

ORGANIZADORAS:
Adriana Viana Postigo Paravisine
Regina Baruki-Fonseca
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

VEREDAS DA LINGUAGEM

PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS

 editora
UFMS

VEREDAS DA LINGUAGEM

PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

RESOLUÇÃO Nº 149-COED/AGECOM/UFMS,
DE 3 DE OUTUBRO DE 2022

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasníeve Miranda Daspét de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Veredas da linguagem [recurso eletrônico] : produção acadêmica nos cursos de Letras do CPAN/UFMS / organizadoras, Adriana Viana Postigo Paravisine, Regina Baruki-Fonseca, Suzana Vinícia Mancilla Barreda -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
339 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-18-0

1. Línguas e linguagem. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Escolas de letras – Trabalho científico de campo. I. Paravisine, Adriana Viana Postigo. II. Baruki-Fonseca, Regina. III. Mancilla Barreda, Suzana Vinícia.

CDD (23) 407

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS

Adriana Viana Postigo Paravisine

Regina Baruki-Fonseca

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

**VEREDAS DA
LINGUAGEM:**
PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS

Campo Grande - MS

2022



© da autora:

Adriana Viana Postigo Paravisine
Regina Baruki-Fonseca
Suzana Vinícia Mancilla Barreda

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-18-0

Versão digital: outubro de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

PREFÁCIO

Este livro tem o intuito de propiciar uma troca de experiências de pesquisas entre alunos e professores dos Cursos de Graduação em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso de Sul, reunindo-o em vários temas, para discutir a riqueza de enfoques teórico-metodológicos interdisciplinares, propiciados por suas várias especialidades.

Para o melhor arranjo, este livro foi organizado com treze temas de muita relevância, nos quais os autores abrem espaços para o diálogo entre colegas, professores e pesquisadores que produzem conhecimento na mesma área.

Cada tema é fruto de estudos e pesquisas desenvolvidas no decorrer dos cursos de Letras, no qual os autores reuniram condições intelectuais necessárias para realizar as produções que compõem esta obra, que se configura como algo muito relevante para todos.

Desejamos que se veja com muita seriedade a produção de nossos alunos.

Natalina Sierra Assêncio Costa

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de diversas pesquisas realizadas por professores e alunos dos Cursos de Letras do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O conteúdo desta obra visa fortalecer o elo entre o ensino e a pesquisa, fundamentais para o trabalho docente nas escolas, incentivando a melhoria da qualidade do ensino de línguas e literaturas no território brasileiro e, principalmente, em Mato Grosso do Sul.

No primeiro capítulo, sob o título, *Leitura na escola: teoria e prática*, as autoras Jéssica de Lima e Angela Varela Brasil Pessôa buscam observar como ocorre o ensino da leitura nas salas de aula, especificamente, no ensino público. Sabe-se que é necessário desenvolver estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento das capacidades sociocomunicativas do aluno. O objetivo principal é pensar em ações significativas de ensino, partindo do professor o incentivo em sala de aula, mediante mecanismos que auxiliem no desenvolvimento da competência de leitura.

Em *A dislexia e o ensino de língua portuguesa: breve estudo bibliográfico e um relato de experiência*, Sthefanye Kelly Hellesnberger Medeiros e Adriana Viana Postigo Paravisine tratam sobre a importância do conhecimento sobre a dislexia e, também, de outros distúrbios relacionados a dislexia como disortografia e a discalculia, que interferem diretamente na aprendizagem de língua portuguesa e outras disciplinas. A partir de uma entrevista feita com a mãe de um aluno de escola pública, apresenta-se um relato de caso, com o intuito de contribuir para o melhor entendimento sobre o transtorno e as principais dificuldades encontradas desde o início da descoberta até o atendimento pelo Núcleo de Educação Especial na escola.

No terceiro capítulo, intitulado *Jogos, músicas e figuras de linguagem: práticas de ensino de língua portuguesa*, Edilene Aparecida Santos de Amo-

rim e Adriana Viana Postigo Paravisine apresentam um estudo reflexivo sobre as atividades práticas de ensino da Língua Portuguesa no contexto acadêmico e escolar, por meio de estratégias de análise linguística mais dinâmicas, utilizadas na disciplina de Estilística, cursada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Curso de Letras, *Campus* do Pantanal, em Corumbá-MS. O estudo foi desenvolvido com base em autores como Pierre Guiraud (1970), Melo (1976), Mattoso Câmara (1977), Possenti (2005), Bechara (2006), Parente (2008) e Carvalho (2014).

Daniel Abud Marques Robbin e Rosângela Villa da Silva, no capítulo *Varição lexical e descrição semântica do item “mulher que vive o tempo todo na igreja” na cidade de Corumbá-MS*, apresentam uma pesquisa que teve por base as teorias da Sociolinguística, visando a descrição de um costume ainda existente na cidade de Corumbá/MS. Após aplicação de questionário estruturado, foram registradas dez variantes para “mulher que vive o tempo todo na igreja”, descrevendo semanticamente aquelas que apresentaram mais de duas ocorrências: beata, carola, obreira, evangélica, cristã e freira.

Em *A Representação da Mulher nos Contos de Luís Bernardo Honwana e Dany Wambire*, dois autores moçambicanos, Lílian Costa Ramos e Carina Marques Duarte abordam a questão das inúmeras mulheres daquele país africano que vivenciam a aceitação passiva do seu destino. Baseadas nas obras de Simone de Beauvoir, Grada Kilomba e Angela Davis, as autoras analisam contos sobre a temática, elaboram os problemas da opressão enfrentada pelas mulheres, que não exercem o poder sobre a sua independência, seus próprios corpos e as suas vidas. São mulheres fadadas a desempenhar a função do Outro, representado por homens, membros da própria família e colonizadores, sem a alternativa de realizar as suas próprias escolhas de vida.

Também discutindo a temática da violência contra a mulher, Wagner Marques de Souza e Dário Ferreira Sousa Neto, no texto *Estra-*

nhamentos e Horizonte de Expectativa: A Literariedade no Conto “Ave Maria das Graças Santos”, de Alciene Ribeiro, tecem comentários sobre os procedimentos da composição adotados pela autora. Trabalham com a seleção de alguns conceitos de análise literária, como literariedade, estranhamento e horizonte de expectativa. O conto, cuja estrutura lembra uma reportagem jornalística, um editorial ou uma dissertação, traz uma análise crítica ao sistema patriarcal, com grande força narrativa e crescente emoção discursiva. Ainda com o enfoque voltado à mulher, os autores Carmem Lucia Gonçalves de Almeida Silva e Dário Ferreira Sousa Neto escreveram o capítulo intitulado *Corpo do Silêncio: a Poesia Multifacetada de Gilka Machado*. A poeta é considerada multifacetada porque supera o título de poeta erótica – em diversas facetas, deu vez e voz à alma feminina. Versificou temas vinculados à função da mulher na sociedade, suas aspirações, seus desejos sexuais, seus sentimentos e suas perdas. A pesquisa qualitativa insere a análise literária de quatro poemas da autora, além de elementos referentes à sua biografia, seu contexto histórico e social, e a recepção da crítica à sua obra.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, em especial o espanhol, *Geografias da língua: o espanhol na fronteira Corumbá/Puerto Quijarro* aborda peculiaridades dessa faixa territorial fronteiriça no âmbito da educação linguística e na formação de professores de espanhol. Com base em pesquisadores que seguem diferentes vertentes, Cinthya Maria Ester de Sá e Lucilene Machado Garcia Arf destacam a necessidade de políticas que contemplem de modo mais específico a formação de professores atuantes na área de ensino de espanhol na fronteira.

Tendo como foco os projetos de extensão universitária do *Campus do Pantanal*, Juliana Nantes Durán e Lucilene Machado Garcia Arf desenvolvem pesquisa descritiva com abordagem explicativa para verificar se os projetos de extensão colaboram com a formação dos acadêmicos nas diferentes áreas de graduação do CPAN. Discutem também a devolutiva da instituição à comunidade local mediante esse tipo de projetos.

A literatura espanhola está em destaque no capítulo que trata da Espanha de Lorca nas personagens da obra *Bodas de Sangue*. Elen Costa Alvarenga e Joanna Durand Zwarg apresentam o contexto histórico espanhol mediante as personagens das obras *Yerma*, *La casa de Bernarda Alba* e, em especial, *Bodas de Sangue* que desvendam a complexidade das características humanas nesse contexto.

As práticas de formação inicial são discutidas tendo como eixo central a competência intercultural no ensino de língua espanhola. Thayná de Azevedo Borges e Suzana Vinicia Mancilla Barreda exploram com detalhe as práticas de ensino de espanhol no Centro de Atendimento Integral Para Criança (CAIC) Padre Enersto Sassida, escola municipal cuja peculiaridade é acolher significativo número de alunos de origem boliviana. A pesquisa de natureza qualitativa toma como fontes primárias os relatórios de estágio obrigatório da disciplina Língua Espanhola I, significando a prática acadêmica e a prática docente numa trama colaborativa, tendo em vista a competência intercultural em contextos fronteiriços.

Os conceitos de língua materna, língua estrangeira e segunda língua iniciam a pesquisa realizada por Fabrício Bastos de Almeida e Regina Baruki-Fonseca. Os autores vão além e discutem novas tendências na aprendizagem de línguas, a exemplo das bandas de K-pop e a difusão no interesse pelo coreano, bem como os *anime* – desenhos produzidos no Japão – desenvolvem o desejo de aprender japonês entre seus fãs. Ambas as situações interpelam sobre o uso da cultura pop como um elemento motivador ou poderia se converter em uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Lost in translation: um estudo sobre desvios de tradução da língua inglesa para a portuguesa expõe o intrincado processo da legendagem das obras cinematográficas. A pesquisa desenvolvida por Naudir Ney Carvalho da Silva e Regina Baruki-Fonseca centra seus estudos nas obras norte-americanas, tendo como público o mercado brasileiro. A obra *Construindo o*

Tradutor é o ponto de partida do trabalho. Os filmes analisados foram selecionados em vista de apresentar determinados desvios de tradução, que foram classificados, analisados e confrontados, na busca por entender os possíveis motivos que os geraram.

Adriana Viana Postigo Paravisine

Regina Baruki-Fonseca

Suzana Vinicia Mancilla Barreda

SUMÁRIO

1 LEITURA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

Jéssica de Lima

Angela Varela Brasil Pessoa.....13

2 A DISLEXIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sthefanye Kelly Hellesnberger Medeiros

Adriana Viana Postigo Paravisine30

3 JOGOS, MÚSICAS & FIGURAS DE LINGUAGEM: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edilene Aparecida Santos de Amorim

Adriana Viana Postigo Paravisine54

4 VARIAÇÃO LEXICAL E DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DO ITEM “MULHER QUE VIVE O TEMPO TODO NA IGREJA” NA CIDADE DE CORUMBÁ/MS

Daniel Abud Marques Robbin

Rosangela Villa da Silva.....69

5 CORPO DO SILÊNCIO

A POESIA MULTIFACETADA DE GILKA MACHADO

Carmem Lucia Gonçalves de Almeida Silva

Dário Ferreira Sousa Neto..... 102

6 ESTRANHAMENTOS E HORIZONTE DE EXPECTATIVA: A LITERARIEDADE NO CONTO “AVE MARIA DAS GRAÇAS SANTOS”, DE ALCIENE RIBEIRO

Wagner Marques de Souza

Dário Ferreira Sousa Neto 132

7 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM LUÍS BERNARDO HONWANA E DANY WAMBIRE

Lílian Costa Ramos

Carina Marques Duarte 161

8 GEOGRAFIAS DA LÍNGUA: O ENSINO DO ESPANHOL NA FRONTEIRA CORUMBÁ/PUERTO QUIJARRO

Cinthya Maria Ester de Sá

Lucilene Machado Garcia Arf 187

9 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM COMPROMISSO SO- CIAL ENTRE A COMUNIDADE ACADÊMICA E A SOCIEDADE

Juliana Nantes Durán

Lucilene Machado Garcia Arf 206

10 A ESPANHA DE LORCA NAS PERSONAGENS DE BODAS DE SANGRE

Elen Costa Alvarenga

Joanna Durand Zwarg 233

11 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Thayná de Azevedo Borges

Suzana Vinicia Mancilla Barreda 253

12 DE MOTIVAÇÃO A INSTRUMENTALIZAÇÃO: O USO DE MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POP COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Fabício Bastos de Almeida

Regina Baruki-Fonseca 278

13 *LOST IN TRANSLATION*: UM ESTUDO SOBRE DESVIOS DE TRADUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA A LÍNGUA PORTU- GUESA NA LEGENDAGEM DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS

Naudir Ney Carvalho da Silva

Regina Baruki-Fonseca 311

Sobre a(o)s autora(o)s..... 335

LEITURA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

Jéssica de Lima

Angela Varela Brasil Pessoa

O artigo busca observar como o ensino da leitura tem sido realizado nas aulas de Língua Portuguesa e quais estratégias são utilizadas pelos professores dessa disciplina. A aprendizagem de novos conteúdos ocorre quando o aluno tem acesso à leitura/escuta de textos, nos variados gêneros textuais e contextos de uso.

Este trabalho discorre sobre conceitos de leitura, o exercício em sala e práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, como também apresenta algumas estratégias de ensino, tendo por perspectiva a concepção interacionista. Nessa concepção, o indivíduo atua sobre o interlocutor em uma situação comunicativa. De acordo com TRAVAGLIA (2009, p. 23) “[...] A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”. Também focaliza a leitura como ponto de partida e chegada no processo de aprendizagem; tal enfoque vai de encontro à prática que usa o texto como pretexto, para fins de correção gramatical.

O objetivo central da pesquisa é refletir sobre as práticas escolares no ensino da leitura mediante as observações práticas em atividades desenvolvidas no período dos estágios e no programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual nos forneceu subsídios para este artigo.

Estabelecemos para a metodologia a revisão da bibliografia específica, primeiramente recorrendo àquelas obras já reconhecidas como

referências no assunto. Na mesma proporção, avaliamos serem relevantes as investigações mais recentes. Definimos a pesquisa como descritiva qualitativa. Segundo GERHARDT e TOLFO (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Define-se também como descritiva, pois fazemos a investigação, o estudo e a análise, evitando que a subjetividade do autor seja preponderante.

O intuito do trabalho é contribuir por melhorias das práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo dessas aulas, ambientes de interação e aprendizado efetivo da língua.

O que é leitura?

A leitura é um processo complexo que se manifesta por meio da interação entre autor-texto e leitor. Diante desta afirmação, a leitura só é efetivada na presença de um sujeito que processa o texto de forma ativa, linear e com objetivos pré-definidos, que mantenha atento ao texto. A leitura possui várias motivações: serve para preencher um tempo, para lazer, para pesquisar algo, para obter informação, para o leitor se atualizar a respeito de um assunto ou notícia, etc.

De acordo com KOCH (2008, p. 10), “os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”.

Além da manifestação, primeiramente na área cognitiva, a leitura atua como prática social que promove ao aluno acesso a saberes sobre diversos conteúdos os quais o cercam; o uso da leitura e/ou escuta de textos leva o aluno a compreender e refletir sobre aquilo que ele já conhece, e

também a ampliar os conhecimentos, com fins de construir um sentido próprio, a partir das experiências, do contexto social, atuando como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. KLEIMAN (1989, p. 10) reitera que “a leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

É na escola que a prática da leitura se efetiva e deve ser realizada desde as séries iniciais, com a devida progressão e complexidade dos textos, de acordo com a faixa etária dos alunos, no ensino fundamental e médio. “A aprendizagem da criança está fundamentada na leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 7), pois é a partir das diversas leituras realizadas, não somente na disciplina de língua portuguesa, como também nas demais disciplinas do currículo escolar, que se inicia o processo de construção do conhecimento do aluno. A aprendizagem dos conteúdos é iniciada a partir do texto, compreendido como a unidade básica de ensino, e também com a escolha diversificada de gêneros textuais, com objetivos pré-definidos.

“Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa” (KLEIMAN, 1989, p. 30). Com a elaboração de estratégias adequadas à atividade, é ativado o conhecimento prévio e há realização de inferências e indagações acerca do texto.

É imprescindível que os alunos tenham contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais, pois:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância so-

cial, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

O gênero é a realização concreta, seja pela escrita ou pela fala. Os tipos textuais diferem no sentido de serem sequências linguísticas intrínsecas do texto. Segundo Marcuschi (2002, p. 2), os tipos textuais:

[...] são uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Os tipos textuais são organizados de forma a tecer a coesão do texto. No ensino, é necessário identificar quais tipos aparecem em determinado gênero textual, sendo que um gênero pode apresentar mais de um tipo. “A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica” (KOCH, 2007, p. 120).

A identificação permite a ampliação do repertório linguístico do aluno sobre o conhecimento da estrutura de determinado gênero. Um exemplo é a crônica, pois é um gênero flexível em sua forma de organização textual, que visa alcançar determinado objetivo discursivo. Como exemplo podemos citar “Aquela bola” – Crônica de Luís Fernando Veríssimo, que possui tipos textuais como a narração e a argumentação, mas o que predomina é a sequência narrativa; cumpre, assim, o papel de contar uma história.

O exercício da leitura

Em pesquisa recente, promovida pelo instituto Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), foram divulgados os resultados sobre o

desempenho dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio no que diz respeito à leitura. A última pesquisa, realizada em 2017, apontou que a maioria dos alunos, principalmente do ensino médio, está com a capacidade de interpretação de textos abaixo do esperado. Diante desta constatação, é necessário repensar sobre como a leitura tem sido realizada nas aulas, e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar esta realidade que impede o pleno desenvolvimento do aluno.

A partir da fundamentação legal concernente à amplitude da leitura na sociedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) sugerem que, para a efetiva participação do sujeito no contexto social e sua respectiva definição enquanto cidadão participativo e pleno, seja necessária certa familiaridade com a língua oficial na expressão de suas diferentes linguagens, essencialmente manifestada na expressão oral e gráfica (escrita). O conhecimento e domínio dessas linguagens permitem ao sujeito acesso a elementos constituintes essenciais da organização social, como informações e formações adequadas, conhecimentos científicos e cotidianos, etc., contribuindo para a sua construção como ser reflexivo na sociedade.

É a partir da admissão desse pressuposto que se permite afirmar que a apreensão e compreensão da linguagem escrita transcende a capacidade de decodificação de códigos, signos e símbolos. Deve-se atribuir significados a esses códigos, exigindo que nessa prática o indivíduo traga o que está escrito para o contexto social, relacione com as experiências e vivências do leitor, o que necessariamente exige análise, interpretação, ou seja, a capacidade de ler do sujeito não pode se reduzir em si mesma; antes, deve ser uma competência, no sentido de ser uma ferramenta de inserção social conforme o contexto/situação em que se apresenta. Como afirma Solé,

[...] para ler, é preciso dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor

seja um processador ativo de textos, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorreu (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, os conhecimentos prévios do leitor se manifestam até mesmo antes do estabelecimento do conhecimento científico. E só nessa interação dos conhecimentos prévios, experiências e vivências do leitor, com o pensamento do autor e visão crítica que novos conhecimentos e saberes podem ser construídos.

Em termos mentais, informações acumuladas na memória são mobilizadas de forma automática e, inconscientemente, durante a atividade da leitura. Assim, por meio da mobilização de conhecimentos anteriores guardados na memória, que é possível ativar os processos de raciocínios envolvidos na ação de ler e na atividade da leitura. E nesta medida, o texto é interpretado e assume novos significados e sentidos, como também os conhecimentos e as próprias capacidades mentais do sujeito vão sendo transformadas.

Essas atividades são consideradas importantes por alguns estudiosos que, quando se referem à função social da escola, afirmam que, marcadamente, sua função seja formar bons leitores. “A leitura constitui-se na atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação do aluno, de forma que, se um aluno não se sair bem em outras atividades e for um bom leitor, a escola terá cumprido, em parte, sua tarefa” (CAGLIARI, 1992, p. 102).

Portanto, a escola cumpre o seu papel quando dá relevância à formação de sujeitos leitores. É importante que o professor seja mediador de práticas estratégicas voltadas ao desenvolvimento contínuo dos alunos, utilizando-se de mecanismos que auxiliem no processo de ensino da leitura.

Leitura na escola

A leitura está presente no cotidiano das pessoas, seja por meio de uma mensagem, um jornal, uma revista, e-mail, *outdoor*, etc. Ler é atribuir sentido, compreender algo, ou mesmo obter alguma informação. As diversas formas nas quais a leitura poderá ser trabalhada em sala de aula auxiliam no desenvolvimento das habilidades leitoras e de compreensão do texto, por fim, insere o aluno nas diversas práticas sociais, habilitando-o a efetivar o conhecimento através do uso nos espaços que circula dentro da sociedade.

Durante as observações nas aulas de Língua Portuguesa, verificamos que, parte das práticas de ensino são voltadas para a análise gramatical, com a utilização de frases soltas; a atividade de leitura é bem espaçada, ocorre em poucos momentos. Os professores trabalham com a leitura compartilhada, solicitando a alguns alunos que leiam determinado trecho para, posteriormente, responderem às questões de interpretação disponíveis no livro didático. Os PCNs indicam o texto como unidade básica de ensino, mas o ensino ainda é focado apenas na gramática, nas escolas públicas observadas, e isso prejudica a compreensão do assunto, além de ser um fator desmotivador aos alunos nas salas de aula. Esses alunos, muitas vezes, não compreendem o que está sendo passado no quadro negro; no momento de resolver os exercícios, têm dúvidas sobre o que se pede, ou sobre o assunto, às vezes não sabem o que responder, não conseguem interpretar o enunciado como também inferir, tirar conclusões a respeito de um dado assunto. Com isso, o professor acaba por fornecer as respostas, pois muitos alunos estão acostumados a esperar, antes mesmo de tentar pensar sobre.

Ao perceber o que acontecia durante as aulas, decidimos criar um plano de aula que contemplasse a própria interpretação dos alunos sobre o texto, atentando para as informações presentes. Foi-lhes apresentada a crônica “Meu ideal seria”, de Rubem Alves. Logo após, realizamos os

seguintes procedimentos: 1) Perguntamos se conheciam o autor; explicamos o gênero crônica; 2) fizemos a leitura compartilhada; 3) os alunos responderam algumas perguntas como: Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela? Na sua opinião, o que mais sensibiliza as pessoas: histórias engraçadas ou dramáticas? Questões como estas fazem o aluno refletir sobre o texto lido. Na primeira questão, os alunos observaram a utilização das cores que são classificadas como adjetivos, relacionadas com os sentimentos. Por exemplo, a cor cinza no texto significa tristeza, por isso a casa não era de outra cor como azul, amarelo, etc. A segunda questão pedia ao aluno justificativas sobre o que ele acredita ser melhor, uma história triste ou engraçada. Nessa atividade o conhecimento de mundo é ativado e varia de acordo com o aluno, no sentido de cada um possuir vivências diversificadas sobre a realidade.

Ensinar a leitura é ir além do ensino da norma padrão e das regras gramaticais. O importante é trabalhar com as múltiplas linguagens presentes no cotidiano, apresentar ao aluno o mundo das letras, para que ele se aproprie de forma consciente da sua língua materna e saiba usá-la nas diversas situações de comunicação, com sujeitos de níveis sociais diversos. O ensino de leitura direcionado à formação de leitores necessita do engajamento da escola nesse propósito. Os professores precisam de formações continuadas que fortaleçam seus saberes em práticas cotidianas. Mizukami (2002, p. 28) destaca que “[...] a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente”.

As formações precisam ocorrer com certa regularidade. Existem projetos de extensão que visam ao ensino continuado, partindo da Universidade e chegando às escolas da educação básica; assim, unem teoria e prática escolar. A troca de experiências com outros professores que atuam na formação docente auxilia na melhora das práticas na escola básica. Nesta

medida, considera-se atenção com o quadro dos profissionais envolvidos com a educação. Deve-se, pois, “[...] investir em material humano, com a formação de mediadores de leitura, professores e bibliotecários capazes de semear o prazer de leitura por todo o país” (LINARDI, 2008, p. 8).

O desenvolvimento da leitura só acontece em ambiente amplamente determinado pelo adulto comprometido, que busca tornar tal ambiente privilegiado ao desenvolvimento dessa atividade. Uma criança só se torna um leitor autônomo por meio da mediação de um professor que acredita na leitura enquanto uma ferramenta de autonomia do sujeito, um profissional que leia para esse aluno, e ao ler para ele, instigue a imaginação, criatividade, curiosidade, servindo como uma possibilidade de modelo de leitor, desvelando a leitura como um momento de fruição e prazer.

Por ser habilitado em Letras, a responsabilidade nas áreas das linguagens e seus domínios recai sobre o professor de língua portuguesa, no entanto, não podemos ignorar o fato de que todas as disciplinas trabalham com linguagens, textos, gêneros, para ensinar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Muitas vezes, é somente na escola que o aluno tem acesso à leitura, que pode manusear livros, ter momentos propícios ao aprendizado. Desta forma, as escolas precisam estar preparadas a recebê-los e criar ambientes de leitura, como o espaço das bibliotecas escolares.

As bibliotecas funcionam como o espaço democrático do aprendizado, promovendo os conhecimentos e acesso aos saberes necessários aos alunos como: informar-se sobre algo, ler um livro que o professor indicou, ou mesmo desfrutar da leitura prazerosa.

Na prática, as escolas visitadas possuem biblioteca com uma variedade de exemplares, entretanto o espaço é bem pouco utilizado, os alunos costumam utilizá-la para pesquisas. O que pode ser feito para aumentar a inclusão dos alunos nesse espaço é trabalhar com ações voltadas para as práticas de leitura. A ação inicia-se com o levantamento

dos livros disponíveis no acervo, depois com a seleção dos conteúdos (linguagem, tema, ilustrações) que serão trabalhados de acordo com o nível de maturidade da turma. Ações como estas auxiliam no processo de letramento necessário a todos os indivíduos pertencentes à sociedade atual, que é totalmente letrada. Como bem define SOARES (1999, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Um programa que fornece subsídios sobre como atuar frente à realidade nas escolas públicas é o PIBID. É um programa que integra o acadêmico na escola para desenvolver projetos de ensino juntamente com o professor supervisor e orientador do curso. Os acadêmicos têm a oportunidade de criar projetos de ensino interdisciplinar. Um desses projetos foi intitulado “Cidadania na política”, no qual trabalhamos no 6º ano de uma escola pública em Corumbá, no ano de 2015.

A primeira etapa do projeto investigou o conhecimento prévio dos alunos com questionamentos como: O que é cidadania? O que é política? Quais os direitos e deveres do cidadão?

Na segunda etapa, levamos um texto expositivo argumentativo sobre os conceitos anteriormente questionados, o que foi um contraste em relação aos conceitos que tinham a respeito do assunto. Além disso, utilizamos charges para exemplificar os assuntos, e prosseguimos em mais alguns conceitos ligados à cidade como: O que faz o prefeito? O vereador? E questionamos se eles sabiam sobre o quantitativo na câmara de vereadores da cidade.

Na etapa seguinte, trabalhamos a consciência política dos alunos; indagamos sobre a atuação que cada um pode exercer através da escolha de dois representantes da sala que tiveram por objetivo representar o interesse da maioria, levando à direção pedido de melhorias como: trocar os vidros da janela da sala de aula, deixar a sala mais arejada, etc.

Na quarta e última etapa, os alunos fizeram cartazes para manifestar suas preferências de voto, e, na aula seguinte, a eleição foi realizada. Finalizamos o trabalho com o resultado. Além disso, fizemos uma roda de conversa para saber o que pensavam das ações realizadas. O resultado foi bom, e a maioria disse que gostava da “aula diferenciada”. Muito mais que diferenciar a aula, nosso foco foi de instigar a curiosidade sobre assuntos que fazem parte da vida do aluno, dos pais e de toda a comunidade escolar.

Um dos objetivos do trabalho foi o incentivo à leitura e pesquisa, mediante sequências de ações elaboradas em torno de textos e gêneros diversificados, explorando a potencialidade de leitura, escrita e fala através de temáticas como política e cidadania, que promovem a atuação crítica do aluno em sociedade.

Como participante, percebemos que é importante fomentar o hábito da leitura e pesquisa dentro da escola, trabalhando no desenvolvimento do aprendizado autônomo do aluno.

Estratégias de leitura

Uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura em ambiente escolar, mais especificamente ao seu processo de desenvolvimento, é fazer a correlação da leitura com o contexto social no qual o aluno está inserido. A leitura não pode ser concebida como uma ação isolada, antes, é uma ação ou processo complexo que está em interação contínua com diferentes atividades cognitivas, emocionais e sociais do sujeito. A leitura é uma ação viva de interação entre o leitor, o texto e o autor, e nesta dimensão coopera para o afloramento de novos conhecimentos e saberes, inclusive aqueles relacionados à ação criativa do sujeito, a partir de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos apresentados pelos textos.

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objetivo representa, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1994, p. 33).

Isto significa que, ao se falar em leitura e seu processo de desenvolvimento, a primeira estratégia é trazer essa ação para o cotidiano, trazer para a compreensão e apreensão da realidade. SOLÉ (2008, p. 22) reitera o seguinte sobre a ação da leitura: "[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto", definindo um momento privilegiado, e mais que isso, momento único para o leitor reconhecer as minúcias do texto, identificando as principais ideias e a mensagem que o autor buscou passar. A Estratégia nesse contexto assume o seguinte significado: "Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, dirigidas à consecução de uma meta". (COLL, 2004, *apud* SOLÉ, 1998, p. 68).

Ao fim e ao cabo da estratégia de que tratamos aqui, referimos a objetivos definidos a serem alcançados por meio do planejamento de ações elaboradas, estruturadas, desenvolvidas e orientadas por professores que, em última instância, precisam ser alvos de avaliações periódicas.

Nesse sentido, é legítimo afirmar, então, que a leitura é antes de mais nada uma prática social a qual abarca atitudes, comportamentos, costumes, hábitos, ou seja, é uma expressão da cultura, assim como um meio eficiente de transmissão de cultura. "A leitura se insere em um contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades de decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido" (BRASIL, 2008, p. 39). Novamente recorreremos

a SOLÉ (1998), que nos afirma que é imprescindível ler, compreender e interpretar textos de diferentes tipos, interesses, técnicas e gêneros, para a constituição e ratificação da autonomia da pessoa, na medida em que, numa sociedade letrada, isso possibilita o sujeito transitar pelos mais variados espaços e lugares, além de contribuir para o aprimoramento da sua competência linguística.

Essa perspectiva estratégica de conceber a leitura como resultado da interação sujeito-leitor, texto e autor, pressupõe que um texto não tem uma ideia, sentido ou significado rígido, sendo capaz de se moldar conforme os interesses envolvidos no processo de leitura: "[...] não quer dizer que o significado que o escritor tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos" (SOLÉ, 1998, p. 22).

Portanto, a figura do professor é essencial na mediação das informações mais amplas, tendo em vista que existe conhecimento científico atribuído ao professor, já que possui mais experiências e vivências. O que acontece nessa relação é que o professor assume a condição de guia, uma vez que a atribuição mais marcante que ele possui é o de mediador na construção do conhecimento.

Solé (1998) apresenta três etapas de atividades com textos, para o desenvolvimento da leitura em sala de aula: o antes, o durante e o depois da leitura. Concernente ao antes, define o seguinte: antecipação do tema ou ideia principal, por meio das características escondidas em elementos paratextuais, como o título, subtítulo, imagens, etc. Uma vez identificada a ideia principal, é muito importante buscar identificar os conhecimentos prévios dos leitores sobre o assunto. E, ainda, apontar o gênero do texto, assim como características técnicas, como autor, editora, ano, etc.

Continua tratando do momento durante a leitura: confirmação, rejeição ou retificação dos elementos identificados na etapa anterior;

identificação de palavras e termos desconhecidos; formulações de conclusões implícitas no corpo do texto a partir de outras leituras, assim como por meio de experiências e vivências anteriores, valores e crenças; desenvolvimento de conjecturas acerca da sequência do enredo; identificação de termos e palavras-chave; contextualização do sentido do texto; identificação do posicionamento do autor e, finalmente, relação de novas informações ao conhecimento prévio, assim como identificação de referências a outros textos.

Chega-se então ao momento posterior à leitura, que remete à construção de síntese semântica do texto, desenvolvimento de certos tipos de anotações para melhor compreensão e argumentação, e troca de ideias sobre o texto lido e suas respectivas ideias. E ainda, complementarmente, seleção de informações para elaboração de conclusões, avaliação das informações e/ou opiniões e avaliação crítico-reflexiva do texto.

Primeiramente, se estabelecem objetivos de leitura, ou seja, o leitor precisa ter em evidência os motivos pelos quais está lendo determinado texto. Uma leitura em que não se reconhecem motivos relevantes esvazia-se de significado, e todo eventual conhecimento ali contido será subestimado e desconsiderado. O que é mais marcante concernente a esse fator é que se evidencia que cada leitura tem uma proposta e é feita de uma forma particular conforme os interesses envolvidos. Pode-se ler o mesmo texto de duas formas diferentes, enfatizando elementos e conhecimentos diferentes.

Outro fator manifestado no percurso do antes, durante e depois da leitura é a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, o que, além de contextualizar, também desperta interesses. Segundo Solé, nesse passo, quando o leitor contextualiza reconhecendo que possui conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto, o campo se torna muito mais fértil no sentido de atribuição de significado. Afinal,

Formar um leitor competente supõe formar um leitor que compreenda o que lê; que possa ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

Solé (2008) também apresenta algumas orientações que podem auxiliar na atuação do conhecimento prévio do aluno: 1) explicar o que será lido, mostrando a temática aos alunos, relacionando-a com aspectos de suas experiências e vivências; 2) evidenciar aspectos determinados do texto de forma que direcione a atenção dos alunos; 3) incentivar a manifestação por parte dos alunos sobre o que eles conhecem sobre o tema.

Fica evidente a elaboração de conjecturas, imaginação, ou mesmo previsões sobre o que se sucede no texto. O processo de evidênciação e conjecturas é determinante para a leitura ou não de um texto. Isso se refere a uma leitura desinteressada, no sentido de não ser uma imposição ou obrigação, com um fim pré-definido. Leitura desinteressada no sentido de interesse próprio do sujeito leitor, e não a partir de interesses externos a ele. Sobre essa ação, segundo a Base Nacional Curricular Comum, antes de começar a leitura, são produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, assim como a elaboração de hipóteses, tais como: Esse texto trata de qual assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado? Ao se promover tais questionamentos, se está também proporcionando entendimentos sobre o texto.

Conclusão

Não restam dúvidas sobre a importância da leitura. Mas antes de uma simples afirmação de que a leitura é essencial, devemos evidenciar os motivos dessa importância; e foi isso que esta pesquisa buscou, mediante um entendimento teórico e prático sobre o desenvolvimento da leitura.

Considerando a perspectiva estratégica, a concepção de leitura não pode se limitar à decifração de caracteres e códigos ou identificação de frases isoladas ou descontextualizadas para fins de ensino gramatical. Quando se fala em estratégias para o ensino e desenvolvimento da leitura, a perspectiva primeira que se assume é a de compreensão do texto em sua completude, para logo em seguida, ou simultaneamente, correlacionar todos os elementos constituintes desse texto que cerca o leitor, para finalmente interagir com o texto, possibilitando que, a partir das interações entre informações e conhecimentos contidos no texto, com os conhecimentos prévios do sujeito-leitor, novos conhecimentos e saberes possam ser erigidos.

O que se pode afirmar com segurança é que as capacidades leitoras adequadas do indivíduo é competência fundamental em sua formação enquanto sujeito social, enquanto cidadão em sua plenitude, de ser participativo e responsável por seu papel social.

A ação, atuação, interação do sujeito com a e na realidade, na sociedade contemporânea, é definida grandemente pelas suas capacidades e experiências leitoras. É a partir delas que se dará a apreensão e compreensão da realidade, o que, por conseguinte, possibilita a intervenção e transformação em sentido positivo. E com isto a escola assume um papel de extrema importância como instituição social, pois é o lugar privilegiado, primeiro, de interação com a sociedade e a realidade para além dos limites da família, segundo, onde a leitura é um dos pressupostos de exercício e atividade cotidiana. Então, as estratégias precisam ser reveladoras e estar em constante movimento na medida em que se busque atender as demandas dos sujeitos em transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, PCN: Língua Portuguesa. Brasília, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LINARDI, Fred. O X da questão. Leitura. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 18, abr. 2008, p. 8.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. 2002. p. 19-36.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e Outros. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A DISLEXIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sthefanye Kelly Hellesnberger Medeiros
Adriana Viana Postigo Paravisine

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa de estudo bibliográfico a respeito da dislexia no contexto de ensino de língua portuguesa e, também, apresentar um relato de experiência sobre os principais desafios de uma família ao buscar por informações e, principalmente, por apoio pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS.

A motivação para a realização deste trabalho baseia-se, primeiramente, em estudos teóricos e práticos referentes à disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, do Curso de Letras – Licenciatura – Habilitação em Português e Espanhol do Campus do Pantanal, em Corumbá-MS. E, também, pelo acompanhamento de uma criança que apresentava dificuldades de leitura e escrita que, a princípio, sempre foram interpretadas pelos professores como algo “normal” ou “comum”. Durante a referida disciplina, tivemos a oportunidade de conhecermos um pouco mais sobre o processo de aquisição de fala e de escrita, trazendo ainda mais inquietações sobre as dificuldades que essa criança apresentava.

A realização deste trabalho, portanto, é de suma importância para o conhecimento da dislexia (e também de outros transtornos e distúrbios), que envolve o desenvolvimento humano e que muitas vezes pode estar sendo negligenciado por professores pedagogos e/ou professores de língua portuguesa, além de gestores e comunidade em geral.

No município de Corumbá/MS, fui informada pela secretaria da educação que temos apenas 2 alunos disléxicos registrados com

laudo médico, ambos de escola pública e frequentam o ensino fundamental II. Alguns casos estão em averiguação, e, por conta da pandemia que estamos vivenciando no momento, me informaram que atualmente não possuem dados atualizados a respeito da quantidade de estudantes com dislexia.

O que é leitura?

A dislexia é conceituada como um transtorno neurobiológico, que consiste na dificuldade da leitura e da escrita. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016), esse transtorno é caracterizado pela complexidade no reconhecimento das palavras e na habilidade de decodificação e soletração, e essas dificuldades comumente resultam de um déficit do componente fonológico da linguagem.

Moura (2013) e Fonseca (1999) citam alguns sinais da dislexia segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

Principais dificuldades apresentadas, segundo ABD: histórico familiar, frases confusas, impulsividade em agir, memorização, fraco desenvolvimento de atenção, dificuldade em aprender sequencias, ler sem compreensão, escrita incorreta, dificuldade na discriminação de fonemas, escrita espelhada, letra ilegível, omissão de sílabas, inversão de sílabas, etc.

Causas exógenas – onde o desenvolvimento é predominante: Má frequência escolar, deficiente orientação pedagógica, recusa do ambiente escolar, falta de aprendizagem imediata, falta de hábito de trabalho, inexistência do ensino infantil, problemas de motivação social.

Causas endógenas – onde se refletem em termos de desenvolvimento e de dificuldade de informação: Carências instrumentais, dificuldades de processamentos da informação visual e auditiva, imaturidade

psicomotora, com problemas de imagem do corpo, deficiente desenvolvimento da linguagem, expressão limitada, problemas orgânicos e genéticos que se podem refletir na dificuldade, hipersensibilidade, hiperatividade, superestimação (MOURA, 2013, p. 20).

Professores devem estar atentos a estes sinais, auxiliando o estudante na sua dificuldade específica, pois o aluno que apresenta um distúrbio de aprendizagem carrega uma cruz de não saber suas limitações, afetando a sua autoestima.

O cérebro de um disléxico tem funcionamento próprio, apresenta dificuldade em memorizar, em expressar-se e assimilar palavras. No lado direito do cérebro está localizado o nosso lado afetivo, interação social, habilidades emocionais; já o esquerdo é responsável pela comunicação através da linguagem, que é onde os disléxicos têm dificuldade.

A leitura para as pessoas com essa condição acaba tornando-se uma “tortura psicológica”, pela dificuldade em decodificar letras, pois eles costumam fazer a troca das mesmas o que dificulta o entendimento deles em relação a leitura, e para que haja uma melhora, os disléxicos devem estimular o cérebro trabalhando com palavras cruzadas, caça palavras, jogos de tabuleiros, leitura utilizando histórias em quadrinhos.

A dislexia não tem uma cura, e também não se trata de uma doença, mas sim de uma falha na rota fonológica e para que seja identificada é necessário que a pessoa passe por profissionais multidisciplinares como psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e neurologista. Todo esse processo multidisciplinar exige tempo e dedicação da família, pois é um diagnóstico complexo “difícil de conseguir”.

O fato de uma criança não conseguir ler um texto fluentemente, mas de maneira silabada ou com a troca de letras como: “F” por “V”, “B” por “P”, “D” por “T”. Exemplos: vento/fento, bala/pala, andar/antar. Ge-

ralmente, é vista como uma falta de atenção ou desinteresse pelos professores e familiares, e a criança acaba sendo incompreendida por cometer erros “simples”, que aos olhos deles não existe.

A suspeita da dislexia varia de acordo com a idade do indivíduo. Quando criança é mais fácil de ser percebida por conta do processo que envolve a alfabetização e o letramento. Assim, é na escola que a criança começa a apresentar, por exemplo, uma demora maior em identificar e memorizar as letras do alfabeto com relação às demais crianças da turma. Outra percepção seria também a demora na aquisição da fala com relação às outras crianças da mesma idade na família, podendo representar um sinal que pode passar despercebido.

Ter histórico familiar de dislexia ou dificuldade de leitura na família, problemas no nascimento, atraso de fala, dificuldade em discernir desenhos de material com sentido gráfico como letras e números, esquecimento frequentes para aprendizagens de palavras, sons de letras, sequência de letras, pouca compreensão e memorização de rimas, pouca habilidade com sequências motoras e memorização em curto prazo. Todas essas situações podem indicar dislexia. Portanto, é fundamental que os profissionais de educação estejam atentos e conversem com os responsáveis pela criança sobre o assunto.

A criança com dislexia faz muito esforço, copia tudo, mas não percebe seus “erros” como repetições de letras ou troca de letras. Existem vários graus de dislexia: o grave, onde o sujeito fica impossibilitado de aprender a ler e escrever; e existem os casos mais leves, pois com certo esforço é possível levar o cérebro a estabelecer uma relação entre o símbolo e o que esse símbolo está representando.

Dentre os distúrbios de aprendizagem, os que aparecem com mais frequência são aqueles relacionados à área da leitura/escrita e à área do raciocínio lógico. Existem vários tipos de distúrbios relacionados à dislexia. A seguir, trataremos da Disortografia, Disgrafia e Discalculia.

Na Disortografia, existe uma problemática relacionada na construção da ortografia da palavra, ou seja, palavras que apresentam questões ortográficas são as mais complexas. Aqui o sujeito irá escrever de maneira incorreta porque ele não compreendeu a construção de determinados fonemas. A pessoa não irá entender, por exemplo, o porquê que determinada palavra terá que escrever com “s” e não com “z” como: frase, crise, quase, entre outras... Ou o porquê de usar uma letra muda “h” como: hoje, hotel, herói, entre outras.

No começo da alfabetização é normal que o aluno apresente em seus textos marcas da oralidade, cabe ao professor orientar aos alunos que a escrita precisa ser padronizada, mas de maneira contextualizada e não na base da repetição e memorização.

A memória visual não é o forte da pessoa com disortografia. No entanto, podemos considerar este transtorno como percepto-motor. É a possibilidade do sujeito perceber e discriminar a forma e registrar essa forma na sua memória visual. Então, irá reproduzir determinados desenhos que você mostrar e irá perceber que o aluno terá uma enorme dificuldade para desenhar aquela figura e acaba desenhando algo muito diferente do que foi oferecido para ela, pois não irá se atentar aos detalhes daquele desenho, vai fazer uma descrição diferente daquilo que foi visto, é como um “ver e não enxergar”.

Sobre a percepção-motora, a criança apresenta dificuldades como cortar o “t”, pontuar o “i”, pontuar o “j”. Pessoas com esse tipo de condição tem uma memória muito falha e uma precária percepção dos detalhes das letras.

Há uma diferença entre a dislexia e a disortografia. Na disortografia, a criança irá cometer erros ortográficos como a confusão entre usar “x” ou “ch”, “s” ou “z”, “g” ou “j”. Exemplo: xícara ou chicara, casa ou caza, gente ou jente, mas não irá trocar letras como “d” por “t”, “b” por “p”

como: esporte/esporde, bola/pola. É possível entender o que uma pessoa com disortografia pretende dizer. Na escrita, irá escrever se guiando pela percepção do “som” da palavra, muito diferente do que acontece na dislexia, em que a pessoa escreve cometendo trocas de letras aleatórias, ou seja, a letra que vier “a sua cabeça” será a que ela usará na escrita, e desta maneira temos uma enorme dificuldade em entender a escrita, pois a diferença torna-se incompreensível.

A partir da 3ª série do Ensino Fundamental I pode-se “pensar” em disortografia. O tratamento para o indivíduo que possui disortografia tem cura. O aluno deverá trabalhar sua condição fonológica, aperfeiçoar sua percepção visual-espacial, praticar a ortografia para aprimorar sua condição de escrita.

Para se trabalhar com alunos com disortografia, o professor deverá proporcionar ao aluno uma reflexão sobre como e porque ele escreveu a palavra daquela maneira, pois ao ser questionado o aluno irá desenvolver todo um raciocínio a respeito da decisão tomada. O importante não é apenas assinalar o “erro”, mas sim refazer o processo de maneira com que o aluno entenda a escrita padrão das palavras. O educador também deverá ser paciente/dedicado e persistente, pois o aluno nem sempre irá responder de maneira satisfatória a intervenção feita por ele, visto que, o educando poderá escrever a mesma palavra cometendo o mesmo erro novamente. Trata-se, portanto, de um trabalho de prática constante de reflexão e reescrita de palavras.

De acordo com Figueira (2012, p. 17):

Os disgráficos geralmente apresentam dificuldades com a lateralidade (noção de direita e esquerda), que aliadas às dificuldades psicomotoras refletem em funções como um simples caminhar de reconhecimento da mão dominante para a escrita. Nesse segundo caso, podemos observar

que eles passam a escrever com muita força, não conseguem posicionar a mão para a escrita, se atrapalham no trocar de linha e tentam reposicionar o corpo com o intuito de melhorar o foco na visão na tentativa de desembaçar as letras. Por conta, ainda, da dificuldade psicomotora e da lateralidade, as crianças menores são atrasadas para caminhar, andar de bicicleta, amarrar sapatos, e práticas que exigem coordenação motora fina.

A disgrafia, no entanto, seria a incapacidade na construção gráfica da palavra, a criança sabe quais as letras utilizar, mas no momento de escrever aquelas letras há uma impossibilidade na elaboração da construção da palavra, onde o que ela escreveu fica difícil de se conseguir compreender, pois sua grafia fica meio que desconfigurada o que chamamos de “letra feia”. Portanto, criança com esse distúrbio consegue fazer a construção mental da palavra, pois sabe qual utilizar, sua dificuldade está na construção motora.

A intervenção para pessoas com disgrafias seria trabalhar habilidades que exijam coordenação motora, ou seja, primeiramente trabalhar o corpo para que depois passe a desempenhar a escrita, pois crianças com este distúrbio terão dificuldades na vida como exemplo: encaixar um objeto ao outro, enroscar algo, montar qualquer peça, entre outros.

Os professores deverão desenvolver ao máximo atividades que possam estimular o desenvolvimento motor, realizar atividades que envolvem tarefas motoras específicas como: pinturas, montagem com legos, recortes, atividades físicas como praticar esportes, tarefas que exijam guardar coisas, organizar coisas, devem ser favorecidas a esses alunos.

Sobre a Discalculia, vale salientar que:

Seu portador apresenta dificuldade em aprender a sequência de problemas matemáticos, sua visão espacial é comprometida, além de apresentar alguns proble-

mas de memória. Problemas de classificação também podem acontecer, como distinção entre mais alto e mais baixo, duração de tempo e ordem sequenciada (FIGUEIRA, 2012, p. 17).

No entanto, a pessoa portadora de discalculia tem dificuldade com os números, ou seja, dificuldade na linguagem matemática, principalmente, com os símbolos e outros diacríticos. Exemplo: confundem o 9 com o 6 ou o 3 com o 8, incapacidade de associar o 4 com o conceito de “quatro”, escrever números invertidos, dificuldade para aprender a contar, entre outros. Não devemos confundir a discalculia com a dislexia, pois na dislexia temos a troca de letras e na discalculia a inversão de números, com a consequente incompreensão dos sinais e símbolos. Os disléxicos conseguem facilmente realizar questões matemáticas complexas. Já indivíduos portadores da discalculia têm dificuldade em resolver as questões básicas de matemática.

Estudantes disléxicos não são público alvo da educação especial. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, criada pelo governo federal brasileiro em 2008, determina como público estudantes com deficiência TEA (transtorno do espectro autista) e altas habilidades. No entanto, estudantes com dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia não têm direito ao AEE (atendimento educacional especializado). As secretarias de educação geralmente atendem as crianças de forma especializada, apesar do governo federal não reconhecer a dislexia como uma categoria a ser atendida pela política de Educação Especial.

Levantamento bibliográfico

Nesta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico na base de indexação de publicação acadêmica como o google acadêmi-

co para uma melhor estrutura em relação a esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos a concepção de cada autor sobre o conceito da dislexia, e com o decorrer da pesquisa de cada um destaquei partes importantes comentadas por eles através das explorações de outros autores feito pelos pesquisadores abaixo como: tipos de dislexias, classificações, sintomas, estratégias de ensino.

Brandão (2005), que tem como título de sua pesquisa “Dislexia: Características e Intervenções”. Coloca a condição genética do distúrbio e a cerebral, em sua monografia ela aborda a questão familiar, a importância da família com indivíduos disléxicos, cita os três níveis que a dislexia apresenta segundo Oliver, e suas classificações conforme Ianhez (2002, p.26) e Moojen apud Rotta (2006). Aqui destacamos os tipos de dislexia e suas classificações que a autora comenta na sua pesquisa, segundo autores que a mesma menciona em seu trabalho.

Segundo Oliver (2004) há 3 tipos de dislexia: congênita, adquirida e ocasional. A dislexia congênita ou inata nasce com o indivíduo. Pode assim apresentar várias causas, como alteração cerebral, ou seja, os hemisférios cerebrais são encontrados em tamanhos invertidos ou mesmo exatamente iguais; sendo que o normal é que o lado esquerdo seja maior que o direito. Isso traz consequências no processo de aquisição da leitura/escrita, sendo que na maioria dos casos, o indivíduo não consegue ser alfabetizado, ou chega a ser, mas com muita dificuldade no desenvolvimento da leitura e da escrita, em compreender e reter os conhecimentos. Por sua vez, a dislexia adquirida vem até mesmo através de um acidente qualquer como asfixia por afogamento, entre outros. Trata-se de uma situação em que antes a pessoa era normal e após o acontecido passa por processos que dificultam a aquisição da leitura, ou consegue muito pouco devido às dificuldades. Essas pessoas apresentam também falhas na memória. Já a dislexia ocasional, as causas são fatores externos, como estresse, excesso de

atividades, entre outros, obrigando o uso de tratamento em grande escala e podendo envolver vários outros profissionais, além daqueles que atendem a criança na escola. Os cuidados para este quadro são o repouso e mudança de rotina, para que a pessoa possa voltar ao normal.

A classificação da dislexia de acordo com Ianhez (2002) pode ser disfonética, em que ocorre a troca de fonemas, grafemas e o aluno sente dificuldade em reconhecer as letras na leitura, omite palavras, tem uma grande dificuldade para escrever. Segundo a diseidética, onde acontece a complicação na percepção visual, aqui o aluno terá uma leitura silabada, irá juntar ou separar as palavras erroneamente, e tem uma grande dificuldade na leitura. Terceiro seria a dislexia visual, que também seria um disfuncionamento na percepção visual, onde o aluno não consegue visualizar cognitivamente o fonema. Quarto seria a dislexia auditiva, onde existe uma dificuldade na percepção auditiva, na memorização auditiva, onde o aluno pede para repetir a palavra ou frase por vezes. E por último, temos a dislexia mista que seria quando o indivíduo possui mais de um tipo de dislexia.

A dislexia além de ser uma complexidade na aprendizagem, ela também seria uma complicação na função linguística do aluno, pois disléxicos não têm dificuldade em aprender as letras, mas sim de identificar esses símbolos e organizá-los. Disléxicos fazem grande esforço para compreender as palavras, eles precisam repetir várias vezes o que foi dito para tentar memorizar a palavra e assim passam para a escrita, e quando na escrita repetem de forma silabada para tentar reconhecer as letras e não cometer a troca no momento de escrever.

Moojen apud Rotta (2006) descrevem a classificação da dislexia em três tipos: fonológica, lexical e mista.

A dislexia fonológica (sublexical ou disfonética) ocorre quando existe uma dificuldade em decodificar fonologicamente as palavras, cometendo uma má leitura com palavras não familiarizadas. Crianças que sofrem com esse distúrbio manifesta dificuldade na aquisição oral, como em rimar palavras, a criança pode apresentar certo atraso nas realizações das tarefas fonológicas. Neste caso, o transtorno da criança pode ser identificado antes do processo de alfabetização, permitindo assim que o indivíduo desenvolva beneficemente sua consciência fonológica.

Já na dislexia lexical, a criança irá cometer uma leitura lenta e silabada, repetindo a palavra várias vezes para poder compreender o texto, pois dependem da rota fonológica, já que a lexical está impossibilitada. E quando forçados a ler rapidamente vão cometer substituições e lexicalizações, acentuando incorretamente as palavras. Esta é a dislexia menos grave.

E por último, na dislexia mista, o aluno irá apresentar dificuldade na rota fonológica e visual, portanto, o indivíduo irá apresentar problemas tanto na rota fonológica quanto na lexical. No entanto, esta é a situação mais grave, pois a criança irá precisar de um esforço maior para poder melhorar seu desenvolvimento.

É necessário que tanto familiares quanto professores acompanhem o desenvolvimento do aluno desde o início da alfabetização, pois assim que detectada será mais fácil de ser trabalhada auxiliando a criança no seu desenvolvimento escolar fazendo com que ela não tenha tanta dificuldade na leitura e na escrita, evitando dessa maneira que o indivíduo não perca interesse em aprender.

Figueira (2012, p. 11), com sua pesquisa “Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia”, conceitua a dislexia de maneira reducionista como distúrbio de leitura e linguagem. Em sua monografia, ele co-

loca as diferentes habilidades ou inteligência dos seres humanos de acordo com o psicólogo Howard Gardner e descreve algumas formas da dislexia como a disgrafia e a discalculia, que já foram abordadas anteriormente. Aqui, iremos ressaltar apenas as diferentes habilidades que o autor descreve, segundo o psicólogo Gardner (as sete diferentes habilidades).

A primeira habilidade seria a inteligência linguística, onde o indivíduo tem facilidade com idiomas, gramáticas, discurso, fonéticas, entre outros. A próxima seria a inteligência lógico matemáticas, onde o indivíduo tem habilidade com símbolos, lógica, que tem facilidade com números e problemas matemáticos. A terceira é a inteligência musical, onde o indivíduo consegue ter habilidade com instrumentos, composições, produção e reprodução de sons, reconhecer timbre vocal, e habilidade na teoria musical. A quarta é a inteligência espacial, que seria aquele indivíduo com habilidade com formas espaciais que são representadas de formas diferentes depois de serem compostas de maneira abstrata, os que fazem uso dessa inteligência seriam os artistas plásticos, arquitetos, engenheiros. A quinta seria a inteligência cinestésica, na qual o indivíduo com esta habilidade é habilidoso de desenvolver atividades esportivas, artes, ciências, habilidade com instrumentos musicais, ou seja, este indivíduo possui um grau elevado de coordenação motora. A sexta inteligência seria a interpessoal, que é aquela na qual o indivíduo possui habilidade nas relações sociais, muito comum em políticos, professores, palestrantes. A sétima, e a última, inteligência é a intrapessoal, onde o indivíduo tem habilidade com a autoanálise, faz uso de seus sentimentos e peculiaridades para solucionar problemas pessoais. Tem a capacidade de reconhecer suas próprias habilidades.

É de suma importância que os professores conheçam as inteligências, principalmente, quando estão diante de alunos que possuem

apresentar dislexia, porque geralmente indivíduos com dislexias são taxados como “preguiçosos”, mas é perceptível que eles possuem habilidades em outras áreas. É claro que a teoria das inteligências múltiplas, definidas pelo psicólogo, não nos darão certeza de um diagnóstico da dislexia, mas seria como um bom caminho para eliminar suspeitas em relação à aprendizagem.

O psicólogo coloca que essas inteligências dificilmente atuam de maneira autônoma. Além disso, temos níveis diferentes para cada uma delas, pois um indivíduo pode ser bom na escrita e ter dificuldade com a lógica matemática ou ser bom com cálculos, porém não ter uma habilidade psicomotora para encaixar algo ou amarrar um cadarço.

Marsili (2010, p. 35) em sua pesquisa, “Dislexia no contexto da aprendizagem”, fala sobre a dislexia em sala de aula, as dificuldades de escrita e fala que a criança apresenta, e também sobre a dislexia e a educação inclusiva.

Sobre a sala de aula, Cruz (2007) comenta sobre cinco estratégias. O Ensino recíproco, como procedimento que facilita e desenvolve o pensamento e as competências para resolver problemas. O professor guia a discussão colocando questões por parte dos participantes. O Scaffolding – significa “colocar andaimes”, que fornece estruturas que facilitam a aprendizagem de maneira gradativa quando o aluno atinge níveis de entendimento. Isto pode ser observado na maneira como um professor (ensinante) dá informação ou gera respostas certas fazendo perguntas e esclarecendo significados. O Role-play, que é um jogo de interpretação de personagens que ajuda os alunos a ativar conhecimentos prévios importantes, encorajando sua participação e fornecendo objetivos para que explorem novos textos (narrativas) e novos conhecimentos. Fornece uma estrutura para aprendizagem e ajuda a clarear ideias. Os jogadores assumem papéis

de personagens e criam novos textos. A Transposição do oral para o escrito, pois permite que as crianças se posicione de maneira respeitosa diante das diferenças humanas e sociais; faz com que a criança se torne um leitor/escritor crítico e reflexivo; adéqua a forma da língua oral e escrita ao contexto social e; ajuda como instrumento de inserção social. Os Pensamentos entre pares, como uma tarefa para ser realizada entre pares da mesma ou de diferentes idades. Podem ser adultos que trabalhem com as crianças. O pensamento entre pares inclui ler, ouvir, pensar, sentir e comunicar. Esta estratégia tem a finalidade de ajudar a identificar, rever e avaliar os valores de uns e de outros e, perceber como eles afetam o pensamento e as ações. Promove desafios cognitivos e encoraja a discussão crítica e analítica do vocabulário entre os elementos do par.

Todas essas estratégias exigirão do educador paciência para se trabalhar com alunos desse perfil, pois é necessário que o professor motive o aluno, dando valor ao empenho e ao interesse que o aluno demonstra, respeitando o andamento do aluno disléxico, esclarecendo suas dificuldades na escrita e na leitura.

Percebemos que é essencial utilizar estratégias com alunos disléxicos para que eles consigam desenvolver suas habilidades, trabalhando de maneira lúdica, por exemplo, atividades que envolvam rimas, canções, ligações de símbolo com sons. É interessante que se viabilize as estratégias em sala de aula para alunos com dislexia, e além de professores, é necessário que a família faça parte do desenvolvimento de alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem motivando-os cada vez mais no seu progresso.

De acordo com o levantamento bibliográfico, vimos os níveis de dislexias, as habilidades dos seres humanos e algumas estratégias de aprendizagens em sala de aula. Como futuros educadores devemos estar atentos. Ao acompanhar a criança que me inspirou a realizar

esta pesquisa, pude ver como os professores geralmente lidam com a situação e principalmente as escolas, totalmente despreparadas, e não sabiam como lidar com as circunstâncias e muito menos como estimular a criança dentro do ensino pedagógico. Levando em consideração esses pontos, nós como futuros professores, devemos estar preparados para identificar alunos que possuem este perfil.

Relato de experiência

A descrição deste relato de experiência visa apresentar e refletir sobre a trajetória de uma mãe e uma criança com 11 anos de idade, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Corumbá-MS. A entrevista foi realizada com a mãe, em setembro de 2020.

A seguir, apresentamos um pouco sobre o processo que a mãe percorreu até obter o laudo/diagnóstico para o seu filho e, assim, ter direito a um auxiliar especializado na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS. O auxiliar especializado é o profissional que tem se dedicado no auxílio das diversas atividades e tarefas em sala de aula e tem contribuído significativamente para o melhor desempenho de seu filho, obtendo resultados muito mais satisfatórios, principalmente, com relação à leitura e à escrita.

Após a psicóloga ter encaminhado o aluno para avaliação, este voltou a ser encaminhado novamente para o CER/APAE. O relatório feito pela escola, no qual diz que o aluno progrediu na leitura e na escrita, foi assinado por uma professora de matemática e não pela professora de língua portuguesa.

Foi realizada uma Avaliação Psicológica para fins de Diagnóstico, feita por uma psicóloga particular, pois no CER/APAE não

estava tendo progresso nenhum, os profissionais do local não detectaram o “problema” do aluno, diziam que não havia dificuldade alguma. Portanto, a mãe da criança decidiu procurar ajuda particular para poder obter uma resposta.

Com a ajuda da psicóloga particular, por fim, a mãe conseguiu ter uma resposta do que se passava com a criança. E também conseguiu uma professora de apoio por meio da CER (Centro Especializado em Reabilitação).

Para contextualizar um pouco sobre a trajetória percorrida desde o início das dificuldades de leitura e escrita, seguem uma parte da entrevista com a mãe:

Uns dos primeiros sintomas, percebidos no meu filho, foi com a fala no jardim de infância aos 3 anos de idade, pois desde os 8 meses ele já frequentava a creche devido ao fato de que meu esposo viajava muito e eu trabalhava. Logo, percebi que seus coleguinhas da escola já formavam frases e conversavam entre eles, porém meu filho dificilmente conseguia se expressar. Procurei uma fonoaudióloga e ela me disse que por ser descendente de boliviana, o idioma estava atrapalhando ele, pois ainda estaria sendo alfabetizado na língua materna (Arquivo restrito, 2020, s/p).

Nesse trecho, vê-se a preocupação que a mãe tem com filho, pois demorou a falar, a procura da mãe pela fonoaudióloga mostra sua aflição. O diagnóstico obtido pela profissional causa estranheza, pois não enxergo problemas na questão da criança conviver com dois idiomas ao mesmo tempo, ainda mais de maneira espontânea e tendo interações com indivíduos falantes da língua espanhola. Na questão do bilinguismo, a discussão sobre o assunto poderá ser debatida em pesquisas futuras.

No primeiro ano a professora me chamou para conversar, pois ele não estava acompanhando bem as

aulas de alfabetização, e com a ajuda dela elaboramos uma didática lúdica para conseguir alfabetizá-lo. Porém com 8 anos os problemas na escola continuaram e mesmo tendo colocado ele em uma escola particular não obtive nenhum resultado positivo e decidi colocá-lo de volta na escola pública e parar de trabalhar para atender as necessidades escolares dele” (Arquivo restrito, 2020, s/p).

Quando a criança inicia sua vida escolar, segundo o relato da mãe, ela teve dificuldades na alfabetização, não conseguindo memorizar as letras do alfabeto. Percebe-se que tanto na escola pública quanto na escola particular, os educadores não identificaram a dislexia e não conseguiram realizar a alfabetização e letramento da criança, pois ainda as dificuldades da criança ainda persistem.

Já no 3º ano ele reprovou, porque mal sabia ler e escrever e cometia erros de ortografia gravíssimos, então procurei ajuda novamente e coloquei ele no programa CER (Centros Especializados em Reabilitação), na APAE (Associação de pais e amigos de dos Excepcionais), com acompanhamentos de psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo e também foi consultado por neurologista. Até então ele se apresentava muito agressivo e sem interesse nos estudos. O tratamento ajudou bastante no âmbito familiar, pois o diagnóstico obtido foi problema familiar. Os acompanhamentos na APAE duraram 2 anos e após isso se encerraram o tratamento” (Arquivo restrito, 2020, s/p).

Apesar do fato da reprovação da criança, erros ortográficos (característica da disgrafia) e a falta de interesse nos estudos, seu diagnóstico foi dado como problema familiar. Os profissionais que realizaram o acompanhamento com esta criança não conseguiram distinguir qual era a dificuldade dela, dando um parecer errôneo.

Com a dificuldade de leitura e escrita percebe-se que a criança não evoluiu como deveria. À medida que a criança avança em seu processo de

escolarização os sinais linguísticos vão ficando mais claros, nessa etapa, a criança costuma demorar em realizar suas tarefas escolares e quando feita de maneira rápida, ela apresenta diversos “erros” /desvios de norma padrão na escrita.

Apesar de ter frequentado psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, seu diagnóstico foi considerado como problema familiar, pelo comportamento que a criança levava e que também pode ser considerado um dos sintomas da dislexia.

É normal que as crianças com dislexia tenham um comportamento mais rebelde, elas tendem a se sentirem nervosas, ansiosas, inquietas, dispersas, mais agressivas ou até mesmo mais sensíveis. Por muitas vezes são confundidas por preguiçosas ou menos inteligentes, quando na verdade crianças com esses distúrbios apresentam uma inteligência normal ou até mesmo mais elevada que a de uma criança de sua mesma faixa etária.

