, como “Lampião, 300 anos de benção”, “Inclusão: uma atitude cidadã”, “O pneu que virou Acento”, “Viva Frei Damião” e “Antigo não, criativo 1 e 2”.

Na sequência, encontramos cinco poemas de Cristina Moura, “[...] currais-novense, tem 20 anos e cursa História na UFRN” (CASARÃO, 2021, p. 22). Seus poemas que compõem a coletânea são: “Perséfone”, “Noturna”, “Maremoto”, “Antes nada do que Nunca” e “Recomeço”. Também apresentando cinco textos está Elina Carvalho, que “[...] é mulher, mãe,

esposa, poetisa” (CASARÃO, 2021, p. 30). Os poemas de Elina são “Atlântico”, “Eu sou uma árvore bonita”, “Resistirei”, “O amor é força” e “Origem”.

Outra currais-novense a compor a coletânea é Iara Maria Carvalho, “[...] graduada em Letras e mestra em Estudos da Linguagem, pela UFRN” (CASARÃO, 2021, p. 37). Os textos que compõem o conjunto da autora são: “Permane(ser)”, “Para um Faroleiro”, “Ladeiras” e “Dívidas”. Em seguida, somos contemplados com os escritos de Luma Carvalho, “menina avoadada, senhora destemida, é mãe de três meninos falantes, uma menina da lua, três bichanos bigodudos e um patudão” (CASARÃO, 2021, p. 42). Luma apresenta seis textos, sendo eles: “sobre a liberdade”, “sobre o estrabismo”, “sobre as contradições”, “sobre a divisão silábica”, “sobre a saudade” e; “sobre os disparates”. Tanto Iara quanto Luma já possuem diversos títulos publicados. Em relação à Iara Maria Carvalho, destacam-se os livros Milagreira (2011), Saraivada (2015) e Meia porção de sol (2021), além de ter participado de diversas coletâneas. Sobre Luma, destaca-se o livro “Quem conta um conto, será que fica tonto?”, publicado em 2022.

Outra linguagem presente na coletânea é o Hip-hop, sobretudo com a poetisa Magi “[...] Marília Gabriela, MC Magi como artista. A autora afirma: “Sempre gostei de escrever poesias, mas me encontrei no hip-hop como MC de batalhas de RAP em 2018” (CASARÃO, 2021, p. 51). Os três trabalhos de Magi são produções críticas que nos levam a refletir sobre a sociedade contemporânea, sendo eles: “Tanque de Guerra”, “Campo MINA do” e “Tentativas”. Em “Campo MINA do”, Magi evoca:

[...] É hoje que ela ganhou flores
E dores no caixão

Estuprador vacilão
Não farão nossa sina
É que as minas estão no gueto
E o gueto tá nas minas (MAGI, 2021, p. 52)

Na sequência, Maria Marcela Freire, “[...] potiguar, seridoense, currais-novense... Letróloga, professora, poeta coordenadora do grupo de poesia Flores de Cactus e ministrante de oficinas de poesia falada” (CASARÃO, 2021, p. 54), que também apresenta cinco trabalhos: “Lampejos”, “Rapto Literário-feminino”, “Totoró”, “À flor que desabrocha no meio da noite” e “Mulheres xananas”. Em Totoró, a poetisa também apresenta elementos da cidade de Currais Novos, especialmente da região que dá nome ao título de seu poema.

Maria Maria Gomes, também currais-novense é “[...] graduada em Letras e Pós-graduada em Literatura Luso Brasileira (UFRN), Educação, Pobreza e Desigualdade Social (URN) e Literatura e Ensino (IFRN)” (CASARÃO, 2021, p. 61). Na coletânea, apresenta quatro poemas: “Força”, “A torre”, “O abraço da Chuva” e “Companhias”. Logo, encontramos os trabalhos de Paula Érica, “nascida em Currais Novos, [...] é assistente social, educadora popular, cantora, compositora e poetisa e traz em sua trajetória artística algumas experiências como atriz e produtora cultural” (CASARÃO, 2021, p. 66). A poeta apresenta cinco trabalhos, sendo um deles sem título e, os demais, respectivamente chamados: “Reluz-ente”, “Afogamento”, “Seridó” e “Totoró”. Assim como em alguns dos demais trabalhos, podemos observar a presença de elementos que remetem à cidade de Currais Novos.