Um enorme número de pessoas acredita erroneamente que dislexia seja simplesmente uma questão de espelhar números ou ter dificuldade para ler; ela é muito mais complexa e extensa do que isso. Traz dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas direções, na administração do tempo, na lembrança de palavras e na memória. Dentre todos os desafios que as pessoas com dislexia enfrentam os problemas com o processo da linguagem incluindo ortografia e escrita são os mais facilmente reconhecidos (BRANDÃO, 2015, p. 9).

Como educadora, me chamou a atenção todo o processo que a mãe percorreu para descobrir a dificuldade escolar que o filho tem, passando por vários especialistas e sem obter uma resposta que pudesse auxiliar na alfabetização do filho.

Um ano se passou e no 5º ano via-se claramente que os distúrbios ainda continuavam. Não sabia mais o

que fazer, procurei ajuda novamente na escola e a psicóloga me encaminhou novamente para o programa CER no APAE. Sinceramente me sentia exausta. Certo dia, minha sobrinha que também acompanhava a situação de perto me disse que ele poderia ter dislexia. De momento não dei muita atenção, mas depois fui averiguar com pesquisas na internet sobre o que se tratava e me deparei com relatos muito parecidos com a situação do meu filho (Arquivo restrito, 2020, s/p).

Durante essa pesquisa, pude acompanhar a situação um pouco mais de perto. A escola não ajudou da maneira como esperávamos, pois, a mãe da criança foi muito criticada pela coordenação da escola. Os professores diziam que o aluno era excelente e que não existia problema nenhum na sua aprendizagem. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, percebe-se que muitos educadores desconhecem o assunto que envolve a dislexia. Muitas crianças sofrem com este tipo de dificuldade e os educadores têm que estar atentos às características que este distúrbio apresenta, podendo assim amparar os alunos o mais breve possível.

Em Corumbá, apenas dois alunos possuem o diagnóstico, de acordo com o Núcleo de Educação Especial. Tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, percebe-se que existe uma necessidade sobre o conhecimento da dislexia e da capacitação que possibilite aos profissionais da educação compreender e desenvolver atividades pedagógicas que facilitem a adequação com relação ao conteúdo para orientar os alunos disléxicos.

No relato da mãe vê-se que não se tinha conhecimento sobre a dislexia, a própria família desconhecia o termo, não imaginava que a criança teria esse distúrbio. A mãe procurava uma resposta para entender o que se passava com seu filho e o porquê dele não conseguir superar suas dificuldades na aprendizagem.

Após assistir vários relatos fiquei emocionada, pois naquela altura do campeonato já havia me estressado com ele de várias maneiras pensando que seria desinteresse de sua parte. Um grande peso poderia ser tirado das costas dele, mas viria outra dificuldade que seria conseguir um diagnóstico, pois a dislexia é um diagnóstico de exclusão, ou seja, teria que excluir as outras suspeitas para poder afirmar que realmente seja dislexia. Com o diagnóstico o dislético pode compreender a origem de sua dificuldade, dentro do contexto escolar professores passar a ser mais atenciosos, e com esse registro tanto a família como os professores podem acompanhar o desempenho do aluno. Posso dizer que foi uma peregrinação e com muito custo saiu o diagnóstico com dislexia, disortografia e PAC (transtorno do processamento auditivo) (Arquivo restrito, 2020, s/p).

Depois de várias passagens por profissionais multidisciplinares, na última tentativa a mãe por fim consegue descobrir o transtorno que o filho carrega consigo. É muito importante que a investigação seja cuidadosa e não se feche diagnósticos antes do segundo ano do ensino fundamental. Isso porque é normal que as crianças apresentem e superem dificuldades na fase inicial de sua alfabetização. É preciso respeitar e estar atento ao ritmo de aprendizagem de cada criança. No caso desta criança ela foi diagnosticada com dislexia, disortografia e PAC (Transtorno do Processamento Auditivo).

As idas ao psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e neuropediatra foram necessárias e, por vezes, cansativas, pois sempre diziam que a criança em questão era “normal” e diziam que não havia problema e que a mãe estaria sendo precipitada ao querer diagnosticar o filho com tal distúrbio. A escola alegou que a mãe estaria querendo criar “doença” para o próprio filho. Foi triste saber que a escola, primeiramente, se posicionou desta maneira, pois sabemos que a dislexia não se trata de uma doença, mas sim de um transtorno caracterizado pela dificuldade da escrita,

ou seja, percebe-se que a escola não tinha um profundo conhecimento a respeito da dislexia.

Os profissionais que passaram por ele tiveram dificuldade em diagnosticar a criança, pois ela já estava alfabetizada, os testes realizados ao me ver eram banais, pois colocavam testes como para crianças no início da alfabetização, e assim afirmavam que ele não tinha distúrbio nenhum. Na escola ele sempre foi muito bom em exatas, mas com relação às disciplinas que envolviam leitura e compreensão, ele não conseguia obter resultados positivos.

Ao passar por uma psicóloga particular, a criança finalmente foi diagnosticada não só apenas com dislexia, e disortografia, mas também com PAC (transtorno do processamento auditivo) na qual não se tinha noção desse transtorno, percebia-se realmente que a criança tinha problema em ouvir e transcrever aquilo que foi dito. Sempre que se fazia ditado com o aluno via-se que ele escrevia a palavra que achava ter escutado, e ele pedia para repetir a palavra várias vezes. Os sintomas deste transtorno são quase as mesmas que a dislexia. Sua causa pode ser problemas genéticos, lesões cerebrais ou envelhecimento natural do cérebro. Ao final de todo processo, a criança conseguiu o laudo necessário e uma professora de apoio que o acompanhou auxiliando-o nas aulas.

Considerações Finais

Um dos primeiros profissionais a suspeitar da dislexia é o professor, o educador tem que estar atento para estas situações. É compreensível formar um preceito antecipado para esta identificação. Sabemos que o desenvolvimento motor e linguístico pode demorar e irá variar de indivíduo para indivíduo, no entanto, é fundamental que o docente estabeleça táticas e metas para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras e linguísticas para alcançar o contexto formal escolar.

A família deve interagir com a criança para que haja progresso em seu desenvolvimento de aprendizado. Ela irá desempenhar um papel importante e decisivo na educação tanto formal quanto informal do indivíduo, e em nesse âmbito são desenvolvidos os valores éticos e humanitários, onde irá construir e aprofundar laços de solidariedade e valores culturais.

É essencial que a família, professores e demais envolvidos compreendam as dificuldades da criança disléxica, entendam os processos de leitura, métodos e estratégias para que se providenciem intervenções adequadas. É necessário que a relação afetiva seja fortalecida, para que as práticas educativas tenham efeito, respeitando e aceitando a criança como ser em construção que, por alguma razão, necessita de uma atenção mais centrada. Nessa interação, devem sobrepor o respeito, a afetividade e a empatia para que o vínculo de confiança seja construído, visando à integração da criança na sociedade (BRANDÃO 2015, p. 24).

É importante que os futuros educadores, principalmente, dos cursos de pedagogia e letras, que estão intrinsecamente ligados com relação da linguagem (alfabetização/letramento), contribuam para a reflexão de que professores tanto de escola pública quanto de escola particular necessitam de embasamento teórico na sua formação relacionados à compreensão da dislexia, e que permitam identificar o nível de conhecimentos e dificuldade de um aluno disléxico, podendo assim reconhecer, auxiliar, e indicar ações educativas para este aluno.

Como futura professora, com a realização deste trabalho pude ver de perto a importância de se conhecer sobre a dislexia, suas intervenções. Percebi que existe a necessidade de mais estudos constantes na formação continuada de futuros profissionais sobre o assunto, tanto da educação quanto na área da saúde, e principalmente envolvimento por parte das escolas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o conhecimento da dislexia no âmbito acadêmico e sensibilizar as pessoas para que possam desenvolver um bom trabalho em sala de aula, principalmente, os professores dedicados à área de Pedagogia e Letras.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Letícia Peixoto Morais. **Dislexia:** Características e Intervenções. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dislexia&btnG=. Acesso em: 15 jul. 2020.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura.** Lidel: Lisboa, 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dislexia&btnG=. Acesso em: 15 jul. 2020.

FIGUEIRA, Guilherme Luiz Mascarenhas. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia.** Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dislexia&btnG=. Acesso em: 15 jul. 2020

FONSECA, Vitor. – **Insucesso escolar:** Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem – Âncora Editores, Lisboa. 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MARSILI, Mira Allil. **Dislexia no contexto da aprendizagem.** Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. **A dislexia e os desafios pedagógicos.** Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dislexia&btnG=. Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVIER, Lou De. **Distúrbios de aprendizagem/comportamento:** verdades que ninguém publicou. São Paulo: Scortecci, 2004.

ROTTA, Newra Tellecha et al. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOGOS, MÚSICAS E FIGURAS DE LINGUAGEM: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edilene Aparecida Santos de Amorim
Adriana Viana Postigo Paravisine

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as atividades práticas no ensino da Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à Estilística e ao ensino das figuras de linguagem. O uso de jogos e músicas é apresentado como uma proposta estratégica de ensino mais dinâmica para as aulas de língua portuguesa no contexto acadêmico e escolar.

As atividades práticas foram observadas na disciplina Estilística da Língua Portuguesa, durante a realização do Curso de Letras – Licenciatura – Habilitação em Português e Espanhol (2014-2017) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN).

A disciplina escolar de Língua Portuguesa pertence à área da Linguagem, códigos e suas tecnologias. Suas orientações para o ensino da língua materna são amparadas pela LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (PCN). O PCN tem como finalidade estabelecer um parâmetro a ser atingido pelos estudantes do ensino médio na disciplina de língua portuguesa, que sejam capazes de utilizar a linguagem verbal e não verbal nos processos comunicativos, analisar os recursos da linguagem em textos, bem como suas funções para tal finalidade. Ainda em relação aos recursos da linguagem, o indivíduo que quanto mais domina o uso da língua é detentor de um estilo pelo qual é identificado por sua capacidade de comunicação.

As Orientações Curriculares Para O Ensino Médio (OCM) tem por base legal a LDB e o PCN, em que os estudantes da última etapa da educação básica possam utilizar os meios linguísticos: textuais, discursivos, interacionais na comunicação verbal e não verbal.

Em conformidade com as Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 18), os educandos deverão ser cidadãos argumentadores, questionadores, buscando os ideais esperados para o nível médio de ensino. Desenvolvendo a leitura e produção de textos literários e não literários. Compete ao professor de língua portuguesa estimular e mediar o conhecimento aos alunos, à medida que são sujeitos ativos nesse processo de ensino-aprendizagem. O professor deve considerar a experiência de mundo dos seus alunos, para que o ensino se torne cada vez mais eficaz e proveitoso.

De acordo com Bechara (2006, p 38), a Estilística estuda feições afetivas que distinguem a linguagem emotiva em que transcorrem os acontecimentos da língua, ou seja, são usadas pelos interlocutores, são marcas que os identificam no empenho de seus atos. A Estilística acrescenta à gramática, léxico, fonética, fonologia, sintaxe. Portanto, o estilo caracteriza um autor, uma pessoa, por suas escolhas afetivas dentro do contexto sócio comunicativo em que expressar sua emoção no uso da linguagem verbal é definido pela utilização dos recursos linguísticos presentes no estudo da língua portuguesa, nas nossas relações comunicativas e interpessoais.

Possenti (2005, p. 74–75), apresenta e comenta cinco teses de Mattoso Câmara sobre o estilo. Essas teses são embasadas mediante atribuições em que o estilo é um traço da língua; seja ele individual – coletivo; representativo – emotivo, na qual a idiossincrasia não tida como estilo, mas sim como um uso pessoal dos enunciadores. Segundo o autor, as cinco teses de Mattoso Câmara são: (i) O estilo é um traço da língua; (ii) O estilo se caracteriza pelo contraste entre representação e emoção; (iii) O estilo é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois é expressão

da emoção, mas essa se faz por meio da língua; (iv) Idiossincrasia não é estilo e (v) O estilo é fruto de um desvio.

Segundo Carvalho (2014), cabe a estilística estudar os recursos afetivo-expressivos da língua ou sistema (no sentido estruturalista de Ferdinand de Saussure), pois se trata de uma ciência recente, fundada no início do século XX pelo suíço Charles Bally e o alemão Karl Vossler.

Pierre Guiraud (1970) divide os estudos em Estilística da Língua ou da expressão (linha estruturalista de Bally: ênfase à expressividade latente no sistema) e a Estilística genética ou do autor, uma corrente idealista de Vossler e Leo Spitzer com ênfase na criação expressiva individual, na qual são analisadas as categorias básicas das funções da linguagem, estilo, desvio e escolha.

A Estilística é considerada como uma parte da Linguística que estuda as peculiaridades do uso da língua, as escolhas são feitas pelo enunciador nos atos de comunicação, seja a língua falada ou escrita. Levam-se em consideração as situações de formalidade e informalidade nos processos comunicativos.

Parente (2008, p. 98) afirma que os professores devem disponibilizar maior tempo dentre os conteúdos gerais aplicados para a Estilística, abordando-a mais vezes. E, também:

[...] utilizando construções textuais mais simples e quotidianas, que sejam próximas da realidade discente. Isso de forma lúdica, a fim de despertar o interesse dos alunos para pesquisa, tornando-os íntimos desta disciplina [...] Os professores devem atentar para as barreiras que impedem pesquisas e criações no ramo da Estilística e se empenharem em encontrar diversas outras formas de estimular essas pesquisas e criações autônomas, intimizando os alunos acerca da Ciência Estilística (PARENTE, 2008, p. 101).

De acordo com Guiraud (1970, p. 13), “[...] não existe fenômeno linguístico ou literário que não possa invocar a Estilística para justificar algumas de suas definições”. Formas lúdicas de se trabalhar questões ligadas à Ciência da Expressão, auxiliam num reavivar do sujeito cognoscente.

A Estilística é de suma importância para o ensino da língua portuguesa, principalmente pelos processos de interação entre os indivíduos. Esses indivíduos fazem a seleção de determinadas palavras e sentenças para dar mais expressividade à sua mensagem. Por isso, a Estilística é de suma importância, pois nela são utilizadas as variações linguísticas, não existindo o certo e o errado. Muitas vezes utilizamos o estilo para demarcar a nossa característica em nosso convívio social, nosso modo de escrever ou de falar.

De acordo com o PCN (2000, p. 20), a competência a ser desenvolvida pelo aluno nas aulas de língua portuguesa é a de analisar os meios expressivos nos quais a linguagem verbal relaciona-se com os textos e contextos, bem como suas funções nos atos comunicativos. A Estilística que é, um estilo da língua em uso, ou seja, é uma forma de nos expressarmos na linguagem verbal e não verbal, na fala ou na escrita.

Nesses termos, concordamos com Oliveira (2010, p. 265):

A tarefa de ensinar alguém a se tornar um usuário mais competente do português é uma das mais sérias e delicadas. Delicada porque, se realizada sem sensibilidade às diferenças culturais, sociais e linguísticas que constituem o universo de uma sala de aula, podem afetar negativamente os estudantes, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade de uso e sua autoestima linguística e cultural. Séria por ser um instrumento político e ideológico em potencial: os textos lidos e as discussões travadas em sala contribuem para a formação dos indivíduos, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos críticos ou indivíduos alienados.

Com base nos pressupostos citados, nas seções subsequentes apresentam-se os jogos e as músicas que contribuíram para o conhecimento das figuras de linguagem em sala de aula.

Os jogos educativos e as figuras de linguagem

Após a discussão das teorias estilísticas propostas por autores Pierre Guiraud (1970), Melo (1976), Mattoso Câmara (1977), Possenti (2005), Bechara (2006), Parente (2008) e Carvalho (2014), a professora da disciplina Estilística da Língua Portuguesa propôs como atividade de prática a elaboração de uma ferramenta alternativa de ensino: o jogo educativo.

A princípio, todos os acadêmicos imaginavam ser algo bastante simples. Porém, a tarefa foi tornando-se mais complexa à medida que a professora da disciplina questionava os conceitos e os exemplos colocados nos jogos desenvolvidos pelos acadêmicos. E, também, na organização dos modos de operacionalização do jogo em si.

Durante as aulas práticas, tivemos a oportunidade de utilizar o Laboratório de Informática do CPAN, com acesso aos programas básicos de edição de textos e imagens e acesso à internet. Os acadêmicos foram divididos em três grupos. Cada grupo teve como desafio apresentar um jogo educativo diferente com a supervisão e orientação da professora.

Após as reuniões de grupo e com a professora, foram definidos três jogos distintos, são eles: o Jogo do Estilo, a Corrida do Estilo e a Roleta do Estilo. Neste trabalho trataremos sobre o jogo “Roleta do Estilo”, desenvolvido pelos integrantes do grupo ao qual participamos.

Nossas dificuldades foram como fazer um jogo que chamasse à atenção dos alunos do ensino médio. Mas antes de confeccioná-lo, cada

integrante do grupo pesquisou as definições das figuras de linguagem. Após a pesquisa, reunimos para discutir a elaboração do jogo, foi então decidido que seria parecido com esses da televisão, uma roleta, no qual o participante gira a roleta e dependendo de onde ela parar, deverá ser respondida uma pergunta ou então uma pegadinha, que no caso do nosso jogo, era a de cantar uma música que contivesse as figuras de linguagem. A roleta foi confeccionada com base de metal, para deixá-la em pé e com papelão em forma de círculo, além de lápis de cor para colorir.

As figuras de linguagem são modos de expressar o pensamento ou sentimento, ou seja, é a seleção de palavras utilizadas pelo indivíduo a fim de transmitir mais expressividade à mensagem. Já as figuras de sintaxe, os termos da oração são sofrem desvios de concordância na sua ordem, bem como omissão ou repetição dos mesmos.

O nome do jogo foi “Roleta do estilo”, possuía regras de como jogar, ajuda e até mesmo premiação ao vencedor (caixa de bombons). As regras eram: dois ou mais participantes; cada participante tinha direito a um giro por rodada; cada resposta certa sem nenhuma ajuda a pontuação era de três pontos, caso solicitasse ajuda perderia um ponto por auxílio; o participante poderia solicitar duas vezes as dicas e, por fim, quem atingisse primeiro o valor de sete pontos, venceria o jogo, teria como prêmio uma caixa de bombom.

A roleta possui trinta e sete partes em que constam as figuras de linguagens (aliteração, ambiguidade, anacoluto, anáfora, antítese, apóstrofe, assonância, barbarismo, cacofonia, catacrese, colisão, comparação, eco, eclipse, eufemismo, gradação, hiato, hipérbole, hipérbato, ironia, metáfora, onomatopeia, paradoxo, perífrase, pleonasma, pleonasma vicioso, polissíndeto, prosopopeia, silepse, sinestesia, solecismo, zeugma) e algumas “pegadinhas” que incluíam (passar vez, perdeu tudo, cante uma música, escolha alguém para zerar, conte uma piada), que eram na verdade uma forma de deixar o jogo mais competitivo, ou melhor, dei-

xá-lo mais emocionante para os participantes. Caso a roleta parar em “cante uma música” o participante deveria cantar um trecho de uma música contendo a figura de linguagem escolhida pelo apresentador do jogo. Como por exemplo a onomatopeia da música: “Eu quero tchu, eu quero tcha”.

Esta é a imagem da roleta elaborada pelos acadêmicos. O jogo teve como objetivo principal a dinamicidade e praticidade nas aulas de língua portuguesa, tornando-as mais prazerosas para os alunos, proporcionando melhor eficácia no processo de ensino aprendizagem.

Falar sobre o manual do jogo, que foi elaborado contendo a explicação de todas as figuras de linguagem com exemplos, que todos os membros do grupo contribuíram.

Após a elaboração e aprovação dos projetos dos jogos estilísticos, foram realizadas as apresentações dos jogos para toda a turma da disciplina Estilística da Língua Portuguesa, momento em que tivemos a oportunidade de compartilhar as experiências e testar de certa forma a eficácia dos conteúdos tratados na disciplina e, também, nos jogos.

Durante a apresentação da “Roleta do Estilo”, os acadêmicos foram bem participativos, com um clima descontraído, atendo-se sempre aos conceitos e exemplos sem a pressão de copiar, memorizar ou estudar para uma avaliação específica. Foram feitas discussões pelos acadêmicos e pela professora no sentido de refletirmos sobre a competitividade positiva que é gerada quando há uma recompensa (no caso, uma simples caixa de bombons).

As atividades práticas contribuíram para o desenvolvimento dos acadêmicos enquanto professores de ensino de língua portuguesa, buscando sempre refletir sobre a importância do professor em sala de aula, não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como alguém

capaz de tornar o ensino melhor e mais eficaz, com métodos adequados à realidade social dos alunos das comunidades escolares.

As letras de músicas e as figuras de linguagem

Nas atividades práticas da disciplina Estilística também tivemos o desafio de escolher uma música e verificarmos se a estilística poderia ser estudada em qualquer enunciado e quais seriam as figuras de linguagem encontradas. Por meio de pesquisa, encontramos várias músicas já analisadas estilisticamente e, então, selecionamos algumas de interesse dos acadêmicos, àquelas em que na ocasião eram tocadas com mais frequência nas rádios de Corumbá e Ladário. São elas: Camaro Amarelo, Cowboy fora da lei, Meu universo.

A música “Camaro Amarelo”, interpretada pela dupla Munhoz e Mariano, composta pelo baiano Bruno Calinam, ficou popularmente conhecida pelo refrão “Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce. Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce”.

Nesse breve enunciado, a palavra “doce” é empregada com sentido metafórico, conotativo, pois faz referência a um “eu” com sabor comestível, em outras palavras, trata-se de uma característica paladar atribuída a um humano. A expressão “pessoa doce” refere-se a alguém com características de boa simpatia. Porém, na música o fato de “ficar doce” refere-se a algo material que a pessoa passou a ter, na ocasião um veículo de alto luxo, um Camaro Amarelo.

Na expressão musical “Agora eu fiquei doce igual caramelo” e “Tô tirando onda de Camaro amarelo”. Além das rimas-elo, há uma comparação entre “doce” e “caramelo”, uma iguaria de açúcar derretido, que intertextualmente poderia fazer referência à outra música, como “Mamãe passou açúcar em mim” interpretada pelo cantor Wilson Simonal.

Há intertextualidade estilística quando há a repetição de um estilo, ou seja, quando um interlocutor reconhece o intertexto pela forma do conteúdo. Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 19) afirmam que ela se dá “[...] quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, paródia certos estilos ou variedades linguísticas”.

Na referida música, também podemos observar uma metonímia, termo substituído por uma palavra ou expressão de mesmo sentido havendo uma reação lógica no enunciado em que a palavra “moto” é substituída pela marca “CG” no verso “Quando eu passava por você na minha CG”.

Pode-se observar também o uso da gíria ‘véio’ para substituir a palavra ‘pai’ ou ‘avó’, uma pessoa responsável por uma herança satisfatória no enunciado: “Aí veio a herança do meu véio”.

Segundo Mattoso Câmara (1977), a gíria assinala o estilo na linguagem popular como um aspecto poético da linguagem falada. Assim, a gíria tanto pode ser uma defesa da população marginal, como uma manifestação de agressividade da juventude ou um reflexo do conflito das gerações.

O termo ‘véio’ além de ser uma gíria é, também, uma expressão típica de fala informal para a palavra “velho”. Trata-se de um processo fonológico bastante comum na fala não-padrão da língua portuguesa falada no Brasil. Trata-se, linguisticamente, da substituição do fonema lateral palatal pela aproximante palatal, ortograficamente representado pela substituição de <lh> por <i>. Esse processo de palatalização ocorre em outras palavras como <palha> e <paia>, <telha> e <teia>.

O enredo da música retrata um homem que recebeu uma herança e agora desfruta de uma situação social favorável para conquistar o que antes lhe era negado devido à sua situação financeira inicial. Nos ver-

sos “Só que agora vou escolher, tá sobrando mulher”, pode-se observar que há uma relação entre “dinheiro e mulher”, caracterizando o interesse feminino pelo dinheiro em si e não por um sentimento verdadeiro, expondo que há muitas mulheres interessadas apenas em bens materiais, sem levar em consideração outros atributos dignos de sentimento. Sobre intertextualidade, há também outra música popularizada que diz que “de Land Rover é mole é fácil é lindo, quero ver cê por a gata é no fundo da fiorino”, fazendo menção ao homem independente se o veículo é de alto luxo ou popular.

Diferentemente do universo feminino em que temos a personagem Cinderela que por uma noite é a princesa do baile e conquista o coração do príncipe, nessa música temos um homem que está expressando seu “eu” masculino de forma até mesmo interpretada como machista. Porém, o fato de sobrar mulher não o torna machista, mas sim desejável pelo que a partir de agora possui. Infelizmente, há muitas mulheres que ainda buscam por um príncipe e são iludidas por um conto de fadas. O “eu” masculino apresentado na música é exibicionista e provocador, pois relaciona a situação social com algo doce e desejável.

Outra música analisada em sala de aula foi “Cowboy fora da lei” de Raul Seixas, lançada no ano de 1987. Na letra encontramos críticas à política, à religião e à sociedade. Começando pelo título, percebemos o uso de palavras de língua inglesa mesclado com a língua portuguesa denominado estrangeirismo. O termo *Cowboy* poderia ser substituído por peão, ainda no título encontramos o emprego da figura de linguagem perífrase, na qual há substituição de uma expressão curta por uma expressão um pouco mais longa, para transmitir o mesmo sentido ao título, no caso “bandido”.

Além das rimas, assonância e aliteração. Há na música em questão a figura de pensamento de ironia, que consiste no emprego de uma palavra ou expressão diferente da que pensamos com o intuito de provocar

e satirizar. “Eu não preciso ler jornais” e “Mentir sozinho eu sou capaz”. Esse enunciado transmite a ideia de o autor não precisar ler os jornais para saber de todas as mentiras sistêmicas contadas por um governo autoritário.

No último verso da primeira estrofe, há duas figuras de linguagem, uma de palavra, a metáfora, e outra de pensamento, o eufemismo: “Não quero ir de encontro ao azar”, na qual há uma transferência de significados da palavra azar, com alusão à morte. O eufemismo é a figura de pensamento em que são utilizadas palavras para suavizar o sentido da outra, em vez de “morte” o autor usou a palavra “azar”.

Na segunda estrofe o autor usa o seu ceticismo ao descrever que já prestou o serviço militar e o seu descaso ao mencionar Cristo. Estão presentes aliteração, eufemismo, metáfora e paradoxo. A aliteração é a figura de som na qual os sons consonantais são repetidos, *“Papai, não quero provar nada”* “*Eu já servi à Pátria amada*” “*E todo mundo cobra minha luz*” “*Deus me livre, eu tenho medo*” “*Morrer dependurado numa cruz*”. Continuando na segunda estrofe, o trecho *E todo mundo cobra minha luz* o autor faz uso de metáfora, inferindo o significado de cobrança feita para ser um cidadão de bem.

No quarto verso, assim como na primeira estrofe, o compositor ironiza quando se refere a Cristo como “coitado”. Nos quarto e quinto versos, há uma contradição de ideias na qual, ele diz ser cético, mas ao mesmo tempo crente, consistindo na figura de linguagem paradoxal. A última estrofe o eu lírico deixa evidente sua vontade de ser anti-herói acredita que os heróis são todos fictícios, desejando não ser lembrado. No primeiro verso da última estrofe, novamente a metáfora se faz presente, cujo termo “besta” infere-se a “empregada”, com o significado de ser uma pessoa com pouca ou nenhuma inteligência no verso: “Eu não sou besta pra tirar onda de herói”. Nos versos seguintes, 2º e 3º, faz-se o uso do pleonasma, figura de pensamento para reforçar a ideia fazendo a repetição da palavra “cowboy”.

No 3º e 4º versos percebemos que a antítese se faz presente quando os termos fora da lei e herói são ideias opostas dentro do mesmo enunciado. Ainda no quarto verso há a presença da intertextualidade ao citar um personagem do cinema e dos quadrinhos de faroeste dos anos 40, chamado Durango Kid.

A música “Meu universo”, regravada pelo cantor evangélico Pedro Geraldo Mazarão, mais conhecido como PG, ex-integrante da banda de rock Oficina G3, possui sequências de duas estrofes com três versos e duas com quatro versos (refrão). Percebemos ainda, a referência a um discurso na qual o autor narra em primeira pessoa as suas vontades, seus desejos e suas angústias, tendo como destinatário Jesus.

Na referida música há o predomínio da metáfora, figura de palavra que consiste em utilizar uma palavra ou uma expressão em lugar de outra utilizando uma linguagem figurada. Ficando mais aparente a utilização deste recurso nos versos do refrão da música, em que o autor pede para que Jesus seja seu universo e a luz em sua janela. O efeito de sentido nesse enunciado é o de que Jesus seja sua vida, onde o eu lírico está em busca de acalento, segurança sendo encontrado em sua fé na presença de Jesus.

Há repetição das expressões “Que sejas meu universo” e “Não quero” no início dos versos, cuja figura de construção chama-se anáfora, em que consiste na repetição de uma mesma palavra ou grupo de palavras no início de versos ou frases.

No trecho “Que sejas meu universo”, faz-se uso da metáfora para pedir a Jesus, que ele seja seu tudo. A palavra tudo é utilizada, no sentido de imensidão ao se referir a universo, já que é algo imensurável e que vai além da compreensão humana.

No último verso do segundo terceto, temos a hipérbole, figura de linguagem em que o interlocutor faz uso do exagero propositalmen-

te, “Quero que saia um dilúvio de bênçãos da minha boca”. No segundo quarteto, temos a personificação figura de linguagem que consiste atribuir características humanas a seres inanimados, no trecho “Que a tua presença e o teu poder sejam alimento”. Na canção há muitas repetições de palavras, rimas, figuras de sons como a aliteração, assonância, tornando-a mais harmoniosa e melódica. Podemos perceber que a canção faz a intertextualidade quando menciona a palavra “dilúvio” referindo-se à Bíblia Sagrada. O eu poético está em busca de estar ao lado de Jesus, sendo este seu universo, no qual ele deseja refúgio, planeja seus atos em nome da palavra do senhor Jesus Cristo.

Considerações finais

As atividades práticas desenvolvidas na disciplina Estilística da Língua Portuguesa permitiram-nos compreender, enquanto docentes, que os recursos estilísticos se fazem presentes nos mais variados gêneros textuais. Por meio das atividades práticas, pudemos compreender que o trabalho em sala de aula pode ser enriquecedor e contribuir de forma efetiva para a formação do leitor, despertando o interesse dos alunos pelos aspectos linguísticos e não apenas pelas análises metalinguísticas.

Nesses termos, concordamos com Carvalho (2008), pois o trabalho com a Estilística mostra-se extremamente profícuo no ambiente escolar, pois desperta a sensibilidade linguística, além de motivar e tornar menos árido o estudo da matéria gramatical.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro e 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CÂMARA JR., J. M. **Contribuição à Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Contribuição à Estilística Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

CARVALHO, Castelar de. **A Estilística e o ensino de português**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-02.html>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CIPRO Neto, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**; tradução e adaptação [da 2ª ed. inglesa rev. e ampliada, publicada em 1985], Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GUIRARD, Pierre. **A estilística**. Trad. de Miguel Mailler. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Nilce de Sant'anna. **Introdução à estilística**. 2ª ed. revista e aumentada. São Paulo, 1977.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de estilística da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARENTE, Maria Cláudia Martins. O Domínio da Estilística: num convite a pesquisas e criações autônomas. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 89-103, 2008.

POSSENTI, S. Notas sobre a Estilística de Mattoso Câmara. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n.2, p.79-93, dezembro/2015.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**; tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thais Cristófaros Silva, 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VARIAÇÃO LEXICAL E DESCRIÇÃO SEMÂNTICA DO ITEM “MULHER QUE VIVE O TEMPO TODO NA IGREJA” NA CIDADE DE CORUMBÁ/MS

Daniel Abud Marques Robin.

Rosângela Villa da Silva.

Corumbá, cidade situada na fronteira Brasil-Bolívia, dentro do estado do Mato Grosso do Sul, possui uma área territorial total, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 64.438,363 km² [2019]. Além disso, sua população estimada, no mesmo ano, era de 111.435 pessoas. Em Censo realizado no ano de 2010, chegou-se à conclusão que o índice médio de escolarização, na faixa etária de 6 a 14 anos, nesta cidade, era de 94,7%. Por fim, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) municipal, ainda em 2010, encontrava-se em 0,700.

É nesse espaço que situamos nossa pesquisa de cunho sociolinguístico e léxico-semântico. Para que se compreenda o nosso objeto de estudo, faz-se necessária uma contextualização teórica sobre tais áreas de estudo.

Nas grandes civilizações, conforme Preti (2003, p. 12),

[...] a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade como também uma atividade intelectual que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa até a vida cultural, científica ou literária.

Assim sendo, é por meio das interações linguísticas que se dão as relações sociais e de poder que configuram os mais diversos estratos de nossa sociedade. Se pensarmos a cidade de Corumbá do ano de 2020, podemos apresentar uma possível definição, a partir das palavras de Nogueira (2009, p. 148), de que aqui há uma oscilação entre os valores tradicionais da gente pantaneira, mas também uma tendência às mudanças, a partir de revoluções tecnológico-sociais e, principalmente, através do processo de globalização que se instaura cada vez mais nos diferentes espaços que compõem o mundo contemporâneo. Importante, também, é que definamos o que é cultura, tendo em mente as intrínsecas relações da língua, e, especialmente, das palavras com a cultura de um povo.

Em nossa concepção, consoante Seabra (2015, p. 67), se tratarmos de linguagem, estamos também a abordando enquanto prática cultural. A autora traz algumas definições de diversos teóricos da área da Antropologia e da Linguística Antropológica para delimitar as relações de linguagem e cultura, sendo este último conceito, a nosso ver, bastante relativo, dada a quantidade de teóricos e de disciplinas que se ocupam de seu estudo. Adotaremos a definição da autora de que “a linguagem serve para categorizar o mundo através de sistemas de classificação, taxonomias, que podem, por sua vez, ser portadores de inestimáveis indícios sobre crenças e práticas culturais” (SEABRA, 2015, p. 69), ressaltando que, para nosso estudo, a concepção de cultura como algo distinto da natureza (Duranti, 2000, *apud* Seabra, 2015, p. 68), que pode ser aprendido e repassado, entre gerações, será a mais produtiva.

Fundamentação Teórica

Ao traçarem um percurso histórico dos estudos linguísticos, Coelho *et al.* (2018, p. 56–58), rememoram que, já na escola dos neogramáticos, ainda no século XIX, postulou-se o que seria uma teoria da variação

e da mudança das línguas. O linguista Ferdinand de Saussure, por sua vez, no início do século XX, procurou desvincular os fatores externos e sociais do conceito de língua, que, para o mesmo, seria uma estrutura, um sistema bem definido. Noam Chomsky, na década de 1960, nos Estados Unidos, postula o conceito de língua como sistema abstrato de regras internalizadas na mente do falante, assemelhando-se à Saussure no constructo teórico de que a língua era um sistema homogêneo.

Dessa forma, até meados dos anos 1960, a diversidade das línguas era pouco considerada. Apesar das contribuições de Antoine Meillet, o qual, na transição dos séculos XIX e XX, “enfatizava, em seus textos, o caráter social e evolutivo da língua. Segundo ele, como a língua é um fato social, deve-se recorrer ao domínio social para a compreensão da dinâmica linguística” (COELHO *et al.*, 2018, p.57), foi somente no fim da década de 60, a partir dos estudos da tríade WLH (Weinreich, Labov, Herzog), que o estudo das relações entre língua e sociedade começou a adquirir uma forma mais concreta.

WLH retomaram diversos dos conceitos postulados anteriormente por outros linguistas para formular uma moderna teoria da variação e da mudança linguística. “Da proposta saussureana, os autores assumem a noção de língua como sistema, embora rejeitem a implicação direta entre sistematicidade e homogeneidade” (COELHO *et al.*, 2018, p. 58). Recuperam também a proposta chomskyana de língua enquanto sistema abstrato. Além disso,

[...] como herança de Meillet, volta a ganhar força a noção de língua como fato social dinâmico, cuja variação é explicada por forças externas ao sistema. A Sociolinguística bebeu, ainda, de outras fontes teóricas, como os estudos de Dialetoлогия, de Linguística Histórica e de Bilinguismo, desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos na primeira metade do século XX (COELHO *et al.*, 2018, p. 58)

A Sociolinguística, portanto, nas palavras de Mollica (2008, p. 9–10),

[...] considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

Faz-se necessário ressaltar, de acordo com as palavras de Coelho *et al.* (2018, p. 16). “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”. Segundo Preti (2003, p. 29), “A influência de todos esses fatores de diversidade linguística que examinamos é, em geral, acentuada no vocabulário, expressiva na fonologia e diminuta na morfossintaxe”. Justifica-se, assim, a nossa escolha pela variação lexical, ou seja, de vocabulário, que nas palavras do referido autor, é uma das mais expressivas.

De acordo com Biderman (1992, p. 399), o vocabulário de uma língua reúne os valores e crenças de uma sociedade. Por isso, o léxico pode ser entendido como testemunha de uma(s) cultura(s).

Biderman (1998, p. 91) resalta ainda que:

[...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo.

Significamos o mundo à nossa volta através de etiquetas, os assim chamados designativos. Muitas vezes, tais rótulos contêm, conforme já registrado, nossas crenças e nossas experiências e vivências.

Na sociedade, existem “objetos-tabu, que não devem ser tocados; lugares-tabu, que não devem ser pisados ou apenas de que se não deve avizinhar; ações-tabu, que não devem ser praticadas; e palavras-tabus, que não devem ser proferidas” (GUÉRIOS, 1979, p. 1). Palavras-tabu materializam, pois, na comunicação, tudo aquilo que é interdito, sendo também um dos subcampos de estudo da Lexicologia,

[...] disciplina que estuda o LÉXICO e sua organização a partir de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou à região geográfica em que ocorre, [...] à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional (dados do GTLex – Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, 2008, *apud* HENRIQUES, 2018, p. 13).

Nas palavras de Orsi (2011, p. 336), “O tabu linguístico é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder e que, se violados, poderão trazer perseguições e castigos para quem os emprega”. A correspondência entre Léxico e Semântica é inevitável, visto que utilizamos as palavras do acervo vocabular da língua para significar o nosso entorno. Claudio César Henriques aponta que:

A tarefa da semântica lexical, como explica Roland Eluird (2000, p. 46) é estudar o espaço relativo à linguagem cumprido pelas palavras segundo suas direções complementares: uma envolve as combinações sintagmáticas de que as palavras podem participar, a outra abrange as diferentes significações e empregos que tais combinações suscitam (HENRIQUES, 2018, p. 74).

Situamos, portanto, esse estudo como sendo de interface entre a Sociolinguística e a Semântica Lexical, pois, em uma relação dialógica,

à medida que significamos o mundo através das palavras, é necessário ter em mente que cada um o faz à sua maneira, variando dadas as particularidades de crenças, costumes e culturas aí imbricadas. Assim sendo, o nosso estudo se ocupará da variação lexical, levando-se em conta os seguintes fatores sociais: gênero, nível de escolaridade e faixa etária.

Quando falamos em variável de gênero, “As diferenças mais evidentes entre a fala de homens e mulheres se situam no plano lexical. Parece natural admitir que determinadas palavras se situam melhor na boca de um homem do que de uma mulher” (PAIVA, 2008, p. 33), o que ainda demonstra atitude machista inclusive no plano da linguagem, com restrições convencionadas socialmente ao que a mulher pode dizer ou não. Nas palavras de Preti (2003, p. 27),

Essa oposição, no entanto, vem perdendo, gradativamente, sua significação, em especial nas grandes cidades, onde os meios de *comunicação de massa* (também o teatro, em proporção menor) e a transformação dos costumes e padrões morais têm exercido um papel nivelador importante.

De acordo com Naro (2008, p. 43), “Nos eixos sociais, por exemplo, os falantes mais velhos costumam preservar mais as formas antigas, o que pode acontecer também com as pessoas mais escolarizadas, [...]”, o que acende alguns debates sobre o prestígio das formas linguísticas em uso. Há de se admitir que

O prestígio é, portanto, propriedade objetiva, depende da avaliação de certas características sociais ou pessoais que membros de uma comunidade consideram particularmente desejáveis ou indesejáveis em termos de sucesso, riqueza, imagem ou estilo de vida (ORSI, 2008, 2011, p. 338).

Pode-se admitir a existência de uma linguagem culta ou padrão e de uma linguagem popular ou subpadrão, “A primeira tem maior pres-

tígio e se usa em situações de maior formalidade; a segunda, de menor prestígio, é empregada em situações coloquiais, de menor formalidade” (PRETI, 2003, p. 30). Além disso,

[...] notamos a vulgarização de certos itens léxicos considerados de baixo prestígio social, como as gírias – das quais surgem os mais atualizados palavrões – e o léxico obscuro, que podem adentrar na linguagem dos falantes em geral, encaixando-se em outros níveis de prestígio social, que é uma valorização social positiva, digna de imitação, por ser positivamente avaliada, na base da alta escala social (ORSI, 2011, p. 338).

Sobre os estudos de variação linguística a partir de faixas etárias, “A escala em tempo aparente, obtida através do estudo de falantes de idades diferentes, é chamada “gradação etária”. Ela corresponde, sempre sob a hipótese clássica, a uma escala de mudança em tempo real” (NARO, 2008, p. 45). Chega-se, então, ao princípio da mudança linguística, pois “com a Sociolinguística, a variação e a mudança passam a ocupar um papel central nos estudos linguísticos, e sua sistematicidade deixa de ser um mito para ganhar o *status* de fato empírico” (COELHO *et al.*, 2018, p. 62, grifos da autora). Nossa pesquisa também se fundamenta na seguinte consideração: “Suponhamos que três grupos etários tenham sido incluídos como fator condicionador externo: jovens, meia-idade e velhos” (TARALLO, 1999, p. 65). De acordo com o autor, se as variantes mais inovadoras estiverem sendo realizadas pelos jovens, temos uma mudança em progresso.

Por fim, é preciso levar em consideração a importância da variável escolaridade, a qual:

[...] atua como preservadora de formas de prestígio, face às tendências de mudança em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever (VOTRE, 2008, p. 51).

Logo, a associação das variáveis gênero, faixa etária e nível de escolaridade, bem como a pressão social exercida pelas normas da comunidade, impactam sobremaneira as realizações linguísticas dos falantes, ditando-lhes, principalmente o que dizer, sempre se guiando pelas convenções imposta pelo prestígio linguístico das formas e dos falantes.

Metodologia

Esta é uma pesquisa que parte da coleta de dados linguísticos, segundo a metodologia exposta por Tarallo (1999), em *A Pesquisa Sociolinguística*. Ressaltamos que, em virtude da pandemia da COVID-19, e, tendo em vista as normas de biossegurança recomendadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde), esta pesquisa foi adaptada e aplicada através de formulário virtual. A priori, realizamos a leitura dos textos teóricos na área de Sociolinguística e Semântica Lexical. Em seguida, elaboramos um questionário semântico-lexical, visto que

A divisão do QSL em campos semânticos é uma tentativa de captar a diversidade lexical de cada microrregião dos estados do Brasil, tendo em vista fatores históricos de colonização e particularidades relativas aos diversos campos da atividade humana (economia, política, trabalho, cultura, etc.) (COELHO, et al., 2018, p. 25).

Dividimos, portanto, nosso questionário em cinco campos semânticos na área geral dos tabus linguísticos. Tomando por base a divisão proposta por Guérios (1979, p. 5), ocupamo-nos da coleta e transcrição de tabus linguísticos impróprios, aqueles que remetem a comportamentos/ações imorais e/ou grosseiras, a partir das percepções de prestígio das diferentes sociedades. Dividimos estes tabus impróprios, em nosso estudo, em cinco campos semânticos, adaptando a classificação de Kroll (1984). Na tabela abaixo, elencamos apenas um dos campos semânticos que serviu de base para a coleta dos dados.

Quadro 01: Tabus Impróprios/Defeitos Morais e Mentais

Tipo do Tabu	Questão	Questão	Questão	Questão	Questão
Defeitos morais e mentais (Kroll, 1984)	Como se chama a pessoa que bebe demais?	Como se chama a pessoa que é rica e não gosta de gastar com nada nem ninguém?	Como se chama a pessoa que tem vício em drogas?	Como se chama a pessoa que faz fofoca da vida dos outros?	Como se chama a mulher que vive o tempo todo na Igreja?

Fonte: Os próprios autores, com base na classificação de Guérios (1979) e de Kroll (1984).

De um total de 22 perguntas léxico-semânticas, em cinco campos semânticos na área geral de tabus linguísticos, consideramos apenas o campo semântico referido na tabela acima, por uma questão metodológica, de modo que este trabalho não se alargasse. Por questões de produtividade lexical, optamos pela escolha de apenas uma questão léxico-semântica do campo **Defeitos Morais e Mentais** para análise, a saber, “Como se chama a mulher que vive o tempo todo na Igreja?”, analisando-se o vocabulário de dezoito informantes, a partir de corpus coletado. Ressalta-se que, a nosso ver, essa questão semântico-lexical enquadra-se como pertencente ao campo dos “defeitos morais e mentais”, pela conotação pejorativa e expansão de sentido que adquiriu o signo em questão, como poderemos verificar em nossa análise léxico-semântica. Esses dezoito informantes foram subdivididos em três células sociais: faixa etária, nível de escolaridade e gênero.

Quadro 02: Variável “faixa etária”

Célula	Faixa Etária
01	15-35 anos.
02	36-56 anos.
03	A partir de 57 anos.

Fonte: Os próprios autores.

Entendendo-se por a (nível de escolaridade fundamental), b (nível de escolaridade médio) e c (nível de escolaridade superior), sendo entrevistados três informantes para cada nível escolar.

Quadro 03: Variável “nível de escolaridade”

Célula	Escolaridade
01a, 02a, 03 ^a	Fundamental Completo ou Incompleto
01b,02b,03b	Médio Completo ou Incompleto
01c,02c,03c	Superior Completo ou Incompleto

Fonte: Os próprios autores.

Entendendo-se por a (nível de escolaridade fundamental), b (nível de escolaridade médio) e c (nível de escolaridade superior), sendo entrevistados três informantes para cada nível escolar.

Quadro 04: Variável “gênero”

Célula	Gênero
01aM, 02aM, 03aM, 01bM, 02bM, 03bM, 01cM, 02cM, 03cM	Masculino (9 informantes)
01aF, 02aF, 03aF, 01bF, 02bF, 03bF, 01cF, 02cF, 03cF	Feminino (9 informantes)

Fonte: Os próprios autores.

Sendo M (Masculino) e F (Feminino). Totalizamos, dessa forma, 18 informantes, distribuídos em três fatores: Gênero, Faixa Etária e Nível de Escolaridade.

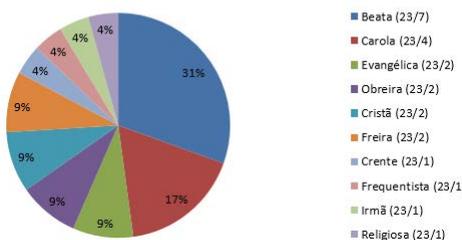
A análise dos dados foi realizada aferindo-se a produtividade lexical (frequência de uso) das variantes para “Mulher que vive o tempo todo na igreja”, e realizando-se a interpretação dos dados estatísticos, relacionando-se com o perfil sociolinguístico dos informantes, a fim de explicar o maior ou menor uso de determinadas ocorrências, pautados nos critérios *gênero, faixa etária e nível de escolaridade*.

Também foi realizada a análise léxico-semântica das variantes encontradas, a partir dos dicionários gerais Aulete Digital (2006) e Michaelis Online, além do Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (Cunha, 2010) e do histórico Dicionário da Língua Brasileira (Silva Pinto, 1832), a fim de verificar o processo de significação de tais variantes, e encontrar prováveis comprovações para hipóteses levantadas na análise sociolinguística.

1. Análise Sociolinguística

Gráfico 01: Resultado geral das variantes produzidas, considerando os fatores Gênero, Faixa Etária e Nível de Escolaridade dos informantes.

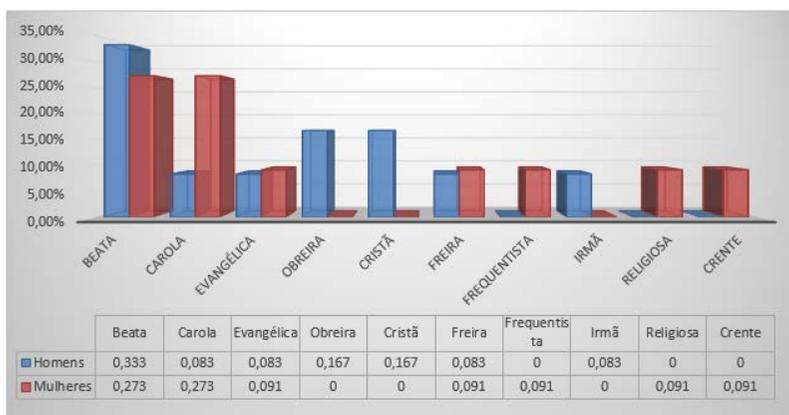
Produtividade lexical por variante



Fonte: Os próprios autores.

As frequências de uso em porcentagem acima explicitadas foram obtidas a partir da análise quantitativa de 23 (vinte e três) ocorrências produzidas por 18 (dezoito) informantes. Ressalta-se que, alguns falantes informaram mais de uma variante, totalizando-se, por isso, 23 ocorrências. Sinalizamos, à direita do gráfico, a proporção total de realizações (23) para o número (y) de ocorrências de cada variante, como, por exemplo, *beata* (23/7), ou seja, de um total de 23 realizações, *beata* apareceu 7 vezes. Em termos de produtividade lexical, *beata* é a variante mais frequente na linguagem do corumbaense (30,4%), em seguida, *carola* (17,3%). O que chama atenção é que não são variantes de uso homogêneo, o percentual das duas juntas, resulta em menos da metade (47,7%) do total de variantes coletadas. Há uma grande heterogeneidade de variantes para este signo linguístico. Foram coletadas dez variantes, das quais, as mais produtivas foram *beata*, *carola*, *obreira*, *evangélica*, *freira* e *cristã*. As demais variantes tiveram ocorrência mínima, ou foram apresentadas denominações mais gerais que pouco tinham a ver com o conceito que buscávamos. Pertencem a este grupo as variantes *crente*, *religiosa*, *irmã* e *frequentista*, que somam 17,2% do restante dos dados.

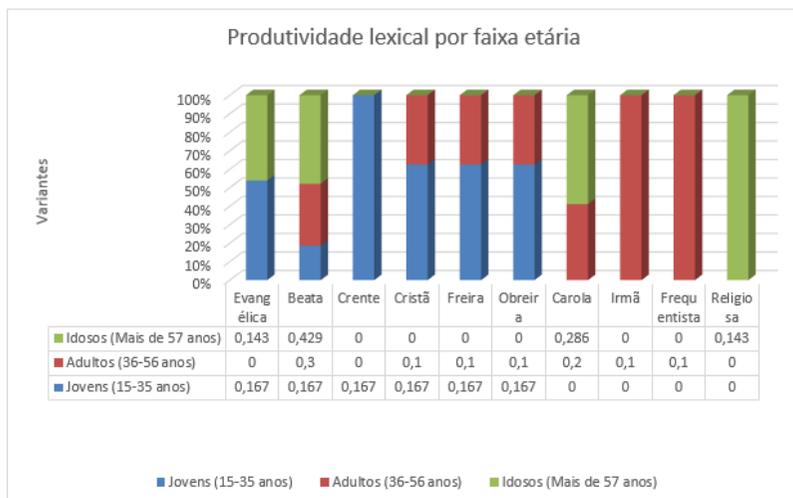
Gráfico 02: Resultado da frequência de uso das variantes considerando o fator Gênero do informante:



Fonte: Os próprios autores.

Na perspectiva da análise quantitativa, *beata* foi a variante mais utilizada na fala dos homens (33,3%). Se compararmos os usos linguísticos de homens e mulheres, *beata* é utilizada por 27,3%, das mulheres desta amostra, em igual frequência de uso a *carola*, o que demonstra um estado de coexistência entre essas variantes no léxico dessas mulheres. Tal covariação não se manifesta na fala dos homens, visto que a frequência de uso de *carola* é muito menor que a de *beata* desse grupo. Inclusive, as variantes *obreira* e *cristã*, que no vocabulário dos homens teve maior frequência de uso do que *carola*, não foi registrada no léxico das mulheres. Os homens apresentaram sete variantes (*beata*, *carola*, *obreira*, *evangélica*, *cristã*, *freira* e *irmã*) para o signo; as mulheres também apresentaram sete variantes (*beata*, *carola*, *evangélica*, *crente*, *freira*, *frequentista* e *religiosa*). Com esse diagnóstico, é possível afirmar a existência de variação linguística na fala de homens e mulheres corumbaenses no que se refere a esse item lexical, contudo, estudos de avaliação subjetiva poderão apontar o prestígio de uma delas, e se há mudança em curso. Segundo Paiva (2008), via de regra, são as mulheres que tendem a iniciar as mudanças linguísticas, especialmente quando esta mudança está relacionada a questões de prestígio linguístico ou de influência dos meios de comunicação em massa. Neste caso, porém, observamos que tanto homens quanto mulheres apresentaram um comportamento linguístico bastante heterogêneo, salvaguardada a tendência das mulheres (54,6%) de produzirem as variantes mais conservadoras, *beata* e *carola*. Os homens tenderam a produzir uma quantidade menor de ocorrências com variantes conservadoras, pois, se analisarmos a produtividade lexical de *beata* e *carola* para homens, foi apresentado um percentual total de 41,6%.

Gráfico 03: Resultado da Frequência de uso das variantes por faixa etária:

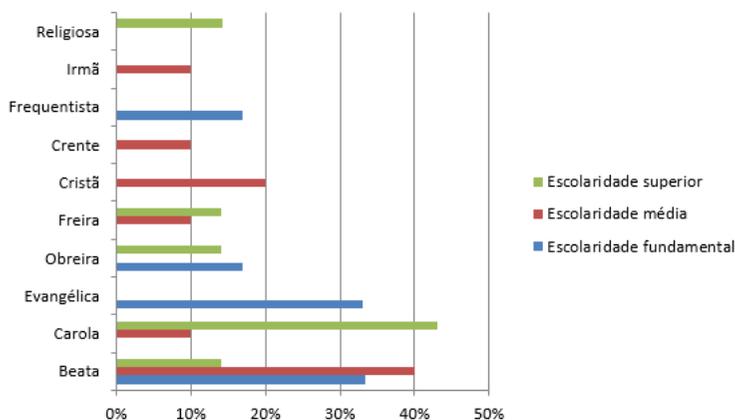


Fonte: Os próprios autores.

Quanto à faixa etária, dividimos o estudo em três diferentes faixas de análise, conforme exposto na metodologia deste trabalho. Na faixa 01, referente a jovens, de 15 a 35 anos, como esperado, percebemos grande heterogeneidade. Não há indício de uniformidade no léxico destes jovens, no que se refere a este signo linguístico, acredita-se que isso seja devido às influências das pressões sociais dos grupos com os quais os adolescentes/jovens estão em constante contato e convivência, acomodando o seu vocabulário às “tribos” que integram, como bem exposto em Naro (2008, p. 47–48), revelando tendência a padronizar a linguagem de acordo com a do grupo que integram. Foram identificadas seis variantes nas seis ocorrências produzidas pelos jovens, das quais apenas uma ocorrência para *beata*, e nenhuma para *carola*, a variante tida como mais conservadora, **e isso demonstra uma tendência ao processo de desuso da variante *carola* nesta amostra, já não sendo encontrada no léxico dos jovens corumbaenses**, como podemos perceber no gráfico 3.

Entretanto, se analisarmos a faixa etária 02 (adultos, de 36 a 56 anos), podemos retomar os estudos de Naro (2008, p. 47–48), mencionando que, com a entrada dos falantes no universo adulto e, consequentemente, no mercado de trabalho, há uma tendência ao uso da variante standard (padrão) e ao conservadorismo linguístico. E isso pode ser atestado em nosso estudo. **A faixa 02, adultos, apresentou 50% de uso das variantes mais conservadoras, *beata* e *carola*, quando somadas.** Os adultos, estes que estão sujeitos às pressões do mercado de trabalho e da vida profissional, são os responsáveis pela (ainda) manutenção das variantes mais conservadoras no seio deste léxico regional. **No léxico dos idosos, a variante *beata* ocupa 42,9% de frequência de uso, ou seja, está presente no vocabulário ativo de praticamente metade dos idosos entrevistados.** *Carola* teve três ocorrências para este grupo, somando 28,6% de produtividade lexical. O uso da variante **Carola** é mais disseminado **na faixa etária avançada (homens e mulheres acima de 57 anos)**. Contudo, no vocabulário dos adultos, que, em tese, estão ainda ativos na vida profissional, registramos apenas 20% da variante *carola*. Esse resultado diminuiu progressivamente na faixa etária seguinte, é curioso, visto que *carola* já não se encontra no léxico dos jovens, tendendo ao desaparecimento. A variante *beata* mostrou-se mais produtiva no léxico dos idosos, e apesar da relativa coexistência com *carola*, no léxico dos adultos, ainda está presente na linguagem dos jovens, o que atesta que a variante *beata*, na cidade de Corumbá, além de ser mais frequente em um contexto amplo de uso, após uma relativa covariação com a variante *carola*, na faixa etária média (36 a 56 anos), mantém supremacia no processo de variação linguística na comunidade.

Gráfico 04: Resultado da frequência de uso das variantes por grau de escolaridade



Fonte: Os próprios autores.

Analisando-se a dimensão escolaridade, concordamos com a colocação de Votre, de que “A homogeneização do comportamento social ocorre no convívio com membros da comunidade discursiva. A consciência do valor do capital simbólico se desenvolve na interação com os pares” (2008, p. 54). Dividimos os entrevistados, a partir da variável escolaridade, em três grupos, conforme exposto na metodologia. Percebe-se que a variante mais difundida nessa comunidade de fala, *beata*, foi a única que estava presente no vocabulário de todos os níveis de escolaridade, o que atesta a difusão desse vocábulo independente de questões de prestígio linguístico.

A heterogeneidade fica evidente no léxico do grupo de menor escolaridade, porque não estão tão sujeitos às pressões sociais para o uso de variantes conservadoras, ou de prestígio linguístico. No vocabulário de falantes de baixa escolaridade, há uma covariação, uma coexistência de variantes, entre *beata* e *evangélica*, cada uma com 33,3% de frequência de uso.

Seria uma tendência inovadora, o uso de *evangélica*, a partir da estigmatização de uma religião em particular? Estudos de avaliação subjetiva poderão apontar prestígio e preconceito para uma das formas. Estamos diante de um processo de ressemantização do conceito de *evangélica*? Averiguaremos um pouco mais do histórico da palavra *evangélica* na análise léxico-semântica para confirmar esta hipótese. Registra-se que a escolaridade tem papel relevante na conservação ou inovação do idioma.

Pessoas de escolaridade média, neste grupo intermediário, são as principais responsáveis pela manutenção das variantes conservadoras, *beata* e *carola*. Na verdade, **o papel de mantenedor/preservador das variantes conservadoras, neste estudo, coube, quase que exclusivamente, aos grupos médios, seja na faixa etária adulta (36 a 56 anos), ou na escolaridade média, haja vista que a variante *beata* está presente em 40% das ocorrências dos falantes de escolaridade média, e *carola*, em menor escala, revelou 10%, igualando-se com outras variantes de menor uso.** Se considerarmos a escolaridade superior, a variante *carola*, que tende ao desuso, está mais frequente no léxico desse grupo do que a variante *beata*, que ainda encontra ressonância no léxico dos jovens. Isto se deve ao fato de que, a escola “atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de possível mudança nessas comunidades” (VOTRE, 2008, p. 51). Por estar presente majoritariamente no vocabulário de pessoas com escolaridade superior, inferimos o grande prestígio da variante *carola*. Além disso, é perceptível pela análise do gráfico 4, que, em consonância com a ausência total da variante *carola* no léxico dos jovens, essa variante também não está mais presente no léxico das pessoas com escolaridade fundamental. Curiosamente, a variante *evangélica* só teve ocorrência no vocabulário de falantes de escolaridade fundamental, aparecendo duas vezes.

A massiva coexistência de variantes (seis ocorrências em dez registros) no léxico de pessoas com escolaridade média revela

que há uma tendência a mudança linguística, a partir **de pressões vindas de baixo**, que, conforme escala proposta por Labov (2008, p. 132), podemos entender enquanto “abaixo do nível da percepção consciente”. O autor menciona que: “As pressões vindas de baixo operam sobre sistemas linguísticos inteiros, em resposta a motivações sociais que são relativamente obscuras e mesmo assim têm a maior importância para a evolução geral da língua” (LABOV, 2008, p. 132). A tese de Labov nos auxilia na compreensão dessa tendência de mudança, coadunando-se com o fato de que “Quando a nova forma se expande na língua a partir da fala vernacular, temos o tipo de mudança identificado como *de baixo para cima*. Nesse caso, a forma não carrega estigma na sociedade e por vezes vem associada a traços identitários do grupo” (COELHO *et al.*, 2018, p. 90), o que, neste estudo, auxilia na comprovação da criatividade e da tendência a inovação por parte dos falantes de média escolaridade, que se mostraram, inclusive, mais criativos e inovadores nas escolhas lexicais do que os falantes de escolaridade fundamental.

Análise léxico-semântica

Analisaremos apenas as variantes mais produtivas, aquelas que tiveram mais de uma ocorrência no contexto desta pesquisa: *beata*, *carola*, *obreira*, *evangélica*, *cristã* e *freira*.

Quadro 05: Acepções das variantes no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (Cunha, 2010).

Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (Cunha, 2010)	Beata	Carola	Obreira	Evangélica	Cristã	Freira
Acepção	Beato <i>adj.</i> <i>Sm.</i> 'beatificado' 'feliz' 'excessivamente devoto' XVI. Do lat. <i>beatus</i> beatice 1813	Carola ¹ <i>sf.</i> 'cabeça' XVI; <i>adj. s2g.</i> 'devoto, beato' 1813. Do lat. <i>corolla</i> , dim. De <i>corona</i> 'coroa' carolicesf. 'devoção exagerada' 1844 carola ¹ – carolice 1836 sc	obrEIRO XIII. Do lat. <i>operarius</i> –a. Cp. OPERAR . A partir de obra sf. 'construção, trabalho, produção' XIII. Do lat. <i>opera-ae</i>	evangéLIC O <i>euagelico</i> XVI Do lat. ecles. <i>Evangelicus</i>	crístão <i>adj</i> . <i>sm.</i> 'diz-se de, ou aquele que professa o cristianism o' XIII, <i>creschão</i> XIII, <i>chrischão</i> XIII etc. Do lat. <i>christianus</i> , do hier. <i>Christus</i> 'Cristo'	freira, freire FRADE. frade sm 'nome que se dá aos religiosos de certas ordens' XIII do lat. <i>frater-tris</i> . freira XIII

Fonte: Os próprios autores, com base em Cunha (2010).

Consultando-se o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Cunha (2010), percebemos que a variante mais antiga, e a qual ainda se encontra em uso, inclusive, no léxico dos jovens corumbaenses, apesar da baixa frequência neste grupo, é **Beata**, cujo primeiro registro em acepção *beato* data do século XVI, como alguém 'excessivamente devoto'. Além disso, este costume tornou-se uma prática recorrente, tanto que criou-se o lexema *beatice*, no século XIX, idos de 1813, para denominar o hábito de quem é beato(a), demonstrando a longa relação da língua portuguesa com o campo semântico proveniente da religiosidade.

Carola é a segunda variante mais antiga, datada do século XIX, ano de 1813. Percebe-se que a variante passou por um processo de ressemantização, visto que designava, anteriormente, o signo ‘cabeça’, datando do século XVI. Porém, para o nosso estudo, consideraremos apenas a acepção de Carola como “mulher que vive o tempo todo na igreja”. O fato interessante é que, apesar de não ser a denominação mais antiga para este conceito, *carola* parece que já se encontra em desuso na cidade de Corumbá, e não houve nenhuma ocorrência desta variante no léxico dos jovens entrevistados para este trabalho.

A variante **obreira**, dicionarizada no gênero masculino *obreiro* data do século XIII, porém não com a acepção que buscamos em nossa pesquisa. Faz-se interessante relacionar a definição desta primeira acepção com a palavra primitiva, **obra**, que originou *obreira* através de derivação sufixal, com acréscimo do sufixo *-eira* ao radical *obr-*. Se observarmos o significado da palavra-mãe, **obra**, percebemos que uma das definições menciona ‘trabalho’. O trabalho tem caráter de constância, de regularidade, podemos associar este caráter implícito no significado da palavra à acepção de *obreira* como “mulher que vive o tempo todo na igreja”, de forma que a constância do trabalho do obreiro, do operário, em seu sentido lato, gerou, através de um processo de conotação, de expansão semântica, uma nova designação para este significante.

A denominação **evangélica**, datada do século XVI, é a mais recente das denominações. Entraremos em mais detalhes sobre a acepção evangélica após a análise dos dicionários antigos e contemporâneos de língua portuguesa que consultamos, pois este constitui um caso à parte em nosso estudo.

Por outro lado, **cristã**, cuja acepção no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa consta apenas no gênero masculino, *cristão*, data já do século XIII, não com a acepção que buscamos, porém, já fazendo parte do campo semântico do sacro-religioso. O interessante é a visão do século XIII

de cristão como alguém que professa a fé. Será necessária uma análise a partir de estudos futuros, que deem conta de explicar o processo de evolução semântica deste lexema. Partimos da hipótese que houve uma recente expansão semântica do vocábulo, de modo que a partir da ação de *professar*, infere-se de como sendo algo frequente, recorrente, até chegar ao sentido que buscamos, de “mulher que vive o tempo todo na igreja”. Além disso, podemos tomar *cristã* como um eufemismo para este signo linguístico, de forma a evitar expressões que possam soar como grosseiras, mais uma demonstração do caráter tabuístico dessa questão semântico-lexical.

Por fim, a variante **freira**, cuja acepção no Dicionário de Cunha (2010) está registrada também a partir do gênero masculino, *frade*, apesar de também já no século XIII estar datada como sendo do campo semântico sacro-religioso, ainda não encontra dicionarização com a acepção que procuramos neste estudo.

Quadro 06: Acepções das variantes em análise no Dicionário da Língua Brasileira (1832), de Luiz Maria da Silva Pinto.

Variante	Beata	Carola	Obreira	Evangélic a	Cristã	Freira
Acepção	Beata s.f. Mulher que vive uma vida espiritual com mostras de devoção: de ordinário tomam por mulher de piedade mais por ostentação do que por sinceridade de religião.	Variante não registrada a nesse dicionário.	Obreiro, a . m. f Que trabalha, ou faz alguma obra. Obreiro Evangélico. Que propaga a Doutrina do Evangelho.	Evangélico, adj. Concernente ao Evangelho , aos escritos dos quatro Evangelistas.	Cristã – Não registrado . (Nem a masculina , Cristão)	s. f. Religiosa de qualquer Ordem.

Fonte: Os próprios autores, com base no Dicionário da Língua Brasileira (1832).

Se analisarmos esse dicionário do Século XIX mais a fundo, podemos perceber que em um intervalo de seis séculos – se contarmos do século XIII ao XIV – a variante **obreira** adquiriu uma nova acepção, referente ao campo semântico da religiosidade. Ainda não temos, aqui, uma designação pertinente com o conceito que buscamos, porém há certa tendência de futura aproximação semântica entre os dois conceitos, separados apenas pela frequência com que se obra, com que se frequenta a Igreja. **Obreira**, no século XIX, não possuía caráter pejorativo em sua denominação, pois não se referia a “mulher que vive o tempo todo na igreja”. Um ponto curioso é a não dicionarização da variante *carola* neste dicionário, o que nos leva a crer em duas hipóteses, levando-se em conta a acepção de *carola* com o sentido que buscamos, em 1813. Ou, I) essa variante, quando registrada pela primeira vez, ainda estava em processo de expansão de léxicos regionais para o léxico dialetal da língua portuguesa; ou, II) se pensarmos no processo lexicográfico de registro de novas palavras em dicionários, consoante Sablayrolles (2013) *apud* Alves e Maroneze (2018, p. 11), não é incomum que novas palavras demorem a ser registradas em dicionários oficiais, por inúmeros fatores, dentre os quais, atrasos no processo de dicionarização ou até mesmo omissões voluntárias ou ainda, acidentais.

O significado da variante **beata**, nesse dicionário, revela a compatibilidade com o conceito “mulher que vive o tempo todo na igreja”. Todavia, conforme exposto, **evangélica** constitui um caso sem precedentes neste contexto de análise, dado que, no século XIX, a acepção, apesar da aproximação pelo campo semântico, pouco tem a ver com o conceito que procuramos analisar.

A variante **freira** encontra uma acepção mais genérica e denotativa do que buscamos, motivo pelo qual inferimos ter havido um processo de expansão semântica, de modo que este lexema vem a figurar, hoje, com sentido conotativo, pejorativo, irônico, em relação à questão semântico-lexical em análise, de forma a revelar um possível duplo sentido, visando a ex-

pressividade na língua falada. Tomamos a acepção de **freira** indicada pelos informantes deste estudo a partir de motivações estilísticas. **Cristã**, por sua vez, não encontra acepção dicionarizada em Silva Pinto (1832), nem mesmo na forma masculina, *crístão*.

Quadro 07: Acepções das variantes em análise no Aulete Digital (2006)

Variante	Acepção
Beata	beata ’s. f. mulher que se entrega quase exclusivamente à oração e a outras práticas religiosas. (Vulg.) Mulher que aparenta grande devoção com o fim de passar por virtuosa, não o sendo; hipócrita. (Ant.) Mulher que trajava e vivia como freira sem pertencer a nenhuma ordem religiosa. Mulher a quem a igreja conferiu a beatificação. F. Lat. <i>Beata</i> .
Carola	(ca.ro.la) s2g. 1. Pessoa que é muito devota e vai à igreja com frequência; BEATO; MISSEIRO; PAPA-HÓSTIA a2g. 2. Que é muito devoto e vai à igreja com frequência. 3. Lus. Que é fanático, apaixonado por uma ideia, sistema ou religião.
Obreira	s. f. operária; mulher serviçal que trabalha por jornal. Abelha neutra: Uma <i>obreira</i> é agarrada quando se dispunha a depor um ovo numa célula. Havia pois abelhas obreiras fecundas. (Eduardo Sequeira, <i>As Abelhas</i> , p. 20, ed. 1900.) F. fem. de <i>Obreiro</i> .
Evangélica	Evangélico (e.van.gé.li.co) Rel.a. 1. Ref. ao Evangelho (1, 2) ou que segue seus princípios (doutrina <i>evangélica</i>) 2. Ref. ou pertencente a certas igrejas, criadas a partir da Reforma do séc. XVI, que seguem esp. o Evangelho (1 e 2) (pastor <i>evangélico</i> ; igreja <i>evangélica</i> , ensinamento <i>evangélico</i>) sm. 3. Membro de uma dessas igrejas: <i>Cresceu muito o número de evangélicos no Brasil.</i> [F.: Do lat. <i>evangelicus</i> .]
Cristã	(cris.tã) sf. 1. Fem. de <i>crístão</i> crístão (cris.tão) a. 1. Teol. Que prega ou segue o cristianismo (família <i>crístã</i>) 2. Teol. Ref. ou pertencente a, que é relacionado ou compatível com o cristianismo (procedimento <i>crístão</i> , ética <i>crístã</i>) 3. Que tem ou manifesta ter ou ter tido influência do cristianismo sm. 4. Teol. Pessoa cristã (1) [F.: Do lat. <i>christianus</i> .]
Freira	(frei.ra) sf. 1. Mulher que pertence a uma ordem religiosa; MONJA; SOROR

Fonte: Os próprios autores, com base no Dicionário Aulete Digital (2006).

Passando à análise dos dicionários contemporâneos de língua geral, iniciaremos pela observação do Aulete Digital (2006).

Conforme a definição desse dicionário para **beata**, percebemos que há certa pejoratividade imbuída ao conceito em análise no português contemporâneo, e, especificamente, no léxico regional corumbaense, nosso objeto de estudo, pois, conforme a acepção desse dicionário, a variante adquiriu uma conotação vulgarizada, em um tom jocoso, irônico, que o faz ser considerado, a nosso ver, um tabu linguístico, por suscitar marcas de interdição, referindo-se a um comportamento socialmente deturpado, que, originalmente, sendo forma de externar a própria religiosidade, hoje em dia, conforme a acepção do Aulete Digital (2006), configura outros sentidos e carrega um grande paradoxo, materializado através da questão essência versus aparência, tão presente nas sociedades contemporâneas.

Carola, a partir da definição do Aulete Digital (2006), é apresentada em uma relação de sinonímia com outras variantes, que não tiveram ocorrência neste estudo, para além de *beata*, o que mostra uma tendência a coexistência das duas variantes, já que estão dicionarizadas, inclusive, com esta relação sinonímica aparente. Porém, conforme apresentamos em nossa análise sociolinguística, a tendência parece ser o desaparecimento progressivo da variante *carola*, a segunda mais antiga em uso, e que já se encontra em desuso no léxico dos jovens de Corumbá, enquanto *beata* ainda encontra ecos de ressonância. E se observarmos com mais atenção, a acepção 2 de *carola* designa perfeitamente a questão semântico-lexical proposta, sendo, com base neste dicionário, a variante mais adequada ao significado que buscamos em nossa pesquisa. Com o aparente desaparecimento de *carola* do léxico regional corumbaense, podemos pensar em possíveis mudanças na configuração social dessa cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Não é de nossa intenção fazer um exaustivo estudo das características de pertencimento religioso da

população corumbaense, porém, levantamos a hipótese de que há um constante processo de reconfiguração das matrizes religiosas dos jovens na cidade de Corumbá, o que é evidenciado pela heterogeneidade de variantes coletadas neste estudo.

A dicionarização de **obreira**, no Aulete Digital (2006), em contrapartida, não faz nenhuma referência ao conceito que buscamos, o que nos faz pensar em duas hipóteses: I) ou esta variante se configura como um regionalismo na cidade de Corumbá, o que necessitará de estudos mais aprofundados no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, para ser comprovado; ou, II) esta variante está em um latente processo de ressignificação no léxico da língua portuguesa, e, futuramente, poderá tomar uma acepção nova, referente à questão semântico-lexical em análise, o que não é de completo estranhamento, dada a acepção referente ao campo semântico da religiosidade, no século XIX, em Silva Pinto (1832), contudo, porém, ainda não na vertente que buscamos em nossa pesquisa.

Evangélica, por sua vez, no Aulete Digital (2006), tem uma acepção bastante restrita, referindo-se ao significado já convencionado no uso linguístico em geral, para designar pessoas que frequentam algumas vertentes da doutrina evangélica, originada a partir da Reforma Protestante do século XVI. O que podemos (re)pensar, a partir desta acepção, é a possibilidade de haver um processo de generalização do signo *evangélica*, especificamente neste léxico regional, para designar uma pessoa que frequenta a igreja com constância, adquirindo, assim, esse lexema, uma expressão de pejoratividade, além de uma possível carga semântica desprestigiada.

Analisando a acepção de número 1 do Aulete Digital (2006), para a variante **cristã**, podemos perceber que há realmente uma tendência, se compararmos as acepções dos dicionários que analisamos com as respostas de nossos informantes, do significado se expandir de algo bastante específico, como aquele que prega/segue a teologia cristã, uma teologia

bastante restrita, para um conceito mais generalizado e amplo, que é o que investigamos com esta pesquisa. **Cristã**, no léxico dos corumbaenses, vem ganhando este novo contorno semântico, bem mais genérico do que a sua acepção original.

Freira, por sua vez, segue essa mesma tendência. O Aulete Digital (2006), um dicionário contemporâneo, ainda registra a acepção do campo religioso como sendo uma *mulher que pertence a determinada ordem religiosa*, uma espécie de *monja*. Cremos ter havido também aqui um processo de expansão semântica, conforme relatado anteriormente neste trabalho, devido a motivações expressivas, saindo de um eixo específico, restrito, para designar um conceito mais genérico/amplo/jocoso.

Quadro 08: Análise das variantes em análise a partir do Michaelis Online (2015)

Variante	Acepção
Beata	Sf 1 Mulher a quem a Igreja concedeu a beatificação. 2 Mulher que se entrega quase exclusivamente à oração e a outras práticas religiosas. “Quando conheci a mãe de meu pai, ela era uma mulher muito magra, de cabelos brancos, [...] tendo como enfeite a fita vermelha da Congregação de Jesus. Era uma beata” (Z2). 3 PEJ Mulher que aparenta ter grande religiosidade e que frequentemente vai à igreja, com o intuito de passar por virtuosa. ETIMOLOGIA <i>lat beata</i> .
Carola	Pessoa muito assídua à igreja, muito devota; beato. adj m+f Diz-se de pessoa muito devota, assídua à igreja, beato. ETIMOLOGIA <i>lat corolla</i> .
Obreira	Sf 1 Mulher que trabalha mediante salário. ETIMOLOGIA <i>der de obra+eiro, no fem.</i>

Evangélica	Adj 1 Relativo ao Evangelho. 2 Conforme aos princípios do Evangelho. 3 IG Relativo ou pertencente às igrejas e às religiões fundadas após o movimento da Reforma (século XVI). 4 POR EXT Relativo ou pertencente a determinados grupos religiosos e igrejas, desenvolvidos fora do protestantismo tradicional (inicialmente nos Estados Unidos da América, a partir do século XX) abrangendo várias seitas que procuram a união com o Espírito Santo, acreditam no dom de línguas e usam a mídia eletrônica para difundir suas ideias. 5 Que tem tendência missionária ou redentora.
Cristã	cris-tão adj 1 Que declara sua fé em Cristo. 2 Que frequenta qualquer igreja seguidora do cristianismo. 3 Que age de acordo com os princípios do cristianismo. 4 Que foi influenciado pelo cristianismo. sm 1 sectário do cristianismo. 2 Indivíduo que frequenta a igreja cristã. 3 FIG Qualquer ser humano. ETIMOLOGIA <i>lat christianum</i> , como <i>esp cristiano</i> .
Freira	Sf 1 REL Mulher que faz parte de uma ordem religiosa, sujeita a celibato.

Fonte: Os próprios autores, com base no Dicionário Michaelis Online (2015).

O Michaelis Online (2015) apresenta uma pequena novidade que confirma a nossa hipótese, no que se refere ao termo **beata**, como pertencente ao campo dos tabus linguísticos de comportamentos socialmente interditos. Esse dicionário classifica a terceira acepção de *beata* com a indicação da pejoratividade. A questão das aparências é retomada na definição desse dicionário, de mostrar grande apelo religioso a todos para criar-se uma imagem socialmente aceita. **Carola**, novamente, é definida a partir de uma relação de sinonímia com *beata*, o que comprova o quão cristalizada é a coexistência dessas variantes lexicais no seio da língua portuguesa. A acepção para **obreira** não confirma o possível processo de mudança linguística que foi exposto na análise sociolinguística desta pesquisa, porém, continuamos defendendo as hipóteses de que essa variante ou é um regionalismo ou se encontra em processo de ressignificação no léxico da língua portuguesa, com fins de adquirir uma extensão

do significado original, referente ao campo semântico do trabalho, estudos futuros poderão confirmar essa hipótese.

Podemos perceber uma pequena adaptação conceitual na definição de evangélica nesse dicionário. A sua quinta acepção traz como definição “**que tem tendência missionária ou redentora**”. A partir dessa definição, buscamos relacioná-la com as entradas, no mesmo dicionário, para **missionário** (forma masculina de *missionária*, lexema que não consta neste dicionário) e **redentora**, buscando elucidar alguma relação com a questão semântico-lexical que estamos analisando.

Analisando-se a variante **cristã**, neste mesmo dicionário, a partir da sua forma masculina, *cristão*, podemos perceber que, partindo de uma derivação regressiva, o adjetivo *cristão* foi substantivado, para que se aproximasse do significado que buscamos, referente a “mulher que vive o tempo todo na igreja”. Dizemos aproximar-se, tendo em vista que a acepção mais próxima do sentido que buscamos é a 2, em SM, *indivíduo que frequenta a igreja cristã*. Porém, novamente, precisamos considerar que a variante em questão está dicionarizada com um valor bastante específico, restrito, que não o valor eufemístico e generalizado atribuído por alguns de nossos informantes a questão semântico-lexical analisada.

Por fim, das três acepções para **freira** no Michaelis Online (2015), apenas nos interessa a primeira, que também repete a tendência exposta no Aulete Digital (2006), onde a variante é retratada em seu sentido denotativo/literal, tendo como referente a *mulher que faz parte de uma ordem religiosa, sujeita a celibato*. Pela aproximação semântica dos referentes, ambos pertencentes ao campo religioso, houve, nessa amostragem, uma contaminação do sentido original com uma carga semântica repleta de pejoratividade.

Quadro 09: Acepções para *missionário* e *redentora* no Michaelis Online (2015)

Variant e Acepções	Missionário	Redentora
es	Relativo a missão. sm 1 Aquele que se dedica a propagar uma fé religiosa. 2 POR EXT Pessoa encarregada de realizar determinada tarefa. 3 POR EXT Aquele que propaga uma ideia, um princípio, uma causa etc., com o fim de angariar adeptos. ETIMOLOGIA <i>der</i> do <i>lat</i> <i>missio</i> , <i>-nis+ário</i> , como <i>fr</i> <i>missionnaire</i> .	Sf 1 Mulher que redime ou liberta. 2 [com inicial maiúscula] A Princesa Isabel (1846-1921), do Brasil, libertadora dos escravos. ETIMOLOGIA <i>femde</i> <i>redentor</i> .

Fonte: Os próprios autores, com base no Dicionário Michaelis Online (2015).

Analisando a acepção de número 1 para **missionário** no Michaelis Online (2015) podemos perceber que, nesta descrição, há, implícita, uma frequência relativa no ato de se dedicar a propagação de uma fé religiosa. Ou seja, esse verbete nos ajuda a compreender o porquê da definição de *evangélica* como alguém que possui tendência missionária ou redentora se aproxima bastante do sentido materializado nas ocorrências de alguns dos entrevistados. Já está se tornando uma tendência a visualização da pessoa *evangélica* como aquela que se dedica a propagar, expandir uma fé, uma doutrina religiosa, com certa frequência, em uma tendência cada vez mais aproximativa entre esse significante e o significado “mulher que vive o tempo todo na igreja”. A Redentora, todavia, não apresenta nenhuma relação significativa com o conceito proposto em nossa pesquisa.

Considerações Finais

Pudemos aferir, a partir deste estudo, de cunho sociolinguístico e léxico-semântico, que as variantes recorrentes na designação de “mulher que

vive o tempo todo na igreja”, foco de nosso estudo na comunidade corumbaense, reproduzem significado religioso na maioria das acepções, reafirmando a estreita relação que há entre o léxico e a cultura de um povo. Das diversas facetas possíveis da cultura, como a culinária, o vestuário, as artes, dentre outros, comprovamos a intensa relação que há entre a religiosidade como manifestação cultural e os valores de uma comunidade, perpetuados através do vocabulário de seus falantes. Atestamos que a variante **beata**, encontrada há mais tempo nos dicionários históricos e etimológicos da língua portuguesa, ainda persiste no imaginário de grande parte dos falantes corumbaenses, para designar um conceito estritamente religioso.

Beata foi a única variante presente nos três níveis de escolaridade e nas três faixas etárias. Os grupos de faixa etária mediana (36-56 anos) e nível escolar médio foram os responsáveis, via de regra, pela preservação das variantes linguísticas mais produtivas e (por que não) mais conservadoras, **beatae carola**, dada a sua persistência no léxico da comunidade em duas faixas etárias (adultos e idosos). Os idosos (acima de 57 anos) utilizaram por mais vezes a variante **carola**. Essa variante, na faixa etária seguinte, mediana (36-56 anos), apesar de uma relativa frequência de uso que ainda a preserva nesse grupo, diminui a sua frequência de uso.

Carola é a segunda variante mais antiga dicionarizada e registrada neste estudo, contudo, já não aparece na amostra referente ao léxico dos falantes mais jovens da comunidade. As variáveis sociais foram de extrema importância para a compreensão dos mecanismos que regeram a variação sociolinguística nesta pesquisa, posto que, enquanto os grupos de falantes de baixa e média escolaridade, falantes jovens e falantes mulheres demonstraram uma maior heterogeneidade de variantes em seu vocabulário, apresentando-se como prováveis precursores de uma mudança linguística neste âmbito de pesquisa.

Em nossa percepção, partindo das análises realizadas, podemos perceber que o conceito de “mulher que vive o tempo todo na igreja”

tem adquirido uma carga semântica pejorativa que tabuiza cada vez mais esse signo linguístico, de modo que os falantes precisam achar substitutos para neutralizar essa carga depreciativa. Dentro da pesquisa, identificamos desde eufemismos, expansões semânticas, ressignificações de palavras para encobrir essa carga negativa que o conceito vem adquirindo. As motivações semântico-estilísticas estão bastante presentes nesta amostra da linguagem dos corumbaenses.

Apesar da grande mobilidade das palavras no léxico de uma língua e nos dialetos regionais, a variante **beata** tem se mantido presente, inclusive no léxico das gerações mais jovens da comunidade, salvaguardada a menor escala de ocorrência, o que demonstra uma tendência ao embate entre a preservação, a variação e a mudança nos costumes e práticas culturais vigentes nesta cidade do interior sul-mato-grossense, conforme descrito em Nogueira (2009), e registrado na introdução deste trabalho. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outras desta natureza no âmbito da Graduação (TCC, PIBIC, PIVIC, RP, PIBID) e da Pós-Graduação na área de Língua Portuguesa e Linguística.

REFERÊNCIAS

ALVES, I.M.; MARONEZE, B. **Neologia**: histórico e perspectivas. *In*: GTLex, Uberlândia, vol.4, n.1, jul/dez.2018.

AULETE, C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2006. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 02 out.2020.

BIDERMAN, M.T.C. **As dimensões da palavra**. *In*: Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, 1998, p. 81–118.

BIDERMAN, M.T.C. **O léxico, testemunha de uma cultura**. *In*: Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Románicas. Sessão II: Lexicología e Metalexigrafia. Vol.2, 1992, p. 397–405.

CIDADES E ESTADOS. Corumbá. *In*: **IBGE** (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.

COELHO, I.L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, A.G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 4ª ed., revista pela nova ortografia. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

GUÉRIOS, R. F. M. **Tabus Linguísticos**. 2ª ed. – Companhia Editora Nacional, 1979.

HENRIQUES, C.C. **Léxico e Semântica**: Estudos produtivos sobre palavra e significação. Coleção Português na Prática. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

KROLL, H. **O eufemismo e o disfemismo no português moderno**. 1ª edição. 1984. Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos LTDA., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 02 out. 2020.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9–14.

NARO, A.J. O dinamismo das línguas. *In*: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 43–50.

NOGUEIRA, A.X. **Pantanal**: entre o apego às antigas tradições e o apelo às mudanças. Albuquerque: Revista de História, Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, p. 145-164, jan./jun. 2009.

ORSI, V. **O léxico tabu**: usos e aspectos socioculturais. *EntreLetras*, v. 4, n. 2, p. 200–216, 2013.

ORSI, V. **Tabu e preconceito linguístico**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 9, n. 17, p. 334–348, 2011.

PAIVA, M.C. de. A variável gênero/sexo. *In*: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 33–42.

PRETI, D. **Sociolinguística, os níveis de fala**: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SEABRA, M. C. T. C. Língua, Cultura, Léxico. *In*: Gilberto Sobral; Normal Lopes, Jânia Ramos. (Org.). **Linguagem, Sociedade e Discurso**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2015, v. 1, p. 65–84.

SILVA PINTO, L.M. da. **Dicionário da Língua Brasileira**. Typographia de Silva, 1832.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 6ª ed. – Ed. Ática, 1999.

VOTRE, S.J. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 51–57.

CORPO DO SILÊNCIO: A POESIA MULTIFACETADA DE GILKA MACHADO

Carmem Lucia Gonçalves de Almeida Silva

Dário Ferreira Sousa Neto

Em memória de Amanda Sabino Ferreira, vítima da COVID-19, tão presente nesses escritos quanto em nossa vida.

Gilka Machado foi uma poeta de extrema importância para a escrita feminina, uma vez que chamou a atenção da crítica por tocar em assuntos não restritos ao espaço doméstico. Bombardeada pela crítica por sua ousadia, ela ficou conhecida como poeta erótica, assunto que mais incomodava os críticos, uma vez que o tema era considerado escandaloso, mas mais ainda por ser escrito por uma mulher. No entanto, Gilka era muito mais que uma escritora erótica, era uma poeta multifacetada, abordando os mais variados temas: questionamentos sociais, frustrações, aspirações, vontades, desejos, sentimentos. Enfim, não havia limite para o que Gilka era capaz de expressar em seus versos.

Este artigo busca analisar três aspectos fundamentais da poesia de Gilka Machado: o papel da mulher na sociedade abordado nos poemas “Ser Mulher” e “Aspiração”; a crítica sofrida por Gilka Machado devido à temática erótica e os sentimentos da mãe presente no poema “Meu Menino”. Dessa forma, pretendemos compreender sua produção poética para além da temática erótica que, apesar de ser parte importante, não a limita como o fez a crítica literária de seu tempo. Com isso, pretende-se evidenciar Gilka Machado como uma poeta multifacetada.

1 - O papel da mulher na sociedade de Gilka Machado e “Ser Mulher”

Para conhecer Gilka Machado, faz-se necessário entender a realidade de seu tempo. A sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX opera muitas mudanças estéticas com o objetivo de embelezar o cenário urbano aos moldes franceses da chamada *Belle Époque*. Desse modo, busca também incorporar discursos civilizadores, alterando os padrões comportamentais, principalmente em relação à mulher, ou seja, havia orientação estatal quanto ao comportamento individual na vestimenta das pessoas, na forma de comportamento, por meio de campanhas de higiene, tudo visando um modelo geográfico e culturalmente moderno. Nesse contexto de imposições, os incômodos de Gilka mostraram-se crescentes. (OLIVEIRA, 2002, p. 34)

A civilização e o progresso tinham como símbolo a preocupação com a moralidade. Nesse sentido, os cidadãos deveriam ter uma “conduta decente” que era regulamentada por meio do casamento oficial, conforme explica Oliveira (2002, p. 34): “[...] o matrimônio no Brasil, uma instituição utilizada pelas elites tradicionalmente, e caracterizada pelos interesses econômicos, passou a ser um dever de todos, justificado pelas regras da moralidade e pelos discursos científicos e jurídicos”.

Dessa forma, com o casamento como dever e base moral, surgiram manuais com suposto rigor metodológico científico, que reforçavam a essencialidade coletiva do matrimônio, ou seja, ele não era apenas considerado importante em aspecto íntimo, mas para o Estado e para a sociedade, destacando-se a importância da geração de filhos tidos como legítimos. Tais manuais orientavam o comportamento ideal para que os cônjuges vivessem bem, mas tinham a figura feminina como foco.

De acordo com ZOLIN (2009, p. 220), no documento *Some reflections upon marriage* (Algumas reflexões sobre o casamento) do século XVIII, Mary Astell questiona a relação de liberdade entre homens e

mulheres, bem como discute a distinção na “construção social do sujeito feminino” e ela afirma que “Deus distribuiu a inteligência a ambos os sexos com imparcialidade, mas que o conhecimento foi arrebatado pelos homens a fim de que eles se mantivessem no poder”.

Numa sociedade patriarcal, a conduta da esposa era o símbolo de prestígio do marido, e as regras às quais elas estavam presas não eram poucas, elas não eram donas de si:

[...] ser as administradoras do lar, boas companheiras, mães instruídas para responder satisfatoriamente as perguntas das crianças, também deveriam manter o recato, controlar a frequência alternada das relações sexuais, ser submissas (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Além dos controles já exercidos pela família e pelo Estado, a medicina passou a tratar a mulher como objeto de estudo, aumentando o controle sobre elas, ditando verdades e padrões, considerando como patologias tudo o que fugisse a esses padrões. Para BONNICI; ZOLIN (2009, p. 219), “mulher-objeto define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz”. Nesse sentido, a própria Literatura do período contribuiu para o que diziam aqueles médicos, uma vez que criavam personagens, supostamente com histeria, que haviam sido curadas graças ao matrimônio, à maternidade e por se encaixarem em padrões sociais de aceitação do que seria o destino natural feminino. Assim, aquelas que não se encaixassem no padrão imposto, eram diagnosticadas como potenciais pacientes psiquiátricas. (OLIVEIRA, 2002, p. 40).

Nas três primeiras décadas do século XX, muitas mulheres evidenciavam mudanças em seus comportamentos na tentativa de conquistar seu espaço, porém, essas conquistas se limitavam às mulheres de classes mais altas e inclusive passavam a ter o direito de transitar nas ruas sem uma presença masculina. (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

O feminismo [...] trata-se de um movimento políti-

co bastante amplo que, alicerçado na crença de que, consciente ou coletivamente, as mulheres podem mudar a posição de inferioridade que ocupam no meio social, abarca desde reformas culturais, legais e econômicas, referentes ao direito da mulher ao voto, à educação, à licença maternidade, à prática de esportes, à igualdade de remuneração para função igual etc., até uma teoria feminista acadêmica, voltada para reformas relacionadas ao modo de ler o texto literário (ZOLIN, 2009, p. 220).

O papel das feministas nesse contexto social era ir contra os ideais da sociedade patriarcal que ditavam normas para seus comportamentos e escolhas. Elas lutavam contra tratamentos que as inferiorizavam e buscavam ter controle em seu destino, principalmente em relação à escolha de profissões e ao estigma de que deveriam estar sempre atadas ao trabalho doméstico. As ideias feministas foram importadas, como explica Oliveira (2002, p. 40):

Assim como eram importados discursos, mercadorias e costumes europeus para o Brasil, os ideais e lutas das feministas europeias também foram trazidos, adotados e incorporados ao trabalho e pensamento das feministas brasileiras. A modelo da já citada Nova Mulher, elas defendiam a formação da mulher econômica, social e sexualmente independente.

Essa busca por emancipação, a revolta com as figuras opressoras, a busca por garantir que as mulheres tivessem direitos como os homens, incluindo no que se referia a assuntos sexuais eram as lutas feministas. É em meio a essas reivindicações que se localiza a arte de Gilka Machado.

Com vinte e dois anos, em 1915, a poeta estreia com seu livro de poemas “Cristais Partidos”, com temas audaciosos, chocando, assim, a crítica e o público da época. A primeira produção poética de Machado situa-se também dentro do parâmetro sócio-histórico das lutas feministas

que se desenvolvem no Brasil a partir de meados do século dezenove, e que, no início deste século, ajudam a abrir um espaço para a participação da mulher na Literatura Brasileira. (FERREIRA-PINTO, 1998).

A arte literária de Gilka traz um *Eu feminino* que se declara e se revela intimamente. A poesia giliana mostra-se, então, além do erotismo, um pioneirismo na abertura de espaços contra o paradigma masculino dominante.

Entender Gilka através de sua poesia é compreender a luta feminina para quem ela deu voz e, por isso, faz-se necessário analisar sua arte literária. Dessa forma, a escolha do poema “Ser Mulher” foi feita como maneira de contar sobre a visão de sua autora sobre a sociedade na qual estava inserida, bem como para mostrar a força de sua literatura; vejamos:

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
Para os gozos da vida: a liberdade e o amor;
Tentar da glória a etérea e altívola escalada,
Na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
Para poder, com ela, o infinito transpor;
Sentir a vida triste, insípida, isolada,
Buscar um companheiro e encontrar um Senhor...

Ser mulher, calcular todo infinito curto
Para a larga expansão do desejado surto,
No Ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e oh! Atroz, tantálica tristeza!
Ficar na vida qual uma águia inerte, presa
Nos pesados grilhões dos preceitos sociais!
(MACHADO, 1978, p. 56)

Vemos, nesse poema, uma tensão dialógica entre o desejo feminino e a real situação em que a mulher devia se submeter para sustentar

a “conduta decente” imposta pelo patriarcalismo dominante da época, cuja imposição do casamento visava a manutenção da moralidade social. Nesses versos, o eu lírico feminino enuncia a verdadeira expressão feminina que denuncia os moldes impostos pela sociedade, nos quais elas se submetiam para manter a tal “moralidade” que sustentava o “progresso” e a “civilização” da sociedade fluminense das primeiras décadas do século XX, que aspirava a “europeização” da sociedade.

Já no primeiro verso, o eu lírico nos apresenta as limitações do que representa ser mulher, que sofre o preconceito de gênero desde o nascimento. Nas duas primeiras estrofes do soneto, o efeito rítmico apresenta-se com rimas externas e consoantes (ada/ada; or/or) que obedecem ao esquema ABAB ABAB, denominadas como cruzadas ou alternadas. Nos últimos tercetos, observamos o esquema CCD EED, em que CC e EE são emparelhadas e as “D” são interpoladas.

Essas rimas chamam a atenção para o movimento de sentido que as palavras estabelecem entre si. Partindo do verbo substantivado “escalada” como eixo central da mensagem poética, podemos depreender que os verbos adjetivados “talhada e alada” se movimentam – e com eles todas as outras palavras dos versos – em direção a esse verbo substantivado. A alma talhada orienta a mulher a tentar a etérea e ativa escalada. Nessa busca de transpor o infinito, como manifesto no primeiro verso da segunda estrofe, o verbo adjetivado “alada” reivindica o desejo erótico afetivo na busca por um companheiro. Desse modo, as palavras do esquema de rimas “B”, variando entre **substantivo** (amor), **adjetivo** (superior) e **verbo** (transpor) compõem essa movimentação poética, seja como ato, seja como alvo daquilo que o desejo erótico da mulher busca.

A última palavra do esquema de rima “A” opera uma antítese a esse movimento. A vida isolada torna-se a negação do movimento da etérea e altívola escalada, pois a alma alada, ao invés de transformar-se em companheiro, impõe-se como “Senhor”. Esta palavra evidencia pela

inicial maiúscula a imposição que interrompe o movimento. As rimas seguintes no esquema CCD e EED movimentam-se como um último esforço dessa tentativa de liberdade para o erótico, mas a primeira palavra da rima, estabelecendo um oxímoro, já enuncia a impossibilidade do ascenso espiritual aos perfeitos ideais. O “infinito curto” traz uma contradição em si que implode a plena liberdade feminina ao erótico por se ver presa pelos pés nos grilhões dos preceitos sociais.

Percebemos, no segundo verso, o uso da gradação, como figura de linguagem, com a expressão “a liberdade e o amor” para intensificar a ideia de “gozos da vida”. A gradação se evidencia de forma crescente, movimentando-se do externo para o interno, isto é, o conjunto sintagmático “gozos da vida” faz referência ao contexto do eu-lírico, já a palavra “liberdade” estabelece a relação entre o eu-lírico e esse contexto e, por fim, a palavra “amor”, em perspectiva romântica, afirma a subjetividade plena e ideal do eu-lírico feminino. Este verso complementa o anterior ao detalhar a alma talhada da mulher e, com isso, enuncia que a mulher nasce livre, mas, como afirma o último verso do poema, torna-se pelo “Senhor” prisioneira com os *pesados grilhões dos preceitos sociais*, isto é, com limites impostos para qualquer manifestação subjetiva não enquadrada pela sociedade, como direitos de ser livre como os homens em relações políticas, profissionais, pessoais e até mesmo íntimas relacionadas a liberdade de expressão do desejo sexual. O “amor” como parte de “gozos da vida” também era limitado em grande parte do público feminino, pois, como afirma Ana Paula Costa de Oliveira (2002, p. 35):

O casamento dito “oficial”, até o final do século XIX, era quase uma exclusividade das classes mais abastadas, uma vez que estava estreitamente ligado aos interesses econômicos das famílias, sendo uma forma de manter o poder e de evitar a dissipação dos bens. Desta forma, nas classes altas, os pais continuavam atuantes sobre a escolha da melhor proposta matrimonial para as (os) filhas (os), a fim de garantir que

somente se comprometessem com pessoas do mesmo círculo social. Embora tivesse sido, até então, o matrimônio no Brasil uma instituição utilizada pelas elites tradicionalmente, e caracterizada pelos interesses econômicos, passou a ser um dever de todos, justificado pelas regras da moralidade e pelos discursos científicos e jurídicos.

Já nos dois últimos versos da primeira estrofe, compreendemos o valor semântico do verbo “tentar” como meios para se conseguir algo, como uma busca sem sucesso garantido e o sentido poético em *etérea e alívola escalada* como um desejo real, puro de uma longa escalada para chegar em uma alta posição inalcançável de exclusividade masculina, que se confirma no último verso dessa primeira estrofe *na eterna aspiração de um sonho superior*. Dessa forma, percebemos que, mesmo as mulheres vivendo sob o patriarcalismo, havia o desejo interior nelas em conquistar a igualdade de direitos com o público masculino que se denominava “superior”, apontado pelo eu-lírico como um “sonho” a ser conquistado, porém não alcançado diante das limitações socialmente impostas.

Na segunda estrofe, o eu lírico manifesta o desejo e consequentemente a realidade. De acordo com Oliveira (2009), os casamentos eram arranjados a fim de manter interesses econômicos das famílias. Dessa forma, “desejar outra alma pura e alada” era apenas um sonho, uma vontade, diante daquilo que era imposto. A escolha da poeta pela palavra “alada” evidencia o termo anterior “pura”, pois observamos que não basta desejar outra alma, essa deve ser livre em suas decisões e, por isso, mostra-se como aspirações do eu lírico.

O verso “Buscar um companheiro e encontrar um Senhor” causa impacto, até por denunciar a situação da mulher como produto e propriedade masculina. Para entender a escolha da palavra Senhor, grafada com letra maiúscula, é pertinente a seguinte análise:

Relacionamos aqui a palavra senhor com cinco definições apresentadas no Dicionário Houaiss e todas elas estão relacionadas à dominação, nos levando a perceber a dominação masculina denunciada nestes versos, leiamos as definições: **1)** na Idade Média, proprietário de um feudo, **2)** aquele que possui algo; dono, proprietário, **3)** dono da casa; patrão, amo **4)** pessoa que exerce poder, dominação, influência e **5)** aquele que tem pleno domínio sobre si, sobre uma coisa, sobre uma situação.

Nestas definições podemos confirmar o sentido e o motivo pelo qual a palavra Senhor foi inserida nestes versos. O homem era aquele que exercia poder, dominação e influência sobre a mulher. Também temos em uma das definições apresentadas a relação com os padrões medievais o que nos leva a perceber a dominação e o poder masculinos como um resíduo proveniente da Idade Média. Concebemos resíduos como traços e características “que remanescem de uma cultura, em outra posterior e que, nesta, continuam vivos fazendo parte de sua essência” (LEITÃO, 2015, p. 204). Deste modo, fica nítido que os padrões medievais continuam a se estabelecer em nossa sociedade e a ditar as regras de comportamento e os padrões a serem seguidos pela comunidade e, principalmente, pelas mulheres (LIMA; NASCIMENTO, 2019).

A palavra “Senhor”, com a inicial maiúscula, torna-se um recurso da escrita um tanto sugestível, pois podemos pressupor a expressão sagrada do cristianismo. Desse modo, há mais de um valor semântico para o uso desse termo, pois depreende dele os dogmas cristãos que têm o casamento como uma instituição sagrada na qual a mulher deve ser submissa ao homem. O início da luta por direitos iguais entre mulheres e homens, data do século XIV, quando uma mulher foi indicada como poeta da corte na França. Nessa época, o casamento passa a ser controlado pela igreja, com normas que ditavam seu papel na família.

Mas a posição da igreja nesse tempo, segundo Branca Alves e Jacqueline Pitanguy (1985, p. 20), era contraditória, “oscilando entre as figuras de Maria, exaltada, e Eva, denegrada, o que prevalece na mentalidade eclesiástica da época é a formação e o triunfo do tabu sexual”. A responsabilidade de Eva, como provocadora do mal, se traduziu na perseguição ao corpo da mulher, considerado fonte de “malefícios” (BRITO, 2009, p. 26).

Observamos, nas últimas palavras dos versos seguintes e finais, uma relação do que representa a sociedade e o sentimento de ser mulher, em “perfeitos ideais” e “preceitos sociais”. Nesses dois versos, as rimas multissilábicas estabelecem o paradoxo entre o querer e o ser, entre a vontade e a realidade tensionado pelas regras de comportamento impostas para se caber na moldura estabelecida para a moralidade da civilização. Assim, como, anteriormente, a palavra alada intensifica liberdade, em “águia inerte, presa”, vemos uma relação de antítese, pois, nesse momento, a águia que deveria voar, encontra-se presa, uma metáfora para denunciar o que representa ser mulher “nos pesados grilhões dos preceitos sociais”.

O poema traz a repetição do “ser mulher” como forma de reflexão e desabafo, com a expressão apresentando as limitações aos sonhos, aspirações, relacionamentos, papéis sociais. O sonho se configura como eterna aspiração, mera tentativa; o companheiro se configura em dono, Senhor; e os preceitos sociais se configuram numa prisão tão sufocante traduzidos na metáfora “pesados grilhões” para reafirmar seu peso e violência. Nenhuma escolha na construção poética gilckiana é aleatória, sendo que seu campo semântico é selecionado como meio de fortalecer os incômodos que denuncia e fazer com que sua crítica seja cirúrgica.

O poema “Ser Mulher” descreve no último verso da primeira estrofe, o substantivo abstrato “aspiração”, que conforme o dicionário

Houaiss, significa “*desejo profundo de atingir uma meta material ou espiritual; sonho, ambição.*” (DIAS, 2013). Nesse sentido, vemos no poema “Aspiração”, também de autoria de Gilka Machado, a voz da poeta intensificando seus sonhos, desejos, denúncias e tristezas, de forma que um poema nos remete a outro, promovendo uma intertextualidade implícita entre textos da própria autora.

Aspiração
A Pereira da Silva

Eu quisera viver
como os passarinhos:
cantando à beira dos caminhos,
cantando ao sol, cantando aos luares,
cantando de tristeza e de prazer,
sem que ninguém ouvidos desse aos meus cantares.

Eu quisera viver em plenos ares,
numa elevada trajetória,
numa existência quase incorpórea.
viver sem rumo, procurar guardida
à noite para, em sono, o corpo descansar,
viver em vôos, de corrida
roçar apenas pela vida!

Eu quisera viver sem leis e sem senhor,
tão somente sujeita às leis da natureza,
tão somente sujeita aos caprichos do amor...
viver na selva acesa
pelo fulgor solar,
o convívio feliz das mais aves gozando,
viver em bando,
a voar, a voar.

Eu quisera viver cantando como as aves
em vez de fazer versos,

sem poderem assim os humanos perversos
interpretar
perfidamente
meu cantar.

Eu quisera viver dentro da natureza,
sufoca-me a estreiteza
desta vida social a que me sinto presa.
Diante
de uma paisagem verdejante,
diante do céu, diante do mar,
esta minha tristeza
por momentos se finda
e desejo sofrer a vida ainda
e fico a meditar:
como os homens são maus e como a terra é linda!

Certo não fora assim tão triste a vida
se, das aves seguindo o exemplo encantador,
a humanidade livremente unida,
gozasse a natureza, a liberdade e o amor.

Eu quisera viver
sem a forma possuir de humano ser,
viver como os passarinhos,
uma existência toda de carinhos
de delícias sem par...
morte, que és hoje todo meu prazer,
foras então meu único pesar!

Eu quisera viver a voar,
a voar até sentir as asas molentadas,
voar ao cair do sol e ao vir das alvoradas,
voar mais, ainda mais,
pairar bem longe das criaturas
nas sereníssimas alturas
celestiais.

Voar mais, ainda mais
(o vôo me seduz)
voar até, finalmente,
num dia muito azul e muito ardente,)
— alma — pairar do espaço à flux,
— matéria — despenhar-me de repente,
sobre a terra absorvente,
morta, morta de luz!
(Do livro *Estados de Alma* de 1917)

Notamos, no primeiro verso, a locução verbal “quisera viver”. O uso do pretérito mais que perfeito acompanhado de verbo no infinitivo trazem uma relação de comparação da ação do “Eu” com as dos “passarinhos”, conotando, assim, o desejo de liberdade com sua própria vida, da mesma forma como essas aves vivem livremente na natureza. O uso da repetição do verbo no gerúndio “cantando”, intensifica a variedade de locais (à beira dos caminhos/ ao sol/ aos luares) onde esses “passarinhos” se expressam de acordo com seus próprios instintos. Já no último verso da primeira estrofe, vemos que o eufemismo em “meus cantares” se mostra como o desejo da expressão da subjetividade diante da sociedade e da crítica que impõe limites no comportamento feminino.

Nos versos da terceira estrofe desse poema, a poeta retoma em sua escrita a relação de vida com “senhor”, uma vez que nesse momento notamos a rima com “amor”, o que estabelece sentidos contrários por meio do paradoxo no desejo íntimo do eu lírico. Em *viver sem leis/...viver na selva* acesa evoca-se o desejo de uma vivência sem as normas do sistema, mas com a subjetividade humana em sua plenitude. Notamos que essa aspiração em “fulgor solar” remete a luminosidade intensa de um corpo celeste que reflete seus raios para todo seu sistema solar. Em “aves gozando/ viver em bando” vemos a busca do eu lírico em ser livre para o prazer, esperando o mesmo para os semelhantes, sendo a escolha semântica pelo vocábulo “gozando” a expressão de desejo da apreciação, do proveito, do prazer dos mais diversos momentos, sem as amarras so-

ciais e comportamentais, amarras essas a que os pássaros, em seu bando e livres de julgamentos, desconhecem.

A poeta, nesses versos, aponta uma relação de seus sonhos e ambições com elementos da natureza. Na quarta estrofe, nas rimas “versos/perversos” e “interpretar/cantar”, notamos uma virada desse sentido no momento em que é descrito a ação do eu lírico junto com a de “humanos”, em que os valores de sentidos da escrita são criticados e vistos como transgressores ao modo vigente. Na estrofe seguinte, em “sufoca-me a estreiteza/ desta vida social a que me sinto presa” notamos a crítica da poeta aos que tentam calar a sua voz, voz essa que ela denuncia a “prisão” que é viver nos moldes impostos para manter a “conduta decente” em prol do moral e social. Ao escrever sobre essa sensação de sufocamento, o eu lírico manifesta sua mensagem de discordância com o funcionamento da vida em sociedade.

Na sexta estrofe, vemos que as rimas “vida/unida” e “encantador/amor” referem-se ao total de suas aspirações, ambições e sonhos para a sociedade, comparando-as com o exemplo da vida das aves. Nos versos “a liberdade livremente unida/ gozasse a natureza, a liberdade e o amor”, notamos a profundidade de significados desses substantivos, intensificando a carga semântica do título do poema, que no dicionário Houaiss recebe definições como: mundo material, espaço aquele em que vive o ser humano e existe independente das atividades humanas; do mundo natural; a realidade, em detrimento de quaisquer artifícios ou efeitos artísticos; a condição original, natural, não civilizada do homem; **n. humana** conjunto de traços psicológicos e espirituais que caracterizam o ser humano. Já no que se refere à definição do substantivo feminino “liberdade”, vemos:

1.grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal; 2. Conjunto de direitos reconhecidos ao indivíduo, isoladamente ou em grupo, em face da autoridade política e perante ao Estado; poder que tem o cidadão de exercer a sua vontade dentro dos limites que lhe faculta a lei [l. religiosa] [l. de pensamento]; 3.condição daquele que não se acha submetido a qualquer força constrangedora física ou moral [ter l. de movimentos] [ter l. de agir]; 4.condição daquele que não é cativo ou que não é propriedade de outrem [por em l. um prisioneiro] [dar l. a um escravo]; [...] 7.possibilidade que tem o indivíduo de exprimir-se de acordo com sua vontade, sua consciência, sua natureza; [...] 11. Autonomia de que gozam certos grupos sociais [...] 12.1 intimidade no trato amoroso [...] (HOUAISS, 2009)

Dessa forma, seus poemas nos fazem perceber e refletir a respeito de como seria viver numa sociedade em que todos pudessem manifestar suas singularidades sem nenhuma forma de opressão, gozando da liberdade. Assim, delimitando o significado de “amor”, encontramos nesse mesmo dicionário definições como: forte afeição por outra pessoa, nascida de laços de consanguinidade ou de relações sociais; atração baseada no desejo sexual; relação amorosa, caso, namoro; atração sexual natural entre espécies animais; devoção de uma pessoa ou um grupo de pessoas por um ideal concreto e abstrato [...] (HOUAISS, 2009).

Essas definições permitem-nos compreender as temáticas dos poemas analisadas nesse texto. Nesse sentido, fica muito mais fácil compreendermos a realidade da mulher naquela época, motivo pelo qual Machado criou diversos eu líricos que deram voz a essas figuras tão necessitadas de liberdade. No entanto, qualquer ideia que se manifestasse contra aquele sistema tradicionalmente imposto era considerado como transgressor e, por isso, Gilka Machado foi bombardeada pelos críticos da época.

2 - A crítica sofrida por Gilka Machado, seu conteúdo erótico e “Esboço”.

A contribuição da poeta ao questionar a situação da mulher na sociedade é de significativa relevância. A figura masculina é frequentemente denunciada na obra poética giliana. Assim, sua literatura teve o papel de “corrigir o atraso social e intelectual brasileiro em que se encontrava a mulher brasileira”. (LIMA; NASCIMENTO, 2019, *apud* DUARTE, 2012, p. 336). Não bastasse seu posicionamento “transgressor” e questionador, Gilka destacou-se pela voz do eu lírico feminino e feminista, “dividido pela moralidade e pela luta por expressão do desejo sexual”. (OLIVEIRA, 2002, p. 41).

Desse modo, a poeta apresenta, em sua lírica, temas que eram considerados tabus, que iam contra o sistema dominante e, por tal posicionamento poético, ela passou a ser vista como uma escritora que transgredia o pensamento da ordem social imposta pelo patriarcalismo. A crítica a recebeu com adjetivos extremamente preconceituosos “a própria Gilka Machado em seus Dados Autobiográficos (MACHADO, 1978, p. IX) conta que desde sua estreia ela sofreu com a crítica, que lhe chamou de matrona imoral”. (DIAS, 2013).

Houve críticos modernistas que compactuaram nesse sentido, como Mario de Andrade (1893–1945) que a considerou muito “escandalosa”. “Seus poemas desafiavam os preceitos e a conduta moral da época, e deixavam em pânico os falsos moralistas de então” (LIMA; NASCIMENTO, 2019, *apud* DUARTE, 2012, p. 337). Importante ressaltar, que a obra da poeta não foi exclusivamente alvo de críticas. Agrippino Grieco se manifesta de forma bem controversa em relação ao estranhamento da crítica, uma vez que ele “louvara em Gilka Machado a ousadia anti puritana e ausência de preconceitos, enaltecendo-a como ‘bacante dos trópicos’” (LIMA, NASCIMENTO, 2019, *apud* DAL FARRA, 2017, p. 40).

Ligada as tradições simbolista e parnasiana, aliás, mais aquela do que esta, a obra da autora permaneceu a parte dos arroubos renovadores dos participantes do evento na capital paulista (ainda que o Simbolismo tenha influenciado fortemente o Modernismo). Não inovou na forma, mas, como disse Lima Barreto, Gilka Machado inovou em pensamentos e em emoções (OLIVEIRA, 2002, p. 54).

Gilka Machado foi precursora entre as mulheres pelo simples fato de conseguir atenção da crítica, uma vez que a literatura feminina da época era quase ignorada por ela. Embora seu tom inovador tenha recebido elogio de alguns críticos, a face demonstrada pela crítica foi conservadora e moralista, uma vez que lançaram suas opiniões sobre a autora e não sobre a obra, interpretando seus poemas como experiências reais da poeta, o que foi considerado escandaloso e inapropriado para uma mulher. Aqueles que a defendiam, alegavam que os versos imorais eram produzidos por uma imaginação extremamente fértil. (OLIVEIRA, 2002, p. 62–63).

Não é de se estranhar que as críticas provinham do meio masculino, pois, até na Literatura regia o sistema patriarcal. Como observa Ana Paula Costa Oliveira (2002), “se uma mulher produzisse Literatura era considerado normal, que tematizasse o lar, o amor, a família, os filhos, etc.” Nesse sentido, destaca-se a escritora Júlia Lopes de Almeida, que na mesma época da publicação do primeiro livro de Gilka Machado, alcançava seu êxito no mundo literário, porém com o eu lírico feminino bem diferente da poeta. (DIAS, 2013, *apud* SOARES, 1999, p. 93). Para ZOLIN (2009, p. 331), “Em A Intrusa, Júlia Lopes de Almeida cria um universo ficcional em que o final feliz é dado pela revelação da beleza e do encanto de uma autêntica ‘rainha do lar’”.

No Brasil, como no exterior, a literatura de autoria feminina, de até bem pouco tempo atrás, não existia

efetivamente, isto é, não aparecia no cânone tradicional. Conforme observa Viana (1995, p. 68-9), as “Histórias Literárias” de José Veríssimo e Sílvio Romero “nos deixam a impressão de que o mundo da literatura era povoado somente por homens”. Até mesmo A história da literatura brasileira, de Lúcia Miguel Pereira, publicada em 1950, crítica que se fez reconhecer no “estrito círculo dos literatos masculinos”, refere-se apenas a Júlia Lopes de Almeida, certamente por não considerar que as demais escritoras da época tenham participação na formação da identidade nacional ou, simplesmente, por considerar suas obras inferiores em relação àquelas modelares dos “homens letrados” (ZOLIN, 2009, p. 328).

Assim, percebemos o quanto a autora derrubou barreiras do sistema de sua época. Sua poesia erótica não objetiva apenas mostrar um eu lírico feminino, mas deixa explícito em sua narrativa que as mulheres são sujeitas a desejos sexuais tanto quanto os homens contrariando neles a ideia de que eram soberanos sexualmente. Cabe ressaltar que a reação negativa da crítica não era proveniente apenas do conteúdo erótico das poesias, algo que já consideravam imoral, mas principalmente do fato de terem sido escritos por uma mulher, o que tornava a situação muito mais escandalosa. Houve, inclusive, a afirmação aberta de que mulheres não teriam o direito de produzir arte de conteúdo erótico. (OLIVEIRA, 2002, p. 63). Denota-se, então, que houve julgamentos destinados à obra literária, à pessoa da Gilka Machado e, dessa forma, à figura feminina, destinada a ter um papel limitado na sociedade, sem permissão para conversar sobre seus desejos e sem liberdade criativa e artística para ousar e se expressar.

Havia confusão de valores, da qual os críticos confundiam autora e eu lírico, já que tinham uma certeza de lerem confissões de Gilka, sem entender a construção artística giliana, algo transgressor, inovador e questionador, à frente de seu tempo e que, nas palavras de Dal Farra

representavam coragem, uma vez que “para proferir o erótico é preciso derrubar barreiras, estilhaçar a permissão, visto que é de tabu social que se trata” (LIMA; NASCIMENTO, 2019, *apud* DAL FARRA, 2002, p. 97). Assim, entendemos o quanto Gilka transgredia não apenas em prol de si mesma, mas como uma voz feminina que falava pelas mulheres de sua época, já que “transgredir é, portanto, a única lei viável para os arroubos sensuais”. (LIMA; NASCIMENTO, 2019, *apud* DAL FARRA, 2002, p. 97). Sua arte era uma forma de luta contra as imposições sociais sofridas pelas figuras femininas.

Para entender a faceta erótica da arte literária Gilkiana, que tanto causou alvoroço na crítica, apresentamos a análise do poema “Esboço”, explicitando o erotismo em sua escrita:

ESBOÇO

Teus lábios inquietos
pelo meu corpo
acendiam astros...
e no corpo da mata
os pirilampos
de quando em quando,
insinuavam
fosforecentes carícias...
e o corpo do silêncio estremecia,
chocalhava,
com os guizos
do cri-cri osculante
dos grilos que imitavam
a música de tua boca...
e no corpo da noite
as estrelas cantavam
com a voz trêmula e rútila
de teus beijos...
(in Sublimação, 1928)

Nesse poema, observamos as temáticas eróticas em que a poeta revela o eu lírico feminino como sujeito do desejo. Uma literatura com conteúdo que transgredia o esperado para uma escritora da época, nesse sentido, a crítica masculina a inferiorizava no meio literário pelo teor de sua escrita. Percebemos já nos primeiros versos a ousadia da escritora, que apresenta as preliminares de um ato sexual. Em “teus lábios inquietos”, notamos a ação da boca do parceiro em direção ao corpo narrado pelo eu lírico. O uso do pronome possessivo “meu” no verso /meu corpo/, relaciona-se diretamente à confusão de valores que os críticos tiveram em relação a autora, pois acreditavam que o eu lírico era voz pessoal da poeta, que assim a denominaram de imoral pelo teor erótico de sua escrita.

Com o verso seguinte *acendiam astros...*, vemos o desejo sexual se manifestando de forma crescente, pois a expressão no plural denota não somente as sensações de prazer, mas remetem a algo muito mais sublime e místico, ligados a ideia de luminosidade, que conota o teor positivo da temática. Isso se confirma nas palavras “acendiam/ astros/ fosforescentes/ estrelas”, todas palavras que evocam luz, claridade, com ideia também de superioridade em relação ao mundo etéreo (astros). A escolha vocabular está muito ligada aos elementos naturais, para assim, representar o prazer como algo tão natural quanto tudo que há no mundo. Logo, a superficialidade de uma relação a dois torna-se, de acordo com o poema “Ser Mulher”, *...aspiração de um sonho superior/ Ser mulher, desejar outra alma pura e alada/ Para poder, com ela, o infinito transpor*. Versos esses, que deixam claro a voz feminina na luta pela expressão de seus desejos íntimos.

Observamos no segundo momento do poema, que a escritora faz uso da personificação para prosseguir o ato, em “corpo da mata”, o prazer deixa de ser apenas em “meu corpo”, e passa a ser descrito para ambos (os pirilampos). O uso dessa expressão aponta o desejo sexual como parte da

natureza humana. Esse recurso estilístico na escrita, relaciona as ações do eu lírico com elementos da natureza, o que nos mostra a naturalidade do prazer íntimo tanto quanto o instinto dos animais em seu *habitat* que não precisam se preocupar com os julgamentos de suas ações.

Desse modo, ao se utilizar dessa metáfora, percebemos que o verbo no plural “insinuavam” remete a reciprocidade, confirmado pela expressão “fosforescentes carícias”, em que ambos, assim como a luz fosforescente dos vaga-lumes, fazem uma troca de calor corporal com o prazer íntimo de tais “carícias”. O uso dessa sinestesia nos faz perceber os sentidos expressados, “fosforescentes carícias” passa a ideia de luminosidade, calor e toque (visão/tato), esse último, justifica-se pelo fato de que quando o calor do corpo aumenta, o ritmo da respiração/expiração também se intensifica.

Observando de forma reflexiva essa escrita na perspectiva feminina, nos leva a entender como se davam as limitações íntimas que as mulheres acabavam por se submeter. Analisando esses primeiros versos do poema “Esboço”, notamos o caminho para o ápice do prazer consensual e amoroso buscado pelo eu lírico, prazer esse, que ainda que seja idealizado no poema “Ser Mulher”, mostra-se, nesse último, como uma decepção das aspirações femininas relacionadas ao amor. A realidade do contato íntimo no matrimônio manifesta-se com os versos *Sentir a vida triste, insípida, isolada, / Buscar um companheiro e encontrar um Senhor*. Já no poema “Esboço”, o prazer feminino se concretiza.

O poema prossegue, em *o corpo do silêncio estremeceia, / chocalhava*, percebemos a agitação, ou seja, o aumento do ritmo corporal num momento em que a mente se esvazia para os comandos do prazer. Essa personificação para o “corpo do silêncio” cria uma relação da natureza irracional, em: *com os guizos/ do cri cri osculante/ dos grilos que imitavam*, com a manifestação do ápice do prazer (orgasmo) em que a poeta descreve por uma metáfora no verso “a música de tua boca”, para se referir ao som produzido pelos espasmos no corpo humano.

Nesse sentido, para finalizar o poema e assim nomear o desejo satisfeito, no verso *e no corpo da noite*, essa personificação evidencia o momento temporal do desejo. Ao retornar este tempo no final do poema, estabelece uma relação circular, pois seu começo inicia-se com “acendiam astros” uma forma de apresentar o percurso noturno por meio das estrelas preenchendo o corpo da noite. Em “as estrelas cantavam”, além de manter a coerência de imagens desse tempo do poema, também enuncia a explosão de prazer do eu-lírico proporcionado pelo verso *com a voz trêmula e rútila/ de teus beijos*.

O poema traz em sua estrutura a repetição da palavra “corpo” numa sequência que permite depreender tanto o corpo sujeito do desejo quanto o corpo do texto, que ligado pelo conectivo de adição “e” (e no corpo/ e o corpo/ e no corpo), vemos como parte de sua poética a intenção de prosseguir a leitura sem interrupção de modo que se relaciona com a ação do eu lírico, que começa descrevendo o início com “teus lábios” e finaliza com “teus beijos”. Assim esses versos se mostram de forma crescente, que a partir da leitura, notamos o aumento da intensidade até seu clímax.

Nesses vinte e poucos anos, pelos ensaios e pesquisas acadêmicas realizadas vemos que a poesia de Gilka prestou-se bem mais à análise de questões femininas (como a fala da mulher) do que ao estudo da estética, tal como ocorreu à época de suas publicações. (BRITTO, 2009, p. 21).

Abordar temáticas como essa foi um divisor de águas na literatura feminina, mas a crítica, por não ver dessa forma, a deixou marginalizada, não apenas pelo conteúdo, mas pelo fato de ter sido escrito por uma mulher.

A reação negativa dos críticos, entretanto, não foi resultado somente da percepção do conteúdo erótico da obra, por ser esse gênero considerado imoral, mas porque, além de eróticos, os versos eram de autoria

de mulher. Alguns deles chegaram a pronunciar-se abertamente a respeito de acharem que as mulheres não têm o direito de produzir obras desse gênero (OLIVEIRA, 2009, p. 63).

3 - Sentimentos profundos, nostalgia e o poema “Meu Menino”.

Seus poemas em “Velha Poesia” (1965), já não apresentam tanto as temáticas do erótico e do desejo como em seus primeiros poemas. O eu-lírico trata, agora, de suas nostalgias, desencantos e solidude. (OLIVEIRA, 2009, p. 57). A análise do poema “Meu Menino” exterioriza a tristeza e o luto como sentimento da poeta por meio de versos que compõem sua última obra.

O poema “Meu Menino” fez com que o nome da poetiza fosse transcrito, em 1979, nos Anais da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Segundo Eros Volusia; “Uma homenagem a mulher brasileira na pessoa da poeta, por intermédio do deputado Édson Guimarães, no Dia Internacional da Criança, quando foi lido, em plenário, seu poema “Meu Menino”, dedicado à memória de seu filho Hélios, falecido em 1976” (OLIVEIRA, 2009, p. 58)

Como Gilka Machado entendia a alma feminina sob várias perspectivas, o poema “Meu Menino” acaba por ilustrar um mergulho profundo na alma maternal enlutada, motivo pelo qual o poema pede para ser analisado:

Meu Menino

Cedo casei, fui pelo sexo vencida
e tive um filho bom, inteligente e forte
mas dar a um ser a vida
é uma oferenda que se faz à Morte

Meu menino dormiu o sono derradeiro
sem o embalo do berço dos meus braços...
era tão manso como um cordeiro...
iluminai-o luzes dos espaços!

Meu menino morreu e todas as vertentes
vieram desaguar nos olhos meus,
mas as águas são frágeis, impotentes
para lavar a mágoa deste adeus.
Rolai, rolai águas nascentes,
chorai por ele, pelos olhos meus!...

Meu menino morreu quando tecera o ninho
de um amor todo seu,
e, dentro dele, como um passarinho,
tombou, emudeceu.
Ó sabiás que ele adorava tanto
soltai vosso triste canto,
meu menino morreu!

Meu menino morreu!
Certeza incrível,
Perturbação!
Demência!
Sua presença fez-se impossível,
Tenho a alma cheia de ausência.
Ouço-lhe as frases,
Sinto-lhe os passos,
Guardo seu beijo na minha mão,
Vejo-lhe o rosto de sombrios traços,
Estou com ele na solidão.

Meu menino,
quando era pequenino,
certa noite febril, crendo no me poder,
crendo-me dona de seu destino,
Abraçava-se a mim,
pondo-me em desatino:

“Tenho medo, mamãe, não me deixes morrer!”
Sarou cresceu, mas na maturescência
Conservava o temor da infantil inocência

Quisera sempre mandar-lhe rosa,
de perfumada coloração,
porém as rosas
são melindrosas,
em poucas horas fenecerão.
Mando-lhe a todo momento
meu sentimento
numa só flor
imperecível e merencória,
rosa-suprema,
rosa-memória,
rosa-poema
do mais puro amor.

O meu menino,
amando a vida com doidice
e eu sobrevivi na dor e na velhice..
Ó Deus perdoai a angústia deste grito,
perdoai Senhor este protesto aflito:
por que ele e não eu?
porque ele e não eu?

Machado, Gilka, 1983 – **Poesias Completas**/Gilka Machado. –
Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1978

Na primeira estrofe, as rimas são alternadas e obedecem ao esquema ABAB. Essa estrutura permite a compreensão das ideias paralelas dos dois primeiros versos em relação aos dois últimos. Em “cedo casei”, o uso da primeira pessoa traz o tom autobiográfico da escritora. Gilka da Costa Melo Machado, casou-se com 17 anos com o jornalista e poeta Rodolfo Machado (OLIVEIRA, 2002, p. 47–48). O eu lírico fala de si e descreve que *fui pelo sexo vencida* para enunciar sua entrega e, ao mesmo tempo,

demonstrar o caráter de submissão íntima em relação ao casamento que, mesmo assim, ressalta o amor maternal descrevendo seu filho com os adjetivos “bom/ inteligente/ forte”. Nos versos subsequentes dessa estrofe percebemos o uso da antítese com as últimas palavras “vida/ morte”, ou seja, a reflexão sobre o percurso natural da existência humana. A rima dos termos “vencida/vida” e “forte/ morte” traz a palavra “vencida” no particípio passado que conota a limitação em estar vivo e em “forte”, vemos a supremacia da força natural que é morrer, que se sobressai sobre qualquer existência de vida.

Percebemos na segunda estrofe, versos construídos com figuras de linguagem. Notamos o eufemismo no primeiro verso, como uma forma mais agradável e consoladora para essa mãe admitir a morte de seu menino. Em *sem o embalo do berço dos meus braços* vemos o sentimento maternal que sofre com a ausência do filho causada pela morte. A comparação da mansidão do menino com o cordeiro, traz a visão de um filho ainda criança, que precisava da proteção materna.

No último verso, vemos um clamor pela iluminação da alma desse menino, com tom místico, evocando algo além deste plano físico, percebemos que “luzes dos espaços” remete a forças sobrenaturais divinas, mas sem relação nenhuma com religiosidade, pois essas palavras estão escritas com letra minúscula. O esquema de rima BCBC são escolhas com uma carga semântica que traz perfeição as intenções da estrofe, pois, os significados literais de “derradeiro”, no dicionário da língua portuguesa, mini Aurélio (2002), traz algumas definições como: Último; Extremo, final. Inferimos, dessa forma, como a última palavra do verso que remete ao fim da vida, morte, faz uma relação de antítese com “cordeiro”, que conota vida. Em “braços/ espaços”, vemos nessas rimas alternadas a relação da vida de um lugar para o outro, ou seja, do físico para o espiritual (espaços).