Fechando a coletânea, temos os trabalhos de dois poetas. Theo Alves “é escritor e fotógrafo. Nasceu em 1980, em Natal, mas cresceu em Currais Novos” (CASARÃO, 2021, p. 72). E

somos presenteados com quatro de seus textos: “Cidade”, “A máquina de avessar os dias de minha avó”, “Se o corpo de Adão fosse um rio” e, “A velhice”. Os quatro últimos textos são de Wesley Gama, “[...] compositor, cantor, poeta, escritor (CASARÃO, 2021, p. 80).

De forma geral, os textos que compõem a coletânea aqui apresentada retomam elementos das memórias das poetisas e dos poetas. É possível identificar que, na articulação entre lembranças e esquecimentos, são evocados diversos elementos da cidade de Currais Novos. Embora a cidade não esteja presente em todas as produções, ela tangencia toda a produção. Currais (di)versos é diverso nos tipos de narrativa, nas representações sobre o urbano e nas formas de lembrar e esquecer o urbano.

A publicação de *Currais (di)versos* é mais uma contribuição do Casarão de Poesia não apenas para a cultura da cidade de Currais Novos, mas também do Seridó, do Rio Grande do Norte e, do Brasil. A produção de livros é apenas uma das tantas atividades deste coletivo, que organiza e participa ainda de eventos e ações diversas, como rodas de conversas, aulas de violão, organização de eventos literários e culturais, etc.

Como forma de divulgação e promoção das atividades, sugiro que a leitora e o leitor visitem a página do *Instagram* “casaraodepoesia” (<https://www.instagram.com/casaraodepoesia/>), bem como o canal no *Youtube* “Casarão de Poesia” (<https://www.youtube.com/@grupocasarao>). A partir desses espaços de produção, promoção e divulgação artístico, é possível conhecer um pouco mais sobre cada autora e autor de Currais (di)versos, bem como ter contato com representações plurais de uma cidade “Currais Novos (di)versos”.

Referências

CULTURA POTIGUAR. *Casarão de Poesia*. Online. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/culturapotiguar/?page_id=376. Acesso em 20/02/2022.

DANTAS, Maria da Paz Medeiros; DANTAS, Maria Isabel; MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Modo de Preparo do chouriço. In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de (org.). *Ritmos, sons, gostos e tons do Patrimônio Imaterial de Carnaúba dos Dantas*. Caicó: Netograf, 2005.

MEDEIROS NETA, Olívia. M. Configurações Espaciais do Seridó Potiguar. In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de; SANTOS, Rosenilson da Silva (orgs.). *Seridó Potiguar: tempos, espaços, movimentos*. João Pessoa: Ideia, 2011, p. 273-288.

Recebido em 17/07/2022 // aceito em 11/05/2023

ANTUNES, António Lobo. Dicionário da Linguagem das Flores. Lisboa: Dom Quixote, 2020. 374 p.

O diálogo impossível entre a Literatura, a História e o Mercado Editorial

Cid Ottoni Bylaardt*

Em 12 de novembro de 2020, a Publicações D. Quixote anunciava, em tintas vermelho-sangue, o lançamento sensacional de um novo livro de Lobo Antunes:

O que leva um homem a sacrificar tudo por um ideal? A passar 19 anos em prisões políticas? Como chegou o grande rival de Cunhal a líder do Partido? A história oculta do PCP num romance extraordinário. Entre o fascismo e a homofobia, um relato de resistência, de ideais e de esquecimento.

Dicionário da Linguagem das Flores.

Lobo Antunes como nunca o leu. Já nas livrarias.

O romance anunciado havia sido publicado alguns dias antes, em 13 de outubro, e a propaganda certamente teria como efeito pretendido alavancar as vendas do livro. Se alguém comprou o livro e o leu atraído pelas palavras da publicidade, deve ter se decepcionado profundamente. Em primeiro lugar, nenhuma das perguntas motivadoras é respondida no romance. Não há a menor revelação do que quer que seja de oculto na história do Partido Comunista Português. Álvaro Cunhal, o rival de Fogaça, sequer é mencionado na narrativa. O fascismo e a homofobia aparecem de forma bastante sutil. É quase impossível identificar no enredo algo como “um relato de resistência” — um

** Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professor Titular de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Ceará..

relato “de esquecimento” talvez seja o que a propaganda tenha mais se aproximado do conteúdo do romance.