A terceira estrofe traz o esquema de rimas DEDEDE. Nela, percebemos a descrição literal da morte do menino: *Meu menino morreu*. Notamos o quanto as palavras “vertentes” e “desaguar” intensificam o declínio de seu olhar, em que a tristeza a faz derramar lágrimas desmedidas. Com o uso da metáfora “rolai águas nascentes”, o eu lírico compara os olhos como uma fonte de lágrimas incessante, o que é comprovado pela repetição “rolai, rolai”. Essa descrição intensa de choro nos leva a refletir o estado emocional em que a poeta se encontrava ao compor seus versos naquele momento. Como mãe, seus versos expõem o sentimento “incriticável”.

Em *Meu menino morreu quando tecera o ninho/ de um amor todo seu*, na quarta estrofe, remete ao tamanho de cuidados que ela teria com a vida dele – “tecera o ninho” faz relação com a natureza em que pássaros protegem e alimentam seus filhotes os preparando para o voo da liberdade, a vida. Em *tombou, emudeceu* vemos a comparação com passarinho que cai do ninho e perde o canto, silencia-se (emudeceu), morre. Assim, vemos com a rima “seu/emudeceu” uma antítese que conota vida e morte.

Com a aceitação da morte, na quinta estrofe, notamos no ritmo das rimas, nos quatro primeiros versos, um eu lírico desorientado com o uso das palavras finais “morreu/incrível/perturbação/demência”, de classes gramaticais diferentes como, verbo, substantivo abstrato e adjetivos (perturbação/demência) no sentido de que o eu lírico está perturbada e demente. A temática de nostalgia na sexta estrofe, confirma-se pelas lembranças *meu menino/ quando era pequenino*. Ao remeter as recordações de fala dele “tenho medo mamãe, não me deixes morrer” percebemos que o eu lírico manifesta o sentimento de culpa,

Nas duas últimas estrofes notamos uma fase de pós-luto, em que “mandar-lhe rosa” traz o sentido de visitas ao túmulo em que essa, “em poucas horas fenecerão”, ao contrário de seu real sentimento de amor que comparado as rosas, traz a repetição dessa palavra com “suprema/

memória/poema”, trazendo o tom positivo com termos que possuem os respectivos significados: Que está acima de tudo; lembrança; obra em verso ou não, em que há poesia (AURÉLIO, 2002). Nesse sentido, inferimos a grandeza desse amor (“mais puro amor”) que vira sua recordação imortalizada em seus versos. O uso da palavra “sobrevivi” na última estrofe, comprova que a perda do filho não a fez mais viver e sim envelhecer na dor. Seu pranto e questionamentos estão explícitos nos últimos quatro versos. Implorar a Deus demonstra o caráter religioso o qual o eu lírico se manifesta. A palavra “Senhor”, tão usada em outros poemas, apresenta-se aqui como soberania espiritual da religião cristã.

Esse é um poema que expressa o mais profundo dos sentimentos, depreendendo uma experiência dolorosa até mesmo para o leitor, tamanho é o sofrimento do eu lírico. De palavras de protestos, passando por desejos e terminando com sua carreira com um poema de teor tão profundamente sentimental e nostálgico, Gilka Machado se mostra como essa voz da alma feminina e como a artista multifacetada, capaz de tocar também a alma de quem a lê, independente de qualquer tempo.

Considerações Finais

Gilka Machado chocou a crítica por ousar falar de temas eróticos numa época de profunda repressão feminina, de modo que ficou conhecida como poeta erótica. No entanto, classificá-la apenas dessa maneira é limitá-la, uma vez que a autora entendia e expressava a alma feminina com relação aos mais profundos sentimentos, desejos e sensações, sendo uma poeta multifacetada. Ela criava em seus poemas eu líricos que não diziam respeito a ela ou somente a ela, mas às mulheres de forma geral, aos seus sofrimentos e questionamentos perante uma sociedade extremamente patriarcal. Ela era transgressora não só por escrever poemas eróticos em que a mulher era sujeito de desejo, mas também por ques-

tionar a estrutura social que dava privilégio aos homens e aprisionava as mulheres em casamentos e as obrigava a comportamentos padronizados considerados exemplares. Era ousada até mesmo para tocar nos sentimentos mais profundos e nas feridas mais dolorosas que podiam machucar a alma feminina.

É necessário observar que Gilka Machado foi uma mulher consciente de seu tempo e se fez presente como autora feminina de uma forma que não era comum naquela época. Isso fez com que sua obra se mantivesse atual, conversando com a alma feminina que a lê mesmo no século XXI. O choque inicial da crítica, as palavras ofensivas e as reações conservadoras são a prova do quanto ela desafiou a estrutura dominante e, por isso, seu reconhecimento hoje é bem diferente das opiniões reacionárias da época. Rotulá-la de poeta erótica é uma forma de limitação dessa poeta multifacetada, pois, por meio dos poemas aqui analisados, encontramos a complexidade da alma feminina a que Gilka Machado deu voz.

Por fim, fica claro que a arte literária era seu modo de expressar, de protestar, de dar vazão a desejos, sentimentos e reflexões. Entendê-la apenas como autora de poemas eróticos é dar a ela um rótulo e, consequentemente uma limitação, ou seja, é fazer algo que não era próprio dela aceitar. Ela era mais, era uma mulher complexa, com várias faces e sabia se manifestar através de sua escrita como um ser pensante, uma mulher livre, como mãe, como figura sentimental. No eu lírico de seus poemas encontra-se o que a sociedade queria calar, mas também o que o coração precisava desabafar.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, o mini dicionário da língua portuguesa. 4ª edição revisada e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão: Rio de Janeiro, 2002.

BRITTO, Irene Lage de. **A lírica Gilkiniana: Eros e suas representações sociais.** 2009, 126p. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, UNB, Brasília, 2009.

DIAS, J. C. T. **Aos caprichos do amor: poesia e erotismo de Gilka Machado.** Nau Literária, Porto Alegre, vol. 9, nº 1, jan/jun 2013.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, N. R.; NASCIMENTO, C. M. B. **A erotização da poética de Gilka Machado: a crítica de ontem versus a crítica de hoje.** Revista da Abralic, 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula Costa de. **O sujeito poético do desejo erótico: a poesia de Gilka Machado sob a ótica de uma leitura estética e política feminista.** 2002, 102p. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, UFSC, Florianópolis, 2002.

PINTO, C. F. **A mulher e o cânon poético brasileiro: Uma releitura de Gilka Machado.** P. 83–95, Revista Interamericana de bibliografia. Vol. 48, nº 1, 1998.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista: Os estudos de gênero e a literatura *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá, Eduem, 2009. cap.12, p. 217–242.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá, Eduem, 2009. cap.18, p. 327–336.

ESTRANHAMENTOS E HORIZONTE DE EXPECTATIVA:

A LITERARIEDADE NO CONTO “AVE MARIA DAS GRAÇAS SANTOS”, DE ALCIENE RIBEIRO

Wagner Marques de Souza
Dário Ferreira Sousa Neto

A arte torna-se, pois, o meio para destruição pelo “estranhamento”, do automatismo da percepção cotidiana.

JAUSS, Hans Robert, 1994, p. 34

Ao analisar o conto “Ave Maria das Graças Santos” de Alciene Ribeiro, utilizando alguns conceitos de análise literária, podemos perceber que o mesmo possui características que o qualificam como pertencente à literatura. Para tanto, este texto utiliza os conceitos de “literariedade”, “estranhamento” e “horizonte de expectativa”, termos que nortearam a análise do conto. O termo “literariedade” foi criado pelos formalistas russos nas primeiras décadas do século XX, tendo como seu maior representante Roman Jakobson. Na discussão deste conceito foram abordadas as questões debatidas nas obras: *Teoria da Literatura* de Aguiar e Silva e *Teoria Literária, uma introdução*, de Jonathan Culler. A noção de “estranhamento” surgiu das ideias defendidas pelo russo Aleksandr Potebnia e discutidas por Vitor Chklovski na obra *Arte como procedimento*.

Para evidenciar o “horizonte de expectativa” tomamos por base os estudos feitos por Hans Robert Jauss, em sua obra *A história da Lite-*

ratura como provocação à teoria literária. Outro objetivo alcançado foi o de demonstrar que o conto de Alciene possui caráter próprio priorizando a palavra, construindo significados e subjetivando temas atemporais em nossa sociedade como o machismo e o feminicídio, utilizando-se, para isso, de uma fusão de gêneros textuais e de recursos estilísticos que geram diferentes níveis de interpretação do leitor em prol da criação de pathos literário e a serviço da literatura. Focando neste assunto, Alciene Ribeiro constrói seu conto, demonstrando de maneira ficcional o comportamento cultural que é imposto às mulheres pela sociedade através dos tempos, e objetiva a desautomatização informativa do seu leitor para o fato de que atualmente ainda subsistem os traços da influência do patriarcado, surgido na Roma antiga, conforme relata Nogueira (2018, p. 2):

A família romana tinha como centro o homem, enquanto que as mulheres assumiam um papel secundário. “O patriarca tinha sob seu poder a mulher, os filhos, os escravos e os vassalos, além do direito de vida e de morte sobre todos eles. [...] Segundo Scott, J. (1995), “o patriarcado é uma forma de organização social onde suas relações são regidas por dois princípios basilares: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos, patriarcas da comunidade”. Este sentido de patriarcado caracterizado pela supremacia masculina, desvalorização da identidade feminina e atribuição funcional do ser mulher, apenas para procriação, remonta a História Antiga e Idade Média.

Assim, o patriarcado valoriza o poder masculino em detrimento do feminino em todos os âmbitos, seja político, social ou familiar. Ao relatar a história de Maria, uma personagem simples, porém multifacetada, a autora representa toda uma classe inferiorizada ao longo dos tempos e que luta por igualdade, respeito e pelo fim da impunidade no cometimento de crimes contra a mulher. O conto soa como um “clamor”

para que o feminicídio seja desnaturalizado e passe a ser um dado intolerável para a sociedade em que vivemos.

E Quem é Maria?

Alciene Ribeiro Leite, [...] uma de muitas marias. (RIBEIRO, 2019, p. 151), mulher, mineira, esposa, mãe de três filhos, religiosa, historiadora, escritora. Publicou em 1984, na antologia de autores como Branca Maria de Paula, Jaime Prado Gouveia e João Guimarães Rosa, o conto “Ave Maria das Graças Santos”, que tem por tema o feminicídio. Mineira de Ituiutaba, estreou nas páginas do periódico oficial do Estado *Suplemento Literário do Minas Gerais*, em 1976, mesmo ano em que se graduou em História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituiutaba.

Sua primeira obra publicada foi o conto “Antevéspera de finados”, que obteve o 1º lugar no I Festival de Teatro Amador de Ituiutaba. Nos anos seguintes, Alciene Ribeiro publicou no *Suplemento Literário* outros contos e também textos de crítica literária. O primeiro livro, *Eu choro do palhaço*, foi considerado pela União Brasileira de Escritores o melhor livro de contos do ano de 1978. Sobre a temática feminina, Amorim (2016, p. 15) cita em seu Trabalho de Conclusão de Curso, que:

O tema da condição feminina é uma constante da obra de Alciene Ribeiro, presente — para mencionar apenas alguns exemplos — em diversos contos do livro *Eu choro do palhaço*, já citado anteriormente (1978, Prêmio Galeão Coutinho, da UBE, como melhor livro de ficção do ano), no romance *Nos beirais da memória* (1989, Prêmio Concurso Nacional de Literatura Cidade de Belo Horizonte de 1988), e em contos ainda inéditos em livro, publicados em antologias, como *Alforria para as hortênsias* (revista *Ficções*, n. 2, ed. Mercado Aberto, 1987) e *Ave Maria das Graças Santos* (Histórias Mineiras, ed. Ática, 1984).

A novela infanto-juvenil, *Filho de Pinguço*, recebeu premiação nacional e *Nos Beirais da Memória* ficou em segundo lugar no concurso Cidade de Belo Horizonte em 1987. Segundo Prado (2016, p. 10):

Pela criação de *Filho de Pinguço*, a autora recebeu o Prêmio da Coleção do Pinto, em 1987. De acordo com Laura Sandroni, em *A década de 1970 e a renovação na literatura infantil* (2008), a Coleção do Pinto, da Editora Comunicação, de Belo Horizonte, colocou à disposição das crianças e jovens temas denunciadores dos conflitos contemporâneos. O lançamento repercutiu intensamente na época, pois representou uma nova forma de a arte se posicionar em face do leitor infantil.

Citamos ainda *Drácula Tupiniquim*, que, publicado pela RHJ, foi distinguido com o selo “Altamente Recomendável” da FNLIJ (Fundação nacional do Livro Infanto Juvenil). Ainda, segundo destaca Portela (2018, p. 15), Alciene também ocupou cargos políticos, atuou como jornalista além de ser publicada em diversos outros periódicos:

Dirigiu a Divisão de Cultura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba de 1977 a 1982, e também trabalhou como jornalista, editando duas seções do jornal Folha de Ituiutaba, “Literatura” e “Folha Mulher”, além da coluna de livros. Ademais, Alciene também teve contos publicados em pelo menos mais 4 periódicos além dos já mencionados: “Suplemento” da Tribuna da Imprensa, Rio de Janeiro; “Página de Leitura” da Folha de Londrina, editada por Domingos Pellegrini Jr.; “Página Literária” do Jornal de Piracicaba; e Revista Ficções, publicada pela Editora Mercado Aberto.

Sua atuação em cargos importantes num contexto em que as mulheres quase não tinham direitos de realização profissional, limitando-se ao espaço doméstico e à subordinação dos homens, torna Alciene Ribe-

ro uma mulher bem à frente do seu tempo e, desta forma, ela se coloca como uma importante voz da causa feminina na busca pela igualdade de gênero, pois, por meio de sua escrita, influencia outras mulheres que como ela, mãe, esposa, estudante, trabalhadora, vivenciam os preconceitos impostos pela sociedade, mas seguem suas vidas na busca por seus direitos sociais.

Notícia de Jornal

Recentemente revisado para fazer parte do livro *Mulher Explícita*, uma coletânea de 23 contos, o conto relata a história de Maria das Graças Santos, casada com Filomeno dos Anjos, mãe de cinco filhos, que foi assassinada a facadas pelo marido. Maria, mulher humilde, sofria com a violência doméstica e o ciúme do marido, que tinha sobre ela um sentimento de posse tratando-a como uma propriedade “Coisa submissa, privada do direito a atos, palavras e sentimentos, sem o alvará do Senhor Seu Dono” (RIBEIRO, 2019, p. 152), essa dominação se expressa na anulação da esposa, agressão física e, por fim, no assassinato da personagem de forma brutal, com cinco facadas. Basicamente, essas informações resumem o conto de Alciene Ribeiro, porém, apesar da brevidade, trazem uma gama de informações, um universo de sentimentos e uma visão de sociedade que ainda persiste permanecer no Brasil.

Os cinco filhos são coadjuvantes na cena, seu sofrimento, dor e traumas que permaneceram para sempre em suas mentes, são expressos através dos sentimentos evidenciados pelas “não palavras”, haja vista Filomeno os anular, assim como faz com a esposa. Maria foi assassinada enquanto amamentava seu filho menor, utilizando seu corpo para proteger a cria, enquanto os demais filhos assistiam o crime.

A notícia “Assassinada quando amamentava o filho” (RIBEIRO, 2019, p. 151), foi veiculada com naturalidade nos jornais da cidade como

mais um crime ocasionado pela tipificação da mulher como propriedade, ou seja, o sentimento de posse e ciúmes masculino que reifica a mulher e a trata como um objeto. Filomeno foge do local do crime e as notícias de jornal questionam a autoria do crime, bem como a motivação. A voz do assassino é ouvida ao final encerrando a narrativa “...nada mais digo – porque também, nada mais me será perguntado” (RIBEIRO, 2019, p. 152), deixando no ar um sentimento de revolta e estarrecimento no leitor ao presenciar tal impunidade.

Como personagens desta narrativa, temos a mulher, o marido e seus filhos. Maria, cujo nome nos remete às milhares de “marias” existentes: “Maria do tanque, insônia, panela, ambulatório, faxina, frustração” (RIBEIRO, 2019, p. 150), é uma mulher simples, mãe dedicada, esposa, dona de casa, submissa ao seu marido e que sofria como muitas, com o machismo e com a submissão feminina. Filomeno, o marido, representa a traição do homem, que paga com a morte a suspeita de uma transgressão da mulher: “Só uma qualquer Maria a mais, morta pelo homem que um dia amou” (RIBEIRO, 2019, p. 152). Além das personagens principais, temos os filhos que atuam como personagens secundárias, crianças pequenas, meros figurantes que assistem a tudo sem esboçar reação.

Os jornais, que participam do conto relatando a maneira como a notícia é veiculada pela imprensa escrita, exercem papel de personagens-testemunhas. Um deles, o “Correio do Noroeste” é citado como um dos noticiadores do assassinato em “[...] nota de vinte linhas/coluna [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 151), um espaço curto dedicado a um fato que deveria estar estampado na primeira página. Podemos inferir que isso se trata de uma crítica ao tratamento dado pela imprensa nesses casos, pois acontecimentos como esse raramente ganham a primeira página dos jornais com letras garrafais e informações mais detalhadas.

A forma como foi veiculada a notícia “Segundo o jornal, ninguém informou se o assassino é marido ou amante, e o crime foi até certo pon-

to bárbaro” (RIBEIRO, 2019, p. 151), deixa evidente uma inferiorização do crime, tratando-o com naturalidade. O título da nota “[...] Assassina da quando amamentava o filho” (RIBEIRO, 2019, p. 151) tem a intenção de chocar e causar indignação e cumpre o seu papel ao obter a atenção para sua leitura, porém a função referencial não é o assassinato da mulher e sim o fato de ter sido morta quando amamentava o filho. Caso não estivesse nesta condição, poderia não ter se tornado manchete, ou seja, seria apenas mais uma mulher assassinada que entraria para as estatísticas, como tantas outras que tiveram suas mortes ignoradas pelos meios de comunicação.

O narrador do conto é onisciente, conhece a história, o íntimo dos personagens, suas emoções e pensamentos em detalhes e narra em terceira pessoa de maneira cronológica o decorrer dos fatos, em certos momentos narra os pensamentos da personagem através de discurso indireto livre e, esporadicamente, intervém com digressões em primeira pessoa. O mesmo, ao fazer declarações a respeito dos fatos ocorridos aponta para o controle da narrativa e deixa marcas formais que sinalizam para algo que passa a ser inserido no contexto situacional. Isso se dá quando o narrador interrompe sua narração para expor o seu pensamento, contaminando o texto com sua indignação: “Até certo ponto bárbaro?! [...]. Esta, a sexta facada em Maria” (RIBEIRO, 2019, p. 152).

Em alguns momentos o narrador também interrompe o texto para atribuir juízo de valor aos personagens: “O indivíduo Filomeno Martins dos Anjos – sem a menor dúvida, anjos caídos – é o autor da tragédia [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 152). A digressão é uma estratégia discursiva, revelando o ponto de vista do narrador sobre a cena de feminicídio e sobre o tema. Sua utilização na construção da argumentação, em uma relação com o destinatário do ato narrativo, tem como objetivo mudar comportamentos e formar opiniões. A referência ao anjo caído retoma a mitologia bíblica do banimento de Lúcifer e dos anjos que o seguiram

por Deus e sua queda aos infernos. A referência ao mito é um recurso metonímico que demoniza não apenas a ação, mas o ser de Filomeno, evidenciando o juízo de valor do narrador.

A estrutura observada no conto está dividida e bem organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão. A autora utilizou-se de elementos básicos da narrativa como fato, tempo, espaço, personagens, causa, modo e consequências para escrever o conto e narrar de uma maneira que prende a atenção do leitor. Segundo Bosi (1978, p. 7):

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.

Dessa maneira, a narração realista, com todos os seus elementos, foi utilizada pela autora para viabilizar a leitura, pois o conto se caracteriza por sua peculiaridade temporal, na qual a história se transforma em um curto espaço de tempo, permitindo desta forma, uma leitura rápida sem muitas interrupções.

Pequena nota de vinte linhas/coluna

Ao abordar o estudo da literariedade, nos deparamos com algumas leituras que evidenciam seus preceitos, porém o principal fator em que precisamos focar é na linguagem. Sobre isso Culler (1999, p. 41) afirma:

Muitas vezes se diz que a “literariedade” reside, sobretudo, na organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para ou-

tros fins. Literatura é linguagem que “coloca em primeiro plano” a própria linguagem: torna-a estranha, atira-a em você —“Veja! Sou a linguagem!” — assim você não pode se esquecer de que está lidando com a linguagem configurada de modos estranhos.

Segundo Aguiar e Silva, a literariedade abrange as características que conferem a um texto escrito a sua qualidade literária, ou seja, é o que constitui o conjunto de traços distintivos que definem um texto escrito como objeto literário. Aguiar e Silva (2007, p. 30), afirma que “ao falar-se de literariedade, têm-se quase sempre em mente a literatura como conjunto de textos literários e não a literatura como sistema semiótico”. Para o autor, este censo comum cria um equívoco que vem sendo cometido há muitos anos. Tomemos como exemplo as aulas de literatura dadas na escola: elas são moldadas para se entender a literatura como um conjunto de obras literárias de um país ou de uma determinada época, e o termo literariedade sequer é evocado, e tende, pois, a intrigar, não só a alunos como também a professores.

A criação do conceito de teoria literária, cuja principal definição elaborada por teóricos ligados ao Formalismo Russo surgido no início do século XX, ocasionou uma mudança nos estudos de literatura. Os estudos que englobavam todo o conjunto de produções escritas e com obras como textos jornalísticos ou documentos científicos, consideradas como isentas de literariedade por alguns teóricos, passaram a ter como foco principal a literatura em seu sentido substanciado. Segundo Zaponne e Wielewicky (2009, p. 22):

[...] a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, busca-se definir literatura enquanto dado objeto, concreto e observável. Surgem, nesse momento, propostas de definição de literatura como conjunto de textos portadores de características que corresponderiam a sua literariedade.

Esse parecer que é dado à literatura como objeto concreto se relaciona ao reconhecimento de características textuais e estruturais, peculiares ao texto literário e que o diferem, portanto, do texto não literário, dando origem a ideia de que as qualidades intrínsecas de um texto literário tais como a desautomatização, poderiam ser facilmente reconhecidas, ou seja, ele distingue-se dos textos comuns ao fazer

uso da estética, da imaginação e por conceber suas relações em um mundo totalmente ficcional. Sendo assim, os estudos focariam apenas nas composições que possuíssem uma linguagem mais rebuscada e nas quais se observassem a constituição de um universo imaginário ou ficcional.

O Formalismo Russo, o *New Criticism* e a Estilística defendem que as obras literárias possuem em suas estruturas características peculiares que as diferenciam de forma evidente das não-literárias. Ao pesquisar sobre o significado do termo literariedade, podemos ter uma compreensão do seu significado. O termo literariedade surgiu no início do século XX, quando um grupo de teóricos da literatura, mais tarde denominados de formalistas russos (cf. EIKHENBAUM, B. *et al.*, 1976) imaginou que seria possível constatar uma propriedade presente nas obras literárias, que as caracterizariam como pertencentes à literatura. Aguiar e Silva (2007, p. 15) declara que:

Para designar a especificidade da literatura, criou Roman Jakobson, num de seus primeiros estudos, o vocábulo *literaturnost*, isto é, literariedade: Assim, o objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária.

Desta forma, percebemos que o reconhecimento e a diferenciação das obras consideradas como literárias se dará pela composição do seu conteúdo que gera uma grande ruptura entre o que as palavras sig-

nificam de fato e o significado que atribuímos a elas no plano simbólico, ou seja, “a permanência de determinadas obras se prende ao seu alto índice de polissemia, que as abre às mais variadas incursões e possibilita a sua atemporalidade” (PROENÇA FILHO, 1986, p. 40). Jhonatan Culler importante teórico americano complementa afirmando que “A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura” (1999, p. 41).

Compreendemos então que, expressar a literariedade é se distanciar por inteiro da utilização da linguagem em seu uso cotidiano: “Pois a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu bel-prazer, atravessá-lo como a uma vidraça, e visar através dele à coisa significada, ou voltar o olhar para a realidade do signo e considerá-lo como objeto” (SARTRE, 1989, p. 13). Sendo assim, percebemos que as ideias, as emoções e a realidade social, são inseridas na forma do texto através de uma reconstrução, que faz com que as palavras se desloquem para um novo horizonte semântico, a literariedade, irá, pois, amplificar a polivalência do signo linguístico. Culler (1995, p. 50) afirma ainda sobre a literariedade:

Livre das delimitações do discurso cotidiano [...], a obra literária situa-se de outra maneira [...] e pode produzir ambiguidade, pode constituir-se como estrutura autônoma ligada ao exercício da imaginação do autor e do leitor. Esta liberdade é que põe em jogo algumas ideias mestras da literariedade: a ideia, por exemplo, de um discurso polivalente, no qual todos os sentidos de uma palavra (sobretudo as conotações) podem entrar em jogo, ou a de um discurso portador de um sentido oculto, indireto e complementar, que seria o sentido mais importante.

Culler (1999, p. 39) cita alguns elementos que contribuem para a literariedade de um texto, “[...] os níveis suplementares de organização linguística, a separação de contextos práticos de evolução, a relação

ficcional com o mundo – podem ser juntadas a rubrica geral da função estética da linguagem.” Complementamos esta afirmação com as observações feitas por Zaponne e Wielewicki (2009, p. 22–23), sobre o que seriam marcas textuais da literariedade:

1) a oposição da linguagem literária à linguagem comum, sendo a literatura uma forma textual que coloca em primeiro plano a própria linguagem, ou seja, há ênfase na função poética dessa linguagem; 2) a integração da linguagem como organização especial de palavras e estruturas que estabelecem relações específicas entre si, potencializando o sentido dos textos; 3) a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários, ou seja, a literatura abarcaria textos que criam uma relação especial com o mundo: uma relação ficcional onde o mundo, os eventos e os seres evocados não precisam necessariamente, ser reais ou imaginados; 4) os textos literários teriam um fim em si mesmos, pois ao colocar a própria linguagem em primeiro plano, estariam operando o seu caráter estético, que ocasionaria, por sua vez, o prazer nos receptores desse texto.

Resumidamente, podemos caracterizar a literatura como um tipo de linguagem ficcional que possuiu forma e conteúdos que excedem seu contexto, sendo organizada de maneira esteticamente incomum ao ponto de vista automatizado por determinadas concepções de mundo, abrindo assim um horizonte de possibilidades interpretativas dentro de certo período no tempo e no espaço em que dela se faz uso. Essas características que integram uma marca da literariedade ocasionam a determinação de um método de base linguística para que o texto contenha tal especificidade, condições essas que não detectamos em muitas produções textuais, de péssimo conteúdo, denominadas de literatura, e encontradas em bancas, livrarias e na internet.

Ao relacionarmos isso ao conto em análise, percebemos que o brilhantismo literário se inicia no tema, composto por uma plurissignificação, que intriga o leitor causando um “estranhamento”, e levando-o a refletir nas possibilidades de conteúdos que pode encontrar no texto. A afirmação de Bosi (1978, p. 8) sobre a construção do tema enfatiza nosso entendimento, “Da dupla operação de transcender e reapresentar objetos, que é própria do signo, nasce o tema. O tema já é, assim, uma determinação do assunto e, como tal, poda-o e recorta-o, fazendo com que rebrote de uma forma nova” Percebemos, assim, a importância que carrega a construção do tema para atrair a atenção do leitor, algo que supere suas expectativas, e no caso do conto em análise, observamos a existência de uma grande carga significativa.

A plurissignificação, com a qual relacionaremos ao tema do conto, é conceituada por Massaud Moisés nos seguintes termos:

[...] conforme sugere Wheelwright (1964:61) plurissignificação: “um símbolo expressivo tende, em qualquer circunstância da sua realização, a conter mais de uma referência legítima, de tal forma que o seu sentido exato se torna a tensão entre duas ou mais direções de carga semântica” (MASSAUD, 2004, p. 20).

Silva cita:

Importa desde já sublinhar que a plurissignificação literária se constitui sobre os valores literais e denotativos dos sinais linguísticos, isto é, a linguagem literária conserva e transcende simultaneamente a literalidade das palavras (SILVA, 1976, 659).

Sendo assim, observamos que a plurissignificação é utilizada pela autora no tema do conto, de maneira a ampliar a percepção do seu leitor, que se utiliza do seu conhecimento de mundo para decodificar o texto. Na composição do tema observamos ainda uma intertextualidade explícita, que faz referência à oração católica “Ave Maria”:

Ave, Maria, cheia de graça,
o Senhor é convosco.
Bendita sois vós entre as mulheres,
e Bendito é o Fruto do vosso ventre, Jesus.
Santa Maria, Mãe de Deus,
rogai por nós, pecadores,
agora e na hora de nossa morte.
Amém.

Ao analisarmos o título com base na oração, percebemos que a intertextualidade, ou seja, as referências alusivas à oração ajudam o leitor a construir a imagem da personagem, conforme afirma Potebnia (1988 *apud* CHKLOVSKI, 1973, p. 84) “[...] já que a imagem tem como finalidade ajudar-nos a compreender sua significação e já que sem essa qualidade a carece de sentido, ela deve ser-nos mais familiar que o que ela explica”. A etimologia da palavra “Ave”, que principia o tema, é encontrada no Dicionário Online de Português com a seguinte definição: interjeição, “Saudação que se equivale ao salve” (DICIONÁRIO, 2020) e ainda no Dicionário Online Hridiomas “a palavra Ave é utilizada como saudação, procede do latim *ave* (salve), redução do antigo *avete*, imperativo do verbo *avere*, “saudar, estar bem, ir bem” (HRIDIOMAS, 2020), podemos perceber então, que o uso da palavra tem por objetivo saudar a personagem, porém podemos também nos ater ao que nos diz Jaus (1994, p. 28): “O caso ideal [...] é o daquelas obras que, primeiramente, graças a uma convenção de gênero, do estilo ou da forma, evocam propositadamente um marcado horizonte de expectativas em seus leitores para, depois, destruí-lo passo a passo [...]”, desta maneira ao mudar um horizonte marcado, a palavra “Ave” pode ser inferida, ao decorrer da leitura do conto, como um pedido de socorro. Na oração a palavra “Ave”, é uma saudação a Maria e ao mesmo tempo, implicitamente, um pedido para que a Virgem atenda ao clamor do devoto que, perante ela, se apresenta na condição de filho, pois na maioria das vezes, as orações são

realizadas em momentos nos quais as pessoas buscam um auxílio, uma solução para os diversos males que as afetam cotidianamente. Assim ao ter seu significado relacionado a expressão “salve”, flexão do verbo salvar, o “Ave”, produz um efeito de clamor em favor de Maria, “[...] que era apenas mais uma de muitas marias” (RIBEIRO, 2019, p. 151), e de todas as outras “marias”, mulheres que convivem com esse tipo de situação.

Em um país de maioria cristã como o nosso, o leitor acaba fazendo essa relação da personagem “Maria” com a “Santa Maria”, e ao observarmos a oração podemos extrair trechos que são utilizados ou referidos no conto. O nome da personagem Maria, por exemplo, pode ser associado a diversas mulheres por se tratar de um nome comum e muito utilizado entre os brasileiros, tornando-a assim, como uma espécie de representante de todo um público feminino, conforme cita RIBEIRO (2019, p. 151):

[...] era apenas mais uma de muitas marias. Dessas marias que dão a luz a cinco filhos [...] Dessas marias que crente que dando de mamar a gente não pega gravidez. Dessas marias que não contam com orientação ginecológica nem com anticoncepcional. Dessas marias que não têm meios de adquirir leite B ou C [...] Dessas marias que ainda nutrem ilusões. Dessas marias que sentem, se apaixonam e se entregam. Dessas marias que são apenas mulheres. Dessas marias que sendo mulheres, submetem-se às leis dos senhores seus companheiros.

Observamos, neste trecho, que a autora se utiliza do conceito de verossimilhança para tentar aproximar a personagem da realidade da nossa sociedade. Assim como Maria, a Santa, é a representante dos cristãos na intercessão a Deus, no conto a personagem Maria pode ser vista como uma intercessora, que clama por mudanças significativas na maneira como as mulheres são tratadas em nossa sociedade “Coisa submissa, privada do direito a atos, palavras e sentimentos, sem o alvará do Senhor, Seu Dono. Transgrediu, morreu [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 149).

Outra referência encontrada é a palavra “graça”, que compõe o nome da personagem Maria, o termo possui diversos significados, dentre eles vamos nos ater ao significado religioso, utilizado no Cristianismo, que se refere à ajuda que Deus oferece aos homens para que eles alcancem a salvação; bênção divina: a graça do perdão. Maria, a Santa, alcançou graça diante de Deus, evidenciado no trecho “o Senhor é convosco”, e foi escolhida para ser mãe de Jesus por ser virgem e não ter cometido “pecado” e, portanto, estaria livre de culpa, já Maria, personagem, não foi digna de ter alcançado a graça divina por seu suposto “pecado” “[...] e a mãe com tanta culpa – pois castigo assim carece culpa muito grave; [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 148), ao invés disso recebeu sua sentença de morte e indagou o porquê da ausência dessa graça “Mas como explicar debaixo do braço justiceiro, senhor todo-poderoso do seu agir?” (RIBEIRO, 2019, p. 149). Ainda analisando o título nos deparamos com a palavra “Santos” que compõe o nome da personagem, a utilização desta palavra em comparação com o trecho da oração “[...] Santa Maria, mãe de Deus [...], nos remete à lembrança de que o Brasil, país de maioria católica, também possui uma infinidade de religiões e uma diversidade de “Santos”. Desta forma, ao relacionar esta informação com o tema, podemos sugerir que a autora quis codificar uma mensagem de apelo, uma oração, em favor das mulheres, e este apelo não é direcionado a um determinado “Santo”, mas a todos os “Santos” para que as protejam nesta luta, pois, a cada dia, segundo informam os dados, elas sofrem mais com o crescimento deste tipo de violência. A autora enfatiza ainda o título do conto, citando o destino de Maria, “Ela se soube condenada apesar do nome três vezes santificado. [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 149).

A composição do título do conto feita pela autora tem por objetivo romper com as expectativas do leitor “Ave Maria das Graças Santos” poderia ser um texto sobre religião ou sobre a exaltação de uma mulher chamada Maria. Jauss (1994, p. 28), afirma que:

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculando, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camada de leitores.

Com base no que afirma Jauss, podemos perceber que o leitor é um ser palpável e passível de possuir experiências literárias. Sendo assim, em uma obra literária, o horizonte de expectativa será determinado pelas particularidades do leitor, conduzindo-o a uma nova percepção do real através das subjetividades de sua interpretação. Ao fazer uso da plurissignificação, Ribeiro produz uma mudança no horizonte de expectativa do seu leitor, constrói uma expectativa para depois destruí-la, fazendo-o perceber as qualidades internas que compõem uma obra literária, conforme observamos na citação de Jauss (1994, p. 32):

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária.

Os argumentos feitos por Jauss fazem com que tanto as possibilidades de interpretação do leitor quanto sua carga histórica sejam con-

sideradas por ocasião da recepção do texto. Além disso, o leitor dessas obras tem papel fundamental a ser desempenhado, pois determina o impacto da obra na sociedade, quer na época de sua construção ou nas posteriores. Desta forma, as obras literárias vêm, através dos tempos, dando voz aos medos e gerado esperanças para os mais variados públicos.

Observamos ainda que Jakobson, ao definir a literariedade mediante a função poética da linguagem, coloca como centro de suas preocupações metodológicas a análise descritiva e sincrônica dos textos literários. Assim, a função poética da linguagem, que é o elemento responsável por dar literariedade a um determinado texto, é um estilo reconhecido como poético, porque encontramos nela alguns elementos que valorizam e conferem originalidade ao texto, produzindo uma linguagem mais expressiva e emotiva.

Ao analisar o trecho “seu homem, agora verdugo executa violência, onde antes despejara amor”. (RIBEIRO, 2019, p. 148), podemos observar a linguagem poética sendo utilizada para a criação de imagens, através de um paradoxo entre o ato de violência e o ato amoroso. Este uso no texto tem por objetivo criar um efeito contraditório e nos remete ao que foi relatado anteriormente pela autora “[...] o pai de seus filhos, de tanta alegria, noivado, casamento, lençol de virgem!” (RIBEIRO, 2019, p. 147–148). Esta oposição entre “violência” x “amor” no conto mimetiza os relacionamentos conjugais, nos quais se enraízam a violência contra a mulher justificada pela ruptura do pacto de amor, estabelecido pelo juramento feito no ato do casamento religioso por meio da sentença “até que a morte os separe”. Consideremos também o egocentrismo amoroso que resulta em violência, na maioria dos casos por parte dos homens, no seguinte discurso “Transgrediu, morreu” (RIBEIRO, 2019, p. 152). A conotação sexual fica implícita no trecho “despejara amor”, que nos remete ao ato sexual, onde o homem ao ejacular “despeja” na mulher os espermatozoides que se depositarão no útero “ventre” dela. A autora refere-se

ainda a este ato pela expressão metaforizada “ninho das sementes” que se relaciona ao ventre de Maria e aos espermatozoides, como “sementes” do homem. A utilização de imagens poéticas fica evidente neste trecho, conforme relata Chklovski (1973, p. 87):

A imagem poética é um meio de criar uma impressão máxima. Como meio, em sua função, ela está na mesma condição dos outros procedimentos da língua poética, do paralelismo simples e negativo, da comparação, da repetição, da simetria, da hipérbole, de tudo o que chamamos figura, de todos esses recursos próprios a reforçar a sensação produzida por um objeto [...].

Ao utilizar-se de imagens poéticas a autora potencializa o ato de percepção reforçando sua impressão e fazendo com que sua obra consiga atrair a atenção do leitor, Chklovski, (1973, p. 99) cita ainda que “A finalidade da imagem não é aproximar de nossa compreensão a significação que carrega, mas criar uma percepção particular do objeto, criar a sua visão e não o seu reconhecimento”. E ainda citando Chklovski (1973, p. 92):

O procedimento de singularização [...] consiste no fato de que ele não chama o objeto por seu nome, mas o descreve como se o visse pela primeira vez e trata cada incidente como se acontecesse pela primeira vez; além disto, emprega na descrição do objeto, não os nomes geralmente dados às partes, mas outras palavras tomadas emprestadas da descrição das partes correspondentes em outros objetos.

Esta “percepção particular” a que se refere Chklovski evidencia este procedimento de singularização, ou seja, cada objeto é tratado de maneira particular tanto na sua criação, feita pelo autor, quanto na sua recepção feita pelo leitor, e no momento em que a obra é decodificada observamos ainda, que há a particularidade do uso de conhecimentos do mundo adquiridos pelas experiências acumuladas ao longo da vida do

leitor. Desta maneira, a autora ao construir seu conto utiliza-se de ferramentas literárias cheias de significação e singulariza momentos, conforme descreve Alfredo Bosi (1978, p. 9):

Em face da História, rio sem fim que vai arrastando tudo e todos no seu curso, o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força.

Com isso, buscamos evidenciar a literariedade da obra, onde ocorre a transformação de palavras cotidianas em linguagem poética recheada de significações, que é utilizada de modo apropriado para produzir mudanças de sentido e fazer com que se exceda aos significados, e isto, pois, se reflete de acordo com as escolhas vocabulares que dependem da intenção e objetivos do autor.

Facada sem dor

O conto “Ave Maria da Graças Santos” se inicia de maneira “estranha”. A personagem leva uma facada, porém, a narrativa enfatiza que ela não sentiu dor, “Na primeira facada, Maria nem sentiu dor [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 147). Ao iniciar seu conto desta forma Alciene Ribeiro pretende causar no seu leitor um efeito conhecido como “estranhamento” e que foi evocado como “*ostraniene*” pelo russo Viktor Chklovski em sua obra *A Arte como procedimento* (1973). Ao buscarmos o significado do termo em destaque, encontramos no E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia informações sobre as divergências na tradução correta do termo. Podemos perceber a dificuldade para se encontrar o termo correto para a tradução da palavra, sendo assim, neste estudo faremos uso do termo “estranhamento” para enfatizar o efeito que desejamos atingir.

Chklovski, ao criar este termo, referiu-se ao efeito que a arte provoca ao transformar o objeto em algo singular “[...] o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção” (CHKLOVSKI, 1973, p. 91). Desta forma, o leitor pode ampliar o seu campo visual para além da obra e extrair conteúdos até então implícitos por meio da libertação do automatismo “Se examinarmos as leis gerais da percepção veremos que, uma vez que se tornam habituais, as ações também se tornam automáticas” (CHKLOVSKI, 1973, p. 89), e o papel da arte proposto por Chklovski, é [...] criar uma “impressão máxima”.(1973, p. 87), e que conforme complementa Jauss, “destrói pelo estranhamento, o automatismo da percepção cotidiana” (JAUSS, 1994, p. 32). Jonathan Culler reitera ainda a necessidade da libertação do objeto do automatismo perceptivo da realidade (CULLER, 1999), ou seja, a arte se torna necessária para fazer retroceder o automatismo obtido pelo conhecimento implícito que cada leitor carrega para a leitura de determinado texto.

Ao se utilizar desses recursos para escrever seu conto, autora pretende desautomatizar o olhar do seu leitor sobre o tema feminicídio, “...criar uma percepção particular do objeto...” (CHKLOVSKI, 1973, p. 99), deste que é um tema naturalizado em nossa sociedade. Observamos este efeito de particularização do objeto na enumeração que a autora faz de cada facada que a personagem leva, cinco no total, e que se utiliza da gradação, para criar um efeito de clímax ascendente neste relato. A cada facada, ao fazer uma intervenção sobre a condição da personagem, o narrador fixa aquele momento para o seu leitor, amarrando-o àquela situação conforme afirmação de Bosi, “[...] o conto tende a cumprir-se na visada **intensa** de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra” (1978, p. 8, grifo nosso), e ainda “Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção.” (BOSI, 1978, p. 9).

Esta forma intensa retratada por Bosi se reflete na maneira como são narradas as facadas, e tem por propósito singularizá-las, mudando assim o foco do leitor para a “qualidade” das facadas em contraponto à “quantidade”, permitindo uma melhor reflexão sobre este acontecimento, de maneira que o leitor possa compreender que “O ato da percepção na arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar o vir a ser do objeto, o que já “veio a ser” não importa para a arte”. (CHKLOVSKI, 1973, p.91, grifos do autor). Abordaremos a seguir cada relato das facadas analisando sua construção:

Cinco facadas, brasas no corpo de Maria. Nas costas arqueadas, a criança ao seio, alheia ao perigo. No rosto, virado para a vista inesperada. No braço, erguido em defesa impossível, ela sentada, o assassino de pé. No estômago, exposto pelo cuidado de proteger a cria, posta de lado. No ventre, alvo mais cobinado por ele, seja para amar ou destruir, oferecido na queda à sanha criminoso.

“Na primeira facada, Maria nem sentiu dor [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 147), a facada é indolor fisicamente, porém há uma dor psicológica causada por um sofrimento emocional ao qual a personagem era submetida. Podemos inferir que as dores que a personagem sentia naquele momento, a dor da traição e a dor da falta de recursos, atuaram como uma “anestesia”, impedindo que ela sentisse aquela dor física.

A primeira dor, a da traição, além de especificada pela autora no trecho “[...] susto maior da traição do homem [...]”, é ainda metaforizada pela facada nas costas, primeiro lugar atingido pelo agressor. A segunda dor era ocasionada pela falta de recursos para alimentar o filho faminto, uma dor que só quem passa por esta situação sente, a impotência de não poder fazer nada para melhorar a qualidade da alimentação dos filhos. Esta gama de inquietações que atuam sobre a personagem, tem um efeito anestésico na dor causada pela facada, o que nos leva ao entendimento de

que Maria não sentiu aquela dor porque naquele momento já sofria de outras dores em escala maior do que aquela, dores essas, que se acumularam ao longo de sua vida.

“Na segunda, a dor física já doendo, porém menos que a outra” (RIBEIRO, 2019, p. 147). A segunda facada também enfatiza a traição do marido e faz uma comparação entre a primeira dor e a segunda, que neste caso já é sentida fisicamente. Ao atingir o rosto de Maria, o agressor tem por objetivo, caso ela sobreviva, desfigurar fisicamente sua imagem deixando cicatrizes perceptíveis pelo resto da vida e que ainda terão efeitos negativos para sua autoestima. Logo, o rosto desfigurado faria com que Maria se sentisse fora do contexto da sociedade, anulando-a como pessoa e como mulher. Observamos ainda o seguinte trecho que complementa a narração da segunda facada, “A mesma que acariciou, agora muro fechado no cabo da faca” (RIBEIRO, 2019, p. 147), vemos aqui a utilização da figura de linguagem antítese que objetiva contrastar as atitudes do agressor em relação ao rosto de Maria, gerando no leitor questionamentos sobre o cometimento do crime e suas razões.

“Na terceira, aquilo de filho entrou nela de mistura com a lâmina fria” (RIBEIRO, 2019, p. 148). Ao receber o terceiro golpe, Maria ainda anestesiada pelos pensamentos vagos, que evitavam que ela sentisse as dores que deveria sentir, ergue seu braço em defesa, ao pressentir que o ataque do agressor poderia atingir seu filho que mamava em seu peito e assim tenta protegê-lo.

Neste momento, Maria ativa seu instinto materno, que de acordo com o senso comum, é uma expressão utilizada para nomear uma tendência característica das mulheres, que se baseia em alimentação, proteção e outros cuidados necessários à perpetuação da prole e ao bem-estar dos filhos. Sendo assim, Maria, ao tomar consciência do fim que lhe aguardava, se preocupa com o futuro de seus filhos expostos a tamanha violência. “Na quarta, Maria quis esconder do perigo o choro do bebê, e

isso enganou um pouco aquela dor nunca experimentada” (RIBEIRO, 2019, p. 148). Percebemos ainda o foco sobre o instinto materno de Maria, que preocupada em proteger sua cria, deixa exposto seu estômago, alvo desta facada que lhe causou tamanha dor, fazendo-a entender que sairia derrotada “na luta que nem começou, ou tempo teve de tramar”. (RIBEIRO, 2019, p. 148).

“Com o último arremesso da mão armada, identifica a ação do agressor no ventre, ninho das sementes dele.” A última facada teve como destino o ventre de Maria, local este, destinado a gerar vidas, porém, naquele momento ao ser atingido, decretava a morte da personagem. Esta última ação do agressor é responsável por libertar a personagem da sua condição de submissão. Ao ser atingida Maria grita, “Um *NÃO!* abalou a cumeeira do rancho e fez hesitar a mão assassina.”(RIBEIRO, 2019, p. 148, grifo do autor), este grito representa sua revolta, sua indignação, e seria também comparado a um grito de independência, pois tal atitude faz com que o assassino questione “[...] – *Essa não é a Maria que conheço.*” (RIBEIRO, 2019, p. 148, grifos do autor). A representação da mudança de postura de Maria, embora tardia, tem por objetivo influenciar os leitores a repudiar este tipo de situação, em que mulheres são submetidas a diversos tipos de violência por parte de seus companheiros e sofrem caladas. O grito de Maria objetiva também, em sentido simbólico, abalar as estruturas de uma sociedade construída sobre bases machistas, que desqualificam moralmente a mulher e que assiste em silêncio ao cometimento destes crimes.

A singularização de cada facada, conforme demonstrado acima, aumenta a percepção do leitor sobre elas, pois conforme descreve Chklovski (1973, p. 92) “Os objetos percebidos diversas vezes começam a sê-lo por um reconhecimento; o objeto encontra-se à nossa frente, nós o sabemos, mas não o vemos mais. É por isso que nada podemos dizer sobre ele”. Ou seja, as notícias estão por toda parte, porém a sociedade não enxerga a luta travada

pelas mulheres no dia a dia. Ao refletir sobre cada facada com sua carga simbólica, espera-se que o leitor seja impelido a uma mudança de atitude e que não apenas “passe os olhos” nas informações sem reconhecê-las, outrossim, a autora espera que seu trabalho extrapole os horizontes do automatismo informativo, sobre isto Zilberman (2009, p. 17) declara:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Entendemos assim, que a literatura coloca o leitor em “xeque” fazendo-o raciocinar sobre sua vivência interior, induzindo assim um posicionamento intelectual. E mesmo que haja no texto um reconhecimento do que se lê, uma representação temporal e real do mundo enquanto invenção, o texto literário fará a inserção de um universo ficcional que, mesmo “estranho” a rotina vivenciada pelo leitor, trará uma reflexão sobre suas práticas cotidianas e a agregação de uma infinidade de experiências ainda não vivenciadas.

Considerações Finais

Nosso texto foi dividido em partes específicas que abordaram a apresentação da autora, o conto e suas características e as análises teóricas, nas quais buscamos debater pontos importantes na construção do texto de Alciene Ribeiro. Destacamos então, que a literariedade se dá de acordo com algumas características do texto, através de critérios social-

mente estabelecidos, ou seja, uma obra pertencente à literatura é considerada texto literário, se sua linguagem rompe com um automatismo do cotidiano, extrapolando o horizonte de expectativas do leitor e causando um “estranhamento”, representando as coisas num contexto inusitado, aumentando assim, a dificuldade e a duração da percepção expressiva, construindo, em suma, linguagem poética.

O conto “Ave Maria das Graças Santos” se destaca pela infinidade de interpretações que podem ser feitas levando em consideração as escolhas lexicais. Estas escolhas colaboraram para construção de um texto estruturalmente complexo, mas que viabiliza uma leitura rápida e contínua. A escritora se utiliza do sentimento de empatia humana para tratar da intolerância e da violência contra a mulher, tenta trazer a consciência de que o ser humano, precisa entender o que é estar na pele do outro, imaginar o que o outro sente ao que foi exposto. Desta forma, ao aproximar o leitor da personagem do conto, permite uma melhor interpretação e compreensão do fato ocorrido, pois sem dúvida, em um contexto de realidade, Maria poderia ser considerada um “mártir” desta causa. Mas, “[...] quem é Maria das Graças Santos para merecer editorial [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 151).

Consideramos, após análise, que a desconstrução que a autora faz da notícia de jornal, torna seu texto repleto de fragmentos carregados de valor semântico que contribuem para o efeito do todo. Esse efeito transforma o texto em algo a mais do que meramente um meio informativo e faz com que o leitor vá se envolvendo com o significante e com outras demonstrações do arranjo verbal de forma tangível. A genialidade de Alciane Ribeiro como escritora surge, por exemplo, quando transforma a notícia de jornal, informativa e impessoal, em um texto literário repleto de significados, com linguagem polissêmica, empatia humana e altíssima carga poética. Desta forma, enfatizamos que o texto possuiu qualidades de uma obra literária, e que deve ser lida e apreciada por seus leitores, buscando entender as críticas e denúncias feitas através dele.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, Bosi. **O conto brasileiro contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

AMORIM, Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges. **Um suspiro de liberdade**: a representação da mulher na novela Filho de Pinguço, de Alciene Ribeiro. Corumbá, MS, 2016. 90 fls. TCC (Graduação em Letras). UFMS, *Campus do Pantanal*, Corumbá. Orientador: Rauer Ribeiro Rodrigues.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: A Teoria do Romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BERNARDES, Adriana. **Feminicídio**: mulher é assassinada a facadas pelo ex-marido no DF, 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/feminicidio-mulher-e-assassinada-a-facadas-pelo-ex-marido-no-df.html>. Acesso em: 24 maio 2019.

BOND, Letycia. **Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia, 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em: 01 jul. 2020

CAGNINI, Lariane. **Mulher em prisão domiciliar é morta a facadas em Criciúma, no Sul do Estado**, 2019. Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/mulher-em-prisao-domiciliar-e-morta-a-facadas-em-criciuma-no-sul-do-estado>. Acesso em: 24 maio 2019.

CHKLOVSKI, Vitor. Arte como procedimento. *In*: T. Todorov (org.), **Teoria da Literatura**: Textos dos Formalistas Russos. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo, Editora Unesp, 2013. p. 83–103.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária – uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DICIONÁRIO On line de Português. Significado de Ave. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ave/>. Acesso em: 10 jun. 2020

EIKHENBAUM, Boris. A Teoria do Método Formal. *In*: OLIVEIRA TOLEDO, D. (Org.). **Teoria da literatura. Formalistas russos**. Tradução A. M. Ribeiro et al. Porto Alegre: Ed. Globo, 1971.

HRIDIOMAS, **Origem da palavra “Ave”**. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-ave/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como Provocação à Teoria Literária**. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

JOBIM, José Luiz. Literariedade. **E-dicionário de termos literários**. Carlos Ceia, 2005.

JORNAL DA CIDADE.NET. EDITORIAL: **Feminicídio**: chega de omissão, 19/11/2018. Disponível em: <http://www.jornaldacidade.net/artigos/2018/11/304662/editorial-feminicidio-chega-de-omissao.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

NOGUEIRA, Renzo Magno. **A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5377, 22 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48718>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PORTELA, Natália Tano. **Poliedro Feminino**: Faces da Mulher em Contos de Alciene Ribeiro. 2018. 135 fls. Dissertação (Mestrado, Estudos Literários) – UFMS/CPTL, Três Lagoas, 2018.

PRADO, Cibele Fátima do. **A construção das personagens na novela Filho de Pinguço, de Alciene Ribeiro**. 2016. TCC (Graduação em Letras). UFMS, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, Alciene. Ave Maria das Graças Santos. *In*: RIBEIRO, Alciene. **Mulher explícita**. Uberlândia, MG: Editora Pangeia, 2019. p. 147–152.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ZAPPONE, Mirian H.Y.; WIELEWICKI, Vera H.G. Afinal, o que é literatura? *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 19–30.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n.14, dez.2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 12 jul. 2020.

WIKIPEDIA, A Enciclopédia livre. **Oração Ave Maria**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ave_Maria/. Acesso em: 10 jun. 2020

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM LUÍS BERNARDO HONWANA E DANY WAMBIRE

Lílian Costa Ramos
Carina Marques Duarte

Moçambique se tornou independente de Portugal em 1975, depois de dez anos de Guerra Colonial. Todavia, a conquista da autodeterminação não significou o alcance da paz, uma vez que os partidos políticos FRELIMO – que assumiu o poder na nação independente – e RENAMO não chegaram a um acordo sobre a condução pacífica do país. A ausência de acordo arrastou Moçambique à Guerra Civil, que terminou somente em 1992.

Com a pacificação, o país rumava para a democracia e poderia almejar o progresso, embora a maioria da população vivesse na miséria, o que, aliás, não mudou, haja vista que a cada dois habitantes, um é extremamente pobre.

A maioria da população vive na zona rural e sofre com a inexistência de infraestrutura, especialmente no tocante à saúde e à educação. Em meio a uma vasta parcela da população em situação de vulnerabilidade, as mulheres são as mais marginalizadas, conforme aponta o relatório *Direitos das mulheres em Moçambique: pôr fim às práticas ilegais* (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS; LIGA MOÇAMBICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 2007).

As mulheres sofrem a discriminação social e o preconceito de gênero. Convém salientar que são as mulheres mais pobres, residentes nas

das zonas rurais, as mais discriminadas.

No âmbito legislativo, progressos consideráveis têm sido alcançados, todavia as novas leis de proteção às mulheres não são implementadas na prática. A desconexão entre as leis e a realidade é notada, por exemplo, na ocorrência dos casamentos prematuros e forçados, na poligamia, ainda comum no país, especialmente nas zonas rurais, e na propriedade dos bens.

Em Moçambique, inúmeras mulheres ainda vivem na situação constatada por Simone de Beauvoir (2009) em 1949: suportam passivamente seu destino biológico, condenadas que estão a desempenhar a função do Outro sem escolher o próprio caminho. Passados 45 anos da conquista da autodeterminação política pelo país africano, inúmeras mulheres ainda não conquistaram a independência dos seus corpos e das suas vidas.

Em diálogo constante com a sociedade, a literatura elabora a problemática da opressão sofrida pelas mulheres. O exame do tratamento dado a este tema na ficção constitui-se como ponto de extrema relevância. Por isso, a proposta deste artigo é analisar a representação ficcional da sujeição das mulheres em dois contos – “Dina”, que integra o livro *Nós matamos o cão-tinioso*, de Luís Bernardo Honwana, e “A mulher sobressalente”, uma das dez narrativas que compõem a obra *A mulher sobressalente*, de Dany Wambire.

Considerando que, em um texto, a personagem é violentada por ser mulher e que, no outro, a opressão ocorre por ser mulher, negra e africana, cabe verificar os matizes do assujeitamento feminino em ambas as narrativas, relacionando-os aos momentos históricos e aos elementos legitimadores do domínio: o colonialismo e a tradição.

“Dina”: contexto textual e de produção

Em 1964, com apenas 22 anos, o escritor Luís Bernardo Honwana, publicou a coletânea de contos *Nós matamos o cão-tinioso*. É importante ressaltar que o livro foi publicado em um período conturbado, no qual Moçambique iniciava o movimento de luta armada para a libertação do país, que se encontrava sob o domínio do colonialismo português.

Luís Bernardo Honwana nasceu no ano de 1942, na cidade de Lourenço Marques, que após a independência passou a ser chamada de Maputo, e cresceu em Moamba, cidade onde seu pai trabalhava como intérprete. “Luís Bernardo Honwana fazia então parte de uma pequena burguesia africana letrada, sobrevivente da dinâmica colonial da República, mas já asfixiada pelo Salazarismo [...]” (MENDONÇA, 2008, p. 7). Ainda muito jovem, Honwana iniciou sua carreira como jornalista, colaborando em alguns jornais importantes de Moçambique, entre os quais, *A Voz Africana e Voz de Moçambique*.

Segundo Ferreira (1977), o livro *Nós matamos o cão-tinioso* traz a representatividade do seu povo. Para o estudioso, Honwana “[...] retoma a estrada real da narrativa moçambicana [...]” (FERREIRA, 1977, p. 102) ao abordar conflitos na dialética colonizador e colonizado. Além disso, o escritor recria a fala popular, construindo “[...] uma gramática moçambicana e ductilizada para o exercício superior da criação literária [...]” (FERREIRA, 1977, p. 102).

José Pires Laranjeira (2001) estabelece duas épocas fundamentais nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: a Época Colonial – que vai desde o aparecimento dos primeiros textos esparsos, não necessariamente literários, mas todos relacionados à África, até a independência dos países em 1975 – e a Pós-Colonial, que apresenta uma ruptura com a

sociedade colonial, adotando um estilo de emancipação. Ainda de acordo com Pires Laranjeira, as literaturas africanas se dividem em seis fases, a saber: Baixo-romantismo (1881), caracterizada por uma literatura atrelada aos padrões europeus; Realismo (1880–1890), quando o negro surge nos textos literários sob a perspectiva de inferioridade; Regionalismo Africano (1901–1960), marcada por uma postura consciente e autônoma em relação à colonização; Casticismo (1942–1960), com produção literária anticolonialista e de consciencialização como serviço cívico. O autor enquadra a obra do escritor Luís Bernardo Honwana na fase da Resistência (1961–1974), caracterizada pelo posicionamento ideológico e político anticolonialista dos escritores e por um forte sentimento de nacionalidade. É importante ressaltar o nome do grande poeta moçambicano, e referência obrigatória nas literaturas africanas, José Craveirinha, também pertencente à fase da Resistência. Por fim, Pires Laranjeira menciona a sexta fase, a da Contemporaneidade (1975–1998), do contexto literário pós-independência até os dias atuais.

Nós matamos o cão-tinroso sofreu diversas críticas advindas de simpatizantes do colonialismo português, porque expôs os abusos do colonizador europeu em terras africanas. Honwana participou de forma efetiva da revolução anticolonial, engajando-se na luta política da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) para a libertação do país do regime colonial. Defendendo seus ideais políticos, o autor foi preso em 1964, ano do lançamento do livro, e permaneceu encarcerado até 1967.

Em sua totalidade, a obra *Nós matamos o cão-tinroso* reflete questões de exploração e a segregação racial sofrida pelos colonizados. As denúncias presentes no livro dão indícios dos graves conflitos gerados pelo colonialismo em Moçambique.

No processo de independência de Moçambique, a tomada de consciência nacional e anticolonialista só foi possível, sobretudo, com a ida dos estudantes da colônia para a metrópole, a fim de ingressarem na universidade.

Em 1944, foi criada a Casa dos Estudantes do Império (CEI), com a anuência do Estado Novo (Salazarismo), cuja intenção era fortalecer a mentalidade imperial dos estudantes das colônias. Conforme observa Pires Laranjeira (2005), a princípio, a (CEI) tinha por finalidade cumprir funções assistenciais, desportivas, culturais e cívicas. Contudo, logo se tornou um espaço de debate e de reflexão política, o que despertou nos estudantes uma consciência crítica em relação ao sistema colonial. A partir de 1958, a CEI tinha como único objetivo a luta pela independência das colônias. Entre 1959 e 1961, acentuaram-se ainda mais os ideais de independência nos estudantes e intelectuais. Muitos deles regressaram a Moçambique e aderiram à guerrilha para lutar pela libertação do país.

A opressão sofrida pelos moçambicanos, que incluía o trabalho forçado, ocasionou inúmeras manifestações, que, entretanto, sempre foram reprimidas duramente pelo colonialismo português. Um dos marcos dessas manifestações ocorreu em 1960, como aponta Tutikian (2006), com a grande e violenta movimentação dos Macondes em Mueda, deixando centenas de mortos e feridos. Vale ressaltar que nesse período já havia a formação de três grupos nacionalistas – a UNAMI (União Nacional Africana de Moçambique Independente), a UDENAMO (Democracia Nacional de Moçambique) e a MANU (Mozambique African National Union), que contribuíram de forma decisiva para a criação da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Esses grupos se unificaram, na Tanzânia, sob a liderança do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, que se tornou o primeiro presidente da Frelimo.

A Frelimo tornou-se a principal frente de resistência na luta pela libertação de Moçambique. Em 1965, já controlava um quinto do país. Após a morte de Mondlane, em 1969, Samora Machel assumiu a presidência da Frelimo. A situação em Moçambique se tornou insustentável depois da Revolução dos Cravos (1974), visto que os rebeldes moçambicanos se recusaram a depor armas. Transcorridos dez anos de luta ar-

mada, em novembro de 1974, tomou posse o governo de transição e, em 1975, o país africano alcançou oficialmente a independência.

Análise do conto “Dina”

No início do conto são definidos o tempo e o espaço da narrativa: o trabalho na machamba (lavoura) ao meio-dia. O narrador heterodiegético apresenta as condições desumanas de trabalho e o medo:

[...] Dobrado sobre o ventre e com as mãos pendentes para o chão, Madala ouviu a última das doze badaladas do meio-dia. Erguendo a cabeça, divisou por entre os pés de milho a brancura esverdeada das calças do capataz, a dez passos de distância. Não ousou endireitar-se mais porque sabia que apenas devia largar o trabalho quando ouvisse a ordem trazida num berro. Apoiou os cotovelos aos joelhos e esperou pacientemente (HONWANA, 2008, p. 65).

Nota-se que Madala, o protagonista, ocupa uma posição de sub-serviência em relação ao capataz, não apenas porque é um contratado, mas porque, caso não proceda de acordo com o esperado pelo chefe, será agredido.

O narrador posiciona-se de modo aparentemente isento na narrativa, exceto em algumas passagens nas quais se mostra impactado, solidarizando-se com as dores das personagens, em especial as de Madala, ao deixar evidente seu péssimo estado de saúde: “A dor de rins era-lhe insuportável, e muito pior agora que já tinha tocado o dina [...]” (HONWANA, 2008, p. 65).

O trabalho na machamba exigia muito esforço físico e era feito em condições insalubres. Em determinado momento da narrativa, ao arrancar uma planta, o protagonista se deparou com um escorpião. Assustado, “[...] pensou que se fosse mordido por aquele escorpião teria dores horríveis durante três dias e talvez morresse no quarto [...]” (HONWANA, 2008, p. 62).

Esse incidente impulsionou em Madala a recordação do Pitarrossi, colega de trabalho, um dos personagens secundários mencionado na narrativa, que morreu na machamba picado por uma cobra: “Nenhum dos outros conhecera o Pitarrossi, mas todos deviam conhecer a mulher dele, que depois disso começara a dormir com os homens que lhe pagavam bebidas nas cantinas. Primeiro dizia que só se deitava com quem lhe desse vinte escudos, mas agora só lhe interessa beber” (HONWANA, 2008, p. 67).

A mulher dependia economicamente do marido, o “provedor da casa”, e, com a morte do Pitarrossi, a prostituição foi o único meio de sobrevivência por ela encontrado. Com o passar do tempo, o vício em bebidas alcoólicas fez cair por terra a exigência da contrapartida financeira ao favor sexual: “Quando havia maígaças, embebedava-se de tal maneira que não era preciso dar-lhe nada, e, então, qualquer um mesmo que trabalhasse na machamba, levava-a para o capim alto atrás das cantinas. Mas ela adormece logo e só acorda quando o homem se levanta” (HONWANA, 2008, p. 67).

A narrativa nos permite inferir que a posição da mulher em relação ao marido era de dependência econômica e de subserviência. O esposo assegurava-lhe a existência, tanto que em nenhum momento da narrativa a viúva é nomeada, é conhecida apenas como a mulher do Pitarrossi. E, com a morte do esposo, essa posição de inexistência é acentuada, a ponto de seu corpo ser violado: “qualquer um [...] levava-a para o capim alto atrás das cantinas” (HONWANA, 2008, p. 67). Percebe-se que a mulher ocupa uma posição de extrema vulnerabilidade em relação aos homens.

Para a filósofa Simone de Beauvoir (2009), a relação que os homens mantêm com as mulheres é de dominação: elas não se definem em si mesmas, as mulheres são definidas através do olhar do homem.

Interrompendo suas divagações, Madala sentia o sol se aproximando a cada instante e com dor nos rins ainda mais intensa: “De repente, sentiu o violento esticção dos fios da sua doença. Era o primeiro nó [...]” (HONWANA, 2008, p. 68). Extremamente cansado e com dor, Madala ansiava pela parada para o almoço, contudo o capataz não ordenava a interrupção do serviço.

O homem branco representa o poder do colonizador sobre o colonizado. Fazendo uso desse poder, o feitor prolonga o tempo de serviço na machamba, massacrando o subalterno.

Em uma conversa com Madala, já no acampamento, um rapaz revela a crueldade com que o feitor tratava os trabalhadores na Machamba: “– O branco é mau... – continuava o rapaz. – Ele demora muito a mandar largar... Eu vi isso quando trabalhava na machamba... também não deixa as pessoas endireitarem-se por um bocado para descansarem as costas”. (HONWANA, 2008, p. 71). A fala do jovem do grupo curral confirma que a situação de trabalho na machamba é análoga à escravidão.

Na sequência da narrativa, aparece a personagem Djimo, que chama Madala para comer. Na verdade, ele o leva ao encontro da sua filha Maria, em um local mais afastado, longe dos olhos do capataz. Nesse momento, o narrador insinua que Djimo tem algum sentimento pela jovem: “O Djimo parecia gostar de Maria, mas o velho sabia que como ela dormia com muitos homens ninguém queria casar-se com ela [...]” (HONWANA, 2008, p. 73).

A relação entre eles não seria possível, porque a personagem se prostituía. Esse não envolvimento entre Djimo e Maria estabelece uma posição de hierarquia do homem sobre a mulher, pois só ao homem é reservado o direito à liberdade sexual.

Enquanto Maria e Madala conversam, os homens do acampa-

mento olham para a moça de forma devassa, o que possivelmente indica desejo sexual e que eles sabiam que a jovem praticava a prostituição. Quando Djimo chama Madala para almoçar, o capataz aproveita a ocasião para se aproximar de Maria e perguntar: “– Olá, Maria! O que é que viste cá fazer? Estás a engatar o Madala?... Ao Madala, não deve ser porque está muito cocuana... talvez seja ao Djimo... Maria tu estás a engatar Djimo?...” (HONWANA, 2008, p. 74).

Sentindo-se acuada pelo capataz, Maria responde na língua do opressor: “– Eu não está engatar Djimo... – respondeu Maria, tentando falar em português” (HONWANA, 2008, p. 74). Nota-se que o colonizador não só oprime o colonizado como impõe sua língua. No prefácio da obra *Os condenados da terra*, de Fanon, Sartre (1968) refere-se ao colonizador como alguém que substitui a língua do colonizado e destrói sua cultura. No contexto colonial, de supressão de uma cultura pela outra, Maria dirige-se ao capataz na língua da cultura dominante, no caso a do colonizador português.

Maria sentiu-se constrangida pela situação provocada pelo capataz. Nesse momento, percebemos que ambos tinham certa intimidade, já se conheciam. Envergonhada diante do pai, Maria pede-lhe que vá almoçar, ao que Madala responde “Não tenho fome nenhuma na minha barriga [...]” (HONWANA, 2008, p. 75). O diálogo mantido pelas personagens sugere que Madala não queria deixar a filha sozinha com o capataz, tanto que indaga à moça: “– E tu não queres comer, minha filha?” (HONWANA, 2008, p. 75). Maria afirma que comeu pelas cantinas antes de ir vê-lo. A situação familiar do trabalhador é de extrema pobreza e, por isso, a jovem se vê impelida à prostituição em troca de comida.

Em seguida, Madala foi almoçar. A comida era insuficiente, o que indica a situação precária dos trabalhadores: mourejavam até a exaustão, ganhavam pouquíssimo e se alimentavam mal. De acordo com o narrador, do ponto onde estava, Madala podia ver Maria oculta às sombras do celeiro. Contudo, não percebeu quando o capataz se aproximou nova-

mente da moça. Depois de conversar com o homem por algum tempo, a jovem o seguiu e ambos desapareceram na esquina do celeiro.

Após o almoço, quando Madala descansava, o jovem do grupo do curral disse-lhe de maneira irônica que sua filha estava com o branco. Nesse instante, o ambiente tornou-se silencioso e tenso. O narrador descreve a atitude de Madala:

O silêncio tornou-se pesado. Madala buscou com a mão uma planta que sentira junto à sua perna esquerda. Prendendo-lhe as raminhas entre os dedos, enrolou uma boa parte do caulezito maleável em volta do pulso e puxou com determinação. O arbusto desprende-se da terra com uma explosão surda. (HONWANA, 2008, p. 77).

Nessa passagem da narrativa, vê-se a explosão emocional de Madala, seu descontentamento e, ao mesmo tempo, um autocontrole da sua fúria. Em posição de subalterno, a Madala era-lhe imposto o silêncio: “A planta que Madala segurava na mão oferecia ao seu esforço uma resistência exagerada. Por isso, o punho de Madala tremia [...]” (HONWANA, 2008, p. 78).

Com o aumento da tensão gerada pelos acontecimentos na narrativa, deparamo-nos agora com o grau mais elevado de violência e selvageria cometido pelo homem branco, o colonizador:

O homem mergulhou na machamba. Momentos depois a Maria ajeitou os braços, apoiou-se aos frágeis pés de milho e acabou por desaparecer também. No sítio por onde ela submergiu, as folhas do milho agitaram-se por um pedaço, mas depois a ondulação desapareceu. [...] Na confusão verde do fundo da machamba, Maria não viu o capataz imediatamente. Esbravejou com aflição, tentando libertar as pernas. Um braço rodeou-lhe os ombros duramente (HONWANA, 2008, p. 78-79).

Ao seguir o capataz, Maria, que, como sabemos, era prostituta, imaginou que agendaria um programa, não previu que seria brutalmente violentada praticamente diante dos olhos do pai: “A capulana de Maria despreendeu-se durante a breve luta e a sensação fria de água tornou-se lhe mais vívida. Um arrepio fê-la contrair-se Sentiu nas coxas nuas a carícia morna e áspera dos dedos calosos do homem” (HONWANA, 2008, p. 79).

Para a filósofa Djamilia Ribeiro, o que diferencia a posição do homem negro e da mulher negra no colonialismo é a situação de estupro. A mulher é vítima da violência sexual, o homem não: “A mulher negra ter sido submetida a esse tipo de violência sistematicamente evidencia uma relação direta entre a colonização e a cultura do estupro [...]” (RIBEIRO, 2018, não paginado).

Pesam sobre as mulheres negras três condições que as colocam na posição de marginalização: o gênero, a raça, e a classe social. Para Beauvoir (2009), que universaliza o gênero feminino, a mulher é o outro. No entanto, essa relação de outridade é complexa no caso das mulheres negras. Kilomba (2009), em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, amplia a teoria de Beauvoir, enfatizando que a mulher negra é o outro do outro: “Somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade [...]” (KILOMBA, 2019, p. 190). Maria é o outro do homem branco e o outro do homem negro. A personagem ocupa um lugar vazio. E isso faz com que se torne presa dos homens, sujeita a todo tipo de violação.

O capataz violenta a filha de Madala pelo poder que lhe é conferido: o poder do homem sobre a mulher, do branco sobre o preto, do colonizador sobre o colonizado. De acordo com Davis (2016), se a mulher é vista como “fácil” e se está na condição de prostituta, sua queixa de estupro não ganha legitimidade.

Madala observa o acontecimento chorando e esmagando folhi-

nhas imaginárias nas mãos. Na machamba, Maria questiona o capataz acerca da motivação para o ato sexual naquela hora, praticamente às vistas de todos. Voltando da lavoura, envergonhada, Maria recusa o dinheiro dado pelo capataz e ele a questiona: “– Mas o que tens rapariga? Não queres o dinheiro?” (HONWANA, 2008, p. 83). Maria responde que Madala os viu e revela, em seguida, que o idoso, para surpresa e aflição do capataz, é seu pai. A consciência do grau de parentesco entre Maria e o trabalhador, somada ao silêncio que se estabelece no ambiente, provoca desespero no capataz.

Em uma tentativa de atenuar a gravidade da situação, o capataz diz a Madala que não sabia que Maria era sua filha. Esse é o momento de maior tensão da narrativa, porque os homens esperavam um sinal de revolta por parte de Madala para atacarem o capataz. Eles estavam dispostos a tudo, e o capataz sabia disso, sabia que corria risco de vida. Cortázar (2006) ressalta que esses pontos de tensão presentes nas narrativas são uns dos elementos primordiais de todo grande conto.

Inconformado com a humilhação sofrida por Madala, o jovem do grupo curral, com a voz alterada, diz a Madala que todos viram o que o capataz fez com sua filha. A tensão fica explícita no ar e piora com o acesso de raiva do capataz, que ordena aos homens a volta imediata ao trabalho: “– Cachorros! Cachorros! Para o trabalho, cachorros!” (HONWANA, 2008, p. 85).

De maneira ofensiva e preconceituosa, o capataz animaliza os empregados. Fanon descreve essa atitude do colonizador para com o colonizado da seguinte maneira: “E, de fato, a linguagem do colono, é uma linguagem zoológica [...]” (FANON, 1968, p. 31). O colonizador desumaniza o colonizado, porque, assim procedendo, justifica todos os meios empregados para a conquista.

Todos esperavam uma atitude de Madala. Entretanto, de maneira surpreendente, o idoso deixa seus companheiros chocados ao aceitar

uma garrafa de vinho, oferecida pelo estuprador de sua filha, e bebê-la toda de uma só vez.

Indignado com a atitude de Madala, o jovem do grupo curral cuspiu em direção aos pés do idoso e o chamou de cão.

Agindo dessa forma, Madala colocou um fim no conflito, mas, por ter aceitado a afronta, acabou causando uma grande frustração nos companheiros. O homem sabia que atentar contra a vida do capataz não apagaria a violência sofrida por Maria, uma vez que, acima de tudo, o capataz era apenas um agente do colonialismo, sistema comandado não por um sujeito, mas por uma coletividade de homens brancos. O conto se encerra com a descrição de Madala trabalhando na machamba, num dia como qualquer outro.

“A mulher sobressalente” e sua época

Outro conto a ser analisado neste trabalho é o do jovem escritor Dany Wambire, “A mulher sobressalente”, que empresta seu título ao livro, composto por 10 contos, publicado em 2018.

Dany Wambire, um dos escritores mais reconhecidos do panorama literário moçambicano, nasceu em 1º de junho de 1989, na província de Manica, centro de Moçambique. O jovem possui dezenas de textos publicados no Brasil e em Portugal.

A literatura de Wambire está comprometida com a sociedade do seu tempo, com a realidade e a cultura moçambicana. O conto “A mulher sobressalente” traz o olhar crítico do autor. Paulina Chiziane faz uma menção ao livro de Wambire: “Em cada página do seu livro, vai narrando os enganos da sociedade, mas sempre na perspectiva de construir um mundo mais humano [...]” (CHIZIANE, 2018, p. 1).

O livro *A mulher sobressalente* está inserido no contexto pós-colonial e pertence à fase da Contemporaneidade, referida por Laranjeira (2001). Como já mencionado neste texto, Moçambique tornou-se independente de Portugal em 26 de junho de 1975. Entretanto, de acordo com Cabaço (2009), isso não significou de fato uma ruptura total com o colonialismo, pois permaneciam “[...] no país milhares de colonos, mantendo privilégio e detendo postos chaves da economia e da administração [...]” (CABAÇO, 2009, p. 426).

Ademais, cabe salientar que a independência não trouxe paz para o país, uma vez que o partido político da FRELIMO, que governava a nação já independente, não entrou em acordo com a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), partido político que se formou com o apoio da Rodésia do Sul a partir da agregação dos desertores da FRELIMO.

Um dos principais pontos de discórdia, entre FRELIMO e RENAMO, que viria ocasionar a Guerra Civil, foi a tentativa fracassada por parte da FRELIMO de implantar o Projeto Nacionalista. Esse projeto idealizava uma consciência nacional e de unificação: “[...] a FRELIMO incitou os povos Moçambicanos a abraçarem um projeto social e cultural através de uma nova sociedade sem raça, tribos e religiões, que podia ser estabelecida e florescer para benefício do poder das massas [...]” (KHAN, 2016, p. 950).

O ideal de uma nova identidade moçambicana, deixando para trás todos os resquícios do colonialismo e do tribalismo, política adotada pelo então presidente Samora Machel, conduziu o governo a medidas extremas. Essas medidas motivaram o descontentamento de alguns grupos e a consequente acusação de desrespeito às tradições e às autoridades étnicas e tribais, constituindo-se como um dos gatilhos para a Guerra Civil.

Na utopia de governar o país de acordo com o modelo socialista Ocidental, Samora Machel fez uso do autoritarismo na tentativa de unificação dos povos e de criação do Homem Novo. Tal intento resultou

falho por conta da heterogeneidade cultural característica do país e pela impossibilidade de apagar a identidade de um povo.

Os conflitos armados em Moçambique entre FRELIMO e RENAMO deixaram inúmeros mortos, uma grave crise econômica e a fome castigando a população. A Guerra Civil arrasou por completo Moçambique. Só em 1992 veio o Acordo de Paz. Todo o processo de transição do colonialismo para o pós-colonialismo foi, em verdade, como refere Fanon (1968), uma substituição de uma espécie de homem, por outra espécie no comando do país, o que não significou uma melhora social, porque tanto a FRELIMO quanto a RENAMO estavam (e continuam) em busca de poder. Em relação ao poder político, a FRELIMO mantém-se hegemônica desde a independência de Moçambique até os dias atuais.

Wambire, em *A mulher sobressalente*, reflete sobre o passado e o presente de Moçambique em narrativas enraizadas em conflitos inerentes à construção da sociedade moçambicana.

Depois de 26 anos de conflitos quase ininterruptos, entre a guerra da independência e a Guerra Civil, o país enfrenta uma grave crise política, à beira de um conflito iminente entre os partidos FRELIMO e RENAMO. Em entrevista concedida à Rede Brasil Atual (MUNIZ, 2014, não paginado), o escritor moçambicano Mia Couto comenta a situação política do país no que diz respeito aos conflitos atuais: “Infelizmente manteve-se uma situação pouco clara depois da declaração de paz [...]. A Renamo já fez várias ameaças de voltar à guerra. E eu acho que podemos dizer que há uma guerra de baixa intensidade, mas está aí [...]”. Para o escritor, a situação política em Moçambique foi resolvida pela metade, não havendo, de fato, uma reconciliação entre a FRELIMO e a REMANO.

Assim como a personagem do conto analisado é privada de futuro, a população moçambicana sofre as consequências desses conflitos, penalizada com a miséria extrema e a ausência de segurança.

“A mulher sobressalente”

Nesse conto, que dá título ao livro, conhecemos a história de Quinita, sendo ela mesma a narradora e protagonista da narrativa. Quinita é abusada sexualmente pelo cunhado com a anuência da família e da própria irmã, servindo de moeda de troca para corrigir os erros do passado do pai e salvar o casamento da irmã, que só tinha filhas mulheres.

A narrativa transcorre no decorrer de cinco anos, ambientando-se primeiramente na cidade, com o desenlace na zona rural.

Na manhã do dia 1º de novembro de 1990, a mãe de Quinita vai ao local de trabalho da filha, que era empregada doméstica em uma casa na cidade, com a incumbência de levá-la de volta para casa, na zona rural de Moçambique, pois estava sendo acusada de ter facilitado a fuga da filha para a cidade.

Privada da infância, Quinita sentia-se prisioneira em sua casa. Foram-lhe negados os direitos ao lazer, ao brincar, e os direitos à educação provavelmente também lhe seriam negados, pois era vítima do trabalho forçado: “Tinha medo de não poder ir à escola, para ficar a plantar milho, invejando-os por beneficiarem de um banho de sol, de um banho de chuva, das brincadeiras de empurra-empurra com o vento, coisas que eu nunca receberia do meu pai”. (WAMBIRE, 2018, p. 38).

Assim como Quinita, milhares de moças moçambicanas têm seu futuro roubado. Conforme aponta o relatório *Direitos das mulheres em Moçambique: pôr fim às práticas ilegais* (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS; LIGA MOÇAMBICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 2007), desde a mais tenra idade, as moçambicanas, principalmente na zona rural, são obrigadas a abandonar a escola para cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na plantação. Outro fator

que ocasiona a evasão escolar é o casamento prematuro.

A fuga de Quinita para a cidade está ligada diretamente ao pai, homem opressor e alcoólatra, que não supre as mínimas necessidades da família: “Não que o meu pai não tivesse carinho para dar. Mas dedicava-o aos copos, acariciando-lhes as bordas. [...] Não que o meu pai gostasse de filhos. Gostava era de não trabalhar. Ser preguiçoso, alimentar-se do esforço das mulheres e dos filhos, negando-lhes o futuro” (WAMBIRE, 2018, p. 38).

As palavras “mulheres” e “filhos” refletem o sistema poligâmico em Moçambique, no qual o homem pode ter diversas esposas, algo muito comum principalmente nas áreas rurais. Nesse contexto, é importante ressaltar que as mulheres são as principais forças de trabalho na lavoura. A poligamia no período pós-colonial era considerada uma prática exploratória de mão de obra feminina, pois possuir muitas esposas significava ter muitas trabalhadoras na lavoura. Samora Machel, o primeiro a presidir a nação independente, afirma que:

Casar-se com muitas mulheres na sociedade de economia agrária torna-se um meio certo para acumular muitas riquezas. O marido assegura-se de uma mão de obra gratuita, que não reclama nem se revolta contra a exploração. Daí a importância da poligamia nas zonas rurais de economia agrária primitiva [...] a mulher oferece duas vantagens ao seu proprietário: é uma fonte de prazer, e, sobretudo, é uma produtora de outros trabalhadores, uma produtora de fontes de riqueza (MACHEL, 1979, p. 20–21).

O presidente Samora Machel, pouco tempo depois de conquista da autodeterminação, faz uma crítica explícita às condições a que estavam submetidas as mulheres moçambicanas.

Subjugada pelo marido, a mãe de Quinita sabia que o destino da filha estava traçado, “— O teu pai te quer como peça sobressalente e da

família [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 38). Sob às ordens do pai, a mãe havia ido sequestrar o futuro de Quinita.

De acordo com o *Plano nacional de acção para prevenção e combate à violência contra a mulher (2008-2012)* (MOÇAMBIQUE, [2008]), as desigualdades de poder entre homens e mulheres em Moçambique são sustentadas por um sistema hierárquico denominado patriarcado. Na narrativa, a mãe e as filhas são massacradas, são vítimas desse sistema, em que culturalmente é dado aos homens poderes sobre a mulher, poderes que legitimam toda e qualquer violência praticada.

Ao retornar à sua casa, Quinita se depara com o pai, que lhe dirige a seguinte fala: “— Pensaste que tinhas escapado né?!” (WAMBIRE, 2018, p. 39). O pai recebe a filha com um tom ameaçador e de completo desprezo.

Apesar desse comportamento, Quinita mantém o respeito pelo patriarca, mas no seu íntimo, o sentimento era de revolta e de mágoa: “Era ele que andava a vender tudo e todas as minhas irmãs. Em troca de álcool para se embriagar e esquecer-se das suas responsabilidades [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 40).

Não há uma relação de afeto do pai com os filhos. Para ele, os filhos são objetos dos quais dispõe livremente, trocando-os por álcool. A figura do pai, no ambiente familiar, materializa-se na forma do opressor, do carrasco.

Ao visitar as amigas, Quinita foi recebida com espanto e choro. Todas ficaram surpresas com a sua volta e a questionavam: “Como é que eu ousava regressar ao calvário?” (WAMBIRE, 2018, p. 40). Nota-se a opressão e a total falta de direitos a que estão submetidas as mulheres no dia a dia.

Para Simone de Beauvoir, as mulheres estão assujeitadas a um destino que lhes é imposto socialmente e culturalmente, “[...] em regime

patriarcal, ela é a propriedade do pai, que a casa a seu desejo; presa ao lar do esposo, a seguir, ela se torna apenas a coisa dele e da gens em que foi introduzida [...]” (BEAUVOIR, 2009, não paginado). Quinita e suas amigas estão enredadas em um destino, no qual cabe a elas aceitar de forma passiva todas as imposições. Elas tornam-se propriedade privada dos pais e depois dos esposos.

Há um corte temporal na narrativa para chegar ao ano de 1995. Quinita encontra-se na casa da irmã mais velha e, antes que os primeiros raios de sol saíssem, ela foi brutalmente atacada pelo cunhado: “Eram as minhas intimidades que as produziam, as minhas coxas não se travavam. Gotas de sangue, secas coloriam-lhes as margens denunciando abuso do sexo [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 42).

O cunhado atirou-se sobre ela com tamanha violência, como um animal selvagem, que nem seu choro e gritos o fizeram se compadecer de sua dor. Em choque, Quinita tentava limpar os vestígios que o homem havia deixado em seu corpo: “E sentia-me feliz neste exercício de depuração da alma até que vi descer do meu poço íntimo um líquido viscoso, igual ao caldo de quiabo, grávido de gingação” (WAMBIRE, 2018, p. 43).

Assustada com o líquido que sai de sua parte íntima, Quinita gritou aos céus pedindo ajuda. Neste momento, a irmã, até então condescendente, se compadeceu e foi ajudá-la. Inocente, Quinita não recebeu qualquer tipo de informação sobre relação sexual.

De acordo com o relatório *Direitos das mulheres em Moçambique: pôr fim às práticas ilegais* (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS; LIGA MOÇAMBICANA DOS DIREITOS HUMANOS, 2007), às moçambicanas, especialmente as da zona rural, devido à cultura tradicional e conservadora, é restringido o acesso a informações sobre saúde sexual e métodos contraceptivos.

Face à estranheza da menina Quinita em relação ao que se pas-

sava consigo, a irmã lhe explicou que aquele líquido era a semente dos homens (sêmen). Para desespero da moça, muito dessa semente já estava dentro do seu corpo. Percebe-se que grande parte das jovens moçambicanas vive em completa alienação e aprende na prática o que é ser mulher, no caso da personagem, através do estupro, violência sofrida por inúmeras camponesas em Moçambique.

De volta à casa dos pais, onde, teoricamente, sentir-se-ia protegida, Quinita foi obrigada a retornar para a casa do seu violentador: “– Tem que voltar – iniciou o pai. É uma questão de tradição. Eu já não tenho bois para devolver ao teu cunhado” (WAMBIRE, 2018, p. 44).

De maneira explícita, o pai permitia a violação da filha. Em nome de uma tradição machista, na qual o homem é o proprietário da mulher, Quinita retornou e continuou a ser violentada, até que anunciou a gravidez. Até dar à luz, a adolescente foi mantida prisioneira: “Foi o meu bebé que me soltou da cadeia em que eu estava presa. Ele libertou-se do útero para libertar-me das paredes daquela casa [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 44).

Ao saber que a criança era um menino, o pai de Quinita sentiu-se aliviado e abraçou com muita efusão o genro: “Dívida paga. Já não vou devolver nada do que me deste pelo lobolo da minha filha [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 45).

A FRELIMO considerava que a prática do lobolo, na qual a família da noiva teria direito a um “dote”, um pagamento feito em dinheiro ou em cabeças de gado, como um mecanismo de dominação, uma forma de objetificação das mulheres: “Os pais requerem do futuro genro o pagamento dum preço, o “lobolo”, para cederem a filha. A mulher é comprada, herdada, como se fosse um bem material, uma fonte de riquezas [...]” (MACHEL, 1979, p. 20). O pai de Quinita tinha a obrigação de devolver o lobolo, porque a filha mais velha não conseguia gerar filhos homens. Então, o pai usou Quinita, que engravidou do cunhado, teve um menino e,

assim, pagou a dívida do pai e salvou o casamento da irmã. A personagem é objetificada pelo pai, ele a usa de acordo com as suas conveniências.

Estando a dívida paga, o pai pegou a filha pelo braço e anunciou a saída da casa do cunhado. Com um esforço em vão, Quinita queria levar o bebê consigo, mas logo o seu pai interveio na situação: “— Este bebê fica aqui. Pertence agora à tua irmã. Tu fizeste-o para ela. Assim salvaste-lhe o casamento, pois ela só fazia meninas. — Mas... — Mas o que? — ameaçou o meu pai — Isso é tradição e pronto. Vamos para casa” (WAMBIRE, 2018, p. 45).

A narrativa é perpassada pela violência do abuso sexual, do não direito ao próprio corpo. Quinita foi usada como barriga de aluguel, sujeitada às vontades do pai. A moça é obrigada a obedecer: “Obedeci e saí caminhando com meu pai, pensando como a tradição tinha sido cruel comigo [...]” (WAMBIRE, 2018, p. 45). Não só a tradição tinha sido cruel com Quinita. O próprio pai a expôs a situações de barbárie. Os seus sentimentos são silenciados e sequer suas súplicas para ficar com o filho são ouvidas. Desse modo, a personagem é desumanizada e, por ser mulher, todos os direitos lhe são negados.

Essencialmente e em termos estruturais, a violência contra a mulher resulta das desigualdades de poderes entre homens e mulheres. No contexto do conto, a mulher tem a função de procriar. De acordo com Samora Machel, as mulheres estão submetidas a um contexto de sobrevalorização da fertilidade: “A mulher é produtora dos herdeiros [...]” (MACHEL, 1979, p. 21). Ainda, segundo Machel, a sociedade moçambicana é o principal veículo de difusão de um conceito de inferioridade do sexo feminino. Culturalmente, a mulher se torna vítima do obscurantismo sociocultural.

Esse ciclo de dominação secular só será quebrado à medida que as mulheres deixarem o estado de passividade e compreenderem sua condi-

ção de mulher, de ser humano que possui direitos. Essa ruptura acontece lentamente em Moçambique na zona urbana, no entanto, na zona rural os destinos das mulheres são traçados antes mesmo de nascerem.

Considerações finais

Em *Literatura, história e política*, Abdala Júnior (1989) afirma que o escritor pode até ver o texto literário como produto apenas do seu ato criativo, mas que a sociedade sempre se inscreve no texto. O escritor engajado, participante, busca a consciência da inserção do social no tecido literário.

Luís Bernardo Honwana e Dany Wambire, representantes de fases distintas da literatura moçambicana, são escritores participantes. O primeiro, enquanto signo da resistência, denuncia o autoritarismo do Estado Colonial em Moçambique. Para Ferreira (1977), Honwana retrata em suas narrativas a dialética do colonizado/colonizador sob a perspectiva da exploração das estruturas sociais violentadas pelo colonialismo. Wambire, pertencente à fase contemporânea, faz da literatura um veículo de representação da realidade, denunciando os paradoxos e complexidades sociais decorrentes do passado, mas que persistem na sociedade moçambicana.

Ambos os textos demonstram que, dentro da sociedade moçambicana, uma parcela considerável das mulheres ocupava e ocupa o seguinte espaço: “Aqueles que têm pouco ou nenhum poder são categorizadas assim não apenas por não terem nada, mas por serem nada; elas são excluídas porque são consideradas nada [...]” (YUNG, 1996, *apud* KILOMBA, 2019, p. 108).

O processo de opressão em relação às mulheres perdura desde o período colonial até os dias atuais, colocando-as em uma posição de inexistência. No conto “Dina”, a violência, praticada pelo homem branco

está relacionada não só à questão de gênero. A violência estrutura-se em uma tríade à qual a mulher negra está submetida: o gênero, a raça e a classe social. No colonialismo, a mulher se tornou uma extensão do território ocupado. Assim, como pontua Kilomba, “A pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada [...]” (KILOMBA, 2019, p. 224). Ainda de acordo com Grada Kilomba, “A mulher negra é uma dupla antítese da branquitude e da masculinidade [...]” (KILOMBA, 2019, p. 190). Essa problemática é perceptível no conto “A mulher sobressalente” à medida que Quinita não possui reciprocidade nem do homem negro.

As posições de subalternidade e de inexistência impostas às mulheres são reforçadas pelo sistema do patriarcado, que está enraizado na cultura de Moçambique. O patriarcado legitima o poder e a violência dos homens sobre as mulheres: “Mulheres negras têm sido dominadas ‘patriarcalmente’, de diferentes formas por homens de diferentes cores [...]” (CARBY, 1997 *apud* KILOMBA, 2019, p. 105). Entretanto, no período pós-colonial as mulheres conquistaram espaço para narrar por si mesmas suas mazelas. No texto de Wambire, é a oprimida quem vai narrar as atrocidades e a falta de livre-arbítrio às quais é submetida pela imposição da tradição de uma cultura machista.

Dentre todas as violências elencadas nos contos, a maior delas é o estupro. A cultura do estupro está diretamente ligada ao período colonial. Como afirma Davis (2016), o estupro é uma expressão ostensiva do domínio econômico e do controle sobre as mulheres negras. As narrativas demonstram que o estupro se difundiu na cultura moçambicana, sendo um dos graves problemas enfrentados pelas mulheres que vivem na zona rural do país.

O fato é que em Moçambique existem estruturas de validações que preservam a supremacia do homem em detrimento da mulher. A

questão do gênero no país precisa ser discutida para além das desigualdades dos sexos. São questões complexas que passam pelos direitos humanos, uma vez que, às mulheres, por vezes, é negada a humanidade.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. *E-book*.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

CHIZIANE, Paulina. Prefácio. *In*: WAMBIRE, Dany. **A mulher sobressalente**. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 1.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Júnior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Debates, n. 104. Dirigida por J. Guinsburg).

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS; LIGA MOÇAMBICANA DOS DIREITOS HUMANOS. **Direitos das mulheres em Moçambique: pôr fim às práticas ilegais**. Paris, 2007. Disponível em: <https://www.fidh.org/IMG/pdf/Mozambique300408portug.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa: II**. [Lisboa]: Instituto de Cultura Portuguesa, 1977. (Biblioteca Breve, v. 7).

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão-tinhoso**. Lisboa: Edições

Cotovia, 2008.

KHAN, Sheila. Moçambique 41 anos depois: “crónica” de uma imaturidade política. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 944–960, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.3.25257>. Acesso em: 21 jun. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARANJEIRA, José Pires. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de Filologia Românica**, Anejo II, v. 185, p. 185–205, 2001. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM0101220185A>. Acesso em: 21 jun. 2021.

LARANJEIRA, José Pires. Uma casa de mensagens anti-imperiais. In: LARANJEIRA, José Pires. **Ensaios Afro-literários**. 2. ed. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2005. p. 125–145.

MACHADO, Andressa da Silva. Desventuras do pós-independência em Moçambique: nacionalismo, Guerra Civil e memória coletiva. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, v. 5, n. 9, p. 55–65, 2020.

MACHEL, Samora Moisés. **A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia de sua continuidade, condição do seu triunfo**. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico [da Frelimo], 1979. (Coleção Estudos e Orientações, n. 4). Disponível em: https://www.mozambiquehistory.net/politics/frelimo/_estudos_e_orientacoes/est_orient_n_04.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

MENDONÇA, Fátima. Prefácio: palavras (des) necessárias. In: HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão-tinhoso**. Lisboa: Edição Cotovia, 2008. p. 3–15.

MOÇAMBIQUE. **Plano nacional de acção para prevenção e combate à violência contra a mulher (2008-2012)**. [Maputo], [2008]. Disponível em: <https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/PlanoNacionalViolencia2008.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MUNIZ, Estevan. Para Mia Couto, é preciso resolver o passado de Moçambique para curar o presente. Entrevistado: Mia Couto. In: **REDE BRASIL ATUAL**, [s. l.], 4 abr., 2014. Disponível em: <https://redebrasilatual.com.br/cultura/2014/04/para-mia-couto-e-preciso-resolver-o-passado-de-mocambique-para-curar-o-presente-9008/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia de Letras, 2018. *E-book*.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 1–21.

TUTIKIAN, Jane Fraga. **Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

WAMBIRE, Dany. **A mulher sobressalente**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

GEOGRAFIAS DA LÍNGUA: O ENSINO DO ESPANHOL NA FRONTEIRA CORUMBÁ/ PUERTO QUIJARRO

Lucilene Machado Garcia Arf
Cinthya Maria Ester de Sá

A língua espanhola está em crescente expansão no mundo, no âmbito das relações internacionais, coloca-se na segunda posição com 577 milhões de pessoas que a falam, dos quais 480 milhões têm o espanhol como língua materna, sendo assim um 7,6% da população mundial.

Para algumas regiões do globo, a aprendizagem do espanhol torna-se mais importante que a aprendizagem da língua inglesa, como no caso do Brasil, onde o idioma oficial é o português e faz fronteira com dez países de idioma hispânico. Porém, não é esse o reconhecimento feito em terras brasileiras.

Este trabalho apresenta um recorte da fronteira geográfica e linguística Brasil/Bolívia, mais especificamente do município de Corumbá/ Puerto Quijarro, abordando especificações e peculiaridades dessa faixa territorial, no âmbito da educação, como o processo de formação e ensino/aprendizagem de professores de Língua Espanhola. A proposta foi mostrar Corumbá no aspecto de fronteira geográfica e linguística, formação e histórico do ensino de Língua Espanhola no município e os métodos de ensino/aprendizagem. Foram abordados ainda o ensino e os desafios encontrados nas aulas de Língua Espanhola e concluímos com as políticas linguísticas que contemplam essa área de fronteira, ou a falta delas para melhorias na formação inicial, na formação continuada dos

professores como a manutenção e qualidade do exercício da profissão. Em qualquer âmbito educacional, há diversos obstáculos a serem vencidos, porém cada contexto possui sua peculiaridade e o professor precisa estar apto a criar mecanismo para envolver seus alunos e propiciar um ambiente com aprendizagem significativa.

Corumbá: fronteiras linguísticas e geográficas

Corumbá, segundo documentos da Prefeitura Municipal, o nome vem de origem tupi-guarani Curupah, que significa “lugar distante”, está localizada no Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do país. Fundado no ano de 1778, o município que está praticamente às margens do rio Paraguai, já foi um dos um dos principais centros comerciais brasileiros e possui influências de diversas culturas e povos.

De acordo com o Censo 2010 e dados atualizados no ano de 2018, Corumbá possui uma população estimada em 110,806 habitantes, conta com total de 64.721,719 km², equivalente a 18,1 % do estado e cerca de 37% do Pantanal, recebendo por isso o título de Capital do Pantanal, sendo a principal e mais importante zona urbana da região alagada, localizada à margem direita do Rio Paraguai.

Em seu enclave está o município de Ladário, que se encontra dentro do município de Corumbá, e, também de acordo com o Censo 2010 e dados atualizados no ano de 2019, conta com uma população estimada em 23.331 habitantes, com área territorial de 340,765 km², e outras duas cidades localizadas na Bolívia, Puerto Suarez e Puerto Quijarro.

A história da população de Puerto Quijarro, no lado boliviano, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da via férrea, já que, foi a partir daí que o comércio se expandiu e motivou instituições empresariais, tanto nacionais como estrangeiras, a fincarem raízes na região,

aproveitando as vantagens que o governo boliviano dava aos empreendedores com a criação da zona franca comercial e o primeiro porto civil do país que o ligaria ao oceano Atlântico através da hidrovia Paraguai – Paraná.

Conforme dados do Censo (INE, 2012), a cidade possui aproximadamente 19.000 mil habitantes, detendo uma das mais altas taxas de crescimento demográfico do departamento de Santa Cruz de la Sierra, devido à sua localização. A principal atividade do município, na ordem decrescente é o comércio, exportação, construção, indústria manufatureira, agricultura, pecuária, caça e pesca. Sua economia baseia-se principalmente na exportação de cereais e derivados, assim como no intercâmbio comercial com a cidade de Corumbá.

Por existir tal conurbação e não haver um rio, lago ou algo semelhante que nos separe do país vizinho, essa fronteira acaba sendo denominada como fronteira seca, pois não possui um marco geográfico. É possível observar o fluxo de pessoas que atravessam a fronteira diariamente, de ambos os lados, que vão em busca de trabalho, estudos, compras, etc., o que facilita a aproximação entre os países e em consequência, o contato entre as línguas, uma relação que este trabalho busca compreender, já que envolve as duas línguas que são elementos pertencentes à formação do professor de língua espanhola em Corumbá.

Formação e Breve histórico do ensino de Língua Espanhola em Corumbá

A cidade conta com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal, que segundo documentos da UFMS foi criado pelo o Governo do Estado de Mato Grosso em Corumbá no ano de 1967 sob o nome de Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC), pelo

Decreto Estadual nº 402 de 13/11/1967. Mas somente em 1979, com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da Instituição que passou a se denominar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Lei Federal nº 6.674/79, atendendo assim a população deste município, o município de Ladário e pessoas advindas da Bolívia.

A formação desses professores de língua espanhola é feita através do Curso de licenciatura de Letras com habilitação em português e espanhol oferecido pela UFMS/CPAN, criado mediante a Resolução nº 75 de 12 de dezembro de 2006, atendendo à Lei Federal de 11.161/2005 obrigou a oferta, gradativamente em um prazo de cinco anos.

ARF, MANCILLA BARREDA e ZWARG (2018), no texto “Formación de profesores de español em Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafios”, falam sobre a situação do curso na cidade, anos após sua implementação no município:

[...] las escuelas que ofrecían esa lengua en la malla curricular eran las privadas, motivo por el cual los alumnos que ingresaron en el primer grupo de Letras español realizaron su práctica docente – estágio supervisionado – en la forma de proyectos que se realizaron en las escuelas bajo la administración de la alcaldía municipal (ARF; MANCILLA BARREDA; ZWARG, 2018, p. 86).

As autoras expõem que a Prefeitura Municipal de Corumbá, no ano de 2012 abriu o Edital nº1/2012 que ofertava 10 vagas para o cargo de professor de língua espanhola para a Rede Municipal de Educação. A Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, responsável pelo o ensino do 6º ano ao Ensino Médio, incluiu a língua na grade curricular em outubro de 2007, foi publicada a decisão do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) e se entendia que as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol.

Após a reforma do Ensino Médio sancionada no começo do ano de 2017, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 revogou a Lei nº 11.161 de 2005 que incluía a língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do Ensino Médio. Assim a língua inglesa passou a ser a disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, desde 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, se a escola só oferece uma língua estrangeira, esta precisa ser obrigatoriamente o inglês. A justificativa do Ministério da Educação foi:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (Brasil, 2017, p. 241).

O ensino de língua espanhola no município de Corumbá, na prática, ficou da seguinte forma:

[...] las escuelas municipales mantienen la enseñanza del español en los siguientes niveles y etapas de la educación primaria: nueve unidades educativas municipales ofrecen la lengua española desde la educación infantil hasta el 5º año; de esas, dos son escuelas de tiempo completo. Una escuela rural mantiene la enseñanza del 1º al 9º año, además de la oferta del español en la Educación de Jovens e Adultos (EJA). (ARF; MANCILLA BARREDA; ZWARG, 2018, p. 88)

As autoras ainda discorrem sobre o que atualmente está acontecendo na educação corumbaense:

[...] se ofrece el español en carácter obligatorio en dos escuelas de secundaria que funcionan en tiempo completo, de un total de 13 unidades educativas existentes en el municipio. En las demás, se ofrece el español de forma electiva, considerando la demanda de la comuni-

dad. En esas, el inglés permanece como lengua extranjera en la malla curricular. (ARF; MANCILLA BARREDA; ZWARG, 2018, p.88)

No que diz respeito a grade curricular do curso de Letras – Português/Espanhol da UFMS/CPAN, hoje encontramos as disciplinas obrigatórias distribuídas nos 8 semestres: Estágios Obrigatórios de Língua Espanhola I, II e III, Fundamentos do Ensino de Língua Espanhola, Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, Literatura Espanhola I e II, Literatura Hispano-americana I e II, Prática de Ensino de Língua Espanhola, Prática de Ensino de Língua Espanhola para os Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Como disciplinas complementares possui: Cultura Hispânica, Tópicos de Tradução em Língua Espanhol, Língua Espanhola Instrumental, Políticas Linguísticas em Regiões de Fronteira e Tópicos de Fonética e Fonologia da Língua Espanhola.

É preciso ressaltar que para a maioria dos acadêmicos, tanto os oriundos do município quanto os de outros, a universidade é seu primeiro contato com o idioma espanhol. Por existir a proximidade dos idiomas, línguas *neolatinas*, muitos optam pelo curso por acreditar ter maior facilidade de compreensão e desenvoltura do que o inglês, o que acaba por dificultar o aprofundamento nas estruturas linguísticas do ensino da Língua espanhola para a formação de professores.

Percebe-se um esforço por parte da universidade em adequar o currículo, com estatutos próprios, como está escrito no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/CPAN.

Sobre as concepções do curso no que diz respeito às dimensões formativas o PPC (2018, p. 8 e 9) informa que o licenciado em Letras – Habilitação Português/Espanhol pela UFMS/*Campus* do Pantanal pode atuar desde as séries iniciais até às séries finais, o que envolve o Ensino Fundamental Ensino Médio e Ensino Profissionalizante. Ainda sustenta que,

Além desses, poderá atuar em cursos de línguas, no desenvolvimento de pesquisas no campo da Linguística e dos Estudos Literários, bem como exercer funções que tenham como foco principal a linguagem em uso, como é o caso da revisão, tanto em língua portuguesa quanto em espanhola (PPC/letras/espanhol/CPAN 2018, p. 9).

O curso contempla uma concepção de educação que observa a dimensão cultural em que as práticas educativas são construídas. Pois, “a formação cultural prioriza projetos que possibilitem a ampliação dos conhecimentos do núcleo disciplinar, assim como a integração do futuro licenciado no contexto escolar, favorecendo a formação pedagógica”. (PPC, 2018, p. 9). Diante disso, a proximidade entre os países abre um leque de possibilidades para estudos linguísticos e culturais específicos dessa região.

O objetivo do curso, informado pelo PPC, é a formação de profissionais que sejam intelectualmente competentes e que saibam lidar de forma crítica com as linguagens, tanto em contextos orais quanto em escritos, tendo consciência da inserção delas no meio social e nas relações com o outro. O professor formado deverá:

[...] dominar o uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos da estrutura e funcionamento; conscientizar-se das variedades linguísticas e culturais; interagir com as peculiaridades regionais, com contexto institucional, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade, visando promover ao estudante a capacitação de desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente (PPC, 2018, p. 11).

É possível reconhecer uma proposta com distintas posturas pedagógicas e intelectuais para enfrentar os objetivos propostos pelo curso.

Os professores do curso possuem formação de doutorado, inclusive os específicos de língua espanhola, o que favorece o aprendizado desses acadêmicos e futuros profissionais da área.

O ensino/aprendizagem do espanhol como LE: práticas e métodos

Durante a graduação, e mesmo no exercício profissional, são estudados diversos caminhos que respondem questionamentos como: o que se deve ensinar e como ensinar, para se entender o que é uma aprendizagem significativa.

Sobre a importância do currículo, Gimeno (em Stenhouse, 1987, *apud* García Santa-Cecilia, 1995, p. 19) diz:

El curriculum, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas. La propia teoría del *curriculum* en sus desarrollos más recientes no se concibe como un esquema general donde se sistematizan problemas, aunque esto sea importante, sino como un análisis de la práctica, como una ayuda para descubrir lo que ocurre en la práctica. Teoría que necesariamente es consistente con la concepción del plan curricular como proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas (GARCÍA SANTA-CECILIA, 1995, p. 19).

Entende-se que o currículo se fundamenta em aspectos como os fins e objetivos educativos que se pretende alcançar, as experiências educativas que devem ser realizadas para alcançar metas e objetivos, os princípios a partir dos quais se organizaram as experiências educativas e os meios que permitiram comprovar se foram alcançadas as metas e

objetivos previstos. Para que isso ocorra, o currículo deve estar aberto a modificações e correções a partir da aplicação prática. O que se pode inferir que um professor formado deve ter capacidade para a seleção de conteúdo: o que deve ser aprendido e ensinado; princípios para o desenvolvimento de uma estratégia de ensino: como se deve aprender e ensinar, tomar decisões relativas à sequência que usará no ensino e por fim saber diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos, individualmente, para ajustar o ensino num todo.

Leffa (1988) apresenta alguns métodos que são e que podem ser mais utilizados para o ensino de Língua Espanhola. O primeiro é o Método Tradicional de Gramática e Tradução (AGT), segundo o autor tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a que recebe mais críticas. Nesse método, a aula é ministrada na língua materna sendo pouco utilizada a língua alvo, faz-se uso da memorização prévia de uma lista de palavras, o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução. O professor é o que informa se está certo ou errado, sem interação entre os alunos.

Segundo Souza, Fortes e Oleques (2009), para trabalhar com esse método são necessários a utilização de um livro didático, uma gramática e um dicionário.

Outro método elencado por ele é o Método Direto (AD), em que o aluno deve aprender a “pensar na língua”, portanto faz uso da língua-alvo como meio para instrução e comunicação em sala de aula. Diferencia-se do AGT no uso de diálogos sobre assuntos da vida diária por ter o objetivo de tornar viva a língua usada na sala de aula. A língua oral e a gramática são enfatizadas, mas sempre dando atenção à pronúncia. A gramática é ensinada indutivamente e tem como base o texto lido e escrito, considerado como uma habilidade importante para a memorização das palavras.

O Método de Leitura (AL), como o nome sugere, tem objetivo de desenvolver a habilidade da leitura e criar o máximo de condições que propiciem a leitura, é ensinada a gramática que seja útil à compreensão da leitura. Há pouca ênfase na pronúncia tendo o predomínio de exercícios escritos, como os baseados em textos, e tendo a volta de exercícios de tradução.

O Método Audiolingual (AAL) privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, e tem como pilares “as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva, assim como a separação pedagógica de línguas em habilidades (falar, ouvir, ler, escrever)” (Pedreiro, 2013, s/n). Assim, o professor é visto como centro, é quem coordena e manipula todas as atividades em sala de aula.

Por fim, temos o Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa (AC), essa abordagem vai se orientar em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Viabiliza o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Segundo Schneider (2010), nessa abordagem:

[...] o **aluno** é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira. [...] o **professor** não é mais um transmissor de conhecimentos ou um técnico em mídia (como nos métodos da gramática-tradução, audiovisual e audiolingual). Este assume a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua-alvo (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Todas as vezes que surge um método novo, o anterior é criticado e colocado à prova, por tal fato muitos estudiosos e pesquisadores acre-

ditam não existir um método que seja perfeito para o ensino de língua estrangeira. O profissional deve estudá-los e procurar o que melhor se adequa a sua metodologia e filosofia de ensino. Seguindo esses fundamentos, o curso de Letras/CPAN, capacita o acadêmico/futuro professor a ter domínio de todos os tipos de métodos para que este possa escolher o mais adequado aos distintos contextos onde poderá atuar e que seja capaz de fazer uma conexão entre os princípios metodológicos para proporcionar uma orientação fiável na medida em que estrutura seus planos pedagógicos. O objetivo é que esse professor seja capaz de qualificar seus alunos no uso efetivo da língua como veículo de comunicação e interação entre seus pares e promover a aproximação entre a cultura brasileira e a cultura boliviana. Também colaborar com o desenvolvimento de atitudes e valores com respeito ao pluralismo cultural e linguístico do país vizinho, promovendo a aceitação e valorização positiva da diversidade, diferença e promoção do respeito mútuo.

Conforme o PPC do curso, já citado anteriormente, é imputado ao professor, licenciado pela UFMS, o principal papel de criar condições adequadas para a aprendizagem da língua de forma eficaz. Isso não quer dizer que ele será formado para ser um mero facilitador da aprendizagem, ele deverá participar de tudo o que ocorre na classe e desenvolver seu trabalho a partir do conhecimento de seus alunos, que no caso apresentam diferenças de identidade bastante diferenciadas.

Os desafios do ensino de Língua Espanhola em Corumbá: a translinguagem

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo, onde se intervêm fatores cognitivos, culturais, sociais, afetivos que determinam o seu desenvolvimento. É uma das tarefas mais urgentes dos professores que se dedicam a esta causa, como falado ante-

riormente, é a adequação de métodos e a criação estratégias que ajudem a solucionar o problema para uma aprendizagem em um tempo mais reduzido e com mais eficiência, já que muitas vezes o tempo disponível para o ensino é bastante exíguo para conseguir que os alunos consigam pelo menos estabelecer uma comunicação com os colegas falante do espanhol. Também, como citado no PPC do curso de Letras/CPAN que forma tais professores, é necessário que estes sejam capazes de criar as formas, modelos e métodos mais convenientes para trabalhar com a língua.

O professor após estudar um leque de metodologias de ensino e aprendizagem, ao conhecer seu público escolhe a melhor forma de se propor um conhecimento significativo, fugindo de ser depositante de conteúdo para o aluno e se tornando mediador de conhecimento, aprendendo e ensinando. É preciso salientar que esses professores muitas vezes trabalham com dois públicos: os brasileiros e os brasileiros de família boliviana, que moram na Bolívia e estudam em Corumbá.

Sobre isso, em sua dissertação de mestrado, Ferrari (2017) tendo o Centro de Atendimento Integral Para Criança (CAIC) Padre Eners-to Sassida como foco de pesquisa, mostra que a relação dos idiomas no processo de ensino e aprendizagem numa sala de aula é sempre positiva.

A sala em que ela coletou as informações estava composta por 14 falantes de língua espanhola em que a língua nacional é o português. Ela expõe que a professora regente faz uso da alternância de palavras em português e espanhol no diálogo com os alunos para garantir uma plena compreensão da matéria que está ministrando como o trecho “Onde está tu caderno?”, também há casos dela perguntar em português algo, o aluno responder em espanhol e a mesma retorquir em espanhol, aspectos que, segundo a autora, caracteriza a translinguagem.

A autora discorre em sua tese que o termo translinguagem teve origem no País de Gales, sendo usado pela primeira vez por Cen Willians

(1994). Há várias conceituações do termo, porém é possível compreender que se referem às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua. Segundo Baker (2011 *apud* Ferrari, 2017, p. 60) a translinguagem será definida como os processos de construção de sentido, entendimento aprofundado, formação de experiências e ganho de conhecimentos por meio do uso de duas línguas. Outro conceito citado por ela foi de Garcia e Wei (2014) que veem como processo de fazer sentido, moldando experiências, ganhando entendimentos e conhecimentos através do uso de duas línguas.

Sobre essa ocorrência, Ferrari (2017) afirma que foi observado que a professora busca, ao usar palavras da língua materna do aluno, uma construção de sentido. “Nesse sentido, o aspecto translíngue implica na “reconfiguração constante de normas e repertórios” (ROCHA, 2015, p. 54), levando a professora a enfrentar inúmeros desafios constantemente”. (FERRARI, 2017, p.79)

Entende-se que é possível a sala de aula ser transformada em ambiente de socialização, conforme ocorre em contextos sociais, ensinando os alunos a saber lidar com o diferente e o imprevisível.

Os desafios do mercado de trabalho

Outro desafio encontrado por esses professores que desejam atuar com a língua espanhola é o mercado de trabalho. Muitos profissionais acabam não atuando nesta vertente pela falta de ofertas de vagas. De modo que procuram vagas nas áreas de língua portuguesa, literatura ou artes.

Isso se desdobra em diversas outras causas, como a desvalorização da profissão, perda de interesse pessoal, entretanto, a que mais corrobora para a situação exposta são as políticas implementadas que aboliram o espanhol da grade curricular escolar, o que conseqüentemente retira

do mercado um número significativo de vagas de emprego destinadas a estes profissionais especificamente. As oportunidades ficaram restritas a algumas escolas da Rede Estadual, onde a disciplina é optativa, escolas particulares ou na Rede Municipal de Corumbá, nas séries iniciais, que vai até ao 5º ano. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também manteve algumas unidades tendo o espanhol como língua estrangeira.

O tempo destinado ao ensino de idiomas dentro da grade curricular também é outro fator que dificulta o ensino e se torna em um grande desafio para o professor. Em conversa marcada com a professora C. S. F., graduada em Letras/Espanhol e pós-graduada em Língua Inglesa, que leciona Língua Espanhola em uma escola particular, no município, quando perguntada sobre sua experiência, a mesma relatou que o planejamento das aulas que ministra é feito quinzenalmente ou bimestralmente, porque as aulas de espanhol são dadas uma vez por semana, tendo no bimestre apenas dez aulas, o que considerou um ponto negativo, pois quando é ensinado um conteúdo novo a retomada do mesmo na outra semana permite criar certa lacuna que dá brechas para a dispersão dos alunos que sempre dizem “o que era mesmo?”, demonstrando uma falta de apreensão do que foi falado.

Segundo esta professora, ela sempre tenta, ao máximo, dinamizar as aulas para que haja uma interação entre alunos e que aprender não pareça maçante, mas ela acaba esbarrando numa situação recorrente nas classes de espanhol: a falta de interesse e preconceito linguístico.

Outra dificuldade enumerada refere-se aos alunos que não querem expandir seus conhecimentos, falando e praticando o espanhol, mesmo morando em região de fronteira. Acredita que há muito preconceito em relação à língua espanhola, por estar vinculada apenas aos comerciantes das feiras livres, o que ela tenta desmitificar a cada novo conteúdo.

Nesta mesma abordagem, Rivas (2011), na dissertação intitulada “Yo no soy boliviano yo sou carioco. Entre línguas e preconceitos na

fronteira Brasil/Bolívia”, aponta que o preconceito junto com sentimento de inferioridade causa uma relação de negação às origens e provocam a aculturação por parte de bolivianos e descendentes. A tentativa de imitar os brasileiros, supõe-se a anulação das tradições e costumes de origem para reproduzir os costumes do outro.

Arf, Mancilla Barreda e Zwarg (2018, p. 92) elucidam que alguns formandos do ano de 2017 mencionaram, em relatório de estágio, recorrentes vezes o preconceito linguístico. Houve inclusive, entre alunos observados, pedidos para que as acadêmicas em período probatório, que se retirarem da escola por estarem ensinando a “língua de traficantes”. Além de estudantes, os moradores locais, também utilizam essa prática de ofender os falantes de língua espanhola, referindo-se à língua como “língua boliviana”, “língua dos vizinhos” de forma pejorativa.

É um rechaço, a um dos idiomas do país vizinho, que ultrapassa o ambiente escolar e a competência linguística. Em parte da população do município é possível identificar certo desprezo sobre a língua e a pessoas que possuem origem boliviana.

Em grupos de redes sociais palavras de ódio ou repúdio são abertamente faladas, tanto em reclamações quanto em comentários de jornais on-line. “Estamos sendo invadidos por esses chocos”, “só vem para nosso país para traficar”, “não sabem dirigir porque o país dele não tem leis”, entre outras ofensas inenarráveis, mesmo estando em ambiente digitais, ou faladas abertamente, o que provoca imenso prejuízo dentro de sala de aula, aumentando o distanciamento do aluno ao idioma que pretende ser ensinado, os filhos incorporam esse espírito discriminatório dos pais como se fosse normal, já que se sentem autorizados por eles.

Fica claro que o professor e a escola possuem papéis fundamentais para desmistificar e dirimir tal preconceito nas aulas, mas nunca conseguirá erradicá-los se não puder contar com a ajuda da família. Faz-se

necessária uma dedicação insistente por parte dos professores. Pereira (2009, p. 62) afirma que como a escola é um lugar de diálogo, se torna espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais, e as questões da diversidade cultural possibilitando um trabalho ético na educação. O professor vai criar condições de valorização e respeito entre todos, nativos e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração.

Considerações Finais

Podemos concluir que o professor de Língua Espanhola tem passado por diversos desafios, alguns também compartilhados com aqueles que lecionam outras disciplinas. Pelo fato da educação estar em constante mudança, faz-se necessário que o Ministério da Educação, secretarias municipais, estaduais e demais órgãos investem e incentivam melhorias na formação inicial, na formação continuada tendo maior preocupação e manutenção com a qualidade do exercício da profissão.

Entendemos que o professor necessita desenvolver a competência linguística dos alunos, apresentando objetivos claros e possíveis de serem atingidos. Assim, sabendo da importância que a língua estrangeira tem atualmente, cabe a ele analisar e diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem e metodologias que irão nortear sua prática pedagógica no ensino de língua espanhola, e suas contribuições para o ensino do idioma.

O curso de Letras habilitação Português/Espanhol – UFMS CPAN, tem formado profissionais capazes de atuar neste contexto, uns com mais excelência e facilidade que outros, mas todos saem com uma formação que contempla diversas áreas linguísticas, sociais, culturais e políticas, entretanto com a revogação da Lei e a implementação do inglês como língua estrangeira oficial, todos os esforços, para implementação de um mercado

de trabalho eficaz, e, principalmente, o entendimento de não existir língua melhor ou mais importante que outra, correm sérios riscos.

Também foi possível concluir que se torna necessária a implementação de políticas que contemplem de modo mais específico a Língua Espanhola nessa área de fronteira, pois mesmo com a formação específica ao contexto oferecida pela universidade, há diversos obstáculos a serem vencidos para melhorar a qualidade de ensino.

Conclui-se que todos os contextos onde ocorre o ensino/aprendizagem podem ser semelhantes, ou ter a mesma natureza, mas no núcleo de cada um deles tem sua peculiaridade; que é preciso criar mecanismos que atraiam os alunos, mas é preciso levar em conta que existem alguns processos pedagógicos imprescindíveis e que não podem ser abolidos no ensino da língua. Que é preciso empregar métodos lúdicos com o fim de facilitar a aprendizagem, apesar do espanhol ser parecido com o português e ser a segunda língua mais falada do planeta; que existe uma tradição arraigada, como a cultura do Quixote e outras obras magníficas como Cem anos de solidão; que é importante mencionar que é um idioma complexo que pode desmotivar facilmente o aprendiz; que é importante usar as ferramentas acessíveis a mão, não é necessário um equipamento de alta tecnologia ou caro, é preciso sim, uma dose de criatividade para que os estudantes sejam atraídos e seja gerado um ensino bem sucedido.

Por fim, não se faz educação de forma isolada, é preciso que todas as instâncias responsáveis pela educação façam a sua parte para que tenhamos a possibilidade de um futuro mais promissor.

REFERÊNCIAS

ARF, Lucilene Machado G. ; BARREDA, Suzana V. Mancilla ; ZWARG, Joanna Durand . Formação de professores de espanhol em Corumbá (MS): perspectivas fronteirizas y desafíos. In: Cícero Miranda. (org.). **La Lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 1ªed.Brasília: Conserjería de Educación da Embaixada de Espanha, 2018, v. 1, p. 85–97.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 19.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

FERRARI, L. F. D. N. . **En español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! Tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-05-20_11-22-15.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

LEFFA, Vilson J. “Metodologia do ensino de línguas”. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211–236.

García Santa-Cecilia, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación. Madrid: Edelsa, 1995.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de Línguas Estrangeiras – Métodos e seus Princípios**. Disponível em: <http://www.ipoggo.com.br/revista-ipog/download/ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios>. Acesso em: 02 nov. 2019.

PEREIRA, J. H. V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Múltiplas Leituras**, v. 2, p. 51–63, 2009.

PREFEITURA DE CORUMBÁ. **Corumbá. História**. Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/corumba/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa no ensino de línguas. **Revista de Tradução** Modelo 19, v. 1, p. 5, 2006. Disponível em: https://web.archive.org/web/20110428035930/http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/metodocomunicativo.pdf. Acesso em: 12 nov. 19.

RIVAS, V. E. **Yo no soy boliviano yo sou carioco. Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil/Bolívia**. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2011.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia** (UFRGS), v. 5, p. 68–75, 2010.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM COMPROMISSO SOCIAL ENTRE A COMUNIDADE ACADÊMICA E A SOCIEDADE

Lucilene Machado Garcia Arf

Juliana Nantes Durán

O presente trabalho é um recorte de uma proposta de Trabalho de Conclusão de Curso que teve como objetivo verificar a contribuição do projeto de extensão como um componente importante no processo de formação profissional do acadêmico, considerando a integridade, a ética, a assiduidade entre outros valores essenciais para a cidadania. Descrevemos como esses conceitos se relacionam com a sociedade, estreitando relações com o entorno, a fim de promover mudanças sociais e o desenvolvimento da cultura local. Elencamos ainda os trabalhos de extensão coordenados por professores do *Campus* do Pantanal, durante o ano de 2018 e suas contribuições para a comunidade de Corumbá, Ladário e adjacências.

A partir da definição de extensão universitária, nossos desígnios foram o de investigar as atividades propostas, durante o período de um ano, e sua importância para a comunidade acadêmica, bem como para a comunidade do entorno social, com as quais a universidade sela o compromisso de realização de diferentes eventos científicos e culturais, aproximando o conhecimento da população, sobretudo a mais carente. São projetos que pretendem dar alguma resposta às necessidades concretas requeridas pela comunidade ou muitas vezes observadas por professores e acadêmicos que diagnosticam a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos recebidos no processo da formação discente.

Durante o período de investigação, apresentamos e discutimos os conceitos que interagem com os projetos de extensão, ressaltando sua relevância e demonstrando sua interação entre a comunidade e os acadêmicos, pontuando a função do projeto e seu propósito, de acordo com o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Abordamos ainda a formação histórica da extensão, desde a Inglaterra, no século XX, e como se iniciou no Brasil, no período da Ditadura Militar, até aos dias atuais. Para melhor compreender o benefício e atuação da Extensão na sociedade, discorremos sobre pareceres de alguns autores competentes na área que subsidiaram este trabalho, entre eles Maria Carbonari, Adriana Pereira, Francisco Imbernón, Edineide Jezine e Antonio Libâneo.

O âmbito regional, voltado para Corumbá- Mato Grosso do Sul, e seus habitantes, também se constitui em elemento primordial para se discutir a Extensão sobre a ótica da universidade, segundo seu regimento.

O projeto de extensão: conceitos e finalidades

De acordo com o Art. 207, da Constituição Federal de 1988, a educação superior brasileira deve seguir o tripé/tríade: ensino, pesquisa e extensão. Toda instituição de ensino universitário deve promover ações que possibilitem uma relação mais estreita entre a universidade e público externo. A intenção é compartilhar com a comunidade externa os conhecimentos adquiridos com pesquisas e ensino desenvolvido na instituição. É a articulação do conhecimento científico com as necessidades da sociedade em que a universidade está inserida, interagindo de forma a possibilitar alguma transformação na realidade social de seu entorno. A extensão é uma das funções da universidade que tem o objetivo de promover o desenvolvimento social, fomentar projetos e programas

que levam em conta saberes e fazeres populares, além de garantir valores democráticos de igualdade de direito, sustentabilidade ambiental, alfabetização, acessos a bens culturais a pessoas que, de outra forma não teriam como acessá-los.

Além dessas funções, o projeto de extensão cumpre o papel de oferecer ao aluno em formação a oportunidade de estreitar relações com o meio onde vive, oferecendo formação às comunidades mais carentes e para que isso ocorra, faz-se necessário que este futuro profissional também se atualize, se informe, se capacite para ter domínio de técnicas, métodos e conteúdos. Isso possibilita uma dinâmica de ir e vir, criando um processo de ensino/aprendizagem constante. O acadêmico vai à comunidade, identifica as lacunas a serem preenchidas, as necessidades do contexto e volta à universidade para ser realimentado por seus mestres. Assim se estabelece uma relação entre a comunidade e a universidade.

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007, apud SILVA, 2011, p. 2).

A partir do momento em que se estabelece a conexão universidade (acadêmico) e comunidade, percebe-se o quanto a extensão agrega na melhoria de qualidade de vida dos cidadãos, reforçando e mostrando que é possível promover um diálogo construtivo entre ambos, sempre priorizando a desigualdade que essa população sofre.

O advento do projeto de extensão

O advento do projeto de extensão ocorreu na Inglaterra do século XIX, com o objetivo de promover a educação continuada com parceria da sociedade. Atualmente, tem o papel de beneficiar a Universidade e a sociedade. Segundo Jezine,

A origem da Extensão Universitária como prestação de serviços dá-se nos Estados Unidos da América, sob a concepção da ideia de universidade, a partir da Universidade John Hopkins, que enfatizou a pós-graduação, a formação profissional e a Pesquisa, e do movimento de doação de terras para fins educacionais, feito pelo governo de Abrahan Lincoln (Lei Morrill, 1862), que deu início ao desenvolvimento e à expansão das Universidades americanas. (JEZINE, 2001, p. 131)

No Brasil essa ação começa a ocorrer no séc. XX, período em que é fundada a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 4.343, de 7 de setembro de 1920, com regimento aprovado pelo Decreto nº 14.572, em 23 de dezembro do mesmo ano. Tais documentos não traziam qualquer referência à extensão universitária, embora as primeiras experiências no Brasil tenham ocorrido entre 1911 e 1917, em São Paulo. A extensão universitária ocorria por meio de conferências e semanas abertas ao público, com diversos temas a serem trabalhados, porém não relacionados às problemáticas sociais e políticas da época. As questões abordadas nessas atividades não estavam direcionadas às questões sociais e econômicas da comunidade.

Getúlio Vargas sancionou o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras, com as primeiras referências legais à extensão universitária. Em 1987, ocorreu o surgimento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras:

[...] o Fórum vem funcionando como um espaço de convivência e de formação dos dirigentes da Extensão Universitária em todo o país [...] uma das grandes vitórias do Fórum foi o lançamento, em 1998, do Plano Nacional de Extensão Universitária em que se consagra um conceito de extensionismo ampliado, já incorporado anteriormente pelos extensionistas universitários brasileiros, no qual está expresso: A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Comunidade. A Extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na Sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento científico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Após a Ditadura de 1964, os estudantes tiveram um novo posicionamento, já que a partir desse momento passam a ter uma participação efetiva. A extensão se tornou obrigatória após A Lei 5.540 da Reforma Universitária, sancionada em 28 de novembro de 1968. Nos anos 2000, a extensão surge nas estruturas oficiais da educação em nível nacional.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 214 da Constituição Federal, no art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 17 de dezembro de 2018, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país. (PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1. p. 34).