O anúncio da Publicações D. Quixote continua dizendo:

O novo romance de António Lobo Antunes, Dicionário da Linguagem das Flores, tem como personagem principal Júlio Fogaça, membro proeminente do PCP nos anos trinta do século passado. Ao longo de vinte e quatro capítulos, numa escrita disruptiva a que Lobo Antunes já nos habituou, o leitor é levado a interrogar-se sobre a verdadeira identidade desse protagonista. Temas como o tempo, a memória e a identidade, caros ao autor, estão também presentes neste romance. Todavia, a verdadeira pedra angular da narrativa é a descoberta de um livro antigo, que está na origem do título do romance, e que origina uma surpreendente oscilação gráfica entre o português atual e o português do final do século XIX.

Talvez por causa deste anúncio de lançamento, o romance foi apresentado e ficou conhecido como a história de Júlio Fogaça. Curiosamente, o nome “Júlio” só é citado em dois momentos nas 374 páginas do livro. Não obstante, as citações em nenhum momento apontam uma referência certa ao personagem histórico Júlio Fogaça. Em 24 capítulos, há depoimentos de pessoas (exceto o último, cujo enunciador é o citado livro antigo) que de algum modo estiveram ligadas a ele, e as vagas referências que vão sendo enunciadas pelos depoentes vão construindo a figura de um homem bonito, educado, elegante, de modos refinados, discreto, egresso de uma família rural abastada porém decadente, perseguido pelo salazarismo e várias vezes preso, sem jamais ter denunciado nenhum camarada. Juntando-se todas as referências, pode-se chegar à figura histórica de Júlio Fogaça, mas sem nenhuma evidência de que seja uma narrativa biográfica, ou que o relato contenha alguma novidade ou tomada de partido em relação ao personagem.

Merecem destaque alguns dos vinte e quatro depoimentos sobre o personagem central. O capítulo 5, “A companheira dele”, contém uma declaração de amor de uma mulher ao companheiro que lhe fora designado pelo Partido, o qual, por sua vez, não tinha nenhum interesse por ela, a não ser cumprir as determinações superiores. A “companheira” do protagonista militante, juntamente com o pai dela, dão a ele um velho livro de presente, “o pobre tesouro que te oferecemos” (ANTUNES, 2020, p. 77), chamado Dicionário Da Linguagem Das Flores, com data de 1863 (a primeira edição é de 1859, e a primeira palavra do livro grafa-se Diccionario, como no romance homônimo).

Outro capítulo notável é o 10, “A mãe dele” (p. 143). Ela (a mulher/ mãe), distribui suas aflições e angústias entre a quinta decadente e abandonada, o filho comunista, a lembrança do pai que abandonou a família quando ela era pequena, o piano que ainda soava mantendo a propriedade de posse da família, as reuniões do marido com os funcionários do banco, as hipotecas, os empréstimos impagáveis. A derrocada, segundo ela, era é inevitável.

O capítulo 15 recebe o título de “Tarrafal” (p. 221), nome de uma conhecida prisão política salazarista situada em Cabo Verde. A voz narrativa é a de um prisioneiro que convivera com o protagonista do romance, e parece ter sofrido um sutil assédio do “camarada do piano”. Suas lembranças são “imagens confusas que flutuam em torno de mim” (ANTUNES, 2020, p. 221), o que confirma os débeis laços entre a narrativa de Lobo Antunes e a História do Partido Comunista Português. Em certo momento, o narrador evoca o encanto paradisíaco de um cenário povoado de rosas, descrito no Diccionario da Linguagem das Flores, que em seguida cede lugar, inadvertidamente, ao horror do campo de trabalhos forçados do Tarrafal.

No capítulo 20, “A madrinha dele” (p. 307), uma voz feminina invoca as flores como contraponto à atmosfera pesada que se abate sobre a família do protagonista. A madrinha havia sido colega de escola da mãe dele, e fez o parto do menino. Ela evoca o ódio que o menino, depois o rapaz e depois o homem, tinha do pai, da casa, da quinta enorme. Evoca ainda, os símbolos mais marcantes da família e da propriedade: os sons do piano — aqui substituído pela harpa — as roseiras, as estátuas.