O projeto de extensão deve seguir um propósito, sempre sendo elaborado de acordo com a necessidade do público alvo, com o objetivo de ser uma via de mão dupla, o qual a sociedade e a vida acadêmica se entrelacem. Visando, também, os procedimentos adequados para a formação docente. Conforme consta na Constituição Federal.

A extensão no conselho nacional da educação

Em 16 de fevereiro de 2017, editou-se a Indicação CNE/CES nº 1/2017, com o objetivo de constituir a comissão, no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), para, entre outras atribuições, estabelecer diretrizes e normas para as atividades de extensão, no contexto da educação superior brasileira, bem como para regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e dá outras providências no campo da ação extensionista na educação superior. (PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34)

A ideia de uma universidade meramente como produtora de bens e serviços, por outro lado, pode estreitar, por uma vertente unicamente mercadológica, seu ethos, cabendo, nesses casos, à extensão universitária tão somente captar recursos nos diversos setores da sociedade civil, por

intermédio da prestação de serviços, viabilizada a partir de “parcerias” entre universidades e empresas, impedindo-a de vivenciar, no todo, sua capacidade ampla de conceber atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade, conforme PARECER HOMOLOGADO Portaria n° 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

Pode-se notar que o presente documento reforça a ideia de atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação para um melhor desenvolvimento da sociedade. Sempre partindo das três concepções ideológicas: a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade.

A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto, poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços conforme consta no Parecer aqui citado. (PARECER HOMOLOGADO Portaria n° 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34).

Contribuições da extensão para a sociedade

O projeto de extensão promove a inserção do acadêmico no seu ambiente de trabalho e o guia para a sua futura carreira de docência, sendo esse um campo rico para a construção e reconstrução de conhecimentos.

A extensão consiste em prestar auxílio à sociedade, levando contribuições que visam à melhoria dos cidadãos. O seu intuito é obter uma relação de benefício com a sociedade, ou seja, contribuir com as necessidades da sociedade e projetos que acrescentem na contribuição acadêmica.

O que se pode compreender a respeito da relação entre extensão e sociedade é uma concepção fundamental que possibilita a qualidade da assistência prestada para as pessoas.

“A extensão, enquanto responsabilidade social faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos” (CARBONARI; PEREIRA, 2007, p. 27). Assim adicionando uma melhoria na vida acadêmica e no corporativo.

Segundo Rodrigues (1999), na prática da extensão, é importante ressaltar que, no contexto que envolve as funções da Universidade, a extensão poderá contribuir para uma nova perspectiva de colocação de seus trabalhos a serviço dos interesses da grande maioria da população. Com isso, propiciar práticas associadas ao bem-estar e qualidade das pessoas é justamente a contribuição que procura satisfazer os interesses de uma grande maioria de favorecidos.

A extensão tem uma importante relação entre a instituição e a sociedade. Isso advém da troca de conhecimento entre ambos, proporcionando o confronto da teoria com a prática.

A abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade, objetiva integrar ensino-pesquisa, partem da crítica à extensão voltada para prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista (JEZINE, 2004, p. 25)

A autora demonstra a extensão como um teor assistencial, facilitando a integração do ensino e pesquisa. O conhecimento só se torna

possível quando apreendido e aplicado. Ela aponta que, mesmo considerando que cada universidade, cada prática curricular, tem sua própria dinâmica e finalidade, em cada momento histórico, cada instituição origina uma dinâmica e finalidade diferentes, no entanto, com o mesmo objetivo de promover a integração e produzir o saber:

Assim, a prestação de serviços como uma das atividades próprias da extensão que pretende promover a integração universidade sociedade é incluída como uma função da universidade, constituindo um espaço em que se agregam diversas e diferentes ações, criando a ideia de multiversidade, que inclui variedade de ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais [...] (JEZINE, 2004, p. 18).

Constatamos, então, que o papel da integração é função da universidade, de modo a realizá-lo com o objetivo de sanar os problemas locais, ainda mais por vivermos em uma região de fronteira que envolve questões bastante particulares que contribuem para a falta de democratização dos bens culturais.

Extensão no espaço regional do CPAN

Na região pantaneira há grande necessidade de projetos de extensão, pelo contingente alto de populações ribeirinhas com pouco acesso aos bens culturais e a serviços de saúde como médicos e odontológicos, atividades educativas, entre outros. Há escassez de projetos nessas localidades por conta também do difícil acesso para o estabelecimento de ações voltadas a essa população. Mesmo que este estudo não faça uma análise propriamente dita das condições de vida dessa população, suas necessidades e demandas são explicitadas via periódicos que as colocam como denúncia de precariedade, comuns a comunidades isoladas. De modo que, cabe a universidade contribuir com a construção de mecanis-

mos e práticas para a superação das condições de subalternidade impostas a esses moradores, a partir de projetos devidamente compromissados com o social e cultural, já que em Corumbá a UFMS, por enquanto, não oferece cursos que atendam a área da saúde propriamente.

Ainda há outro fator importante que é a fronteira com a Bolívia, o que envolve questões como migrações, o que é bastante complexo e abrange socialmente os corumbaenses, envolvendo preconceitos, segregacionismo e outras questões que se desdobram a partir da demanda de pessoas estrangeiras, incluindo alunos nas escolas, enfim, um espaço em que as necessidades básicas comuns a outras cidades precisam ser repensadas pelos vieses da cidadania, direitos, liberdade, pertencimento, solidariedade e noções de civismo.

Esse tipo de conhecimento tão necessário à região é muito bem aproveitado pelos projetos de extensão universitária que intervêm na realidade da sociedade beneficiária a partir da observação de suas necessidades e elabora propostas que podem ser oferecidas rapidamente, proporcionando a distribuição de conhecimentos e informações aos sujeitos em condições de necessidades e ao mesmo tempo proporcionando ao acadêmico o estreitamento de suas relações e uma percepção mais abrangente da prática do contexto regional.

A maior dificuldade em desenvolver as propostas de extensão está relacionada diretamente à logística, isto é, por ser uma região de fronteira longe dos grandes centros e também por ter comunidades ribeirinhas de difícil acesso, muitos projetos deixam de ser ofertados, embora se tenha conhecimento das necessidades mais prementes desses lugares. A entrada a muitas das comunidades só pode ser feita através de barcos, o que acaba inviabilizando determinados tipos de projeto.

Por se tratar de uma região de fronteira, com a distância entre Brasil e Bolívia, de aproximadamente 7,3 km, há muitos bolivianos que

estudam, consultam, vacinam e vivem na cidade branca. Muitos indivíduos de origem boliviana são nascidos em Corumbá, possuem documentação de brasileiros e têm o direito de serem assistidos como cidadãos locais, o que acaba comportando projetos, inclusive, que sejam destinados ao uso da língua portuguesa para os falantes do castelhano.

Em relação às comunidades distantes, localizadas no alto pantanal, temos o mesmo problema logístico. Há acesso por terra, porém se faz necessária a organização do projeto com prazo antecipado para a solicitação de apoio logístico à universidade. No entanto, a UFMS tem a Base de Estudos do Pantanal (BEP), local onde são realizadas pesquisas e estudos e tem suporte para abrigar alunos e professores. Lá são desenvolvidos projetos de pesquisa, que tem duração maior, em várias áreas do conhecimento. Porém, não foram encontrados projetos de extensão elaborados por professores do CPAN (2018) para a população que está à margem do rio Paraguai ou em suas proximidades. A base está localizada no Passo do Lontra, região entre o Pantanal de Miranda e do Abobral, com atividades iniciadas em 1991. O Pantanal é um dos principais biomas do mundo e a BEP por ter uma localização privilegiada contribui para a exploração científica de pesquisadores, graduandos, pós-graduandos e projetos de extensão que podem ser oferecidos também por outros campos, e até outras universidades.

Entre outros, ela atende as comunidades mais próximas da Escola Municipal Rural de Educação Integral – Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres – Extensão Passo do Lontra que funciona na Base de Pesquisa do Pantanal da UFMS. Ressaltando que o ano letivo tem outra estrutura, o ano de 2019 iniciou-se no dia 20 de maio. Entretanto, devido aos custos, não se tem certeza até quando essa extensão funcionará.

A Secretaria Municipal de Educação se comprometeu a disponibilizar um local adequado para o funcionamento da escola municipal. Mas, até a data deste trabalho, não tivemos informações sobre outro local previsto.

Breve histórico do CPAN/UFMS

No ano de 1967, o Governo do Estado de Mato Grosso criou em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC), pelo Decreto Estadual nº 402 de 13/11/1967. Em 16 de setembro de 1969, integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947/69 criou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Em 1979, com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da Instituição que passou a se denominar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Lei Federal nº 6.674/79.

O *Campus* do Pantanal/UFMS está situado no município de Corumbá, em edifício construído na Avenida Rio Branco, nº 1.270, entre as cidades de Corumbá e Ladário, tem localização geoestratégica privilegiada. Atende, além do município de Corumbá, o município de Ladário e os países limítrofes do Cone Sul, em especial a Bolívia.

Visando ao cumprimento do Estatuto em vigência (Res. COUN nº 35/2011) e do Regimento Geral (COUN nº 78/2011) da UFMS, a Unidade tem buscado a integração regional além de estimular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, tem participado ativamente da preservação dos recursos naturais, especialmente da fauna e flora do Pantanal, motivando estudos e pesquisas acerca dos aspectos ambientais, político, econômico, histórico-culturais, linguísticos e educacionais da região. Assim, desenvolve importante papel na formação de profissionais adequadamente capacitados, que se inserem no mercado de trabalho e contribuem para o desenvolvimento local e regional.

Na trajetória deste *Campus*, foi marcante o incentivo à qualificação do corpo docente com a participação contínua no Plano de Capacitação Docente da UFMS. Outro aspecto importante diz respeito ao quadro de Mestres e Doutores do CPAN, que aumentou significativamente, am-

pliando a produção científica dos cursos, o desenvolvimento da Iniciação Científica, os Cursos de Especialização e o aumento na organização de vários eventos científicos. São 13 cursos de graduação e 02 cursos de pós-graduação em nível de mestrado, com seus respectivos Laboratórios para a prática de ensino. E o corpo docente é formado por 121 professores, entre efetivos, substitutos e visitantes.

Extensão universitária sob a ótica do CPAN/UFMS

A Extensão Universitária, sob a visão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ CPAN, segue o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Assim, sempre interagindo com a sociedade.

Segundo o estatuto da Universidade, a Coordenadoria de Extensão (CEX) visa articular o ensino e a pesquisa viabilizando a relação entre a Universidade e a Sociedade. Incentiva e torna possível que todos os segmentos (docente, discente e técnico-administrativo) da Universidade promovam ações de extensão que envolvem a comunidade, desenvolvendo atividades nas modalidades programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços.

A Divisão de Planejamento da Extensão (DIPEX/CEX/PROECE), segundo a PROECE, é a unidade responsável pelo planejamento, monitoramento, avaliação e divulgação das ações de extensão desenvolvidas pela Universidade, em diálogo permanente com as dimensões do ensino, da pesquisa, dos direitos humanos e da administração.

Percebe-se que há, dentro da universidade, um departamento muito bem organizado que orienta e fiscaliza os projetos extensionistas

dentro do *Campus*. Além disso, há uma Comissão permanente dentro de cada *Campus*, composta por professores de vários cursos, que trabalha para a aprovação de projetos de extensão, que são desenvolvidos dentro de uma plataforma chamada SIGPROJ, instituída nacionalmente, mas subdividida em uma subplataforma individual para cada universidade. Há projetos, desses citados anteriormente, que tramitam dentro da plataforma nacional por serem considerados institucionais. A partir do momento em que o projeto entra na plataforma, a Comissão de avaliação passa a ter acesso a ele e verifica se o mesmo está dentro das normativas, se apresenta os documentos necessários, se envolve financiamento ou não, se envolve bolsistas, se tem o prazo coincidindo com o previsto, se os envolvidos estão em acordo e outros itens dentro dessa mesma perspectiva.

Projetos de Extensão no CPAN-UFMS

A Universidade tem como objetivo preparar os acadêmicos, futuros profissionais, para que sejam capazes de questionar, ter uma perspectiva crítica, sobre os desafios do espaço democrático e realidade do mercado de trabalho.

Os projetos de extensão, que são como auxílio na aprendizagem e interação com a sociedade, devem contribuir para uma melhor formação desse acadêmico, dessa forma o futuro profissional consegue se adequar à realidade a qual está inserida com o projeto, sem ferir os valores e a cultura da sociedade.

Há no quadro do CPAN 121 professores, na tabela abaixo, porém, pode-se constatar que menos da metade desse total desenvolvem projetos. Poderia haver mais projetos, pela quantidade de docentes.

Tabela 1 – Ações de extensão no CPAN

AÇÕES DE EXTENSÃO APROVADAS NO CPAN (registradas no Sigproj UFMS e no Sigproj MEC - Consulta em 13/11/2018)						
EDITAL	COORDENADOR	NOME	MODALIDADE	INÍCIO	TÉRMINO	ÁREA TEMÁTICA
EXT/2017	Bruno Henrique de Oliveira	1º Festival de Futsal UFMS	Projeto	03/07/2017	10/08/2017	Educação
EXT/2017	Andréa Duarte de Oliveira	Literatura infantil surda e Libras: possibilidades de aprendizagem.	Projeto	22/06/2017	22/08/2017	Educação
EXT/2017	Bruno Henrique de Oliveira	Iniciação Esportiva Futsal	Projeto	02/06/2017	08/12/2017	Saúde
EXT/2017	João Paulo Romero Miranda	III Oficina de capacitação em Língua de Sinais para professores-intérpretes educacionais	Curso	08/12/2017	09/12/2017	Educação
PAEXT/2017	Ana Lucia Monteiro Maciel Golin	Startup Weekend na UFMS/CPAN	Curso	01/09/2017	31/12/2017	Tecnologia e Produção
PAEXT/2017	Edgar Aparecido da Costa	Feira de produtos em transição agroecológica da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Pantanal e da Fronteira: Segunda Edição	Projeto	01/06/2017	31/12/2017	Trabalho
EXT/2017	Murilo Oliveira Machado	Ensino de programação com arduino	Curso	01/07/2017	31/12/2017	Educação
EXT/2017	Lucineide Rodrigues da Silva	Fábrica de Software: Uma abordagem Acadêmica	Projeto	10/09/2017	10/09/2018	Tecnologia e Produção
EXT/2017	Luciano Édipo Pereira da Silva	Análise e Avaliação de Tecnologias da Informação	Projeto	01/10/2017	30/10/2018	Tecnologia e Produção
EXT/2018	Leandro Costa Vieira	Quitanda Literária: Literatura infantil itinerante em escolas de Corumbá e Ladário	Projeto	06/08/2018	30/11/2018	Cultura
EXT/2018	Rogério Zaim de Melo	Ginástica Geral e Atividade Circense	Projeto	01/05/2018	01/12/2018	Educação
EXT/2018	Edineia Aparecida Gomes Ribeiro	Iniciação Esportiva Futsal (Cópia) 07-02-2018	Projeto	23/04/2018	10/12/2018	Saúde

EXT/2018	Edgar Aparecido da Costa	Princípios e práticas de agroecologia	Curso	11/08/2018	15/12/2018	Tecnologia e Produção
EXT/2018	Ana Carolina Pontes Costa	Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Versão Trajetórias Escolares)	Curso	01/09/2018	31/08/2019	Educação
EXT/2017	Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli	Educação para a Liberdade	Projeto	30/09/2017	30/09/2019	Educação
EXT/2018	Erika Natacha Fernandes de Andrade	Movimento e Música na Educação Infantil	Curso	01/12/2018	30/11/2019	Educação
EXT/2018	Lucilene Machado Garcia Arf	Projele CPAN: cursos de línguas estrangeiras	Projeto	18/08/2018	01/08/2020	Comunicação
PAEXT/2018	Aguinaldo Silva	ODS: Cidadania, Educação e Tecnologia	Projeto	17/04/2018		Educação
PAEXT/2018	Alcione Maria dos Santos	Grupo BOCA'BERTA: Literatura - Contação de histórias - Jogos teatrais	Projeto	17/04/2018		Cultura
PAEXT/2018	Beatriz Lima de Paula Silva	Compras públicas da agricultura familiar	Curso	20/04/2018		Trabalho
PAEXT/2018	Edgar Aparecido da Costa	Feira de produtos em transição agroecológica da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Pantanal e da Fronteira: Terceira Edição	Projeto	20/04/2018		Trabalho
PAEXT/2018	Ilidio Roda Neves	Crianças e Adolescentes com Doença Falciforme na Escola	Curso	01/06/2018		Saúde
PAEXT/2018	Lucineide Rodrigues da Silva	Fábrica de Software: Uma abordagem Acadêmica 3ª edição	Projeto	01/05/2018		Tecnologia e Produção
Cursinho/2018	Luis Fernando Galvão	CURSINHO PRÉ-ENEM 2018 UFMS/CPAN	-	17/09/2018		-
PAEXT/2018	Marcelo Dias de Moura	Oficinas de Matemática	Projeto	14/05/2018		Educação

PAEXT/ 2018	Marivaine da Silva Brasil	Comunidade e Ambiente: Espaços ambientais no Município de Corumbá-MS	Projeto	05/05/2018		Meio Ambiente
PAEXT/ 2018	Suzana Vinicia Mancilla Barreda	Curso de línguas na fronteira: ensino e aprendizagem de espanhol e português	Curso	17/04/2018		Direitos Humanos e Justiça
PAEXT/ 2018	Wellington Furtado Ramos	Literatura(s): Janela(s) para o mundo - Oficinas de Sensibilização de Leitura de Literatura no Ensino Médio – 2018	Projeto	18/04/2018		Educação
PAEXT/ 2018	William Marcos da Silva	Biologia para Pantaneiros	Programa	01/06/2018		Educação

Fonte: Sigproj UFMS e no Sigproj MEC – Consulta em 13 nov. 2018

Na tabela acima pode-se verificar as ações de extensão aprovadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, no ano de 2018, visando dar suporte para o real papel das instituições, como sugerido no documento da universidade:

No conjunto das finalidades da instituição educadora, conforme a definição constitucional está a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania, promovida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste caso, a extensão cumpre um papel na medida em que posiciona a instituição, junto com todo o seu projeto pedagógico, no horizonte das novas fronteiras do conhecimento e das construções sociais. (SÍVERES, 2011, p. 26)

Síveres (2011) considera as extensões como novas fronteiras como forma de diálogo entre o conhecimento e a sociedade, ambas entrelaçadas para uma melhor formação humana. A extensão proporciona esse caminho para as novas fronteiras.

Os projetos realizados no CPAN entre 2017/2018 apresentaram como objetivo acrescentar conhecimento, tanto para os acadêmicos quanto para a sociedade envolvida, e oferecer oportunidades para aqueles que não possuem acesso à determinada área, como já descrito na primeira parte deste trabalho. As reflexões que seguem têm como pano de fundo as observações anteriormente citadas, mas sem explorá-las profundamente. A intenção é apenas discutir alguns pontos com relação ao contexto e exibir algumas evidências que comprovam a importância dos projetos extensionistas no processo de democratização da população com menos acesso aos bens culturais e sociais, sem penetrar enfaticamente nas complexidades comuns aos municípios de fronteira, com uma das áreas mais extensas do país que depende de ordem econômica transnacionais (comércio de fronteira), envolvendo processos muito mais abrangentes para se estabelecer uma política de igualdade. A premissa é o desenvolvimento humano que tem como atores específicos o entorno da universidade.

O projeto “1º Festival de Futsal UFMS”, coordenado por Bruno Henrique de Oliveira, está proposto pelo curso de Educação Física e tem uma peculiaridade em relação aos demais, foi realizado em apenas um dia, no caso 05 de agosto de 2017, no espaço físico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no próprio departamento de Educação Física. O objetivo foi estimular o gosto pela prática de atividade física por meio do esporte. Permitir aos alunos do curso colocarem os conhecimentos obtidos em sala de aula, ao longo do curso, a serviço da melhoria da qualidade de vida de uma determinada população através do esporte, lazer e cidadania. Foi destinado às crianças, até 13 anos de idade, matriculadas e frequentes no ensino fundamental dos anos finais, advindas de escolas públicas das cidades de Corumbá, MS e Ladário, MS. Provavelmente, o projeto tenha exigido de seu coordenador um tempo maior, considerando sua elaboração e outros elementos necessários para a respectiva organização. Porém, ele está muito mais voltado para

a comunidade acadêmica do que para a local. O mesmo Extensionista coordenou também o Projeto “Iniciação Esportiva Futsal” que visa a iniciação e a formação esportiva, realizado na UFMS pelo departamento de Educação Física. O objetivo, constante no projeto, é o mesmo, ou seja, estimular o gosto pela prática de atividade física por meio do esporte, possibilitando aos alunos da Educação Física da UFMS colocarem os conhecimentos obtidos em sala de aula a serviço da qualidade de vida da população. O projeto, diferentemente do anterior, foi executado às sextas-feiras e ofertadas 80 vagas, sendo 40 para o período da manhã e 40 para o período da tarde. Participaram do projeto as crianças matriculadas e frequentes no ensino fundamental dos anos iniciais e finais advindos de escolas públicas das cidades de Corumbá, MS e Ladário, MS, que serão treinadas pelos acadêmicos do curso de Educação Física.

Outra proposta aprovada, com coordenação do professor Edgar Aparecido da Costa é da linha da agricultura e tem como resultado uma feira de produtos orgânicos no espaço universitário. Trata-se da primeira feira de Corumbá e Ladário com produtos dessa natureza, fruto de parcerias entre pesquisadores do CPAN/UFMS e Embrapa Pantanal. A continuidade da feira é uma das proposições do projeto de pesquisa intitulado “Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Pantanal” – NEAP, desenvolvido no CPAN e âncora para várias propostas de extensão. O público-alvo prioritário são as 12 famílias camponesas inscritas na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Pantanal e da Fronteira (ITCPPF). Estima-se o benefício direto a 200 pessoas externas ao meio universitário e 100 vinculadas à UFMS. O projeto conta com a parceria da Embrapa Pantanal, Agraer/Corumbá e Agraer/Ladário e das prefeituras municipais. O objetivo principal é desenvolver mecanismos para continuidade e ampliação do alcance da feira de produtos em transição agroecológica no Campus do Pantanal da UFMS. Segundo seu autor/idealizador, o projeto tem como objetivos específicos organizar o espaço para realização da feira; aplicar e avaliar as tec-

nologias alternativas de combate às pragas nas hortas dos camponeses; criar um aplicativo de celular para gerenciar encomendas de produtos aos feirantes; analisar e testar os meios mais eficientes de comunicação para divulgação da feira e avaliar o grau de satisfação dos feirantes e dos clientes em relação à feira em sua totalidade. Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva, de levantamento e de caráter interdisciplinar para desenvolver um estudo mesclando extensão e pesquisa. Espera-se que o projeto possa garantir a continuidade da feira e permitir o aprendizado dos acadêmicos com a aplicação prática dos conteúdos disciplinares nas atividades de pesquisa-ação.

Na área da informática, a extensionista Lucineide Rodrigues da Silva coordena um projeto denominado “Fábrica de Software: Uma abordagem acadêmica” que busca através da implantação de uma fábrica de software, a inovação e a interação contínua entre a teoria aprendida em sala de aula/laboratórios e a prática, apoiando os alunos do curso de sistemas de informação na aplicação dos conceitos imprescindíveis à execução de suas funções. A intenção foi beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento acadêmico e profissional, aplicando os conhecimentos adquiridos durante o curso e proporcionando maior capacitação e vivência na solução de problemas, permitindo que os alunos atuem em um ambiente real de desenvolvimento, elaborando soluções de software, pesquisando tecnologias e metodologias de desenvolvimento, assim como adquirindo experiência para o ingresso no mercado de trabalho. Para sua coordenadora, o projeto realça ainda o viés social, onde demandas de apoio tecnológico a pesquisas de desenvolvimento de software para a instituição e sociedade em geral poderão ser atendidas através da execução desta ação.

Ainda na área da informática, o extensionista Luciano Édipo Pereira da Silva apresentou o projeto denominado Análise e Avaliação de Tecnologias da Informação – que tem por finalidade a execução de

pesquisa tecnológica com objetivo de realizar análise e avaliação de tecnologias, preparação de manuais e relatórios técnicos para a utilização do parceiro. Objetivando assim a troca de conhecimento e experiência entre universidade e empresa, assim como a fixação de conhecimento e de prática de pesquisa tecnológica aos discentes do curso.

Na área da pedagogia, o extensionista Leandro Costa Vieira coordenou o projeto “Quitanda Literária: Literatura infantil itinerante em escolas de Corumbá e Ladário”, cujo o objetivo foi que os discentes do curso de pedagogia se envolvessem diretamente com a comunidade, ou seja, com crianças entre 03 e 08 anos de escolas públicas e instituições não escolares, para que houvesse uma interlocução das futuras pedagogas com seu público infantil.

O extensionista Rogério Zaim de Melo coordenou o projeto denominado de “Ginástica Geral e Atividade Circense”, com o objetivo de propiciar aos extensionistas a experimentação do próprio corpo na realização de habilidades motoras da ginástica nos mais diversos planos, bem como o estudo e a vivência de modalidades da arte circense. “Visamos a oportunizar aos extensionistas a vivência de atividades circenses que possam ser usadas na sua vida fora da Universidade, quer seja nas horas de lazer, fazendo malabares, quer seja no trabalho, para aqueles que serão professores, enriquecendo a sua prática docente”, explica o coordenador, professor Rogério Zaim de Melo.

Na área social, a extensionista Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli coordenou o projeto “Educação para Liberdade” que tem como objetivo oferecer ao sujeito privado de liberdade uma possibilidade de formação política, de visão crítica e de compreensão de sua realidade social e suas perspectivas de vida, buscando mais que a compreensão, ou seja, o entendimento sobre a real possibilidade de transformação e mudança social.

Na área de exatas, matemática, o extensionista Marcelo Dias de Moura coordenou o projeto chamado “Oficinas de Matemática” que visa englobar várias atividades a serem desenvolvidas com os alunos e professores de Matemática das Escolas Estaduais Carlos de Castro Brasil e Maria Leite. A finalidade foi aproximar cada vez mais cedo o contato dos acadêmicos com a sala de aula e enriquecer as aulas, desmistificando a ideia de que a matemática se aprende somente com o quadro e giz. Dentre as atividades programadas estão: uso do laboratório de informática, vídeos, jogos, confecções de materiais didáticos, entre outros.

Na área de letras, a extensionista Lucilene Machado Garcia Arf coordenou o projeto denominado de “Projele CPAN: cursos de línguas estrangeiras”, que é de grande relevância para a UFMS e para o Curso de Letras, e objetiva servir de laboratório para os acadêmicos da UFMS para que possam atuar como professores-instrutores, na condição de bolsistas de Projeto de Extensão, atendendo à comunidade. O projeto oferece cursos de línguas a um preço acessível e de boa qualidade, e, desta forma, colabora com a comunidade na formação de jovens e adultos conscientes quanto à importância da aquisição de uma língua estrangeira. Os objetivos enfatizam ainda, o contato com outras culturas através da aprendizagem de determinada língua e o preparo de acadêmicos que, na busca de melhor formação e especialização, pretendem realizar cursos de pós-graduação no Brasil e no exterior em todas as áreas. Como previsto nos documentos que orientam os projetos de extensão, a proposta cumpre o requisito de atender às demandas da sociedade menos favorecida e equilibrar o acesso à educação continuada de jovens, maiores de 15 anos, e adultos, independente da escolaridade e formação.

Ainda na área de letras, o extensionista Wellington Furtado Ramos coordenou o projeto chamado “Literatura(s): Janela(s) para o mundo – Oficinas de “Sensibilização de Leitura de Literatura no Ensino Médio – 2018, um estudo léxico-semântico e geossociolinguístico no vo-

cabulário do interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS)”. O projeto visa à consecução de Oficinas de Sensibilização de Leitura de Literatura, numa perspectiva comparativista entre o texto literário e outras produções culturais, de modo a incentivar a prática de leitura no público estudante de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, em Campo Grande-MS. Tem como objetivo comparar a Literatura considerada canônica com textos não canônicos e outros produtos culturais (como músicas, programas de televisão, histórias em quadrinhos e desenhos animados), mostrando a sua relação com textos literários estabelecidos pela crítica, ajuizando os critérios de valor estético que os propiciaram serem referencial de erudição para a cultura contemporânea. Objetiva-se, ainda, desenvolver no público alvo as competências e habilidades exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pautadas no princípio da leitura e interpretação de textos que, feitos com propriedade, permitem ao estudante relacionar fatos de diferentes áreas do conhecimento de modo a construir um raciocínio coeso e coerente e, conseqüentemente, desenvolver o senso crítico a partir do raciocínio comparatista. Além disso, o projeto prevê uma aproximação das culturas erudita e popular, de modo a propiciar a devida valorização de ambas dentro de seus contextos de produção e de uso, na sociedade.

Os projetos aqui enumerados foram encontrados no site do CPAN-UFMS. Alguns, soubemos, foram executados, mas não estão constando na lista. Outros, estão na linha de projetos de cultura e, embora tenham a mesma estrutura e a mesma finalidade, não aparecem no rol de extensão.

Considerações Finais

Distintas formas de ensinar e de aprender permitiram uma maior aproximação entre a Universidade e a comunidade, colaborando para

uma educação de qualidade, a qual é possibilitada durante a formação docente. Os projetos de extensão procuram contribuir para essa formação, sendo essa uma possibilidade de contextualizar a profissão e de interagir numa troca dialogada com a comunidade para a construção de novos conhecimentos nas Universidades. Nas licenciaturas, essa interação se torna ainda mais primordial, visto que o acadêmico tem a oportunidade de consolidar a sua formação com experiências no âmbito escolar, contribuindo para a sua prática docente e para o exercício da sua profissão, pois esta profissão exige constante modificação e construção de práticas pedagógicas diferenciadas.

Desse modo, a extensão promove um sentido de transformação social. Como podemos perceber o CPAN oferece alguns projetos de extensão, sempre visando uma ponte entre os acadêmicos e a comunidade externa. Salientando que o conhecimento é interdisciplinar e envolve ensino, pesquisa e extensão. O projeto de extensão também está associado com modalidades de programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços. Esse trabalho, porém, esteve focado apenas na modalidade de Projeto e Programa.

A relação entre a quantidade de professores e o número de projetos demonstra que os projetos são poucos, considerando também o recorte de tempo que fizemos. É possível que o ano posterior (2019) ou anos anteriores esses projetos tenham alcançado um índice mais elevado, porém o de 2018 pode ser considerado escasso em sua oferta, se levarmos em conta também o tamanho do município. No entanto, os relatórios que tivemos acesso mostrou um elevado êxito na execução das propostas e é possível constatar o credenciamento do cidadão junto à Universidade, como é o caso do Projeto da Feira Ecológica em que os agricultores vendem seus produtos no mesmo espaço onde funciona os cursos da universidade. Também o Projeto de línguas que dá a oportunidade para que cidadãos periféricos, com pouco acesso à cultura e edu-

cação desfrutem da universidade e a reconheçam como um espaço para a superação das desigualdades sociais.

Por meio da extensão, a universidade influencia e é influenciada, possibilitando a troca de valores entre os acadêmicos e o entorno. É uma via de mão dupla, leva conhecimento ou assistência à comunidade e também aprende com o saber da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- CAMPUS DO PANTANAL. Disponível em: <https://cpan.ufms.br/historico-do-cpan/fotos-antigas-do-cpan/nggallery/page/1>. Acesso em: 30 set. 2019.
- CAMPUS DO PANTANAL. Disponível em: <https://www.ufms.br/base-de-estudos-do-pantanal-complementa-formacao-de-academicos-desde-1991/>. Acesso em: 02 out. 2019.
- CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. São Paulo, Setembro de 2007. Base de dados do Anhanguera. Disponível em: <http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewArticle/207>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- DIÁRIO ONLINE. Disponível em: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=49654>. Acesso em: 10 set. 2019.
- DIÁRIO ONLINE. Disponível em: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=112502>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**- 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)
- JEZINE, Edineide Mesquita. Multiversidade e extensão universitária. *In: Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.131 e 132
- LIBÂNEO, Antonio Carlos. **Didática e Trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas**, 2002.
- Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/extensao-universitaria/>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PORTAL MEC. PARECER HOMOLOGADO Portaria n° 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PROECE UFMS. Disponível em: <https://proece.ufms.br/coordenadorias/extensao/>. Acesso: 04 set. 2019.

PROECE UFMS. Disponível em: <https://proece.ufms.br/a-proece/> Acesso: 20 nov. 2019.

RODRIGUES, Marilúcia. **Universidade, extensão e mudanças sociais**. Uberlândia, 1999. Base de dados do google acadêmico. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:2TfjhE29cJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0. Acesso em: 26 ago. 2018

SILVA, Valéria. **Ensino, pesquisa e extensão**: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, novembro de 2011. Base de dados do Scielo. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

SÍVERES, Luiz. MENEZES. Ana Luisa Teixeira de. (org.) **Transcendendo Fronteiras** – A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 53.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

A ESPANHA DE LORCA NAS PERSONAGENS DE BODAS DE SANGRE

Elen Costa Alvarenga
Joanna Durand Zwarg

A arte dramática é a capacidade de representar a vida do espírito humano, em público e em forma artística.

Constantin Stanislavski

Lorca e sua Espanha

A Espanha onde viveu Federico García Lorca, escritor granadino de família fortemente envolvida com questões políticas, esteve marcada por grandes conflitos. Uma Espanha fortemente tradicional, e com traços ainda patriarcais. Em meio a esses conflitos eclodiu uma grande guerra que marcou a história do povo espanhol.

A Guerra Civil Espanhola foi o acontecimento histórico de maior impacto para o povo Espanhol, aconteceu entre os anos 1936 a 1939, com consequências que perduram até os dias de hoje.

A chamada II República foi marcada pela instabilidade e pelas reformas liberais que aos poucos eram introduzidas no país. A busca por mudanças era incentivada pela enorme diferença que havia entre a classe trabalhadora e a burguesia endinheirada. Houve um enfrentamento entre duas Espanhas, a da classe trabalhadora e a da classe detentora do poder e do dinheiro. Como formas de protesto às reformas sociais que ocorreram, os militares deram golpe de estado dando início a Guerra Civil Espanhola.

As mulheres tiveram um papel muito importante durante a Guerra Civil. No final do século XIX e começo do século XX a mulher tinha um papel secundário na sociedade, o lugar da mulher era em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos, sendo muito raro ver mulheres trabalhando fora, as que trabalhavam recebiam pouquíssima remuneração. O motivo de a mulher ter um papel secundário era que até o começo do século XX, 71 % das mulheres eram analfabetas, no começo dos anos de 1920 começou um tímido movimento feminista e ao mesmo tempo iniciou-se o processo de industrialização da Espanha, o que deu espaço para as mulheres no mercado de trabalho, fazendo com que essas mulheres ganhassem uma pequena independência econômica. (MORENO, 2005, p. 18–19)

Ao início da II República a ideologia socialista rapidamente incorporou as ideias feministas, dando um passo favorável à ocorrência de reformas necessárias para o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, incluindo o voto, que foi reconhecido em 1931. Esse foi um período de grande progresso em relação aos direitos da mulher.

A guerra civil contribuiu fortemente para a independência da mulher. Quando estourou a guerra, a maioria dos homens com idade de trabalho tiveram que abandonar suas casas e partir para os confrontos bélicos, o que fez com que tarefas, antes exercidas apenas por homens, fossem exercidas de forma mais frequente pelas mulheres. As mulheres ocuparam cargos em escritórios de administração, campo, enfermaria e educação. E houve mulheres que lutaram nas frentes de batalhas, as chamadas milicianas. A participação dessas mulheres no campo de batalha contribuiu para que se desse início a uma mudança na ideia da mulher como ser submisso e indefeso, tornando-a uma pessoa valente e lutadora.

Infelizmente, após a vitória do exército franquista, as mulheres perderam todos os direitos que haviam conquistado durante a época republicana. Novamente se viram obrigadas a submissão a família, aos

serviços domésticos e foram restritas ao trabalho remunerado. Sendo obrigadas a seguirem uma pauta de comportamento moral imposto pela igreja católica (MORENO 2005, p.18–19)

Federico García Lorca nasceu em Fuentes Vaqueros, na província de Granada, em 05 de junho de 1898. Sua mãe, professora, cedo ensinou-o a ler. Publicou seu primeiro livro com apenas 19 anos, desde jovem mostrou seu talento para as Letras. Lorca foi um dos escritores contemporâneos mais conhecidos fora da Espanha. Sua obra mistura elementos andaluzes, metáforas e traços surrealistas. Seus textos trazem temáticas de insatisfação amorosa e a busca pela liberdade. Suas obras de maior destaque foram as obras teatrais. Lorca buscou inovar o teatro, e suas tragédias ficaram mundialmente conhecidas.

A tragédia lorquiana apresenta características próprias. Suas obras buscavam o espetáculo total, uma mistura de elementos folclóricos, canções, prosa e verso. Ambientes opressores aparecem como pano de fundo de algumas de suas narrativas, protagonistas femininas e linguagem simples, são alguns dos traços singulares da tragédia lorquiana.

A obra lorquiana desenvolveu-se dentro de um contexto de fortes agitações políticas. Até 1931 a Espanha viveu sob o regime monárquico, ano que foi proclamada a República. Vivia-se também o conflito entre fascismo e comunismo. A Espanha, extremamente conservadora no início do século XX, uniu igreja e exército contra o avanço dos socialistas no país. Foi nesse contexto que Lorca escreveu uma trilogia teatral que ficou mundialmente conhecida: *Bodas de Sangre* (1933), *Yerma* (1934), e *La Casa de Bernarda Alba* (1936). Essas obras apresentam como tema central a busca pelo amor, pela liberdade, pela concretização de algo desejado. García Lorca acreditava no papel social do teatro. Sendo seu teatro, segundo Caser e Oliveira (2014, p. 2), uma forma de expressão que visava seu povo e era sempre carregada de sentimentos humanos. Essa forma de expressão nos leva a comparação da obra de Lorca com a Tragédia Grega.

Federico García Lorca morreu em 1936, porém a causa de sua morte não ficou clara, e seu corpo não foi encontrado. Lorca se associou à chamada *Generación de 27*, um grupo que recuperou a poesia popular, investiu no modernismo e introduziu o surrealismo na Espanha. A obra de Lorca é marcada pela busca da liberdade, no caso de *Bodas de Sangre* essa liberdade seria a amorosa. Na obra lorquiana que é nosso objeto de pesquisa, ocorre uma busca que culmina em tragédia. A morte, em *Bodas de Sangre*, é evocada, deixando claro que não se pode fugir da tragédia pré-anunciada, conforme veremos.

Lorca e a tragédia

A peça *Bodas de Sangre* pertence à trilogia *Bodas de Sangre* (1933), *Yerma* (1934), *La Casa de Bernarda Alba* (1945), que tem como característica centrarem-se na figura feminina, representando uma Espanha agrícola e patriarcal, na qual a realização do amor consiste em uma luta contra as tradições. Mostrando que a busca pela realização do desejo pessoal culmina em tragédia.

Bodas de Sangre traz a história de uma noiva que foge com seu antigo amor no dia do seu casamento. Os envolvidos nessa espécie de triângulo amoroso são conduzidos a tragédia. A noiva rompe com seu tradicional papel de noiva em um casamento quando foge com Leonardo Felix, representando a busca pela liberdade, no caso, conforme veremos, liberdade amorosa. O casamento em *Bodas de Sangre* nos é apresentado como uma espécie de negócio. O amor é apresentado como algo proibido.

Yerma se centraliza na figura da personagem principal, que intitula a obra. Uma mulher casada há mais de dois anos e ainda sem filhos. E no vilarejo onde vive com seu esposo todas as mulheres casadas têm filhos. Todo o discurso de *Yerma* é o de uma mulher frustrada, que ainda

ama Vitor, um antigo namorado. Ela busca incessantemente ter filhos e esse desejo a leva para um final trágico, ela mata seu marido, e acaba ficando louca. Encerram-se de vez suas expectativas de ter filhos, pois seu marido, o responsável por prover-lhes filhos, morre. Podemos ver em *Yerma* o encontro de duas perspectivas: o desejo da protagonista, Yerma, de ser mãe, somada a cobrança social que recai sobre ela, uma mulher casada há mais de dois anos e que não concebe filhos. Esses dois aspectos se cruzam e conduzem Yerma à tragédia.

La Casa de Bernarda Alba é uma obra dramática que tem como tema central o amor proibido, a busca pela realização desse amor. Alba está viúva e cria suas filhas sozinhas e enclausuradas, a filha mais velha, Angústias, está noiva de Pepe Romano, e a história vai se desenvolvendo em torno dos preparativos do enxoval de Angústias. Pepe se encontra às escondidas com a irmã mais nova de Angústias, Adele. Esse amor proibido conduz também a um final trágico. Ao serem descobertos Pepe foge e Adele se suicida. A ação de Adela representa o medo que as mulheres tinham de ser reprimidas, e que viviam sob um domínio muito rígido.

Nessas três obras – *Bodas de Sangre*, *Yerma* e *La Casa de Bernarda Alba* – podemos ver personagens mulheres que optam pela realização individual e enfrentam um contexto diverso às suas vontades.

Lorca, em suas obras, e em especial nessa trilogia, dá voz a personagens femininas que se expressam como mulheres que possuem desejos e que, para realizar suas vontades, rompem com uma autoridade. Em sua obra estão inseridas lendas, mitos e cantigas que podem ser lidas como expressão de mundos de paixões e desejos que conduzem as personagens ao desfecho trágico

Em *Bodas de Sangre*, antes da combinação do casamento entre o Noivo e a Noiva, a mãe havia passado por uma grande tragédia, a mesma perdeu o filho e o marido que foram mortos pela família de Leonardo

Félix. A Noiva, que foge com o Leonardo Félix, outrora seu noivo, acaba levando a Mãe, novamente, a vivenciar a experiência da morte.

Bodas de Sangre apresenta personagens que não são nomeadas, são apenas intituladas pelas funções sociais que exercem, exceto uma personagem, Leonardo Félix, que recebe nome, caracteriza-se pela liberdade de ser quem ele quiser dentro da narrativa, sendo ele também peça fundamental para a tragédia. Noiva, Mãe e Noivo são personagens que estão ligados pelo compromisso que devem selar com as bodas.

A obra é dividida em três atos. No primeiro Ato e primeiro quadro, temos a Mãe e o Noivo em diálogo. No qual ela lamenta ao filho, o Noivo, a falta que sente do marido e do outro filho, que foram assassinados. Ela revive essa memória diante do fato de o Noivo portar uma navalha para a colheita, pois ela não gosta de vê-lo sair de casa armado. Nesse quadro também aparece a personagem Noiva, que é uma menina órfã e que anteriormente havia sido noiva do Leonardo, pertencente à família dos Félix, responsável pelas mortes na família do Noivo. A mãe não se agrada ao descobrir esse fato. No segundo quadro do primeiro ato somos levados a outro núcleo familiar que é o da Sogra e da Mulher de Leonardo. Onde ambas cantam uma canção de ninar a um bebê. Essa canção de ninar apresentada traz um ar de medo e pessimismo, como se ambas soubessem que algo ruim estava prestes a acontecer e que nada poderiam fazer, apenas esperar e ver acontecer.

No terceiro quadro do primeiro ato é narrada a visita do Noivo e da Mãe à família da noiva. O Pai e a Mãe dos noivos discutem sobre as questões de terras e riquezas até chegarem ao ponto central da conversa, que é o casamento. Ambos exaltam as qualidades dos seus filhos:

MADRE. — Mi hijo es hermoso. No ha conocido mujer. La honra más limpia que una sábana puesta al sol.

PADRE. — Qué te digo de la mía. Hace las migas a las tres, cuando el lucero. No habla nunca; suave como la lana, borda toda clase de bordados y puede cortar una maroma con los dientes.

MADRE. — Dios bendiga su casa.

PADRE. — Que Dios la bendiga. (LORCA, 2020, on-line)

Após esses elogios combinam as bodas, a Noiva entra no recinto, a Mãe a analisa e a presenteia. Essa união teria também interesses financeiros, pois o casamento na Espanha retratada do século XIX era uma espécie de negócio, sendo os pais responsáveis pelas escolhas do noivo para suas filhas

PADRE. — (Sonriendo.) Tú eres más rica que yo. Las viñas valen un capital. Cada pámpano una moneda de plata. Lo que siento es que las tierras...¿entiendes?...estén separadas. A mí me gusta todo junto. Una espina tengo en el corazón, y es la huertecilla ésa metida entre mis tierras, que no me quieren vender por todo el oro del mundo.

NOVIO. — Eso pasa siempre.

PADRE. — Si pudiéramos con veinte pares de bueyes traer tus viñas aquí y ponerlas en la ladera. ¡Qué alegría!...

MADRE. — ¿Para qué?

PADRE. —Lo mío es de ella y lo tuyo de él. Por eso. Para verlo todo junto. ¡que junto es una hermosura!

NOVIO. — Y sería menos trabajo.

MADRE. — Cuando yo me muera, vendéis aquello y compráis aquí al lado. (LORCA, 2020, on-line)

Já em seu quarto a noiva esboça pouco interesse pelos presentes, o que faz a criada expressar dúvida sobre a sua vontade de se casar, a criada conta a noiva que na noite anterior havia um cavaleiro em sua janela. A Criada sugere que esse cavaleiro seria o Leonardo.

CRIADA. — ¿Sentiste anoche un caballo?

NOVIA. — ¿A qué hora?

CRIADA. — A las tres.

NOVIA. — Sería un caballo suelto de la manada.

CRIADA. — No. Llevaba jinete.

NOVIA. — ¿Por qué lo sabes?

CRIADA. — Porque lo vi. Estuvo parado en tu ventana. Me chocó mucho.

NOVIA. — ¿No sería mi novio? Algunas veces ha pasado a esas horas.

CRIADA. — No.

NOVIA. — ¿Tú le viste?

CRIADA. — Sí.

NOVIA. — ¿Quién era?

CRIADA. — Era Leonardo.

NOVIA. — (Fuerte.) ¡Mentira! ¡Mentira! ¿A qué viene aquí?

CRIADA. — Vino.

NOVIA. — ¡Callate! ¡Maldita sea tu lengua! (LORCA, 2020, on-line)

Nas duas últimas linhas do diálogo citado anteriormente, podemos ver a revolta da Noiva quando ouve a criada afirmar que era Le-

onardo o cavaleiro misterioso que rondava sua janela. Há um clima de tensão no ar, o que nos sugere a permanência de um sentimento da Noiva por Leonardo. Bem como sobre o duelo que a Noiva trava com tal sentimento, sua consciência do papel que deve desempenhar em contraste com o desejo.

No primeiro quadro do segundo ato, já é noite e está acontecendo a preparação para o casamento e a Criada questiona a Noiva se ela gosta do seu noivo e ela diz que sim, porém que o casamento é um passo muito grande, mostrando-se um pouco interessada pelas bodas, mesmo dizendo que quer se casar, ela se mostra duvidosa, se de fato estaria fazendo o certo. De repente bate à porta Leonardo e ambos entram em uma discussão, o que deixa claro o relacionamento entre as personagens antes do casamento, bem como o sentimento que ainda há.

NOVIA. — ¿A qué vienes?

LEONARDO. — A ver tu casamiento.

NOVIA. — ¡También yo vi el tuyo!

LEONARDO. — Amarrado por ti, he hecho con tus dos manos. A mí me pueden matar, pero no me pueden escupir. Y la plata, que brilla tanto, escupe algunas veces.

NOVIA. — ¡Mentira!

LEONARDO. — No quiero hablar, porque soy hombre de sangre y no quiero que todos estos cerros oigan mis voces.

NOVIA. — Las mías serían más fuertes.

CRIADA. — Estas palabras no pueden seguir. Tú no tienes que hablar de lo pasado. (La CRIADA mira a las puertas presa de inquietud.)

NOVIA. — Tiene razón. Yo no debo hablarte siquie-

ra. Pero se me calienta el alma de que vengas a verme y atisbar mi boda y preguntes con intención por el azahar. Vete y espera a tu mujer en la puerta.

LEONARDO. — ¿Es que tú y yo no podemos hablar?

CRIADA. — (Con rabia.) No; no podéis hablar.

LEONARDO. — Después de mi casa miento he pensado noche y día de quién era la culpa, y cada vez que pienso sale una culpa nueva que se come a la otra; ¡pero siempre hay culpa!

NOVIA. — (Temblando.) No puedo oírte. No puedo oír tu voz. Es como si me bebiera una botella de anís y me durmiera en una colcha de rosas. Y me arrastra, y sé que me ahogo, pero voy detrás.

CRIADA. — (Cogiendo a LEONARDO por las solapas.) ¡Debes irte ahora mismo!

LEONARDO. — Es la última vez que voy a hablar con ella. No temas nada.

NOVIA. — Y sé que estoy loca y sé que tengo el pecho podrido de aguantar, y aquí estoy quieta por oírlo, por verlo menear los brazos.

LEONARDO. — No me quedo tranquilo si no te digo estas cosas. Yo me casé. Cásate tú ahora. (LORCA, 2020, on-line)

Começam a chegar os convidados da boda, porém a Mãe não se agrada com a presença de Leonardo e sua esposa. No segundo quadro do segundo ato, Pai e Mãe discutem sobre a morte do marido e filho desta e sobre a futura chegada dos netos, ambos desejam muito a chegada dos netos. Os convidados vão chegando, são muitos convidados, os convidados cantam as bodas, cantam para anunciar o casamento.

MOZO 2. — Que despierte la novia.

CRIADA. — ¡Ay mi galana!

MUCHACHA 1.^a — La boda está llamando por las ventanas.

MUCHACHA 2.^a — Que salga la novia.

MUCHACHA 1.^a — ¡Que salga, que salga!

CRIADA. — ¡Que toquen y repiquen las campanas!

MOZO 1.^o — ¡Que viene aquí! ¡Que sale ya!

CRIADA. — ¡Como un toro, la boda levantándose está! (LORCA, 2020, on-line)

O Noivo está alegre e a noiva se sente cansada e um pouco incomodada com a presença de Leonardo em sua boda, e isso a deixa um pouco confusa. A Noiva diz que está cansada e que precisa se deitar, o Noivo se oferece para acompanhá-la, porém ela rejeita a companhia do Noivo, que diz para que ela vá, mas pede que mais tarde ela não esteja desse jeito cansada, ficando subentendido que mais tarde, ao fim das bodas, o casamento será consumado. O Pai entra à procura da filha e descobre-se que a noiva havia fugido. Surge a Mulher, anunciando que ela fugiu com Leonardo. Os convidados se dividem em dois grupos e vão atrás dos dois.

No terceiro ato, primeiro quadro, aparecem os lenhadores que através de lendas e mitos vão narrando a história do Leonardo e da Noiva, dizendo que os dois se pertencem e que fazem bem fugir e dizem que ambos serão mortos, é melhor se entregar ao sangue do que viver uma vida suja, demonstrando uma questão de moral. A Espanha por ser um país tradicionalista prezava pelo sacramento do matrimônio, uma mulher que fugiu com outro no dia do seu casamento jamais seria bem vista, por isso dizer que é melhor se entregar ao sangue que viver uma vida suja, ou seja, uma vida fora dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

LEÑADOR 1° — ¿Y los han encontrado?

LEÑADOR 2° — No. Pero los buscan por todas partes.

LEÑADOR 3° — Ya darán con ellos.

LEÑADOR 2° — ¡Chiss!

LEÑADOR 3° — ¿Qué?

LEÑADOR 2° — Parece que se acercan por todos los caminos a la vez.

LEÑADOR 1° — Cuando salga la luna los verán.

LEÑADOR 2° — Debían dejarlos.

LEÑADOR 1° — El mundo es grande. Todos pueden vivir en él.

LEÑADOR 3° — Pero los matarán.

LEÑADOR 2° — Hay que seguir la inclinación; han hecho bien en huir.

LEÑADOR 1° — Se estaban engañando uno a otro y al final la sangre pudo más.

LEÑADOR 3° — ¡La sangre!

LEÑADOR 1° — Hay que seguir el camino de la sangre.

LEÑADOR 2° — Pero sangre que ve la luz se la bebe la tierra.

LEÑADOR 1° — ¿Y qué? Vale más ser muerto desangrado que vivo con ella podrida. (LORCA, 2020, on-line)

Na fala dos Lenhadores, podemos perceber que o casal que foge em busca da realização do amor proibido, que vão contra ao sistema que

lhes é imposto, estão fadados à tragédia, e dela não podem escapar. Aparece nesse quadro também a lua que canta, e uma mendiga que representa a morte, então ela pede para que a Lua ilumine todo o caminho a fim de que possam ser encontrados para serem mortos. Após pedir informações para um moço, o Noivo tropeça na Mendiga e pergunta se ela viu um homem e uma mulher.

NOVIO. — ¿Viste un hombre y una mujer que corían montados en un caballo?

MENDIGA. — (Despertándose.) Espera. . . (Lo mira.) Hermoso galán. (Se levanta.) Pero mucho más hermoso si estuviera dormido.

NOVIO. — Dime, contesta, ¿los viste?

MENDIGA. — Espera... ¡Qué espaldas más anchas! ¿Cómo no te gusta estar tendido sobre ellas y no andar sobre las plantas de los pies que son tan chicas?

NOVIO. — (Zamarreándola.) ¡Te digo si los viste! ¿Han pasado por aquí?

MENDIGA. — (Enérgica.) No han pasado; pero están saliendo de la colina. ¿No lo oyes?

Novio. —No.

MENDIGA. — ¿Tú no conoces el camino?

NOVIO. — ¡Iré sea como sea!

MENDIGA. — Te acompañaré. Conozco esta tierra.

NOVIO. — (Impaciente.) ¡Pues vamos! ¿Por dónde?

MENDIGA. — (Dramática.) ¡Por allí! (LORCA, 2020, on-line)

Os Lenhadores, Mendiga e a Lua na narrativa são uma espécie de anunciadores e condutores da tragédia. Os Lenhadores em seus diálogos dizem que os fugitivos não irão escapar do sangue sobre a terra, ou seja, da tragédia. A Mendiga mostra o caminho ao Noivo, e a Lua ilumina esse caminho. Essas personagens trazem os traços surrealistas da obra de Lorca, a mistura do fantástico, onde os limites da imaginação são transpassados.

Ainda nesse quadro Leonardo e a noiva discutem sobre todo o tempo que levaram reprimindo seu amor. É um diálogo carregado de sexualidade e desejo, onde ambos se mostram capazes de tudo para estarem juntos, ela o ama tanto que pede que ele a deixe sozinha, ele pede para que os dois fujam para algum lugar que seja só deles: “LEONARDO. — *Pájaros de la mañana por los árboles se quiebran. La noche se está muriendo en el filo de la piedra. Vamos al rincón oscuro donde yo siempre te quiera, que no me importa la gente ni el veneno que nos echa*”. (LORCA, 2020, on-line)

Esse lugar escuro remete ao proibido, e ao mesmo tempo proteção, pois às escuras estarão protegidos de toda a praga que possa ser jogada neles. Os Lenhadores, a Lua e a Mendiga lançam uma espécie de maldição sobre eles, o casal fugitivo busca um lugar onde possam livrar-se de todo esse mal lançado sobre eles.

Leonardo abraça a noiva e diz que eles só se separarão se estiverem mortos. Nesse momento a lua começa a aparecer devagar. Ouvem-se dois tiros e a Mendiga, que é a morte, aparece como um grande pássaro de asas imensas.

A Mendiga aparece após o corte da cena da promessa entre os amantes, seguida do grito. Surge como Morte, onde estão as Moças, a Sogra e a Mulher. Ela é quem traz a notícia de que o Noivo e Leonardo estão mortos: “MENDIGA. — *Yo los vi; pronto llegan: dos torrentes quietos al fin entre piedras grandes, dos hombres en las patas del caballo. Muertos en la hermosura de la noche*”. (LORCA, 2020, on-line)

A vizinha lamenta e chora as mortes. A Mãe a repreende duramente, pois as lágrimas da Vizinha vêm apenas dos olhos, as dela virão do fundo da alma, quando se encontrar sozinha com seus pensamentos: “MADRE — *Vuestras lágrimas son lágrimas de los ojos nada más, y las mías vendrán cuando yo esté sola, de las plantas de los pies, de mis raíces, y serán más ardientes que la sangre*” (LORCA, 2020, on-line). A Noiva vai ao encontro da Mãe de seu Noivo, pede perdão e solicita que a Mãe a mate para compensar a perda do filho. Em meio a toda essa tragédia a noiva diz que nenhum homem a havia tocado e ainda tenta provar a Mãe sua pureza:

NOVIA. — (A la VECINA.) Déjala; he venido para que me mate y que me lleven con ellos. (A la MADRE.) Pero no con las manos; con garfios de alambre, con una hoz, y con fuerza, hasta que se rompa en mis huesos. ¡Déjala! Que quiero que sepa que yo soy limpia, que estaré loca, pero que me pueden enterrar sin que ningún hombre se haya mirado en la blanchura de mis pechos:

MADRE. — Calla, calla; ¿qué me importa eso a mí?

NOVIA. — ¡Porque yo me fui con el otro, me fui! (Con angustia.) Tú también te hubieras ido. Yo era una mujer quemada, llena de llagas por dentro y por fuera, y tu hijo era un poquito de agua de la que yo esperaba hijos, tierra, salud; pero el otro era un río oscuro, lleno de ramas, que acercaba a mí el rumor de sus juncos y su cantar entre dientes. Y yo corría con tu hijo que era como un niño de agua, frío, y el otro me mandaba cientos de pájaros que me impedían el andar y que dejaban escarcha sobre mis heridas de pobre mujer marchita, de muchacha acariciada por el fuego. Yo no quería, ¡jóyelo bien!, yo no quería. ¡Tu hijo era mi fin y yo no lo he engañado, pero el brazo del otro me arrastró como un golpe de mar, como la cabezada de un mulo, y me hubiera arrastrado siempre, siempre, siempre, aun que hubiera sido vieja y todos los hijos de tu hijo me hubiesen agarrado de los cabellos (LORCA, 2020, on-line).

A Noiva faz uma comparação entre os dois homens, Noivo e Leonardo, o Noivo seria sua calma, sua esperança de ter uma família, porém Leonardo era arrebatador, e poderia passar anos e ainda sim, ele seria sua perdição.

O Desejo Feminino e a Tradição

A obra *Bodas de Sangre* traz como ideia central o amor não realizado. Isso se caracteriza dentro da narrativa por meio das personagens Noiva e Leonardo, que já foram namorados no passado e não chegaram a se casar. Na obra, não há de forma explícita o motivo que levou ao rompimento desse namoro, porém no artigo “A morte do outro em bodas de sangue, de Federico García Lorca” de María Mirtis Caser e Ana Catarina de Pinho Simas Oliveira, lê-se que a não realização do casamento seria pela falta de recursos financeiros de Leonardo: “Um flashback permite ao leitor/espectador conhecer outros detalhes da trama: uma moça termina o noivado com o jovem que ama por razões financeiras, aparentemente” (CASER; OLIVEIRA, 2014, p. 9).

A Noiva representa uma ruptura com o sistema que lhe é imposto, podendo nos remeter a ideia da luta das mulheres por seus direitos e pela conquista de seu espaço. A Espanha, como um país tradicionalista, ainda impunha muitas restrições às mulheres, sendo elas obrigadas a viver sob o domínio dos pais ou maridos, segundo MORENO (2005). A Espanha do século XIX e início do século XX era extremamente conservadora, e as mulheres não possuíam quase nenhum direito, sendo o ensino dessas mulheres voltados para questões domésticas: “*La educación de las mujeres fue un instrumento de adoctrinamiento...cuyo objetivo era formar las jóvenes estudiantes hacia su destino doméstico*” (MORENO, 2005, p. 29)

Quando a Noiva foge com Leonardo, ela rompe com o tradicionalismo e com aquilo que a sociedade da época pregava como correto.

Leonardo é quem desperta na Noiva a ideia de fugir, pois a mesma ainda o ama e deseja viver ao seu lado. Ele é uma personagem que não se enquadra em nenhuma função social, aos quais os demais se encaixam, podendo ele ser o que quiser. Leonardo na obra é marido, pai, genro e até malfeitor aos olhos da Mãe e do Noivo.

A ideia de escrever *Bodas de Sangre* surgiu em 1928, com a leitura, em um jornal, de uma notícia de um crime passionai. “Durante quatro anos Lorca trabalhou o tema” (TEATRO VIVO, 1977, p. 16). Sendo analisado detalhadamente o tema com intuito de não ser apenas mais um crime passionai.

As personagens não são nomeadas, o que as deixa presas em suas funções sociais de Pai, Mãe e Noivo. A Noiva busca uma ruptura com essa imposição social que lhe cabe. Assim como as mulheres do início dos anos 20 começaram a demandar reformas para que pudessem garantir seu espaço (MORENO, 2005, p. 18)

Leonardo Félix, a única personagem nomeada, tem um papel fundamental na busca dessa Noiva. Ele é o motivo da reviravolta na trama, ele conduz a Noiva ao seu destino trágico. Ele ser nomeado mostra que ele é a única personagem livre do texto, ele pode ser quem ele quiser, e exerce vários papéis sociais. Ele é pai, marido, genro, e acima de tudo ele é Leonardo Félix, um ser individualizado que apresenta características próprias e é livre.

A Noiva, ao romper com as funções que lhe são atribuídas, dá voz às mulheres que vivem sob a perspectiva patriarcal da submissão e da obediência, mulheres que não vivem seus sonhos com medo do julgamento da sociedade. A Noiva é a representação da mulher calada, daquela mulher infeliz por viver uma vida que não lhe pertence, de ter que viver sob as ordens de outra pessoa. Uma mulher infeliz que deseja mais, deseja viver, viver por si própria, realizar suas vontades, viver um amor

de verdade, um amor quente. NOVIA: “*Como si fuera una perra, ¡porque eso soy! Que te miro y tu hermosura me quema*” (LORCA, 2020, on-line).

Lorca mostrou-nos através dessa personagem que a mulher viveu reprimida por muito tempo, que escondeu seus anseios por medo de uma sociedade julgadora e opressora. Uma sociedade machista que deixou as mulheres em papel secundário, sem acesso à educação de qualidade, apenas educação necessária para a manutenção do lar.

A figura feminina na obra de Lorca na maioria das vezes é essa mulher sem voz, que deseja algo, mas que enfrenta inúmeras adversidades ao longo de sua jornada, e que nem sempre alcança aquilo que deseja, e quando alcança é breve e logo recai sob a dura sociedade patriarcal.

Em *La Casa de Bernarda Alba*, a personagem Adela após ser descoberta com o noivo de sua irmã Pepe, acaba cometendo suicídio, representando o medo que as mulheres tinham de ser reprimidas, e que viviam sob um domínio muito rígido.

Considerações Finais

Na Espanha retratada por Lorca a mulher vivia exclusivamente para a família, vivia sob o domínio do pai ou do marido, tendo que oprimir seus desejos. A Noiva de *Bodas de Sangre* se mostra contrariada com esse regime, e ao fugir com Leonardo rompe com a autoridade que lhe é imposta, mostrando que as mulheres também possuem desejo e vontades próprias.

A noiva representa a busca pela liberdade, a tentativa de viver os seus desejos, entretanto, se depara com a sociedade patriarcal e tradicionalista, a mesma verbaliza sua insatisfação e sofre as consequências de suas escolhas.

A Mãe com seu instinto materno, traz de forma sutil a sede de vingança, carrega consigo as marcas da tragédia e a certeza de que da mesma não se pode escapar, sendo ela a personagem que acaba sem nenhum membro da família, alguém transpassada pelas marcas da tragédia.

Leonardo Félix, o detentor da liberdade faz seu desejo se realizar, foi capaz de fazer com que a Noiva, uma moça órfã, no dia de seu casamento, abandonasse tudo e fosse com ele viver um amor proibido, entretanto um amor fadado à tragédia.

A Mendiga, figura representativa da morte, traz a tragédia à tona, conduz o triângulo ao fim já antes anunciado pelos Lenhadores, configurando a ideia de que não se pode fugir daquilo que lhe é imposto.

Com essa obra Lorca nos mostrou que os interesses humanos, suas paixões, suas vontades estão sempre sendo oprimidos dentro um modelo estabelecido. A Noiva rompe com esse modelo, mostrando que a mulher deseja algo mais do que aquilo que lhe é imposto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Syntia. **A Fossa das dúvidas**: a morte de Federico García Lorca. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul–dez 2012, pp. 549–554.

CASER, María Mirtis e OLIVEIRA, Ana Catarina de P. Simas. A morte do outro em Bodas de Sangre, de Federico García Lorca – Vol XV – nº 56 – Enero – Febrero – Marzo de 2014. **Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil** - Fundada en abril de 2000 ISSN 1676-9058 (español) ISSN 1676-904X (portugués)

LORCA, Federico Garcia, **Bodas de Sangre**. [SI]: Ebooket, [20_] Disponível em: Domínio Público (www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 15 maio 2020.

MARTINS, Natália Pereira e LEÓN, Ítalo Oscar. **A caracterização do amor em Bodas de Sangre: Uma Leitura Intersemiótica entre o texto literário de Lorca e a versão cinematográfica de Saura**. Revista Trem das Letras. UNIFAL-MG, v. 1, n. 1, nov. 2012. ISSN 2317-1073. Disponível em: publicacoes.unifal-mg.edu.br/revista. Acesso em: 15 maio 2020.

MORENO, Cristina López. Causas y consecuencias de la Guerra Civil española. In: MORENO, Cristina López. **España contemporánea**. Madrid: SGEL, 2005.

MORENO, Cristina López. La dictadura franquista (1939-1975). In: MORENO, Cristina López. **España Contemporánea**. Madrid: SGEL, 2005.

GARCÍA, Guillermo Hernandez e ARTEGA José Manuel Cabrales. Modernismo y 98. La renovación de la poesía. In: GARCÍA, Guillermo Hernandez e ARTEGA, José Manuel Cabrales. **Literatura Española y Latinoamericana** (Vol.2): Del Romanticismo a la actualidad. Madrid: SGEL, 2009.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Thayná de Azevedo Borges (UFMS/CPAN)
Suzana Vinicia Mancilla Barreda (UFMS/CPAN)

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN), instalada no município de Corumbá, oferece o curso de Letras com habilitação em português e espanhol, sua criação foi oficializada mediante a resolução nº 75 de 12 de dezembro de 2006, iniciando-se o primeiro período letivo no calendário escolar do ano de 2007.

Corumbá e o vizinho município de Ladário, compõem uma conurbação fronteiriça com os municípios bolivianos de Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Como consequência da aproximação entre os dois países habitam nessa região falantes de diversas línguas ancestrais e de colonização, tais como a língua portuguesa e a língua espanhola, que compõem apenas parte de um mosaico linguístico regional.

Nesse contexto de fronteira plurilíngua e pluricultural, o curso de Letras enfrentou dificuldades para a realização do estágio obrigatório nos primeiros anos de sua existência, visto que apenas algumas escolas particulares no município ofereciam o ensino de língua espanhola na sua grade curricular. Visto isso, no histórico do curso as professoras da instituição relembram.

Cuando se implantó el curso de Letras en Corumbá, las escuelas que ofrecían esa lengua en la malla curricular eran las privadas, motivo por el cual los alumnos que ingresaron en el primer grupo de Letras español realizaron

su práctica docente – estágio supervisionado – en la forma de proyectos que se realizaron en las escuelas bajo la administración de la alcaldía municipal. Tal era el estado de cosas, hasta que, en el segundo semestre del 2012, la Alcaldía Municipal de Corumbá abrió una convocatoria (Edital nº 1/2012), con la oferta de 10 vacancias para el cargo de docencia en lengua española (ARF, MANCILLA BARREDA, ZWARG, 2018, p. 86)

Com a implantação do ensino de espanhol na Rede Municipal de Ensino em Corumbá, essas escolas também passaram a acolher os estagiários do curso de Letras na etapa do Ensino Fundamental I. Uma dessas escolas de administração municipal é o Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC, campo de prática em que se desenvolveu esta pesquisa

Diante do exposto e levando em consideração a multiplicidade existente em uma sala de aula em um contexto de fronteira, este estudo tem como objetivo abordar a prática do ensino de língua espanhola no ensino fundamental I sob a perspectiva do desenvolvimento da competência intercultural, que se faz fundamental no âmbito das relações entre diferentes culturas. A motivação para sua realização surgiu durante o meu primeiro estágio obrigatório de língua espanhola, no qual tive contato com alunos locais e diversos alunos de origem boliviana¹, cujas culturas e línguas, somadas à diversidade dos alunos brasileiros, constituíram um contexto pluricultural e plurilinguístico desafiador.

Assim, destacam-se alguns fundamentos didáticos com ênfase na interculturalidade aplicados às aulas de espanhol para o ensino funda-

¹ Coadunamos com Ribeiro (2011, p. 12–13) com relação à denominação dos “alunos bolivianos”: É importante esclarecer que preferimos muitas vezes utilizar o termo “procedência boliviana” ou o termo “migrante”, entre aspas, para falar de crianças que vêm da Bolívia para o Brasil ou são “migrantes” e também de crianças brasileiras que algumas vezes fazem o caminho inverso. É difícil ou, muitas vezes, é impossível dizer que a criança de procedência boliviana que estuda em nossas escolas corumbaenses seja um imigrante. Na maioria das vezes, apesar de residir do outro lado da fronteira, ela possui documento brasileiro, sendo, portanto, um “cidadão brasileiro”.

mental I. A prática da professora supervisora partia da sua percepção do contexto em que as diversidades existentes no meio escolar nessa escola de fronteira orientavam sua docência no ensino de espanhol. A referida professora reconhece que, embora suas aulas fossem de língua espanhola, por vezes também precisava da língua portuguesa para formar a consciência plurilinguística dos seus estudantes.

Decorrente das experiências vivenciadas na fase de observação durante o estágio, esta é uma pesquisa qualitativa e aborda aspectos da realidade educativa praticada no ensino de espanhol, portanto é de natureza aplicada. Iniciou-se com a leitura de aportes teóricos e documentais para balizar sua fundamentação teórica. O relatório da disciplina Estágio obrigatório de Língua Espanhola I foi utilizado com fonte primária nesta pesquisa, com o intuito de gerar reflexões acerca das dicotomias teoria e prática, no que concerne a aspectos como: cultura, interculturalidade, diversidade linguística e cultural. Essas reflexões apresentam-se no item a seguir.

O percurso deste estudo se inicia com a delimitação do lugar e contexto da pesquisa, posteriormente é abordado o estágio obrigatório como etapa essencial na formação dos docentes em Letras, em seguida é abordada a competência intercultural e a prática intercultural no estágio. Por fim, a experiência intercultural na regência do estágio obrigatório de espanhol congrega teoria e prática explicitando possibilidades de um fazer docente comprometido com o lugar e com os estudantes implicados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua de integração fronteiriça.

Contexto do lugar da pesquisa

O Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil – CEI Catarina Anastácio da Cruz, ocupam o mesmo espaço e estão localizados no quilômetro 1, na

Rodovia Ramón Gómez, principal via que interliga Corumbá e Puerto Quijarro. A escola dista aproximadamente 4,5 quilômetros da linha divisória entre a Bolívia e o Brasil que resulta numa incidência de estudantes de origem boliviana bastante significativa.

A esse respeito, Mancilla Barreda e Velasco (2020, p. 56–57) apontam que:

A frequência de alunos bolivianos nas escolas de Corumbá foi evidenciada na mídia em 2013 com um quantitativo de 659 alunos. A reportagem faz referência aos “alunos bolivianos” como sendo aqueles que habitam nos municípios bolivianos fronteiriços e os que habitam em Corumbá. A narrativa do repórter expõe a forma de tratar esses alunos por parte do poder público e por grande parte da sociedade, como uma carga adicional aos custos do município. Somado a isso, a dificuldade natural na aprendizagem de português faz com que esses alunos tenham sua acolhida comprometida e sua presença, em muitos casos, é desvalorizada no âmbito escolar.

A sala de aula de um 5º ano do ensino fundamental do CAIC foi considerada um campo de prática em que se realizou o Estágio Obrigatório de Espanhol I, desse modo, ao iniciar as primeiras observações participei do desenvolvimento do projeto “*Viva Bolivia – Las raíces bolivianas del CAIC*” sob a responsabilidade da professora de espanhol, que na minha regência atuou como professora supervisora. Essa atividade foi realizada na quadra da escola, envolvendo quase todos os membros da instituição.

Foram apresentados danças, cartazes e comidas típicas da Bolívia com a participação dos estudantes dos anos iniciais. Os cartazes, confeccionados por eles próprios, portavam informações sobre a Bolívia (receitas de comidas típicas, roupas, desenhos e curiosidades). Nas apresentações de danças, os alunos se vestiram a caráter e dançaram ritmos

tradicionais desse país. O projeto também contou com a participação especial de um grupo de dança boliviano procedente de Puerto Quijarro que encerrou brilhantemente o evento.

Os participantes aprenderam um pouco mais sobre a Bolívia de forma lúdica, com as representações culturais, artísticas e culinárias desse país. É relevante destacar o sentimento de valorização e inclusão que os estudantes de origem boliviana manifestaram sentir nesse evento. Ao concluir as apresentações, como uma manifestação de reconhecimento, os alunos que assistiram as exibições pediram autógrafos e registraram o momento por meio de fotos com os dançarinos, expressando o desejo de aprender mais das danças e apresentações artísticas.

A atividade alcançou resultados positivos e permitiu constatar o quanto a noção de identidade nacional e pessoal, bem como o sentimento de pertencimento a um país são conceitos fundamentais a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a importância da diversidade linguística e cultural em sala de aula implica em:

Conhecer o contexto composto por alunos procedentes não apenas de Corumbá, mas de alunos procedentes dos municípios fronteiriços bolivianos, implica em entender que se trata de um contexto pluricultural e plurilíngue, aspectos que expressam a identidade de um indivíduo (MANCILLA BARREDA; VELASCO, 2020, p. 60).

Nas aulas ministradas pela professora supervisora, pude observar continuamente a realização de um trabalho pautado sobre as culturas de países que falam a língua espanhola, seja por meio de outros projetos, receitas de comidas e até mesmo a livre e espontânea contribuição dos estudantes bolivianos no decorrer das aulas. Momentos em que as culturas e línguas somavam-se e formavam um contexto pluricultural e plurilíngue riquíssimo dentro da sala de aula, que me levaram a credi-

tar que é possível trabalhar a cultura e a interculturalidade em aulas de língua espanhola.

Essa experiência vivenciada no campo de estágio me possibilitou gerar reflexões relacionadas à inclusão da dimensão cultural no ensino de línguas e a consequente construção da competência intercultural nas aulas de ELE. Isso se torna ainda mais necessário quando nos situamos em uma área fronteiriça, em que o contato com o “outro” pode ser aprendido e respeitado.

O estágio obrigatório supervisionado para o ensino de LE

Em toda profissão em desenvolvimento, as reais experiências vivenciadas atuam como grandes aliadas para a formação de um profissional, não somente na relação entre teoria e prática, mas fundamentalmente, na identificação ou não com a futura profissão. Na formação docente não é diferente, através do estágio deve-se aplicar e comprovar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos no período da formação acadêmica e, colocar sob observação a ação como futuros professores.

Ostetto (2008) defende a ideia de que a prática curricular é um importante período na formação acadêmica e deve funcionar como um trajeto em direção a si mesmo, isto é, como uma forma de aprender sobre suas capacidades diante da atividade docente, dentro de um cenário formado por novos protagonistas. Segundo o autor, “quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram a si mesma” (OSTETTO, 2008, *apud* ZWARG; ARF; MANCILLA BARREDA, 2018, p. 91).

Conforme destaca o Regulamento de Estágio do curso de Letras do CPAN/ UFMS, o estágio obrigatório tem como finalidade propiciar ao alu-

no uma aproximação com a realidade na qual irá atuar, possibilitando uma reflexão sobre e a partir da realidade, preferencialmente, da escola pública.

Parágrafo Único – O contato com a realidade de ensino deve favorecer a ampliação da visão que os alunos estagiários têm dessa realidade, de forma crítica e responsável, permitindo aos futuros professores a identificação dos limites e possibilidades da educação no contexto social no qual se insere, com vistas à sua transformação (UFMS, 2018, p. 5).

De acordo com o Art. 5º, o estágio está previsto no Projeto Pedagógico do curso de graduação de Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, apresentando-se em duas modalidades:

I - Estágio obrigatório: é aquele definido como tal no Projeto Pedagógico do Curso, cujo cumprimento da carga horária é um dos requisitos para a integralização do curso; e

II - Estágio não-obrigatório: é aquele de natureza opcional, com a finalidade de enriquecer os conhecimentos teóricos do acadêmico. (UFMS, 2018, p. 4)

Quanto ao *locus* da prática, o Art. 7º define que o Estágio Obrigatório do curso de Letras deve acontecer, prioritariamente, na rede pública regular de ensino, mediante o contato com a escola e com a sala de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas de educação básica da rede pública de ensino de Corumbá e Ladário.

Segundo Arf, Mancilla Barreda e Zwarg (2018), a prática pedagógica de língua espanhola na educação básica, nos últimos dois anos, dentro da rede de formação de professores de espanhol da UFMS, vem sofrendo perdas significativas. Como resultado, novos vínculos são firmados principalmente com escolas privadas, para que a carreira docente desses futuros professores não seja abalada, mesmo que o ensino do espanhol na rede pública seja um importante referente nessa formação.

La práctica pedagógica de la lengua española en la educación básica, en los últimos dos años, dentro de la red de formación de profesores de español de la UFMS, viene sufriendo pérdidas relevantes y en secuencia intimidatoria, lo que nos ha movido a establecer vínculos con escuelas de la enseñanza privada, para que no se vea comprometida la carrera docente, pese a que la enseñanza pública se constituye en un importante referente de la formación (ARF; MANCILLA BARREDA e ZWARG, 2018, p. 90).

Logo ao iniciar o estágio obrigatório uma barreira é imposta: a busca por uma instituição que oferte o espanhol em sua grade curricular. Entre as escolas municipais temos as seguintes unidades educativas:

Quadro 01 – Escolas municipais que oferecem espanhol como Língua Estrangeira Moderna

URBANAS	
Período Regular	Período integral
EM Caic – Pe. Ernesto Sassida	EM Rachid Bardauil
EM Cyriaco Félix de Toledo	
EM Delcídio do Amaral	
EM Izabel Corrêa de Oliveira	
EM José de Souza Damy	
EM Prof. Djalma de Sampaio Brasil	
RURAL	EMREI Eutrópia Gomes Pedroso

Fonte: Conde (2020, p. 84)

No que tange à parte teórica, tendo em vista que o documento orientativo para o ensino fundamental II estava centrado nos PCN (BRASIL, 1998), adotamos esse documento como uma diretriz para a prática docente, embora o documento estivesse destinado ao ensino fundamental II, isto é, do 4º ao 8º ano. O documento orienta a capacidade de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1998, p. 7).

Pode-se perceber nesse pressuposto uma forte referência à identidade e à interculturalidade, na medida em que propõe o (re)conhecimento da própria cultura e outras culturas, como uma forma de reflexão crítica perante a sociedade. Na caracterização da língua estrangeira como objeto de ensino, no tópico “O conhecimento de Mundo”, o documento explica o conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual, enfatizando a importância da competência comunicativa e do discurso no processo de aprendizagem do aluno.

[...] o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno [...]. Ao mesmo tempo, é esse tipo de conhecimento que pode [...], colaborar no aprimoramento conceptual do aluno, ao expô-lo a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas (BRASIL, 1998, p. 30).

É nítido como o ensino intercultural opera como um construtor de conhecimento, visto que a aprendizagem do aluno sobre outra língua está intimamente relacionada à cultura dessa. Conforme é destacado no documento, os conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) proporcionam aos falantes e escritores uma construção de significado para atingirem suas propostas comunicativas (BRASIL, 1998).

Um ponto importante para a adoção do espanhol como segunda língua na educação básica refere-se a “fatores relativos às comunidades locais”, podendo se considerar a convivência com comunidades próximas no momento da seleção da língua estrangeira tendo em vista “as relações culturais, afetivas e de parentesco” (BRASIL, 1998, p. 23).

As relações culturais estão intimamente ligadas aos fatores que levam ao ensino de uma língua estrangeira, tornando-se pertinente assinalar nesse âmbito, o ensino do espanhol em cidades fronteiriças que nas suas práticas linguísticas mantêm contato entre pessoas que fazem parte dessa comunidade de falantes fronteiriços.

Algumas noções de interculturalidade são abordadas no item “Pluralidade Cultural”, neste, apresenta-se que o ensino de línguas favorece uma relação entre a linguagem e o mundo social do aluno, e ratifica-se que o tema “Pluralidade Cultural” merece maior atenção, pois o ensino de disciplinas como o espanhol, por exemplo, pode “contribuir para uma percepção intercultural da América Latina” (BRASIL, 1998, p. 50–51). Assim, colocando em evidência por meio de trabalhos de pesquisas os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas, nos países hispanofalantes.

Mediante essas reflexões os docentes estarão cientes da importância da interculturalidade no ensino de espanhol, pois como aponta o documento a reflexão é o modo mais eficaz para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas:

Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora (BRASIL, 1998, p. 109).

Por meio do documento aqui exposto, fica cada vez mais nítida a legitimidade da disciplina de língua estrangeira, segunda língua, espanhol, na formação cultural/intercultural dos alunos, cabendo aos professores em formação e formadores fazerem um bom uso deste, como instrumento de reflexão e mediação.

A competência intercultural

De acordo com Bernabé (2009), a competência no ensino de línguas traduz um conhecimento interiorizado culturalmente, bem como expressa a intuição do falante na formulação de enunciados de uma determinada língua. Com essa perspectiva, serão abordados alguns conceitos sobre a competência intercultural, assim como reflexões acerca do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de ELE, evidenciando que o uso dessa competência é fundamental para a formação dos docentes dessa área de ensino e para seu fazer docente.

A Comunicação Intercultural é um conceito que vem ganhando destaque nos últimos anos, mostrando-se cada vez mais importante para as relações entre culturas. Neyra e Santos (2017) destacam autores que conceituam essa competência.

Gago (2010) afirma que a natureza dinâmica da sociedade atual nos leva a uma constante criação de novos termos, assim como a compreensão de conceitos que antes pareciam desnecessários. A mesma autora afirma que todas as condições sejam políticas ou sociais que permeiam o mundo atual de certa maneira forçam a imigração e o diálogo intercultural, mesmo que não apresentem as ferramentas necessárias para tal, afetando diretamente o ensino de ELE, na medida em que as experiências didáticas de ELE realizadas até o momento não tenham correspondido com essa necessidade.

Este es, pues, el panorama que refuerza la necesidad de reflexionar constantemente sobre el desarrollo de la competencia intercultural en ELE, o sea, de reflexionar sobre una efectiva formación de hablantes interculturales en la enseñanza de esta LE (NEYRA; SANTOS, 2017, p. 168).

Para Meyer, a competência intercultural indica as diversas habilidades que um indivíduo tem de atuar de forma adequada e flexível diante de ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas.

La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia, además de tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de tales diferencias. La competencia intercultural incluye, también, la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (MEYER, 1991, apud NEYRA; SANTOS, 2017, p. 169).

Contudo, o que gera dúvidas entre os investigadores de didáticas de línguas são os procedimentos de como alcançar a competência intercultural. Segundo Neyra e Santos (2017), por se tratar de uma questão que até pouco tempo não era explorada e até mesmo ignorada, não há orientações claras sobre o *modus operandi* que podem ser alcançados com êxito na prática dessa competência. A esse respeito, Gago pondera que:

Ante la falta de indicadores concretos de cómo desarrollar tal competencia en términos absolutos, cada iniciativa se transforma, a su vez, en una propuesta para ser apreciada. De cualquier modo, el deseo de poder desarrollar integralmente esta competencia en el individuo debe ser considerado a largo plazo, puesto que, como todas las competencias, esta no es estática, pues se modifica y se desarrolla a largo tiempo por medio de la experiencia y de la capacidad de aprender (GAGO, 2010, apud NEYRA; SANTOS, p. 169).

A ideia de oposição dá lugar a de aceitação do outro, do diferente, fazendo com que o aluno se aproprie – com a ajuda do professor – de habilidades que também são interculturais (NEYRA e SANTOS, 2017).

No Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QERL) as noções de interculturalidade estabelecem as seguintes destrezas e habilidades interculturais:

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

La capacidad de superar relaciones estereotipadas (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 102).

Observa-se que o trabalho do professor é exercido a partir do desenvolvimento das noções de interculturalidade que despertam a sensibilização ao outro, às expressões culturais e identitárias presentes em sala de aula. Segundo Tato (2014), uma característica importante a ser destacada é o fato da dimensão intercultural estar em contínuo processo de mudanças, não se apresentando como algo homogêneo nem pronto. Dessa forma, a missão do docente não é a de transmitir conhecimentos prontos sobre as culturas dos países que falam a língua-cultura estrangeira meta, mas fomentar a aprendizagem autônoma, sendo um mediador entre o aluno e as culturas outras (TATO, 2014, *apud* NEYRA; SANTOS, 2017).

Esses autores destacam que para que haja essa compreensão por parte dos professores é necessário que os docentes considerem duas questões:

a) ellos también son hablantes/aprendices de esta lengua-cultura extranjera y, por lo tanto, necesitan primeramente desarrollar su propia competencia intercultural, durante y tras su proceso inicial de formación docente, para que, luego, puedan contribuir de forma directa a la construcción de esa competencia por los alumnos; b) para alcanzar el objetivo de promover el desarrollo de la competencia intercultural, es necesario que los docentes procedan a elecciones didácticas apropiadas para eso y que estas sean, principalmente, guiadas, de modo consciente, por concepciones tanto de lengua/lenguaje como de enseñanza que favorezcan realmente la inserción de la dimensión cultural en clase y la consecuente formación de hablantes interculturales. Y, además, que esas acciones docentes estén debidamente asentadas en las orientaciones de los documentos oficiales para la enseñanza de la lengua extranjera, principalmente, los elaborados para el contexto brasileño (NEYRA; SANTOS, 2017, p. 170).

Diante do exposto, pode-se perceber o quão necessário é que estudantes e professores de ELE, desenvolvam a competência intercultural. É imprescindível que os professores tomem consciência de como o desenvolvimento e o trato com a cultura em sala de aula formam cidadãos com novas percepções e reflexões sobre sua própria cultura e a cultura de outros.

A prática intercultural no estágio

O estágio obrigatório de espanhol I para os anos iniciais, materializa-se mediante o cumprimento de algumas etapas: Primeiramente define-se a escola em que se realizará o estágio, bem como o professor que supervisionará o acadêmico durante esse processo. O professor supervisor é aquele que recebe, acompanha e orienta o aluno estagiário na Escola, conforme destaca o Art. 29 do regulamento de Estágio do curso de Letras do CPAN/UFMS, sendo suas atribuições:

I - Inserir o aluno estagiário nas atividades de estágio, responsabilizando-se pela definição e organização, durante o período que o aluno estiver sob sua responsabilidade;

II - Responsabilizar-se pelo processo de orientação do aluno estagiário durante o cumprimento do estágio na instituição escolar;

III - Emitir um parecer escrito (formulário elaborado pelo Orientador) dirigido ao Orientador sobre o desempenho do acadêmico estagiário durante o período de estágio (Art. 30)

Já inserido na escola, e com os devidos documentos cedidos e assinados pelas instituições (carta de apresentação e termo de compromisso de estágio), iniciam-se as observações participativas, que para o primeiro estágio obrigatório de língua espanhola compreende o período de 12 horas. São realizados encontros obrigatórios de orientação convocados pelo professor orientador de estágio, cuja responsabilidade atende o Art. 22 do Regulamento: “A orientação de Estágio compreende o acompanhamento do acadêmico no decorrer de suas atividades de Estágio, de forma a permitir o melhor desempenho de suas ações nas atividades definidas no cronograma da disciplina (UFMS, 2018).

Entre o período que envolve as observações participativas e os encontros obrigatórios, ocorre a delimitação do tema para regência, para que o plano de aula possa ser elaborado e organizado. A delimitação do tema para a regência em questão é definida em conjunto com a professora supervisora. A temática escolhida foi a festividade do *Día de los muertos*.

É importante destacar que durante esse processo de elaboração e organização do plano de aula, são realizadas algumas revisões pelo professor orientador de estágio, que são de suma importância para o desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos na aula. Assim, a regência concretiza-se em apenas uma aula, com duração de 1h/a.

Dando continuidade, relatamos a regência que foi realizada por dois estudantes do curso de Letras do CPAN cujo relatório final proporcionou dados primários para esta pesquisa.

Uma experiência intercultural na regência

O primeiro estágio de língua espanhola para anos iniciais estruturou-se por meio de duplas, desta forma tanto as observações participadas quanto a regência foram formuladas e concretizadas em pares. O curso de letras CPAN/UFMS optou por essa organização devido ao número insuficiente de escolas para atender todos os alunos que estão cumprindo o estágio obrigatório, como apontado durante a pesquisa. Ao iniciar o estágio a procura por uma instituição que ofertasse o espanhol em sua grade curricular foi e ainda é uma grande barreira a ser enfrentada. Assim, para evitar esta falta de espaço de prática, foi adotada nesse período 2018.2 a realização da prática em duplas.

A escola definida para campo de prática foi o CAIC, conforme já explicitado anteriormente. A unidade educativa composta por estudantes brasileiros e outros de origem boliviana, constitui um contexto pluricultural, com grande incidência de falantes de espanhol, essa peculiaridade somada às práticas orientadas na valorização cultural exercidas pela professora supervisora, motivaram a elaboração de uma aula pautada em conceitos interculturais, destinada a alunos do 5º ano B.

A regência aconteceu próxima ao dia de finados, feriado no calendário internacional, fato que motivou a escolha do tema – com a concordância da professora supervisora – denominado *Día de los muertos* celebrado no México e em diversos países da América Latina. Todavia, não foi a festa a atividade alvo, mas a organização de um “museo”:

[...] a sala foi organizada para que parecesse um museu. Para isso, chegamos com antecedência na sala de aula para arrumar e pregar os materiais utilizados: cartazes, notebook com vídeos, varal escrito “Viva México” e o recipiente contendo um prato típico mexicano. (BORGES; BRANDÃO, 2018, p. 8).

É importante destacar que a ambientação da sala de aula fluiu naturalmente e em conjunto, na medida em que ambos pensamos em elaborar uma regência que fizesse uma ponte entre México, Bolívia e Brasil, visto que os alunos já estavam estudando sobre alguns aspectos culturais da Bolívia advindos da prática da professora supervisora. É nesse âmbito que se torna fundamental conhecer o contexto em que estão inseridos os nossos alunos (sejam eles bolivianos ou brasileiros), pois são esses aspectos que exprimem a identidade de um indivíduo.

Ao adentrarmos na sala de aula, percebemos de imediato como os alunos do 5º B ficaram admirados e entusiasmados com a decoração e ambiente que foram criados para essa aula. Iniciamos a aula conversando sobre o que seria um museu, neste ponto, faz-se relevante destacar que a escolha por um museu, partiu da ideia de construirmos um espaço relacionado à cultura. Iniciamos a aula perguntando a eles se já haviam visitado um museu, enfatizando que aquele era um lugar em que se preservava a memória e cultura de uma cidade, país e até mesmo de uma pessoa, permitindo-nos viajar sem sair do lugar.

Na primeira sessão, foram apresentadas imagens com pontos turísticos e representações da bandeira mexicana, a moeda, a língua oficial:

[...] Nessa seção optamos por fazer uma ponte entre Brasil, Bolívia e México, ativando os conhecimentos de mundo dos alunos sobre essas três culturas, bem como gerando uma participação mais efetiva por meio dos alunos bolivianos, que ocupam uma grande porcentagem em sala de aula (BORGES; BRANDÃO, 2018, p. 10).

A ponte entre esses três países foi criada por intermédio de inferências aos conhecimentos de mundo das culturas (representadas pelos alunos brasileiros e bolivianos), por exemplo, indagamos se estes conheciam qual a capital do Brasil e da Bolívia, após suas intervenções, apresentamos a capital do México com o auxílio de registros fotográficos expostos em cartazes. Utilizamos a mesma metodologia na apresentação da moeda do país e de sua língua oficial. Consideramos que trabalhar o conhecimento do mundo cultural dos alunos, significa desenvolver a interculturalidade em sala de aula, o que implica em expô-los a outros modos de viver seja social ou politicamente, oferecendo-lhes a oportunidade de reconhecer e vivenciar diferentes experiências culturais.

Na segunda sessão do museu, apresentamos um cartaz sobre *“El día de los muertos”*. Os alunos participaram contribuindo com seus conhecimentos a respeito dessa data comemorativa. Em seguida, projetamos um trecho do filme *Viva – a vida é uma festa* que havia sido apresentado em aulas passadas. Os alunos reagiram com entusiasmo e participaram contando partes do filme.

Posteriormente, na terceira sessão, os alunos receberam uma calaca – caveira mexicana – para colorir como lembrança do museu e desenvolveram uma leitura compartilhada do poema *La muerte despechada*. Por último foram apresentados vídeos com danças tradicionais do México, como o *Danzón*.

Finalizando a terceira sessão, apresentamos alguns trajes típicos mexicanos. Para a realização desta etapa, a princípio pensamos em trazer algumas imagens dos trajes, assim como fizemos nas outras sessões, porém, improvisamos nessas roupas para que ficassem bem próximas aos trajes típicos. Outro fator que motivou o uso desses trajes foi a ludicidade, como destacam Fernández e Rinaldi (2009) o primeiro contato com língua estrangeira deve ocorrer naturalmente, ainda que seja realizado num espaço de aprendizagem formal.

Com o uso das roupas, proporcionamos aos alunos uma situação inusitada que aguçou o interesse e a curiosidade em participarem da aula, momentos que foram marcados por perguntas, curiosidades, conhecimento e alegria, pois como afirma Paulo Freire: “[...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).

Na quarta sessão, ressaltamos a importância da culinária para o aprendizado de uma cultura, por isso, levamos para os alunos *Nachos* com uma Pasta de *frijoles* – pasta feita de feijão – como acompanhamento, apresentamos a receita em um cartaz. A escolha do prato para degustação foi pensada considerando a simplicidade do preparo que se assemelhava à culinária brasileira, com ingredientes de fácil acesso (feijão e Doritos), porém seguindo a receita encontrada em pesquisas na internet.

Na quarta sessão, ressaltamos a importância da culinária para o aprendizado de uma nova cultura, levamos para os alunos *Nachos* com uma pasta de acompanhamento, apresentamos a receita da mesma em um cartaz e, com isso, estimulamos a oralidade dos alunos (BORGES; BRANDÃO, 2018, p. 12).

Todos os alunos tiveram a oportunidade de experimentar os *Nachos* acompanhados da pasta de feijão. Foi um momento de falar sobre a culinária do Brasil, da Bolívia e do México em que os alunos participaram contribuindo com suas percepções e gostos.

A quinta e última sessão, consistiu na exposição de duas representações culturais do México: o programa de televisão *El Chavo* e uma lenda *La Pascualita*. Após a visita, os estudantes receberam uma ficha de avaliação, em que puderam expressar suas impressões utilizando os adjetivos que haviam estudado em aulas passadas.

Sensíveis ao contexto pluricultural e plurilíngue que vivenciamos nas aulas de espanhol, objetivamos trabalhar a língua espanhola mediados pelos aspectos culturais apresentados na Regência.

Percebemos, durante as observações, que era necessário fazer essa ponte entre os países Brasil, Bolívia e México pelo simples fato da sala apresentar uma diversidade cultural muito presente. Evidenciamos que a língua é o principal elemento para construção de uma cultura e, durante a aula, os alunos bolivianos se sentiram mais incluídos, com participações, comentários e compartilhando seus conhecimentos. Foi uma aula interessante, divertida e rica em história e cultura (BORGES; BRANDÃO, p. 14).

No que tange à prática da língua espanhola, preocupamo-nos em praticar as destrezas clássicas que compõem as etapas de ensino e aprendizagem de uma língua, é importante ressaltar que os alunos desenvolveram as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

Ao refletirmos sobre os resultados positivos da regência, percebermos a importância que o desenvolvimento da interculturalidade tem no ensino de uma língua estrangeira, especificamente da língua espanhola, visto que em uma aula conseguimos proporcionar aos alunos novas oportunidades de conhecer culturas diferentes bem como a quebra de estigmas e preconceitos, pois no transcurso da aula os alunos bolivianos sentiram-se à vontade para falar sua língua materna e mostrar mais sobre sua cultura.

Faz-se necessário explicitar que não há uma receita “absoluta” a ser seguida na dimensão intercultural, na medida em que esta não se apresenta como uma prática pronta e formulada. Isto coaduna com a concepção de que o papel do professor é o de mediar o conhecimento entre os alunos.

Considerações finais

Visar pelo ensino intercultural é uma demanda social, na medida em que observar a cultura e valores do outro é gerar reflexões e questionamentos sobre a própria cultura. A abordagem intercultural busca valorar aquilo que é particular no processo de ensino-aprendizagem das línguas, não se restringindo apenas a fatores estruturais, mas trabalhando com a cultura como forma de construção de significados. Na perspectiva intercultural é essencial que tanto o professor quanto os estudantes participem do exercício de desconstrução dos padrões, visto que quanto maior for o espaço de afirmação dos alunos na sala de aula, maior será a sua compreensão daquilo que o outro é e representa.

O estudo do espanhol como cultura pode facilitar o processo participação dos alunos e conseqüentemente o interesse pela disciplina, na medida em que estes se reconhecem no ambiente de aprendizagem e passam a ver a língua do outro como ponte de interação com outra(s) cultura(s), desfazendo antigas concepções e estereótipos marginalizadores que infelizmente ainda fazem parte do contexto fronteiriço ao qual estamos inseridos.

Participar das práticas realizadas pela professora supervisora de espanhol no CAIC foi uma experiência ímpar, mesmo em meio a todas as problemáticas que englobam a sala de aula, a docente consegue desenvolver um importante trabalho de valorização da(s) cultura(s). Fazer parte – mesmo que por um curto período de tempo – do seu fazer docente, fez-me acreditar que é possível inserir a interculturalidade no ambiente escolar, em especial nas regiões fronteiriças, onde o contato com falantes de outras línguas, como no caso do espanhol, fazem parte da realidade vivenciada em sala de aula.

Inserir a cultura boliviana no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola nesta fronteira é fundamental em todos os níveis

de formação, seja no ensino fundamental, médio ou superior. A regência do estágio, tal como foi planejada, construiu um vínculo entre as diversidades culturais, os alunos de origem boliviana que têm o espanhol como língua materna, sentiram-se incluídos e capazes de opinar, enquanto os alunos brasileiros puderam ampliar sua visão de mundo, adquirindo vocabulário e aprendendo a língua espanhola dentro de um ambiente significativo, em que o contato real com outra língua se faz presente. Em cada etapa do “museu” presenciamos reflexões, participações e impressões surpreendentes dos estudantes. Uma aula realmente rica em história e cultura, que me proporcionou, como professora em formação, ensinamentos que ressignificaram meu papel docente.

Diante do exposto, urge, pois, que todos os professores, seja qual for a área de ensino tomem consciência da importância da dimensão cultural em aulas de língua estrangeira, principalmente aqueles que exercem a docência em áreas fronteiriças, em que o contato com falantes de outra língua, como no caso do espanhol fazem parte da realidade vivenciada em sala de aula. Uma mudança que acreditamos ser possível por meio de uma efetiva inserção da dimensão cultural/intercultural no ensino-aprendizagem de ELE. É necessário repensar as metodologias aplicadas e ensinadas aos futuros docentes, com o objetivo de transmitir aos alunos uma concepção de língua mais pragmática, favorecendo o desenvolvimento da competência intercultural ao longo da graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 1996, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, MEC

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, Casa Civil, 2016, **Medida Provisória de 22 de setembro de 2016**, Brasília, DF, Presidência da República.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017(c)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BERNABÉ, Flávia Herker Lopes. A competência comunicativa no processo ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. *In: 57º Seminário do GEL*, 2009, Ribeirão Preto – SP, 57º Seminário do GEL, 2009.

BORGES, Thayná de Azevedo. **Relatório de estágio**. 2018. 32 f. Relatório de Estágio (Professora de Língua Espanhola) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, 2018.

BRANDÃO, Sander Kaio. **Relatório de estágio**. 2018. 32 f. Relatório de Estágio (Professor de Língua Espanhola) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*, 2018.

CONSEJO DE EUROPA (2001). **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes/Editorial Anaya, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; RINALDI, Simone. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil:** alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48/2, p. 353–365, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

GERHARDT, Tatiana Engel.; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. *In:* Gerhardt, Tatiana Engel. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 10–27.

GOMES, Álvaro José S.; MIRANDA, Ana Karla P.; KANASHIRO, Daniela Sayuri. Formación inicial de profesores de español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul. *In:* **XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes**, 2017, São Paulo. Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes. São Paulo: Consejería de Educación en Brasil/Embajada de España, 2017, p. 173–186.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; ZWARG, Joanna Durand; ARF, Lucilene Machado Garcia. Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos. *In:* MIRANDA, Cícero (org.). **La Lengua Española en Brasil:** enseñanza, formación de profesores y resistencia. 1ªed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018, v. 1, p. 85–97.

MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, Álvaro, 2009, “**La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones**”. Disponível em: https://www.files.ethz.ch/isn/145989/ARI140-2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileno.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; VELASCO, Janete Fátima Pará. El mocochinchi é um pêssego velho igual a el chuño: práticas na formação docente em Letras em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA W.B. (org). **Transbordando as fronteiras**: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los brasilés. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2020. p. 53–82. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5847/2/Livro_TransbordandoFronteiras.pdf. Acesso em: 23 maio 2021

NEYRA, P.; SANTOS, J. M Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – MS. El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ELE. In: FERNÁNDEZ, Gretel Eres; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis, SILVA, Antônio Messias Nogueira da (org.). **Enseñanza y aprendizaje del Español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. 1. ed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. Secretaría General Técnica, 2016. v. 1. p. 167–185.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. Unidade 2 - A pesquisa científica. In: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 31–42.

DE MOTIVAÇÃO A INSTRUMENTALIZAÇÃO: O USO DE MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POP COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Fabício Bastos de Almeida

Regina Baruki-Fonseca

Segundo Saussure (1984), a língua é tanto o resultado social da linguagem quanto um agrupamento de convenções adotadas por uma sociedade, a fim de permitir a ação das faculdades da linguagem nos indivíduos que compõem esse meio social. Devido a esse caráter propiciador à interação no coletivo, é essencial que os indivíduos que compõem esse corpo social detenham o seu domínio. No entanto, para que se consiga alcançar o nível de compreensão em primazia, é necessário adquiri-la. Esse processo de aquisição é conduzido mediante ações de ensino e aprendizagem que, dentro de um grupo social, é perpetuado com o cumprimento de várias etapas. Gomes (2007) divide esse processo de aquisição em três segmentos: 1º) aquisição da língua materna; 2º) aquisição de segunda língua; e 3º) aquisição de escrita.

Mues (1982) entende como língua materna aquela que cada indivíduo aprende primeiro em sua vida e a configura como uma base para se tornar um ser humano em sociedade. Spinassé (2006) vai além da ideia de Mues (1982), e conceitua a expressão como a língua que cada pessoa aprende primeiro e dentro da própria casa, sendo que, frequentemente, ela se mostra como a mesma língua utilizada pela comunidade onde esses

indivíduos convivem.

A segunda língua, por sua vez, é definida por Spinassé (2006) como uma não-primeira-língua, adquirida segundo a necessidade de realizar uma comunicação em um processo de socialização. Esse prospecto de integração social é relevante porque, segundo a mesma autora, para que haja o domínio de uma segunda língua, exige-se que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. Essa modalidade de língua recebe esse nome porque ela se dá depois que o indivíduo já domina razoavelmente a sua língua materna. No entanto, a segunda língua não pode ser confundida com o conceito de língua estrangeira. Bizarro *et al.* (2013) compreendem por língua estrangeira a língua não materna aprendida por um indivíduo apenas em contexto de instrução formal. Ou seja, as pessoas que a adquirem, ao contrário do que acontece no momento de aquisição da segunda língua, não têm qualquer contato com essa língua fora do local de aprendizagem. Porém, questionamos: sendo esta uma aprendizagem sobre aspectos além da realidade daqueles que se valem do estudo de língua estrangeira, como é feita uma escolha realmente significativa por aqueles que desejam aprender um idioma que se enquadre nesse prospecto de língua? Em outras palavras, qual a motivação exercida sobre esses indivíduos e sua vontade de adquirir uma língua estrangeira?

No Brasil, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente a Língua Inglesa. O ensino de língua estrangeira na Educação Infantil e Anos Iniciais compõe a parte diversificada dos currículos de alguns estados e municípios, porém a oferta é facultativa. Houve uma alteração da LDB 9394/96 em 2017. Em alguns estados e municípios, o ensino de língua estrangeira, além da língua inglesa, é ofertado em centros específicos de ensino de línguas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN

(BRASIL, 1998), a justificativa social para a inserção da língua estrangeira no currículo nacional de educação se dá a partir da vinculação que a sua aprendizagem tem com a leitura, uma capacidade que pode ajudar os alunos em um contexto social imediato, como também ocasionar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. Em suma, adquirir um domínio sobre a capacidade de leitura em outra língua pode ajudar no desempenho do aluno durante o ato de ler em sua língua materna.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) considera o contexto social e político do inglês, e a língua como uma ferramenta de comunicação em um mundo globalizado. De língua estrangeira para língua franca, na Base, é uma mudança de conceito significativa para o ensino do Inglês.

Sem restringir ao contexto escolar, existem inúmeras motivações para a aprendizagem de uma língua estrangeira – interesses pessoais, curiosidades, necessidades relacionadas à profissão, planejamentos de viagens etc.

Jannuzzi (2020) desvelou uma nova tendência que se espalha pelo Brasil: devido ao crescente sucesso das bandas de K-Pop (sigla advinda da expressão *Korean Pop*), cada vez mais indivíduos estão buscando aprender o idioma coreano. Essa língua é falada apenas na Ásia, mas inúmeras pessoas têm sido motivadas a aprendê-la na América Latina. Aparentemente, não a utilizam na localidade onde vivem, por isso se enquadra como uma aquisição de língua estrangeira. E isso não se restringe apenas ao idioma coreano. Ueda e Morales (2006) publicaram, no volume 26 do periódico “Estudos Japoneses”, uma pesquisa cuja conclusão revela que o *anime* tem a capacidade de atuar, em seus fãs, como motivação/porta de entrada para o estudo da língua japonesa, tanto para os indivíduos não descendentes de japoneses quanto os próprios descendentes que estão perdendo o contato com essa língua no ambiente doméstico. Isso leva-nos à apreensão de que as animações japonesas são elementos

motivacionais para a aquisição do domínio de uma língua estrangeira.

O uso de elementos da cultura pop (como os já citados) pode apenas se constituir em motivação, ou também é capaz de atuar como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras? Para tentar responder a essa pergunta, este estudo foi pensado como um ensaio teórico, caracterizado pela natureza reflexiva e interpretativa, que busca demonstrar o caráter prolífico que as manifestações da cultura popular global contém para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A aplicação de elementos da cultura pop será vinculada ao ensino e à aprendizagem dos seguintes idiomas: inglês, espanhol, coreano e japonês.

Para cumprir essa funcionalidade, abordamos, de forma sequencial, tanto a conceituação de cultura pop quanto a contextualização da realidade do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, expomos informações sobre o contexto da cultura pop mundial utilizado no ensino e no estudo de idiomas no Brasil, assim como que elementos se mostram propícios a uma aprendizagem mais lúdica e significativa da linguagem não vernácula. Ao fim, elencamos dois componentes principais que propiciam uma abordagem de ensino mais efetiva nos casos específicos do inglês, espanhol, coreano e japonês, mediante a utilização de dados divulgados em livros/artigos de origem acadêmica e reportagens enunciativas com veiculação exercida pela mídia televisiva e pela publicação via internet. Para que isso ocorra, é necessário situar, mais especificamente, do que trata a cultura pop.

A Cultura Pop

Soares (1990) expõe que a cultura pop é um conjunto de ações, experiências e produtos de proporção midiática que tem, como base, o

entretenimento. Complementando a conceituação, o autor explica o fato de sua sustentabilidade ocorrer a partir de meios de produção ligados à indústria cultural. Os indivíduos que se regozijam de seu uso passam a nutrir um senso de comunidade e pertencimento de gostos, em nível não só pessoal ou nacional, mas global. Os meios de produção ligados à indústria cultural são aparatos como a música, o cinema e a televisão. É muito fácil perceber a dinamicidade e a grandiosidade da propagação da cultura pop, sobretudo no século em curso, em que a internet atinge todas as comunidades, no mundo todo. Na atualidade, segundo Castells (2000, 2003a e 2003b), Levy (1998 e 2003), e Terêncio e Soares (2003), o papel da internet e do computador tornou-se um meio de interação e organização de expressiva relevância na sociedade. Esse fato é ainda mais reforçado com o que sublinha Arnett (2002): a internet permite a comunicação direta com pessoas de qualquer parte do mundo, porque fornece acesso direto a informações de todo o mundo. Nesse contexto, a transnacionalização da cultura pop adquire mais expressividade.

Em 21 de julho de 2019, a página virtual da empresa Omelete publicou um informativo que dizia que o filme estadunidense *Avengers: Endgame* arrecadou um total US\$2,790 bilhões de dólares. Desse montante, US\$1,936 bilhão de dólares foram obtidos através de exhibições de longa-metragem ao redor do mundo. A produção norte-americana, totalmente filmada em língua inglesa, tornou-se a maior bilheteria, em todos os tempos, na história do cinema mundial. Pouco tempo depois, em 02 de agosto de 2019, o jornalista Avedaño divulgou que a série *La Casa de Papel* foi o conteúdo mais visto na plataforma da *Netflix* da Espanha, Itália, França, Portugal, Brasil, Chile e Argentina. Totalizou 34.355.956 de acessos em locais diferentes, com apenas duas semanas de lançamento. Ou seja, uma série espanhola, completamente filmada em língua espanhola, foi durante um tempo o conteúdo mais visto em uma famosa plataforma de *streaming* internacional.

Alguns meses mais tarde, em 14 de novembro de 2019, Silva (2019) publicou que, em uma turnê realizada pela Europa, Ásia, América do Norte e América do Sul, o grupo BTS arrecadou um faturamento de US\$116 milhões. Exatamente pela amplitude desse número, fica claro o quanto uma banda coreana, cujas músicas e comunicação são quase que totalmente em língua coreana, fez um sucesso estrondoso em quatro continentes do mundo. Esse fato também fica expresso a partir da história do mangá *Demon Slayer: Kimetsu no Yaiba*. No dia 16 de janeiro de 2020, Portuga publicou, na rede de notícias *Crunchyroll News*, que a obra de Koyoharu Gotouge já vendeu cerca de 12.882.297 cópias. Isso somente no início de 2020, o que já soma mais do que a vendagem de todo o ano de 2019, com cerca de 12.057.628. O portal de notícias *Critical Hits*, um mês antes, havia lançado uma nota dizendo que o total de vendas desse mesmo título era de mais de 25 milhões de cópias em todo o mundo. O número só pode ter exponencialmente aumentado, o que configura como curioso o fato de uma história em quadrinhos nipônica, criada em língua japonesa, consiga alcançar povos de outras culturas e nações. E é nesse mesmo contexto que entra a reportagem de Januzzi (2020), citada na introdução deste texto.

Na cidade do Rio de Janeiro, até o momento de veiculação da notícia, três escolas públicas optaram por ofertar aulas de coreano como disciplina. Maju Coutinho, âncora do telejornal *Jornal Hoje* da Rede Globo de televisão, na apresentação do vídeo original de Januzzi (2020), afirmou que, em cursos particulares, o número de estudantes matriculados na aprendizagem dessa mesma língua competia com o número de alunos de língua inglesa. Um dos motivos para isso foi vinculado à paixão que os fãs têm pelas bandas de K-Pop, gênero cultural e musical da Coreia.

O Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Bagno e Rangel (2005) estabelecem que o ensino de línguas estrangeiras deve se edificar mediante o seguinte objetivo: criar condições para que tanto o estudante quanto o grupo do qual ele faz parte possam exercer a leitura e a escrita de maneira que se insiram na sociedade letrada que rege a nossa sociedade. Seguindo esse mesmo pensamento, Schlatter (2009) estipula que, para que essa proficiência em língua estrangeira ocorra, os alunos devem ser capazes de: reconhecê-la em um texto escrito/oral; compreender, no contexto de situações comunicativas, os textos orais e escritos nesse mesmo tipo de idioma; e usá-la para interagir em diferentes situações comunicativas.

Com base no que mostra o início do vídeo de Jannuzzi (2020), a parcela de alunos entrevistados que estuda o coreano em curso particular parece ser alvo de uma instrução de metodologia comunicativa. Por essa nomenclatura, Cestaro (1999) entende a abordagem que centraliza o ensino de língua estrangeira à comunicação. Ou seja, os alunos são ensinados a se comunicar usando a língua estrangeira que estão aprendendo. Tudo isso a fim de que adquiram uma plena competência no ato comunicativo, que é traduzido como o domínio da habilidade gramatical, sociolinguística e estratégica da língua-alvo de seu aprendizado (MARTINS, 2017). Logo, esse parece ser um modo aceitável e efetivo para o cumprimento dos requisitos citados. No entanto, isso não é tudo o que pode ser feito.

Em analogia à perspectiva de norteamo do ensino de língua estrangeira com a lente de uma câmera fotográfica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) evidenciam, como foco primário de sua perspectiva, o trabalho com a habilidade de leitura. Segundo Luke e Freebody (1990), o ato de ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto. Mas como o próprio documento oficial de 1998 demonstra, é viável ampliar o foco da atuação no ensino e envolver também as outras habilidades comunicativas. Logo, a leitura e a comunicação podem

ser realizadas em conjunto. De acordo com o mesmo texto, isso pode ser feito ao englobar o papel que as línguas estrangeiras representam na comunidade em que se vive. O melhor de tudo é que isso pode ser feito sem abandonar a possibilidade de expor os estudantes à vinculação afetiva com a aprendizagem e colocá-los a par de despertar as próprias consciências linguísticas. E é exatamente essa visão que favorece o uso da cultura pop no ensino de língua estrangeira em sala de aula.

A Instrumentalização da Cultura Pop Mundial

Martins (2017) comenta que, na atualidade, qualquer tipo de informação é de fácil obtenção, é fundamental que os educadores inovem, motivem e despertem a curiosidade dos seus alunos. Para que isso aconteça, como sugerimos no parágrafo anterior, a vinculação afetiva dos estudantes com a língua estrangeira é um fator que precisa ser levado em conta, que não se pode descartar no ato de ensinar. Mas como isso pode funcionar? A resposta é bastante simples: aumentar o papel da cultura pop mundial no ensino de língua estrangeira de motivação para instrumentalização. Ou seja, expandir o foco (motivacional) que ela vem apresentando nos últimos tempos, para transformar seus componentes em instrumentos capazes de auxiliar o ensino do idioma não nativo. Mas como realizar concretamente essa realidade?

A já citada reportagem de Jannuzzi (2020) exibiu várias informações interessantes. Dentre elas, para responder à pergunta do fim do parágrafo anterior, destacamos o fato de o K-Pop já ser utilizado como uma ferramenta de ensino do coreano em sala de aula. Logo, uma predileção pessoal e sentimentos ante uma nova cultura vêm trabalhando não só a veiculação do interesse pela aquisição de uma língua, mas também o despertar de uma consciência social como indivíduo cidadão, em uma sociedade unida por valores transnacionais. A utilização de cultura po-

pular contextualizada ao conteúdo ensinado faz com que se concretize o cumprimento tanto dos requisitos citados por Martins (2017) como os dos PCN (BRASIL, 1998). Martins (2017) evoca, em seu texto, a necessidade de que os professores sejam criativos em seu espaço de trabalho. Logo, a adoção de vários elementos da cultura pop em aulas de língua estrangeira é totalmente exequível.

Os Elementos da Cultura Pop e a Inserção nas Aulas de Língua Estrangeira

Giddens (2006) identifica a cultura pop como uma espécie de entretenimento criado para o uso de um vasto público. Essa mesma definição é generalizada por Khumthukthit (2010), como um produto cultural destinado ao consumo da massa, da população em geral. Assim, os elementos de sua composição significam muito mais do que apenas os maiores sucessos da música nacional e internacional, pois incluem os grandes *blockbusters* da história do cinema; as séries de televisão que ganham canais inteiros para as suas exibições; os *animes* e os *doramas*, que dão fruto a brinquedos e outros tipos de produtos que alavancam ainda mais o comércio mundial; e as Histórias em Quadrinhos, cujas tiragens são divididas em números exponenciais para o comércio, em lojas especializadas e bancas de revista. Em verdade, muitas outras áreas agregam o seu próprio espaço no conceito de cultura popular, mas são as aferidas anteriormente que mais precisamente compreendem um caráter lúdico e afetivo, tanto do ensino quanto da aprendizagem de línguas estrangeiras. Então, para que elas orientem uma escolha mais criteriosa sobre a abordagem a ser adotada especificamente para cada público, cada uma dessas categorias será explicitada, assim como os prós e contras da sua utilização no ato de ensino e de aprendizagem. Uma vez findas essas asserções sobre esses elementos, o presente texto dialogará sobre o ensino do inglês, do espanhol, do coreano e do japonês, ao separar os melhores itens de

cultura popular para nortear a aquisição técnica de aprendizado de cada uma dessas línguas.

Para cumprir essa objetividade, o primeiro item a ser esmiuçado são os *blockbusters* da indústria cinematográfica.

Os *Blockbusters*

Gabriel (2019) pondera que o termo *blockbuster* é utilizado para se referir a um filme cuja produção envolveu um gasto muito grande em marketing e divulgação, com o objetivo de obter um retorno financeiro igualmente elevado. Logo, o consumo popular, ao menos em número, é um desejo primordial para a perpetuação de sua veiculação. No entanto, um professor de língua estrangeira ou uma pessoa que apenas deseja aprender/aperfeiçoar uma nova língua pode se valer de sua utilização, não só pelo fato de eles se configurarem como um entretenimento que atua como elemento cativante para a aquisição desse idioma, mas também pela sua capacidade de exposição da língua em que a obra foi criada. Gomes (2006) defende que a utilização de filmes em sala de aula pode promover tanto a motivação dos seus espectadores como também a prática de uma oralidade mais autêntica, uma vez que as obras cinematográficas apresentam uma grande variedade de elementos visuais, em conjunto com elementos auditivos, como a linguagem oral. O autor não é o único a pensar assim.

Segundo Price (1983), o uso de filmes estrangeiros (principalmente os legendados) promove o ensino da língua, porque têm a capacidade de reforçar a leitura e a aquisição de vocabulário dos alunos, ao demonstrar contextos para o uso das palavras que eles aprendem durante as aulas. Ainda sobre esse mesmo aspecto, esse tipo de obra é capaz de contribuir não só para o desenvolvimento das habilidades linguísticas

daqueles que estudam por meio deles, mas também para o aprendizado de elementos culturais de forma lúdica; a informação sonora contribui tanto para a entonação quanto para a pronúncia das palavras. Dessa forma, os elementos apresentados até este ponto caracterizam-se como justificativas positivas para recomendar esse tipo de texto visual.

O tempo de duração das aulas requer uma atenção especial no ensino da língua estrangeira, sobretudo quando se pretende utilizar filmes, episódios de séries e outros elementos culturais. (GOMES, 2006). Conforme Monteiro da Silva (2009), na realidade brasileira, cada instituição escolar determina a duração de suas horas-aula nos seus Projetos Político-Pedagógicos. Em virtude disso, as aulas das escolas têm de 40 a 60 minutos de duração. Pessanha (2011) lembra que os populares longas-metragens são filmes com duração mínima de 70 minutos. Ou seja, para receber essa nomenclatura de longa-metragem, um filme deve ter ao menos uma hora e 10 minutos de duração, um tempo muito maior do que as horas-aula das escolas brasileiras – o que implica realizar um planejamento maior por parte dos educadores, a fim de que todo o filme seja exibido e dê origem a uma discussão em sala de aula com os elementos da obra cinematográfica e o conteúdo ensinado na aula de língua estrangeira. Por isso, em instituições escolares com pouca mobilidade de carga horária ou eventos específicos, talvez seja melhor ou uma exibição de cenas selecionadas dos longas-metragens ou a veiculação das séries de televisão.

As Séries de Televisão

Gabriel (2019) elucida que o conceito série, como cultura pop mundial, designa uma narrativa televisiva cujo enredo é fragmentado em episódios, que estabelecem uma continuidade de eventos na transição de um capítulo para outro, com raras histórias conclusivas. Essa regra

de composição somente é quebrada no final da própria série. O roteiro fica, assim, dividido em temporadas de capítulos com duração média de 40 a 45 minutos (MESSA, 2006). Ou seja, ao contrário do item anterior, a veiculação de uma das partes da série escolhida tem uma extensão mais enxuta, que pode se adequar mais facilmente à hora-aula de língua estrangeira nas escolas. Mas, partindo do pressuposto de que somente a veiculação do programa não conta como aula, existe uma possibilidade que deixa espaço para o trabalho da língua: as *sitcoms*.

A *sitcom*, segundo Gabriel (2019), é uma narrativa televisiva que costuma acompanhar o dia a dia de grupos de pessoas comuns (como amigos ou familiares) em situações cotidianas, que são abordadas de forma bem-humorada e divertida. O melhor de tudo é que, segundo o mesmo autor, a duração de cada episódio fica estipulada em torno de 22 minutos – o que torna passível de o educador trabalhar, em uma mesma e única aula, o vídeo e a intencionalidade que ele planejou para o ensino da língua estrangeira. Tudo isso preenchendo os requisitos básicos listados por Gomes (2006), Price (1983) e Cayuela (2001) quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas do aprendiz no ato da exposição de linguagem oral, do reforço às habilidades de leitura e da aquisição de vocabulário. Tendo em vista as características positivas de seu uso no processo de ensino e aprendizagem quanto à língua, qual seria a dificuldade, o argumento contrário, encontrado no ato de sua instrumentalização?

Rosa (2019) elencou os nomes das dez séries mais aguardadas pelo público para o ano de 2020. Dentre elas, estavam produções como *Star Trek: Picard*, *The Falcon and the Winter Soldier*, *House of the Dragon*, *The Outsider*, e *Jurassic World: the Camp of the Cretaceous*. O que tanto essas quanto as outras não citadas têm em comum? Todas foram filmadas em língua inglesa. E isso não se restringe apenas ao ano de 2020. Segundo Marcos (2019), dos títulos pertencentes ao ranking das 20 melhores séries do ano, levando em conta somente os títulos que estrearam na

Espanha, apenas duas, *Mira lo que hás hecho e Vida Perfecta*, não foram produzidas em língua inglesa. Logo, a utilização tanto das séries quanto das *sitcoms* no ensino de língua estrangeira pode ficar bastante restrita à língua inglesa ou à espanhola. Outras línguas, como no caso do japonês e do coreano, quase não são veiculadas, restando a sua utilização apenas para o trabalho das habilidades de leitura e aquisição de vocabulário, através de legendas que não acompanham o idioma original das obras. Se esse prospecto não é relevante para nortear o trabalho dos educadores do japonês e do coreano, sobra o recurso a meios alternativos. No japonês, isso pode ser feito através dos *animes* e *doramas*, enquanto que, no coreano, ressaltam-se os K-Dramas.

Os Animes e os Doramas

No continente ocidental, segundo a definição de Sales (2017), *anime* é o nome empregado para se referir às obras de animação produzidas especificamente no Japão. Aprofundando-se nas raízes de sua conceituação, faz-se necessário desmistificar um fato: ao contrário do que dita o senso comum e as formas de atuação dos desenhos animados no Brasil, a palavra ‘*anime*’ não é utilizada para indicar um subgênero de um conteúdo televisivo ou cinematográfico, uma vez que fazer isso é o mesmo que dizer que *Frozen*, um filme de 2013 produzido pela Walt Disney Animation Studios, inspirado por *A Rainha das Neves*, um conto fadas de Hans Christian Andersen, é um filme de animação, e não uma animação de fantasia. Na verdade, as maneiras de se referir a esse tipo de categorização, ao menos na indústria dos desenhos animados japoneses, funcionam de maneira igual à exercida na classificação indicativa da indústria do cinema: comédia, romance, ação, ficção científica, suspense, terror e muitas outras. Por isso, a referência desse meio de propagação (o *anime*) é utilizada como um tipo de conteúdo, exatamente como acontece com os vocábulos ‘filme’ e ‘série’. E essa semelhança não fica expressa apenas

pela sua categorização. O seu formato também pode conter particularidades passíveis de serem caracterizadas, aos mesmos moldes dos dois veículos citados anteriormente.

Assim como nas séries televisivas, um *anime* pode ser dividido em capítulos que narram eventos sucessivos no enredo da história. A diferença entre eles é que cada episódio que compõe um determinado título dura, em média, 25 minutos, subdivididos em: a) uma abertura contendo uma música original de alguma banda japonesa, assim como os créditos iniciais grafados no alfabeto japonês; b) a história que compõe o enredo central da obra; e c) um encerramento emoldurado por outra canção original de alguma banda conhecida no Japão, assim como os créditos finais referentes ao capítulo veiculado. E é exatamente por essa riqueza de detalhes em sua composição e divisão que os *animes* podem funcionar como um excelente complemento para o estudo de uma língua estrangeira. Principalmente, mas não unicamente, do idioma do próprio país onde ele foi criado. No entanto, como já foi dito, esse não é o único elemento passível de uso para o ensino do japonês, uma vez que, apesar de suas particularidades, os *doramas* também são capazes de servir para esse mesmo propósito.

Aluane (2017) explica que *dorama* é o termo utilizado para se referir às novelas orientais. No entanto, apesar da ampla generalização de seu conceito, nem toda telenovela oriental tem o mesmo formato, veiculação e idioma. Isso porque esse tipo de obra tem sua categorização dividida segundo o seu país de origem: J-Drama, para os títulos produzidos no Japão; K-Drama, para as obras advindas da Coreia do Sul; Tw-Drama, para os programas de Taiwan; e C-Drama, para as novelas chinesas. Esta pesquisa trata somente das duas primeiras categorias.

Conforme mencionado, J-Drama é o termo designado para se referir à categoria das novelas orientais japonesas. Suas veiculações, segundo a usuária Theranya, no site UrbanDictionary (2011), são organizadas

em grupos de aproximadamente dez episódios responsáveis por discutir uma variedade de assuntos, a partir das ações de seus personagens. Para fazer isso, cada episódio conta com a duração média de 45 minutos, que desenvolvem o conteúdo das obras e dividem cada título de acordo com a estação do ano de seu lançamento. Tudo isso em língua japonesa – característica básica da sua formação e diferença primordial entre esse tipo de conteúdo e o produzido nas duas Coreias.

K-Drama, segundo o verbete no *site Definitions.net*, é a expressão utilizada para nomear os dramas televisionados advindos da cultura coreana. Logo, a formatação de seus títulos, ao contrário do item trabalhado no parágrafo anterior, se dá a partir da veiculação do idioma coreano. Tudo isso em um formato de minisséries especificamente categorizadas e distintivas dos padrões televisivos regulares ou das novelas normais. Esse é um caráter bastante positivo e relevante para o trabalho desse tipo de texto no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que a exposição dos alunos à cultura diferente é o início do processo. E essa mesma aplicabilidade não se limita ao drama coreano, uma vez que tanto as novelas orientais japonesas como os *animes*, devido às peculiaridades de suas composições, são capazes de exercer o mesmo trabalho. Mas isso não se restringe apenas a essa funcionalidade.

Como ambos são textos audiovisuais, é exequível trabalhar tanto os *animes* quanto os J-Dramas para a aquisição/aprimoramento da competência linguística, em termos das habilidades de leitura/vocabulário das legendas e de interpretação auditiva. No entanto, em descompasso com essa semelhança de condições positivas de veiculação entre os textos, eles distinguem-se a partir de seus fatores negativos. Enquanto nos *doramas*, no geral, há a possibilidade de se enxergarem os pontos de articulação que compõem a fala dos personagens, um *anime*, por ser uma animação, não permite que isso aconteça. No entanto, um capítulo de desenho animado japonês pode ser bem mais curto do que um episódio

de novela, o que significa um ponto relevante na rotina diária em sala de aula, já que é necessário não apenas mostrar o texto, mas também trabalhar a sua intencionalidade.

O uso ou descarte da instrumentalização desses recursos só depende da escolha de seu educador. Cabe a ele julgar esse material como produtivo para a sua forma de ensinar, um fato que esbarra em outra condição que deve ser ponderada antes mesmo de julgar todos os materiais vistos até aqui. Afinal, o local de ensino e aprendizagem agrega as condições necessárias para se realizarem aulas audiovisuais? Se não, a alternativa mais próxima é recorrer a textos puramente visuais, como livros e revistas. Nesse caso, entre os elementos integrantes da cultura popular mundial, destacam-se as histórias em quadrinhos.

As Histórias em Quadrinhos (HQs)

De acordo com Aidar (2019), história em quadrinhos é o nome dado a uma narrativa composta a partir de desenhos e textos dispostos sequencialmente dentro de quadros. Simplificando ainda mais essa informação, Félix (2019) define as HQs como narrativas que são contadas em quadrinhos, sendo esse ato de contar feito tão detalhadamente que, segundo as palavras de Lima (2020), em cada uma delas notam-se enredo, personagem, tempo, lugar e desfecho. Para conseguir transmitir sua mensagem, elas se utilizam de diversos elementos gráficos, como balões e a linguagem escrita. A partir disso, elas são categorizadas por Lima (2020) como tirinhas, *cartoons*, *mangás*, *gibis*, *comics* e *graphic novels*. Dentre essas ramificações, sobressaem-se, pela expressividade da cultura popular, os *mangás* e as *comics*.

A editora JBC, em seu *website*, compreende o *mangá* como o nome dado às HQs de origem japonesa. A diferença fundamental entre esse

tipo de texto e as HQs tradicionais baseia-se em um detalhe muito peculiar dessa categoria de obras: por serem um produto do Japão, ao contrário da padronização ocidental que preconiza a leitura da esquerda para a direita, o ato de ler essas obras é feito de forma inversa – da direita para a esquerda. E isso não acontece apenas no sequenciamento ordinal dos quadrinhos, mas também no sentido de abertura do próprio produto. Exatamente por isso, Félix (2019) conceitua o *mangá* como uma forma diferente de contar uma história em quadrinhos. Uma escolha de palavras deveras adequada, uma vez que as diferenças se fazem evidentes até mesmo nos traços das obras, porque os distintivos contornos que os compõem são capazes de conferir aos personagens uma aparência ainda mais detalhada, principalmente na sua composição emocional mais explicitamente visível nos seus olhos de tamanho avantajado. Tudo isso, segundo a editora JBC, quase que sempre em preto e branco, um fator que o difere completamente das *comics*.

No *site ComicsZone* (2014), o termo *comics* é utilizado para se referir tanto às HQs de origem norte-americana quanto aos títulos que possuem os mesmos formatos ditados pelos padrões estadunidenses. Geralmente, um exemplar desse tipo de texto pode ter qualquer tema, mas, sem sombra de dúvidas, eles são mais conhecidos pelas histórias de super-heróis, sempre caracterizadas com riqueza de detalhes e cores, apenas uma das características que as diferenciam dos estilos japoneses de publicação. Isso porque não só as *comics* são publicadas com uma forte colorização de suas imagens, mas também os contornos e estilo de desenho são mais realistas e realçados, mantendo uma proporção exata dos corpos e objetos representados. O mesmo acontece quanto ao seu padrão de leitura, já que, como a história geralmente é feita no ocidente, segue-se o padrão ocidental do ato de ler. Nesse contexto de conotação cultural característica da nação onde os trabalhos são criados, surgem os fatores positivos para a sua perpetuação como instrumento de estudo.