Chegamos ao derradeiro capítulo do romance, o vigésimo-quarto, “Diccionario Da Linguagem Das Flores” (p. 373), com menos de duas páginas. O capítulo é uma compilação do “Prefacio” do antigo Diccionario. O texto equipara as flores às mulheres: elas foram “creadas para embellezar a vida, e não para partilhar os cuidados d’ella” (ANTUNES, 2020, p. 373).

Este capítulo fecha o romance deixando no ar um aroma suspeito de flores misturado aos odores da guerra, das lutas, da tortura e dos amores das pessoas de alguma forma ligadas à saga do Partido Comunista Português, entre as décadas de trinta e sessenta do século XX.

Outra afirmação curiosa do texto de apresentação do romance pelos editores é de que

“[...] a verdadeira pedra angular da narrativa é a descoberta de um livro antigo, que está na origem do título do romance, e que origina uma surpreendente oscilação gráfica entre o português atual e o português do final do século XIX”. (anúncio da Publicações D. Quixote)

Bem, se a “pedra angular” (“verdadeira”, reitera-se) é o livro mencionado, supõe-se que toda a construção da narrativa se assente nesta pedra, nesta base, ou seja, todos os outros elementos da narrativa seriam “assentados” de acordo com

esta pedra. Isto certamente não se verifica no romance, e o resultado prometido pelos editores — de que a linguagem do livro antigo provocaria “uma surpreendente oscilação gráfica entre o português atual e o português do final do século XIX” — parece-nos uma justificativa pífia para a presença do Dicionário no livro, mesmo porque o próprio romance não se mantém fiel à linguagem do Dicionário nas partes em que o cita.

Afinal, para que servem os dicionários? Para trazer um sentido, um significado, uma verdade metalinguística às palavras. E um dicionário específico das flores, só delas? Mais do que descrever as palavras que designam as coisas, um dicionário desse tipo procura estabelecer uma verdade sobre as flores, atribuir-lhes um sentido, mesmo invocando a impossibilidade de os próprios poetas o fazerem. Enfim, por que queremos, ou precisamos, saber o significado das flores? As flores têm um significado? Se se pensar nas flores que vivem nos jardins, ou nos buquês, elas não pretendem nem têm que significar nada, elas desejam apenas ser. A Natureza não precisa de dicionário para existir, não precisa da atribuição de uma linguagem. Pelo menos não precisa da nossa linguagem, nem de ser traduzida. Admirá-la seria o bastante.

Enquanto os dicionários lutam para estabilizar os sentidos, a literatura caminha no sentido contrário, provocando tensão. No romance tributário do dicionário, a firmeza dos signos está sob constante ataque da escritura, que não quer dar às palavras designativas de flores, o que pretende o texto estabilizador.

As flores aparecem, enchem o romance com sua presença, e desaparecem, deixando o vazio que se preenche com a narrativa da aflição, sem apagar a lacuna. O dicionário das flores, assim, contrariando o nome dicionário, torna-se uma ficção, uma ficção

feliz, que encobre a ficção do horror. Encobre mas não sufoca, não disfarça, não ultrapassa. E ficam os dois ali, a quererem dizer sem propriamente dizer. Quantos discursos inúteis serão necessários para que se diga algo?

Somos inicialmente apresentados ao Dicionário da Linguagem das Flores, o do século XIX, que é convidado a integrar o romance homônimo, no título e na capa do livro de Lobo Antunes, a qual ostenta um vistoso desenho colorido escolhido no Dicionário: as flores da capa são as Ervilhas de Cheiro Azues, as Boas Noites e o Martyrio.

Ao reafirmar o Dicionário, ao citá-lo, o romance concorda que é preciso dar uma alma às flores, para que tenhamos, enfim, uma “linguagem universal”. Enfim, temos uma “linguagem gentil” que se forma desde a antiguidade. Hoje, temos caracteres lidos “n’esse livro imenso”, cujas folhas se espalham pela terra.

Como se disse, quem ler o livro seguindo as indicações da editora certamente vai se decepcionar. Talvez a leitura possa recair, então, em dois principais pontos: 1) como é possível comentar a presença do Dicionário da Linguagem das Flores em meio à trajetória do militante comunista português?; 2) como a História e o personagem histórico Júlio Fogaça são tratados no romance?

Nunca é demais lembrar as palavras de Julia Kristeva: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64). Não se pode pensar aqui em intertextualidade de uma maneira simplista, levando em conta semelhanças entre textos. Lobo Antunes é um escritor experiente, que joga com linguagens. Temos, assim, uma relação complicada entre o discurso histórico,

o livro antigo e uma linguagem extremamente contemporânea, para não falar das deformações que o autor opera na linguagem do livro antigo. Pode-se falar em uma pluralidade semiótica, que desconsidera semelhanças ou linearidades reguladoras.

Kristeva fala em “melancólico momento de crise”, “perda da voz e do significado”, “origem vazia e deslocada”, “conquista rebelde de uma nova expressão polimorfa” (KRISTEVA, 2002, p. 3). É aí que reside a força do texto, em seus deslocamentos e instabilidades.

Reencontramos assim as perguntas motivadoras sobre as presenças das flores e do Júlio Fogaça no romance. Permitimo-nos ainda, para fechar, convidar a uma reflexão com Jacques Derrida.

Em *Demeure*, Derrida faz considerações sobre o dever de verdade do testemunho confrontado com o poder da arte, da ficção, à qual chega a atribuir o traço de falso testemunho, de alucinação fantasmática. Ele diz que se opera um *milagre* entre testemunho e ficção, seu “*trait d’union essentiel*” (DERRIDA, 1998, p. 98) [“traço de união essencial”]. Ele atribui, então, à paixão da literatura os atributos de “*le miraculeux, le phantasmique, le phantasmatique, le spectral, la vision, l’apparition, le touché de l’intouchable, l’expérience de l’extraordinaire, l’histoire sans nature, l’anomalie*”. (DERRIDA, 1998, p. 98) [“o milagroso, o fantástico, o fantasmático, o espectral, a visão, a aparição, o toque do intocável, a experiência do extraordinário, a história sem natureza, a anomalia”]. Desse modo, o nosso referente, o Júlio, de personagem histórico a espectro do romance, é estruturado na narrativa pela lei da fantasmaticidade, cuja configuração excede a oposição entre real e irreal, atual e virtual, efetivo e fictício. Podemos considerar essa configuração exclamando perplexos:

isto não aconteceu, senão na instituição literária, na linguagem, na narrativa, na “paixão sem mais” que constitui a literatura. A leitura do romance não depende do que aconteceu ou deixou de acontecer.

Emendando os elementos das duas perguntas propostas, ousamos respondê-las invocando o grande objeto de estudo de quem se dedica às letras: a linguagem. Flores não são flores, a história não é história, Júlio Fogaça não é Júlio Fogaça, lemo-los todos “n’esse livro imenso, do qual as folhas estão espalhadas por sobre a terra” (ANTUNES, 2020, p. 374). E ao final reencontramos Mallarmé em suas considerações sobre a poesia: as flores, e sua linguagem, são as ausentes de todos os buquês, assim como o Júlio do romance é o ausente da História, de onde se infere que todo o discurso da editora não passa de uma estratégia de venda.

Referências

ANTUNES, António Lobo. *Diccionario da Linguagem das Flores*. Lisboa: Dom Quixote, 2020.

ANTUNES, António Lobo. *Diccionario da Linguagem das Flores*. Terceira Edição. Lisboa: Typographia Lusitana, 1869. Edição em fac-simile: <https://purl.pt/13929> (acessada em 21/09/2022)

DERRIDA, Jacques. *Demeure*. Paris: Éditions Galilée, 1998.

KRISTEVA, Julia. “Nous deux or a (hi)story of intertextuality”. *The Romanic Review*, v. 93, 2002. Disponível em: <<http://www.questia.com/library/journal/1G1-110221070/nous-deux-or-a-hi-story-of-intertextuality>>. Acesso em: 10 set. 2022.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MALLARMÉ, Stéphane. *Divagations*. Eugène Fasquelle (ed.) Paris: Bibliothèque-Charpentier, 1897.