Santos (2003) relata que as HQs, em sentido geral, podem fornecer diversas contribuições para o ensino de línguas. Principalmente por ajudar os alunos a cultivar o hábito de leitura e contribuir para o desenvolvimento de suas competências leitoras, orais, escritas, argumentativas e imaginativas. Tudo isso a um alcance real, uma vez que não é difícil encontrar esse tipo de narrativa em páginas da internet que disponibilizam *scans* gratuitos desse tipo de conteúdo em variados idiomas. Até mesmo de forma oficial, como é o caso da *Manga Plus by Shueisha*. Seu único caráter desfavorável/impositivo é a veiculação total de um mesmo título como material para cada aluno no ambiente de ensino e aprendizagem. Isso porque o que um conto faz em duas ou três folhas, uma HQ ocupa muito mais páginas do que isso, deixando como solução o uso de mais de um título em uma aula. Apesar de isso se configurar como um dinamismo de opções para o grupo absorver, também é capaz de descentralizar o foco do conteúdo em si, demandando, talvez, mais de uma pessoa para atender a cada grupo e suas dúvidas quanto à demonstração vocabular e escrita em cada exemplar. Mesmo assim, sua aplicação mantém-se benéfica no contexto em que é ambientada, sendo capaz de ser instrumentalizada com finalidades distintas para cada língua em que cada título se encontra criado ou traduzido.

Dessa forma, cabe agora situar a utilização mais adequada de cada item com a língua mais eficiente de se trabalhar, criando, para isso, propostas de ação. Em primeiro lugar, discorreremos sobre a língua inglesa.

Língua Inglesa

Para Viegas (2019), o inglês é a língua com maior influência e relevância dentre todas as outras faladas ao redor do mundo. A autora pontua que o seu aprendizado, durante a vida escolar dos alunos, é um aspecto extremamente significativo. E isso acontece de forma tão con-

tudentemente, no Brasil, que a atuação da língua inglesa na educação foi especialmente abordada e remodelada pela BNCC. Explicando essa reestruturação, Trevisan (2019) assenta que o documento ressalta todo o contexto social e político da língua inglesa, assim como o seu uso como um instrumento de comunicação em um mundo globalizado. Dessa forma, ela reconstrói a conceituação do idioma para um sentido além da língua falada em determinadas regiões do país, como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado.

Trevisan (2019) deixa implícito que o inglês passa a se configurar como um conhecimento, uma necessidade básica de que os alunos precisam na ação de sua cidadania, ampliando, assim, os seus possíveis campos de interação. Para que isso aconteça, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino deve colaborar para o desenvolvimento de habilidades que vão além de ler, interpretar e resolver problemas, ampliando, doravante, o eixo da oralidade e instigando os estudantes a se envolverem em práticas de linguagem cujo foco se concentre na compreensão auditiva e na produção oral. As competências de leitura e escrita são pautadas a partir da interação do indivíduo leitor com o texto escrito e as produções textuais que ele irá redigir. Para isso, os conhecimentos linguísticos devem estar relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre contextualizada e articuladamente, colocando-se como atuante nas práticas de oralidade, leitura e escrita. Em meio a essa situação, valoriza-se o uso de elementos da cultura como instrumento, material do ensino e aprendizagem de uma língua não materna, como a linguagem cinematográfica.

Araújo e Voss (2009) opinam que a linguagem do cinema é exemplar para demonstrar como o processo cognitivo dos alunos acontece, especialmente na relação que esses indivíduos têm com o ensino e aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, as autoras estabelecem que os filmes cinematográficos, por propiciar o envolvimento psicológico daqueles que os consomem, podem se constituir como um ponto de ignição

cognitiva no ato de consolidação do aprendizado de um idioma. Segundo as autoras, isso acontece tanto de forma gramatical quanto semântica, a partir de um prospecto que leva ao desenvolvimento de compreensão e identificação dos espectadores com os valores dos personagens.

Devido a esse processo, Araújo e Voss (2009) aferem que os alunos se tornam capazes de reconhecer, tanto no enredo quanto nos diálogos dramatizados, a experiência pessoal própria, fazendo com que apreendam mais expressivamente os aspectos estruturais da língua estudada. Ferreira (2019) tem um pensamento bastante semelhante, em relação às séries televisivas. Galvão (2009) defende que a identificação do espectador com esse tipo de formato permite que seus telespectadores se sintam representados pelas situações e personagens, constituindo-se, a partir disso, em uma abertura para entrar em contato com a língua inglesa e estabelecer uma relação com ela. Tudo isso, de acordo com Ferreira (2019), atua também como uma forma de introduzir as tecnologias ao ensino do inglês, uma situação que culmina por seguir uma das recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008) e da BNCC (BRASIL, 2017), no tocante à criação de situações de aprendizagem nas salas de aula nas quais os alunos utilizem as tecnologias para aprender e se comunicar. Logo, os *blockbusters* e as séries são excelentes elementos da cultura popular para serem usados como materiais/instrumentos de ensino nas aulas de língua inglesa. Quanto aos outros tipos de texto e suas respectivas línguas, eles se encontram dispostos nas linhas a seguir.

Língua Espanhola

Araújo e Mendonça (2019) referem-se ao espanhol como a língua oficial da maioria dos países da América Latina, atuando como idioma nativo em 21 diferentes nações. Esses números significativos não se

restringem apenas a esses dados, uma vez que, em se tratando de números eloquentes como uma analogia de importância social, as autoras informam que a língua espanhola é a terceira mais utilizada na comunicação exercida pela internet, conseguindo se configurar até como uma língua oficial do Mercado Comum Europeu, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL). Nesse mesmo contexto, sua relevância transcende nações, conseguindo se materializar até mesmo em solo brasileiro, uma vez que é, segundo Mendonça (2019), a opção de idioma estrangeiro mais procurada pelos candidatos que se submetem à prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contabilizando aproximadamente 60% do montante total de escolhas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM (BRASIL, 2006) estipulam que o ensino de língua espanhola deve se estruturar de maneira que ofereça aos alunos a oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua, para que saibam que existem variações distantes da sua forma padrão, levando-se em consideração a maneira de se falar, o receptor do que será falado, o conteúdo que se fala e o momento em que o indivíduo profere a mensagem – o que impele cada pessoa a saber adequar o próprio discurso em virtude da situação da comunicação. Ainda de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), até mesmo o foco do conhecimento gramatical é posto em conformidade, tomando como uma obrigação que o ensino da gramática seja voltado para o papel, a atuação que ela desempenha nas relações entre indivíduos e funcionalmente discursivas. Esses propósitos são perfeitamente cabíveis de se cumprir através da cultura pop mundial.

Fernandes (2008) defende a ideia de que a música é um elemento propiciador e facilitador da interação interpessoal entre os indivíduos que formam a sociedade em que vivemos. Por causa disso, o ensino com esse componente permite que se abordem os fenômenos linguísticos de

uma língua, tornando mais fácil a aprendizagem dos alunos, assim como o seu convívio no âmbito social, uma vez que o material utilizado deve conter pelo menos parte do universo cotidiano dos estudantes. Esse fator de identificação do espectador com a obra também se vê nos episódios da categoria de séries como as *sitcoms*. Galvão (2009) assevera que a identificação dos alunos no enredo desses capítulos pode fazer com que se sintam incluídos na história, abrindo-se mais ainda para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Logo, as *sitcoms* e as músicas compostas em língua espanhola podem ser adotadas como bons instrumentos de apoio para o ensino e aprendizagem do espanhol. Essa mesma seletividade acontece na língua coreana.

Língua Coreana

Martin (2019) define o coreano como a língua oficial das Coreias do Sul e do Norte, totalizando um número aproximado de 75 milhões de falantes, divididos em um grupo de 48.000.000 de habitantes na República da Coreia (do Sul) e outro de 24.000.000 de indivíduos na República Democrática da Coreia (do Norte). O restante da estimativa, ainda de acordo com Martin (2019), fica compreendido em mais de dois milhões de enunciadores na China, aproximadamente um milhão nos Estados Unidos, e por volta de 500.000 no Japão. Hallen e Lee (1999) enunciam que o coreano é um dos idiomas vivos mais velhos do mundo. Byon (2009) registra que o número de estudantes interessados no ensino e aprendizagem do coreano como língua estrangeira vem aumentando desde os anos 1970. Com alfabeto próprio e linguagem distinta, ele é capaz de apresentar peculiaridade tanto na sua origem quanto na sua forma escrita e falada. Neste momento do texto, tratamos somente das duas últimas.

Byon (2009) elucida que o sistema de escrita coreano recebe o

nome de Hangul, composto por um alfabeto próprio de símbolos, estruturados como 21 vogais e 19 consoantes. Se essa forma de escrita e de língua é tão diferente do padrão no ocidente, como o seu ensino e a aprendizagem devem ser norteados?

Em 02 de julho de 2016, a palestrante Hena pontuou, durante o Seminário Educação e Língua Coreana, que, como o conceito cultural tanto da Coreia do Sul quanto da Coreia do Norte são totalmente diferentes do ocidental, a forma de o brasileiro aceitar uma língua distinta até gramaticalmente também é desigual. Quando um indivíduo aprende uma língua nova, como o coreano, ele precisa aprender todo o contexto da cultura do idioma, para só depois começar a entender o que cada palavra significa, assim como cada vocabulário e expressões, e se tornar preparado para explorar totalmente aquela língua. Portanto, sugere-se essa estruturação para nortear o ensino e a aprendizagem do coreano. Com isso, torna-se perfeitamente favorável cumprir esses requisitos através da cultura pop mundial.

Evocando novamente a ideia da reportagem de Januzzi (2020), um dos motivos mais recorrentes para os jovens brasileiros se interessarem por aprender o idioma coreano são as bandas da indústria fonográfica popular coreana. Principalmente o nicho que integra o mundo da música pop das Coreias pode ser utilizado como instrumento facilitador do ensino. Fernandes (2008) ressalta o fato de que o ensino, a partir desse expoente, permite que se abordem os fenômenos linguísticos de uma língua, tornando mais fácil a sua aprendizagem e o convívio dos alunos no âmbito social. Esse mesmo fator também é capaz de abranger os *doramas*, uma vez que o fato de conterem uma dramatização da cultura coreana é capaz de atender ao requisito que Hena (2016) menciona, ou seja, colocar os alunos em contato com o contexto cultural do país, assim como também funciona para o trabalho da língua depois dessa etapa.

Logo, o K-Drama e o K-Pop podem ser vistos como bons materiais para complementar o ensino e a aprendizagem do coreano, uma seletividade semelhante à da língua japonesa.

Língua Japonesa

O japonês, de acordo com Shibatani (2019), é falado por mais de 127 milhões de pessoas no Japão. E é exatamente por esse número tão impressionante que o autor o caracteriza como uma das principais (no sentido de mais importantes) línguas do mundo, conseguindo conquistar seu espaço nas mais diferentes culturas e sociedades, através das comunidades de emigrantes espalhadas pelo planeta. Tudo isso, ainda de acordo com o mesmo autor, segundo variados níveis de proficiência. Essa adjetivação pode ser apreendida a partir dos pormenores dessa língua.

Miyagawa (1999) relata que a língua japonesa possui três específicas categorizações de palavras: 1) as palavras originais do idioma japonês nativo; 2) vocábulos obtidos através do empréstimo de outras originadas do chinês; e 3) termos advindos de línguas ocidentais, como o inglês. O mesmo acontece com os elementos escritos. Isso porque, de acordo com Cruz (2016), o japonês se estrutura mediante quatro alfabetos que, apesar de diferentes, são misturados em uma mesma frase: a) o *hiraganá*, conjunto de representação fonética cujos elementos são capazes de grafar palavras de origem japonesa; b) o *katakaná*, grupo de símbolos que traduzem sons cujos elementos são utilizados para se escreverem palavras de origem estrangeira; c) o *kanji*, reunião de ideogramas que os japoneses utilizam para representar ideias; e d) o *romaji*, coletivo de letras de origem romana, ou seja, o mesmo abecedário utilizado pelas línguas no ocidente. Como, então, estruturar o ensino a partir dessas configurações?

De acordo com Bagno *et al.* (2002), o objetivo da escola em formar seus estudantes a respeito da língua traduz-se em instruir cidadãos e torná-los capazes de se exprimirem competentemente através da língua que aprendem, comunicando-se tanto de forma oral como escrita, para que se tornem parte do meio social em que se inserem. Dessa forma, tanto exercitar a oralidade quanto a prática de escrita e compreensão de uma língua a partir de elementos gráficos distintos às populações distantes do arquipélago japonês são objetivos metodológicos que devem ser seguidos no ocidente. Para cumprir essa metodologia, a utilização da cultura pop japonesa pode ser utilizada, uma vez que o contato do aluno com uma serialização de *animes* pode servir para afinar a audição dos indivíduos em relação à escuta de falantes nativos usando o japonês, assim como evidenciar o contexto em que uma comunicação tanto formal quanto informal é exercida e aumentar o vocabulário do estudante em relação ao idioma. Essa última funcionalidade também se verifica com o uso dos *mangás* como material de estudo, uma vez que não só a competência vocabular é trabalhada, mas também a assimilação quanto aos alfabetos de escrita e a categorização de palavras japonesas quanto à sua origem. Logo, os *animes* e *mangás* são materiais frutíferos para o embasamento da proficiência de um indivíduo quanto à língua japonesa.

Considerações Finais

Encerrando este texto, esclarecemos que a preferência por dois tipos de mídias culturais populares delegados a cada língua não significa que a utilização de outros meios deva ser descartada. Segundo Corrêa (2006), é um fato inegável a grandiosidade da influência da música norte-americana no cenário musical brasileiro. Logo, as músicas em inglês podem também ser um ponto positivo a se levar em consideração no ato de estabelecimento do material a ser usado no ensino de línguas estrangeiras. O mesmo vale para a língua espanhola e o fenômeno mi-

diático das novelas produzidas em espanhol e veiculadas no Brasil em algumas emissoras de televisão. O coreano, por sua vez, pode encontrar um aspecto positivo no estudo dos componentes gramaticais do idioma, a partir dos *mangás* coreanos, os *manhwa*. Esse fator também pode ser constatado no japonês, a partir dos *doramas*. Ou seja, a seleção realizada aqui não invalida a utilização de outros elementos culturais populares mundiais, resultando, segundo Martins (2017), na necessidade de o educador desenvolver o seu próprio ‘ecletismo metodológico’ e ser criativo nas suas escolhas didáticas. Partindo desse princípio, cabe uma possibilidade concreta em responder à pergunta colocada no início deste texto.

Partindo do que observamos em nossas argumentações, um ensino de línguas estrangeiras objetiva fazer com que seus alunos sejam capazes de exercer uma comunicação efetiva, tornando profícuas as suas habilidades de leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva. A cultura pop tem o potencial de colaborar nesse processo, uma vez que as obras que se categorizam por sua significação trabalham não só as habilidades linguísticas dos alunos, mas também o desenvolvimento de suas articulações orais; o melhoramento de suas competências auditivas, a partir da assimilação das informações sonoras disponíveis no conteúdo do texto; a aquisição de vocabulário por parte da pessoa que aprende uma nova língua a partir de seu uso; e a adoção de situações comunicativas plenamente contextualizadas ao cotidiano do país onde a língua é falada oficialmente. Para cumprir isso, compete aos professores de línguas o planejamento de métodos e estratégias adequadas para o seu público e a iniciativa de trazer um pouco da realidade de seus alunos para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **História em Quadrinhos**: origem e características. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/>. Acesso em: 28 set2021.

ALUANE, Thainá. O que é Dorama? **yokaipop.com.br**, 2017. Disponível em: <https://yokaipop.com.br/988/o-que-e-dorama/>. Acesso em: 28 set.2021.

ARAÚJO, Alda Regina; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. **Cinema em sala de aula**: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua inglesa. Caxias do Sul: Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, 2009.

ARAÚJO, Alessandra; MENDONÇA, Cleidimar. Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas, **www.jornalopcao.com.br**, 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 28 set.2021.

ARNETT, Jeffrey Jensen. The psychology of globalization. Estados Unidos. *In: American psychologist*, Vol. 57, No. 10, 774–783 2002.

AVEDAÑO, Tom C. “La Casa de Papel” supera 34 milhões de espectadores e reforça estratégia internacional / Cultura. **El País Brasil**, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/cultura/1564671328_371797.html. Acesso em: 28 set. 2021.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Eon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2005.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna, letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BIZARRO, R.; MOREIRA, M.; FLORES, C. **Português língua não materna**: investigação e ensino. Lisboa: Lidel, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, **basenacionalcomum.mec.gov.br**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EL_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BYON, Andrew Sangpil. **Basic Korean: a grammar and workbook**. 1. ed. New York: Routledge, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In Moraes, D. (org.), **Por uma outra comunicação**: Mídia, Mundialização Cultural e Poder. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAYUELA, Maria H. Subtituladointralingüístico com fines didácticos (SpeakUp). In: LORENZO, Lourdes García e RODRÍGUEZ, Ana Maria Pereira. **Traducción subordinada II**: el subtitulado (inglés-español/galego). Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, p. 147–168, 2001.

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, v. 6. São Paulo: Mandruvá, 1999.

CORRÊA, Clecius Campos. **Gringos nas paradas**: a presença e a influência da música norte-americana no cenário musical nacional. Juiz de Fora: UFJF; Facom, 2.sem.2006, 96 fls. Mimeo. Projeto experimental do Curso de Comunicação Social.

CRUZ, Ricardo. 1 vídeo (2 minutos e 4 segundos). Minicurso de Japonês – Aula 1 – Introdução. |**Canal NihonGO no site YouTube, 2016**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ub_N3bvWmTU. Acesso em: 28 set. 2021.

FÉLIX, Rino. 1 vídeo (8 min e 11 seg). A diferença entre HQ, gibi e mangá. **Canal Nerd All Stars no site YouTube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tyClx5w1ErM>. Acesso em 28 set 2021.

FERNANDES, Jaci Correia. **A música desatando nós no ensino de línguas**. São Paulo: USP, 2008.

FERREIRA, Larissa Polyana de Meneses. **(Des)problematizando o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: uma proposta de uso de seriados para o reposicionamento discursivo-identitário de alunos-problema**. 2019, 112p. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

GABRIEL, Lucas. **Sitcom, seriado e série – qual a diferença? Minha Série Favorita**, 2019. Disponível em: <https://www.minhaseriesfavorita.com/2019/06/01/sitcom-seriado-serie-diferenca/>. Acesso em: 28 set. 2021.

GABRIEL, Lucas. Você sabe o que é um Blockbuster? **Minha Série Favorita**, 2018. Disponível em: <https://www.minhaseriesfavorita.com/2018/07/06/voce-sabe-o-que-e-um-filme-blockbuster/>. 28 set. 2021.

GALVÃO, Danielle Pini. Os nerds ganham poder e invadem a TV. **Revista Científica Eletrônica Intr@ciência**, Faculdade do Guarujá – UNIESP, São Paulo, p. 34–41, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. 5. ed. Londres: Polity Press, 2006.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de Língua Inglesa**. 2006, 135p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

HALLEN, Cynthia; LEE, Michelle. The history of Korean language. The overview. **Linguistics.byu.edu**, 2020. Disponível em: <https://linguistics.byu.edu/classes/Ling450ch/reports/Korean3.html> Acesso em: 15 set. 2021.

HENA, Cho. Educação e Língua Coreana. In: **Seminário Educação e Língua Coreana**. São Paulo: Centro Cultural Coreano, 2016.

JANNUZZI, Flávia. 1 vídeo (4 min.). Sucesso das bandas de K-Pop aumentam procura por cursos de coreano. Publicado pelo canal Jornal Hoje no site **Globo Play**, 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8235804/>. Acesso em: 28 set. 2021.

KHUMTHUKTHIT, Ploy. **A nova diplomacia pública do Japão**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

LEVY, Pierre. **A máquina universo**: Criação, Cognição e Cultura Informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEVY, Pierre. Pela ciberdemocracia. In Moraes, D.(org.) **Por uma outra comunicação**: Mídia, Mundialização Cultural e Poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LIMA, Larissa Ariel. Histórias em quadrinhos – origem, tipos, HQs pelo mundo e pelo Brasil. **Segredos do mundo.r7**, 2020. Disponível em: <https://segredos-domundo.r7.com/historias-em-quadrinhos/>. Acesso em: 28 set. 2021.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Literacies' programs: debate and demands in cultural context. **Prospect**, v. 5 n. 3, p.7–16, 1990.

MARCOS, Natalia. As melhores séries de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/12/26/cultura/1577372955_219764.html. **El País Brasil**, 2019. Acesso em: 28 set.2021.

MARTIN, Samuel E. **Korean language**. Edimburgo: Encyclopædia Britannica, inc, 2019.

MARTINS, Selma Alas. Ensino de línguas estrangeiras: História e Metodologias. In: **Revista Internacional d'Humanitats**, p. 75–88. 41. ed. São Paulo/Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona – Departamento de Ciències de l'Antiguitat i de l'EdatMitjana& Centro de Estudos Medievais – Oriente & Occidente EDF/FEUSP,2017. Quadrimestral. ISSN 1516-5485.

MENDONÇA, Cleidimar. Fica Espanhol GO: moção de apoio. **Letras.ufg.br**, 2019. Disponível em: <https://letras.ufg.br/n/114782-fica-espanhol-go>. Acesso em: 13 fev.2019.

MESSA, Márcia Rejane. A cultura desconectada: sitcoms e séries norte-americanas no contexto brasileiro. **UNIrevista**, v. 1, n. 3, p. 29–38, jul. 2006.

MIYAGAWA, Shigeru. The Japanese language. Disponível em: <http://web.mit.edu/jpnet/articles/JapaneseLanguage.html>. **Japanese Learning Website**, Acesso em: 28 set. 2021.

MONTEIRO DA SILVA, Wellyngton Chaves. A questão da carga horária segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: O problema da hora-aula. Blog do **Prof. Vicente Martins (UVA, Sobral, Ceará)**. 2009. Disponível em: <http://artigo-13-da-ldb.blogspot.com/>. Acesso em: 28 set.2021.

MUES, Werner. **Sprache, was ist das?** Alemanha: HueberVerlagGmbH&Co K, 1982.

PESSANHA, Diomarclo. Curta, média e longa-metragem: Quais as diferenças. **Folha1**, 2011. Disponível em: http://www.folha1.com.br/_conteudo/2011/01/blogs/imaginar/810565-longa-media-ou-curta-metragem.html. Acesso em: 28 set. 2021.

PORTUGA, Fábio. Crunchyroll: Vendas de DemonSlayer: Kimetsu no Yaiba continuam em alta e números de 2020 já superam ano contábil de 2019. **Crunchyroll**, 2020. Disponível em: <https://www.crunchyroll.com/pt-br/anime-news/2020/01/16-1/vendas-de-demon-slayer-kimetsu-no-yaiba-continuem-em-alta-e-nmeros-de-2020-j-superam-ano-contbil-de-2019>. Acesso em: 28 set 2021.

PRICE, Karen. **Closed-captioned TV: an untapped resource**. Massachusetts: MATSOL Newsletter, 1983.

ROSA, Natalie. As séries mais aguardadas para 2020. **Canaltech**, 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/series/as-series-mais-aguardadas-para-2020-157449/>. Acesso em: 28 set. 2021.

SALES, Beatriz. O que é um anime? E o que significa otaku? **Segredos do mundo.r7**, 2017. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/o-que-e-um-anime-e-o-que-significa-otaku/>. Acesso em: 28 set. 2021.

SANTOS, Roberto Elísio. A história em quadrinhos na sala de aula. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2003. Belo Horizonte-MG, Anais. São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_np11_santos_roberto.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SHIBATANI, Masayashi. **Japanese language**. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2019.

SILVA, Rebecca. Turnê do BTS “Love Yourself: Speak Yourself” arrecada R\$490 milhões / **POPline**, 2019. Disponível em: <https://portalpopline.com.br/turne-do-bts-love-yourself-speak-yourself-arrecada-r-490-milhoes/>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOARES, Thiago. Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop. In: **Logos: Comunicação & Universidade**. 41. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 1990, p. 50-64. Semestral. ISSN 0104-9933

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Rio Grande do Sul: Contingentia, 2006.

TERÊNCIO M. G. & SOARES, D. H. P. A internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, dez. 2003.

TREVISAN, Rita. O que a BNCC propõe para o ensino do inglês? **Nova Esco-**

la, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-do-ingles>. Acesso em: 28 set. 2021.

UEDA, Nancy Naomi; MORALES, Leiko Matsubara. A presença da mídia na socialização contemporânea dos jovens: o caso do animê como convite ao estudo da língua japonesa. **Estudos Japoneses**, v. 26, p; 75–96. São Paulo: USP, 2006.

UNESCO. ICT Competency standards for teachers, **Unesdoc.Unesco**, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e>. Acesso em: 28 set. 2021.

VIEGAS, Amanda. BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o ensino de inglês, **English Stars**, 2019. Disponível em: <https://www.englishstars.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular-ensino-de-ingles/>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

LOST IN TRANSLATION: UM ESTUDO SOBRE DESVIOS DE TRADUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NA LEGENDAGEM DE OBRAS CINEMATOGRÁFICAS

Naudir Ney Carvalho da Silva
Regina Baruki-Fonseca

O cinema pode ser usado como uma ferramenta útil para a aprendizagem de vocabulário, estruturas, pronúncia de palavras isoladas, acentuação e entonação de uma língua estrangeira. A vantagem de ser uma mídia audiovisual auxilia não apenas na assimilação de novas palavras ou de aspectos da pronúncia, mas também na sua contextualização em situações constantes da trama de filmes. Devido à existência de uma indústria marcada pela hegemonia estadunidense, o cinema norte-americano, em língua inglesa, é o mais consumido entre os brasileiros. Muitos espectadores optam por assistir aos filmes com legenda, para ter uma experiência mais próxima da autenticidade.

Considerando o cinema como uma forma de arte na qual o universo é limitado apenas pela criatividade do autor, tal processo de adaptação é crucial para a verdadeira apreciação de qualquer obra. Nesse processo, muitos espectadores acabam por internalizar palavras repetidas e associá-las com as palavras vistas nas legendas. Porém, muitas vezes, por questão de adaptação, falta de atenção ou literalidade no processo tradutório, o que se lê na legenda não corresponde ao que está se passando na cena. Devido aos diferentes níveis de fluência na língua inglesa, alguns falantes são capazes de detectar mais erros que outros.

Este trabalho tem como intuito analisar o processo de adaptação concretizado na legendagem. O ponto de partida do nosso estudo foi a obra *Construindo o Tradutor*, de Robinson (1997). Recorremos, também, a artigos e demais textos que englobam conceitos sobre linguística, tradução e o processo de construção de sentido. Para ilustrar, utilizamos exemplos de filmes que coletamos nos momentos em que determinados desvios de tradução nos chamaram a atenção.

Classificamos os desvios e tentamos entender os seus possíveis motivos. Ou seja, analisamos o complexo processo de tradução que se dá entre tradutor, obra e espectador, em que o viés de conhecimento de três vertentes se complementam para a construção do sentido, evidenciando a importância do conhecimento e da revisão durante o processo tradutório.

Existem exemplos de desvios de tradução em filmes dublados. Todavia, sua apreensão imediata é impossibilitada pela falta de acesso simultâneo ao texto original, como ocorre com a legendagem. Em filmes legendados, o espectador recebe as duas informações simultaneamente: o texto falado original e a legenda em sua língua. Daí a viabilidade de se confrontarem possíveis desvios de tradução.

O filme legendado como objeto de estudo

Spanos e Smith (1990 *apud* SOUSA 2005) explicitam que a melhora da habilidade de leitura pelo uso de legendas em produtos audiovisuais se verifica por meio da associação entre palavras e imagem. O espectador mais atento enfrenta o desafio de ler com rapidez e identificar as palavras-chave, com a chance de observar qualquer discrepância entre as legendas, o áudio e a imagem, e com a oportunidade de estudar a correspondência entre a língua falada original e a tradução escrita. O filme,

por si, já é meio de linguagem multimodal, ou seja, advém do “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música [...] e eventos comunicativos” (VAN LEUWEN, 2011, p. 668)

A associação entre a leitura de legendas e o processo de assistir ao filme traz consigo uma adição de complexidade ao audiovisual. Ao associar a leitura com o áudio e a imagem, o espectador constrói uma gama de significados próprios, fazendo associações e inferindo dados para a assimilação de novas informações, ao mesmo tempo em que fornece um novo contexto para suas aplicações no mundo real.

Segundo Robinson (1997) e Phym, (1993), a tradução tem significados diferentes para quem é ou não é tradutor. Para os que não são, é apenas um texto visto sob a perspectiva de ‘conhecimentos externos’. Já para os tradutores, trata-se de uma atividade realizada sob a perspectiva de ‘conhecimentos internos’. Diferenciamos tais tipos de conhecimento pelo contexto em que se aplicam. Um espectador monoglota, por exemplo, é completamente dependente do texto do tradutor para a compreensão da obra. Por outro lado, indivíduos que conhecem outros idiomas (com ou sem experiência na tradução como atividade) assimilam a obra sob uma perspectiva mais prática, trazendo soluções e construindo, mesmo que inconscientemente, o seu próprio texto.

Robinson (1997) ainda ressalta que uma das funções da tradução é remodelar o texto para leitores diferentes do público original. Esse processo de adaptação traz consigo uma responsabilidade de mantê-lo não apenas coerente, mas fiel às intenções da obra original:

[...] também é possível detectar complexidades e nuances presentes no original com mais facilidade, pois coloca-se evidência no que precisa ser mudado para que o sentido seja ao menos próximo ao que era pretendido originalmente. Isso faz com que muito

do que era oculto torne-se um pouco mais claro. Por conta do número limitado de caracteres por cena, é necessário também que se resuma aquilo que é dito, mantendo aquilo que é mais importante para a compreensão. (ROBINSON, 1997, p. 22)

A transmissão de ideias de uma cultura para outra pode ser um desafio, algumas vezes frustrante, para o tradutor. Nobre (2012) aborda a legendagem como um instrumento de comunicação que veicula conceitos, informações, mensagens, forma opinião ou, simplesmente, diverte e sofre a influência de muitos fatores em seu processo tradutório. Ao traduzir as falas de uma cena de um produto audiovisual, o tradutor não está só transmitindo a ideia de uma fala, mas também a cultura em que ela se insere, os valores éticos e morais, ou até mesmo a ironia presente nesses valores.

É essencial, quando traduções diretas não se mostram eficientes, encontrar equivalências para o real sentido da cena. Ainda segundo a autora, esses fatores mostram-se em determinado ambiente, tendo em vista a sua função comunicativa audiovisual e a composição semiótica, bem como a mecânica da legendação, das visões e do comportamento das pessoas envolvidas na produção. Ou seja, o processo de tradução de legendagem deve levar em conta não apenas o que é dito, mas todo o contexto em que a obra se insere externa e internamente. A época em que a trama de um filme se situa, por exemplo, traz a necessidade de se traduzirem adequadamente certos jargões ou gírias, em relação à diacronia em que está inserido o diálogo.

Acerca da fidelidade ao texto original, Aubert (1993, p.116) salienta que “[...] o compromisso de fidelidade não se define somente na direção do original. [...] o tradutor há de ter [...] um compromisso de fidelidade também para com as expectativas, necessidades e/ou possibilidades dos receptores finais”. Existem diversos tipos de erros de tradução,

desde confusões envolvendo a sonoridade de palavras homófonas até o emprego de falsos cognatos e equívocos advindos de palavras polissêmicas.

O intuito deste texto é trazer uma perspectiva sobre como os diferentes erros de tradução (e de legendagem) se configuram e de que forma acabam por influenciar o espectador quanto à compreensão da obra. Reiteramos a relevância de aporte cultural em ambas as línguas, para o desempenho eficiente do tradutor de legendas. Intentamos construir, assim, um breve panorama com relação aos diferentes contextos que envolvem o processo de legendagem de uma obra cinematográfica, desde a época de sua produção, o público ao qual se destina e o universo interno de sua trama.

A legenda, o espectador e o tradutor

A escolha vocabular durante o processo tradutório é de extrema valia para o enriquecimento cultural da obra sendo traduzida. Deve-se estar atento não apenas ao contexto empregado no sentido interno do texto, mas também às necessidades do público que irá consumir a obra legendada.

O ponto importante é que o tradutor deve ser capaz de fornecer tais explicações (sobre as escolhas de tradução) como uma razão fundamental para escolher entre diferentes práticas textuais, diferentes formas de compensação e mesmo diferentes projetos, ou seja, se deve, antes de mais nada, empreendê-los. (VENUTI, 2002, p. 56)

É recomendável que o tradutor possua uma compreensão ampla sobre a obra que traduz, tendo em mãos todo o contexto necessário para que o texto seja o mais fiel possível ao original e a sua mensagem preservada, ao ser transmitida para outra língua. A tradução feita em

legendas, porém, não se dá por uma via individualizada. Avorato (2008) traça uma perspectiva em relação ao mercado da tradução de legendas no Brasil. Como os custos para produzir e distribuir filmes foram reduzidos a partir de 1990, instalaram-se diversas produtoras de distribuição de VHS, o que resultou em um novo mercado de ofertas de trabalho para profissionais da tradução.

São incluídas nesse mercado, atualmente, as novas tecnologias, como o DVD e o *Blu-ray*, assim como a popularização dos canais a cabo. O modo como a tradução é realizada também mudou, tendo em vista a evolução tecnológica, com o tradutor trabalhando em home office. Todas as comunicações entre produtores e tradutores são realizadas pela internet. (AVORATO, 2008).

Tal falta de complexidade leva à agilidade, porém também à informalização do processo, outrora metucioso e por muitas vezes conduzido mediante o fornecimento do *script* da produção em sua língua original. Com o advento da tecnologia e da popularização dos *softwares* de legendagem, qualquer pessoa pode se sentir segura para exercer o processo tradutório, principalmente se tiver uma boa base linguística e habilidade com computadores. Há a disponibilidade de aplicativos gratuitos, tais como o *Subtitle Workshop*; as legendas produzidas são compartilhadas em sites especializados, tais como o *Legendas.tv*, *Opensubtitles.org* e *Addic7ed.com*. Tal processo, muitas vezes, também se dá coletivamente, havendo inclusive a popularização de grupos de legendagem nos quais alguns membros ficam responsáveis pela revisão, como o *INSUBS*.

Existem duas realidades distintas dentro do mercado de legendagem: uma formalizada, realizada por grandes empresas, e outra informal, por internautas e entusiastas. Tal situação não estabelece necessariamente uma distinção de padrão qualitativo discrepante, tendo em vista que se detectam erros de legenda em produtos de ambas as origens. Todavia, tendo em vista a ausência de etapas de revisão durante o processo e a

abrangência de legendas efetuadas através de ferramentas de tradução automatizada, a informalidade evidentemente dá mais margem a uma legenda de qualidade inferior.

Os desvios de legendagem

Desvios no processo tradutório de legendagem efetivam-se pelas mais diversas razões, desde a falta de conhecimento por parte da equipe tradutória até uma revisão desatenta. Os exemplos selecionados e coletados para o nosso estudo são de fontes variadas. Alguns vêm de legendas encontradas na internet. Outras legendas foram feitas por empresas sob encomenda para distribuição comercial e/ou plataformas de *streaming*, como *Netflix* e *Amazon Prime Video*.

Há casos de erros graves, que dificultam a compreensão do espectador, e outros que merecem apenas uma sugestão de alteração para haver melhor transmissão da mensagem do texto original. Nas seções a seguir, analisaremos casos de erros por falsos cognatos, pares mínimos, palavras polissêmicas, traduções literais de expressões idiomáticas, jargões e gírias, equívocos advindos de traduções feitas diretamente do áudio e abstrações generalizadas, com o intuito de resumir a ideia do texto original.

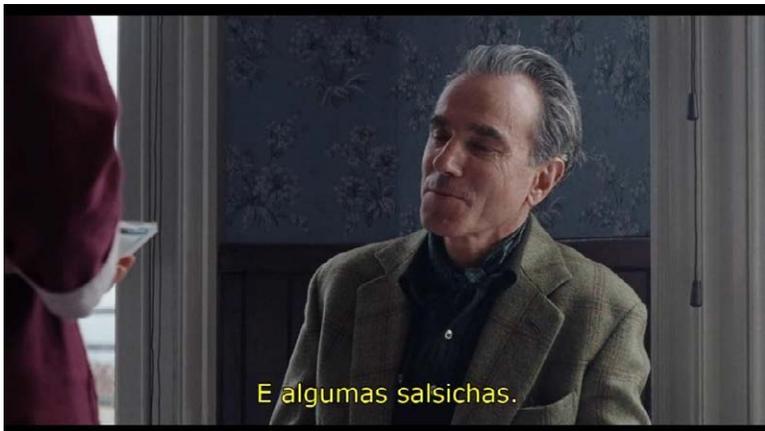
Falsos cognatos

Andrade Neta (2007) define os falsos cognatos como vocábulos idênticos ou semelhantes em sua forma gráfica e/ou fônica, mas que divergem parcial ou totalmente, com relação ao seu significado, em ambas as línguas. De acordo com Sabino (2006), são palavras que, por semelhança formal, levariam à suposição de serem vocábulos da mesma eti-

mologia e que, conseqüentemente, possuem os mesmos valores quando, na realidade, não detêm parentesco e divergem total ou parcialmente em significação. Um exemplo comum seria a palavra *actually*, em inglês, que pode levar à associação a ‘atualmente’, uma vez que *actual* é cognato de ‘atual’ e vocábulos com o sufixo ‘ly’, em inglês, com muita frequência se traduzem por advérbios de modo, com o sufixo ‘mente’, em português. Mas *actually* significa ‘realmente’, ‘na realidade’ – nenhuma relação com a atualidade.

Ou seja, os falsos cognatos entre duas línguas podem causar ruídos na comunicação quando, por sonoridade ou similaridade entre palavras equivalentes, deduzimos que tenham o mesmo significado, ou que remetam a uma palavra muito parecida. Encontramos um exemplo da ocorrência desse equívoco em uma legenda encontrada em um portal na internet para o filme *Trama Fantasma* (*Phantom Thread*, 2019, dir. Paul Thomas Anderson). O personagem, ao pedir café da manhã, diz ‘*And some sausages*’.

Figura 1: And some sausages.



Fonte: Phantom Thread, 2019, dir. Paul Thomas Anderson.

A legenda é traduzida por ‘E algumas salsichas’. Porém, na cena posterior, vemos linguças em seu prato. Isso se explica porque o termo *sausage* e a palavra em português ‘salsicha’ soam e possuem grafias similares. E, pelo contexto, tal tradução não seria discrepante, considerando que se trata de um diálogo em que ocorre uma refeição. Casos de erro por falsos cognatos acontecem, geralmente, por falta de revisão e conhecimento lexical no idioma da língua de origem por parte do tradutor – neste caso, o inglês.

Pares mínimos

Um par mínimo é definido como um par de palavras que diferem em significado lexical baseando-se na distinção de apenas um fonema (PENNINGTON, 1999). O fonema diferente pode ser vocálico (como nos pares de palavras *colour e colar, ship e sheep, bed e bad, full e fool*) ou consonântico (como nos pares *think e sink, they e day, tree e three, them e then*). Há incontáveis exemplos de pares mínimos na língua inglesa – a maior ou menor confusão entre as palavras geralmente vincula-se à pronúncia dos fonemas na língua materna.

O falante de uma língua pode não estar a par desse tipo de fenômeno na língua estrangeira, por falta de estudos aprofundados sobre a pronúncia. Há situações de urgência para a entrega do trabalho de tradução, sem o tempo necessário para reler as legendas produzidas, para conferir se fazem sentido.

Geralmente os erros de tradução em legendagem baseados em pares mínimos registram-se em traduções feitas apenas a partir do áudio, sem um apoio escrito para a verificação das palavras utilizadas no filme.

Figura 2: Your niece!



Fonte: *Agnes of God*, 1985, dir. Norman Jewison.

Selecionamos um exemplo de desvio decorrente de pares mínimos na legenda do filme *Agnes de Deus* (*Agnes of God*, 1985, dir. Norman Jewison). Há uma confusão entre as palavras *niece* e *knees*. A psicóloga, dirigindo-se à Madre Superiora do convento onde está resolvendo um problema com uma jovem freira, sobrinha da Madre, diz: “Seus joelhos? Por que você não me falou sobre os seus joelhos?” A tradução adequada seria: “Sua sobrinha? Por que você não me disse que ela é sua sobrinha?”.

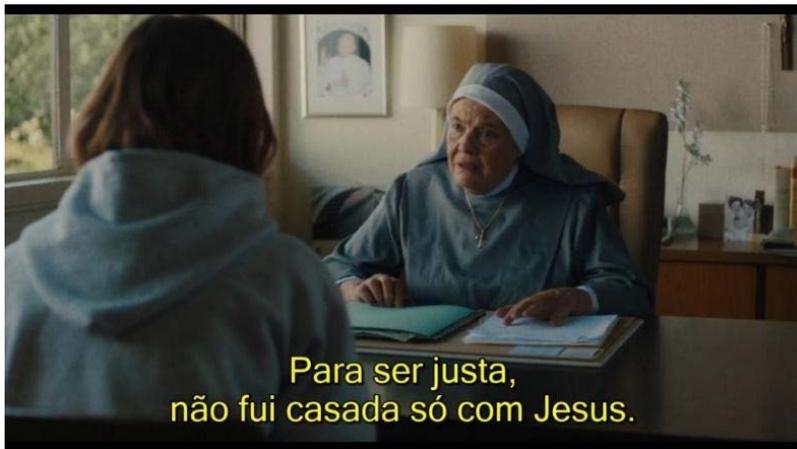
A confusão deriva da sonoridade similar entre as palavras, diferentes pelo par de fonemas consonânticos surdo /s/ e sonoro /z/: /ni:s/ *niece*, ‘sobrinha’; /ni:z/ *knees*, ‘joelhos’. O questionamento sobre os joelhos da Madre Superiora não faz o menor sentido ao espectador. Um equívoco dessa natureza, para quem não conhece a língua inglesa, pode comprometer informações cruciais para a total assimilação do enredo. Para entender desvios como o coletado, é fundamental que haja, no mínimo, um nível intermediário de fluência na língua estrangeira.

Palavras polissêmicas

Biderman (1991) trata da polissemia como um fenômeno do interior das redes de significação do léxico geral da língua comum, em virtude da economia linguística, com o reaproveitamento frequente de um certo número de lexemas no processo de comunicação. Ou seja, dentro da evolução de uma língua, as unidades lexicais acabam por carregar mais de um sentido, ao serem aplicadas em diferentes funções e contextos.

O autor complementa que a ampliação do uso de uma palavra e a metaforização contínua da linguagem acarretam a frequência de muitas unidades lexicais, gerando a polissemia. Há exemplos de polissemia em praticamente todos os idiomas. No processo de tradução, portanto, é preciso estar ciente do fato de que algumas palavras podem portar diferentes sentidos ao serem aplicadas em contextos diferentes.

Figura 3: To be fair, I wasn't just married to Jesus.



Fonte: *Lady Bird*, 2017, dir. Greta Gerwig.

Uma literalidade sem contextualização pode resultar em desvios como em uma legenda não oficial para o filme *Lady Bird – É Hora de Voar* (*Lady Bird*, 2017), dir. Greta Gerwig). Em um dado momento da narrativa, uma personagem que é freira e trabalha em um colégio católico explica para uma aluna o porquê de sua peça, em que ela e uma amiga colocaram em seu carro uma placa com o dizer “*Just married to Jesus*”, traduzido dentro do contexto, seria ‘Recém-casadas com Jesus’. Esclarecendo o equívoco, ela diz que não era ‘recém-casada’. Todavia, na tradução, a palavra *just* aparece como ‘só’.

Se isolarmos o texto do contexto em que é empregado, não se trata de uma tradução equivocada, pois a palavra carrega consigo mais de um significado. A legenda não oficial trata *just* como um advérbio de exclusão. Todavia, no contexto do diálogo, ele seria de advérbio de tempo, carregando o sentido de algo que acabou de acontecer. Posteriormente, ela explica que havia feito os votos anos antes, fazendo com que a fala traduzida anteriormente perca o sentido e cause estranheza ao espectador, pois não complementa a informação prestada à personagem – de que ela havia se casado com mais de um indivíduo.

A maior quantidade de erros encontrados em legendas dá-se por polissemia, pois, por muitas vezes, em virtude do uso de ferramentas tecnológicas de tradução, o texto é traduzido sem que se leve em conta o contexto em que a palavra está sendo empregada. Uma ferramenta de tradução, por exemplo, pode interpretar o ‘menor’ abandonado como o superlativo de pequeno, ou seja, (*the*) *smallest*, devido à falta de consideração do contexto. Uma ferramenta não saberia diferenciar a ‘manga’ fruta (*mango*) da ‘manga’ de camisa (*sleeve*). Alguns desvios acabam passando despercebidos pelo revisor da legenda, principalmente quando, gramática e estruturalmente, as palavras estão corretas, mas não se aplicam à conjuntura em que o texto se insere.

Expressões idiomáticas

Definidas como “[...] algumas das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua” (ORTIZ ALVAREZ, 2007, p. 03), as expressões idiomáticas se constroem através da forma coloquial da língua. Ou seja, são inerentes ao uso específico, trazendo consigo construções semânticas e culturais oriundas do léxico de um determinado idioma. Gibbs (1994) expõe que as condições pragmáticas de uso das expressões idiomáticas não são arbitrárias, mas podem ser diretamente motivadas pelo entendimento das estruturas conceituais que subjazem às expressões idiomáticas e pela conceituação dos eventos e conceitos em diferentes situações discursivas.

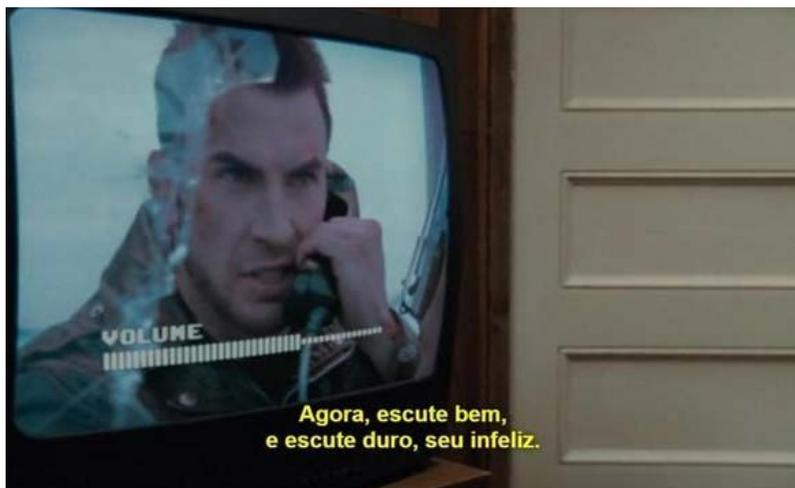
Figura 4: I don't mean to get on my high horse, but I don't like the deer.



Fonte: *Get Out*, 2017, dir. Jordan Peele.

A tradução de uma expressão idiomática deve ser feita, idealmente, através de adaptação, e não pela literalidade. Existe, logicamente, a boa adaptação e a má adaptação. No filme *Corra!* (*Get Out*, 2017, dir. Jordan Peele), o personagem diz a expressão *get on my high horse*, cuja tradução mais próxima seria ‘parecer arrogante’. Todavia, na legenda, ‘soar mal’ não se atém à intenção original. Existe uma aproximação, pois se veicula a ideia de que o personagem não quer ser mal compreendido. A escolha, porém, acarreta um empobrecimento do texto original.

Figura 5: Now you listen close and you listen hard, bucko!



Fonte: *Scott Pilgrim vs. The World*, 2010, dir. Edgar Wright.

Em uma matéria para a *Gazeta do Povo*, Sabbag (2016) mostra alguns erros na legendagem do longa-metragem *Scott Pilgrim Contra o Mundo* (*Scott Pilgrim vs. The World*, 2010, dir. Edgar Wright). No texto, o *listen hard* é traduzido como 'escute duro'. Tal expressão é traduzida de forma literal e equivocada, pois o *hard* aqui tem valor semântico de 'com atenção'. Mais do que uma expressão idiomática, o exemplo seria de colocação (*collocation*), que seria a justaposição habitual de determinadas palavras. Em inglês, por exemplo, dizemos "*a white lie*" para uma mentirinha, ou uma mentira leve, que não seria 'mentira branca' em português.

Acerca do porquê de tantos erros de legenda, o autor pondera a questão do aceleramento do trabalho para atender à demanda e enfrentar a concorrência, devido à popularização dos serviços de vídeo e ao grande número de lançamentos. O público não quer esperar, o que compromete a qualidade dos serviços de legendagem. (SABBAG, 2016).

Além das expressões idiomáticas e das colocações, a falta de conhecimento do fenômeno linguístico das gírias e a consequente falta de adaptação na tradução também têm o potencial de provocar confusões ao espectador. O contexto das gírias é usualmente informal. As gírias variam em termos da região, da época, da faixa etária, da classe social, ou seja, encontrar uma tradução adequada requer pesquisa em dicionários e outras fontes. Como acabamos de ler, nem sempre o tradutor dispõe de todo esse tempo.

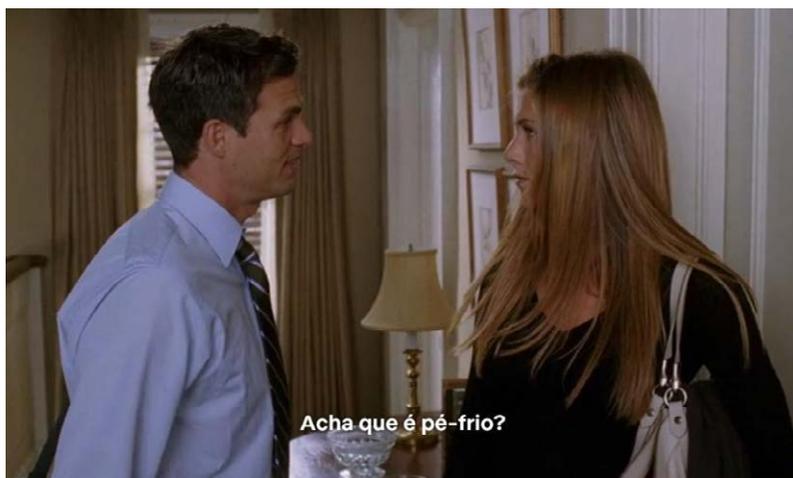
Figura 6: I don't like nicknames, like pumpkin puss.



Fonte: *Once Upon a Time... in Hollywood*, 2019, dir. Quentin Tarantino.

Detectamos uma situação interessante na legenda para o cinema de *Era uma Vez Em... Hollywood* (*Once Upon a Time... in Hollywood*, 2019, dir. Quentin Tarantino), em que o personagem se refere a uma criança como *pumpkin puss* e a legenda traduz o termo como ‘abobrinha’, expressão que não tem a mesma valia quando traduzida literalmente do português para o inglês. Uma adaptação poderia ser feita com termos como ‘docinho’, ‘queridinha’, ‘pimpolha’ ou ‘meu dengo’; mas quando traduzida em sua literalidade, o valor semântico da palavra remete à leguminosa. Além disso, em português, ‘falar abobrinha’ traz o sentido de falar coisas sem sentido.

Figura 7: Are you getting cold feet?



Fonte: *Rumor Has It*, 2005, dir. Rob Reiner.

Temos uma outra situação similar na legenda do filme *Dizem Por Ai...* (*Rumor Has It*, 2005, dir. Rob Reiner). O noivo, ao questionar sobre o nervosismo da noiva, pergunta se ela está ‘querendo desistir’ do casamento, utilizando o jargão *cold feet*. O tradutor opta por traduzir literalmente para ‘pés frios’, uma escolha muito confusa, pois ter ‘pé frio’, na cultura popular brasileira, significa ter má sorte. Na língua inglesa, o valor semântico é o mesmo de ‘hesitar’ ou ‘estar inseguro’. No diálogo seguinte, ela diz que tem ‘pés quentes’, querendo dizer que não está insegura quanto à sua decisão. O diálogo é completamente confuso para quem não possui conhecimento desse campo semântico e deveria ter sido mais bem adaptado, possivelmente adequando a expressão para algo mais simples ou acessível à cultura brasileira.

As expressões idiomáticas, as colocações, os jargões e as gírias são componentes únicos da cultura de uma língua. Logo, o esforço para encontrar uma tradução equivalente é um pouco maior, porque não se traduzem apenas palavras ou termos que podem ser compreendidos caso

haja um equívoco maior, e sim uma cultura para outra. Os casos de tradução literal acabam por prejudicar todo o sentido de um diálogo ou mesmo de uma trama, tornando o contexto difícil (ou impossível) de acompanhar, sobretudo para o público com pouca ou nenhuma familiaridade com a língua traduzida.

Má interpretação de áudio

De acordo com Alvorato (2008), por meio das tecnologias digitais, não há mais restrição de espaço entre clientes e tradutores. Os profissionais da legendagem não precisam mais ir buscar as fitas de VHS e os *scripts* em papel, já que o acesso ao material se dá via internet. A autora constata, aqui, um elemento valioso para uma tradução efetiva: o *script* no idioma original. Quando se traduz com base apenas no elemento audiovisual, é possível que ocorram falhas por parte do tradutor em reconhecer certas palavras, principalmente se não forem comuns a seu cotidiano ou não tenham feito parte de sua educação. Além da confusão causada pelo par mínimo *niece* e *knees*, temos o exemplo a seguir, de uma situação estranha provocada pelo mau entendimento do áudio.

Figura 8: You look like a badger.



Fonte: *The Favourite*, 2018, dir. Yorgos Lanthimos.

Nesse trecho de *A Favorita* (*The Favourite*, 2018, dir. Yorgos Lanthimos), com o intuito de criticar a escolha da maquiagem da rainha, a personagem diz que ela está ‘parecendo um texugo’. Percebemos que a palavra *badger* foi confundida com *butcher* (açougueira), tendo em vista que a segunda é de uso mais comum. A fala perde o seu sentido original por completo, pois não há relação nenhuma com a aparência da rainha e uma ‘açougueira’.

É imprescindível que o tradutor não se fixe apenas no que escuta. O roteiro é parte essencial para que os significados estejam aliados ao que se apresenta em cena. A tradução simultânea, feita através do áudio, mostra-se falha em situações onde o vocabulário utilizado foge ao conhecimento do tradutor. O texugo é um animal comum ao hemisfério norte. Logo, é raro que o indivíduo brasileiro detenha esse conhecimento sem que tenha feito, previamente, uma breve pesquisa ou tenha dados prévios com relação à fauna não local.

Abstrações generalizadas

Ainda com relação a desvios decorrentes da falta do texto original, há equívocos relacionados à abstração generalizada, com o propósito de levar ao espectador uma ideia geral da cena, ainda que não se aproxime da tradução original. O exemplo que selecionamos está na legenda no serviço de *streaming* Netflix para o filme *Missão Madrinha de Casamento* (*Bridesmaids*, 2011, dir. Paul Feig). No longa, a personagem que decide juntar todas as suas madrinhas em um restaurante comenta o quanto está orgulhosa por todas estarem juntas e se dando tão bem, apesar de serem tão diferentes.

Figura 9: This is such a stone-cold pack of wierdos and I am so proud.



Fonte: *Bridesmaids*, 2011, dir. Paul Feig.

A tradução mantém o aspecto do orgulho, mas deixa passar boa parte das informações contidas na fala, limitando a informar que ela tem orgulho de ter amigas ‘tão estilosas’. A omissão de informações acaba ocorrendo, provavelmente, pela contagem de caracteres na legenda em cena e, talvez, por uma capacidade limitada de tradução através do áudio. Uma sugestão de tradução seria ‘Somos tão diferentes! Estou feliz por ter conseguido juntar todas nós’.

É perceptível que a intenção foi capturar uma ideia geral que se encaixasse em cena e fosse tangível para uma audiência menos atenta, não havendo um cuidado maior em verificar as informações contidas na fala original. A falta de cuidado nessa tradução pode estar relacionada ao público médio dos serviços de *streaming* em território brasileiro, que acaba preterindo material legendado, em favor do dublado.

Santino (2017) comenta sobre o que ocorreu no México. Segundo levantamento em 2017, um alto percentual (84%) dos produtos destinados aos jovens foi veiculado com dublagem. Somente 16% dessa clientela preferiu o áudio original com legendas. O autor também faz referência à declaração de Todd Yellin, vice-presidente da Netflix. Para Yellen, tal

preferência está vinculada ao título, uma vez que conteúdos mais maduros dividem as opiniões: metade seleciona esses filmes com legenda e a outra metade opta pela versão dublada.

Ou seja, a legenda acaba não sendo uma prioridade, pois não costuma ser a opção de consumo para uma grande parcela de seus assinantes, o que resulta em um trabalho que, em muitos casos, afeta a experiência do espectador, por não trazer consigo uma tradução adequada ao texto original.

Considerações Finais

Ao buscar exemplos para corroborar o estudo, concluímos que os erros de legendagem se dão pelos mais diversos fatores, sendo a polissêmia a principal recorrência, em virtude da informalização da legendagem e do uso de ferramentas de tradução automática, que isentam o texto escrito de seu contexto visual. Ressaltamos a importância do processo de revisão, para a obtenção de uma perspectiva mais apurada com relação ao léxico da língua a ser traduzida.

O estudo acerca do processo de legendagem traz consigo particularidades únicas que o diferem de outros tipos de tradução. A necessidade, por exemplo, de adaptar a tradução para um texto mais enxuto, em virtude da visualização e do tempo em tela, traz limitações que obrigam o tradutor a ser mais criativo e conciso em suas decisões, além de omitir algumas construções frasais ou informações não tão relevantes para a compreensão da obra.

A tradução para a legendagem traz uma perspectiva de releitura, na qual se abre mão da alteridade em favor da necessidade do público, e que traz consigo fatores inerentes, como a indispensabilidade de adaptações de uma cultura para outra. Deve-se dedicar, também, uma aten-

ção redobrada ao fator oralidade e às escolhas lexicais, que precisam se adequar ao contexto interno da obra, para não provocar estranheza ao espectador.

Sublinhamos, também, que o tradutor para legendagem deve ser versátil e estar preparado para diferentes tipos de tradução. Não se traduz uma comédia como se faz com um documentário. O conhecimento deve ser expandido sempre, por meio da leitura e da experiência. Com o aprimoramento do indivíduo e o olhar mais atento por parte de quem consome, haverá a introdução de aperfeiçoamentos significativos no cenário atual de legendagem e o oferecimento, aos espectadores, das melhores experiências possíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N. F. **Aprender español es fácil porque hablo português**: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. Cuadernos Cervantes, ep. II, a. 3, 2012. Disponível em: http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html. Acesso em: 10 out. 2019

AUBERT, F. H. **As (In)Fidelidades da Tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

AVORATO, Carolina. Panorama do mercado de legendagem. **Arte da Tradução Blogspot**, 2019. Disponível em: <http://artedatraducao.blogspot.com/2008/07/panorama-do-mercado-delegendagem.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria Lingüística**: lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

NOBRE, N. M. A legendagem no Brasil: interferências lingüísticas e culturais nas escolhas tradutórias e o uso de legendas em aulas de língua estrangeira. Letras Escreve - **Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP**, v. 2, n. 1, 2012.

PENNINGTON, M.C. **Phonology in English language teaching**. Londres: Longman, 1999.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o tradutor**. Tradução de Jussara Simões. Bauru, São Paulo: Editora EDUSC, 2002.

SABBAG, Rodrigo. Legendas erradas da Netflix e TV a cabo incomodam e viram piada. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/tv/legendas-erradas-da-netflix-e-tv-a-cabo-incomodam-e-viram-piada-2m2gy5v49fo9ix5tjucz5gao/#ancora-1>. Acesso em: 11 out. 2019

SANTINO, Renato. Jovem brasileiro prefere assistir a filmes e séries dublados, diz Netflix. **Olhar Digital**, 2017. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/jovem-brasileiro-prefere-assistir-a-filmes-e-series-dublados-diz-netflix/70175>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOUSA, Reijane Viana. **O uso de legenda oculta (closed captions) e a tradução de filmes**: uma atividade prática, dinâmica e criativa. Brasília, 2005.106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005.

SOUZA, J.P. Tradução e Ensino de Línguas. **Revista do Gelne**. Vol 1, n. 1, p. 141–151, fev. 2016.

SPANOS, George & SMITH, Jennifer. J. Closed caption television for adult LEP literacy learners. **ERIC Digest**, 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED3216232003>. Acesso em: 03 fev. 2019.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668–682.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

Filmes

A FAVORITA. Direção: Yórgos Lánthimos. Produção: Yórgos Lánthimos. Reino Unido. Fox Film do Brasil, 2018, 1DVD (120 min).

AGNES de Deus. Direção: Norman Jewison. Produção: Norman Jewison. Estados Unidos. Columbia Pictures, 1985, 1DVD (98 min).

CORRA! Direção: Jordan Peele. Produção: Blumhouse. Estados Unidos: Universal Pictures do Brasil, 2017, Netflix (104 min).

DIZEM por aí... Direção: Rob Reiner. Produção: Steven Soderbergh. Estados Unidos: Warner Bros, 2005, Netflix (97 min).

ERA uma vez em Hollywood. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Quentin Tarantino. Estados Unidos: Sony Pictures, 2019, 1 DVD (171 min).

LADY Bird: é hora de voar. Direção: Greta Gerwig. Produção: Scott Rudin. Estados Unidos: Universal Pictures do Brasil, 2018, 1 DVD (94 min).

MISSÃO madrinha de casamento. Direção: Paul Feig. Produção: Kristen Wiig. Estados Unidos: Universal Pictures do Brasil, 2011, 1 DVD (125 min).

SCOTT Pilgrim contra o mundo. Direção: Edgar Wright. Produção: Edgar Wright. Canadá: Universal Pictures do Brasil, 2010, 1 DVD (112 min).

TRAMA fantasma. Direção: Paul Thomas Anderson. Produção: Paul Thomas Anderson. Estados Unidos, Reino Unido: Universal Pictures do Brasil, 2018, 1 DVD (131 min).

SOBRE OS AUTORES

Adriana Viana Postigo Paravisine é professora adjunta do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Português e Inglês e do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Português e Espanhol, ambas do *Campus* do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Angela Varela Brasil Pessoa é professora nos cursos de Licenciaturas em Letras no Campus do Pantanal - UFMS, possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Licenciada em Letras - Português-Literaturas na UFRJ, atua principalmente com as disciplinas História e Formação da Língua Portuguesa e Linguística Textual nos cursos de Letras da UFMS.

Carina Marques Duarte é a orientadora do trabalho. Professora adjunta de Literatura Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Estágio Pós-Doutoral em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Tempos Sombrios (CNPq/UFMS) e participa do Grupo de Pesquisa Literatura e Vida (CNPq/UFMS).

Carmem Lucia Gonçalves de Almeida Silva é graduada em Letras Português/Espanhol UFMS/CPAN. Estudante de pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura no contexto educacional.

Cintha Maria Ester de Sá é licenciada em Letras - habilitação em Português e Espanhol, *Campus* do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dário Ferreira Sousa Neto é Doutor em Literatura Brasileira pela USP. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal.

Daniel Abud Marques Robbin é graduado em Letras – Português e Espanhol pela UFMS (CPAN), e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

Edilene Aparecida Santos de Amorim é licenciada em Letras, Habilitação em Português e Inglês, pelo *Campus* do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Elen Costa Alvarenga é licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Fabrizio Bastos de Almeida é licenciado em Letras, Habilitação Português e Inglês. *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Jéssica de Lima é licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, e tem atuado em escolas de idiomas ministrando aulas de inglês.

Joanna Durand Zwarg é professora no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursos de Letras. Possui graduação em Letras - Habilitação: Português/ Espanhol – (2002) e mestrado em Estudos de Linguagens (2008), ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É doutora em Letras (2017) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua nas áreas de Literaturas de Língua Espanhola e Estudos Comparados de Literatura e Cinema.

Juliana Nantes Durán é licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Lílian Costa Ramos é acadêmica do curso de Letras / Português e Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faz parte do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) da UFMS e integra o Grupo de Pesquisa Literatura e Tempos Sombrios.

Lucilene Machado Garcia Arf é professora adjunta no Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/CPAN e no Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços. Doutora em Teoria da literatura pela Unesp – São José do Rio Preto/SP com estágio na Universidade Complutense de Madrid/Espanha. Especialista em Língua e cultura espanhola pela Universidade Complutense de Madrid. Coordenadora do Laboratório LIFROS: Projeto de Pesquisa "Literatura, Fronteira e Sociedade".

Naudir Ney Carvalho da Silva é licenciado em Letras, Habilitação Português e Inglês. *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, cursa Especialização em Tradução Profissional na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Regina Baruki-Fonseca é professora associada do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação Português e Inglês. *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras Modernas Língua Inglesa (UFRJ) e Doutora em Educação (UFMS).

Rosângela Villa da Silva é professora Titular da UFMS. Possui Doutorado e Mestrado em Linguística pela UNESP, com Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra/Portugal. Atua com Sociolinguística e Dialectologia, e é Orientadora do Programa de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa do *Campus* do Pantanal.

Sthefanye Kelly Hellesnberger Medeiros é licenciada em Letras – Habilitação em Português e Espanhol pelo *Campus* do Pantanal, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Suzana Vinícia Mancilla Barreda é professora adjunta do curso de Letras, habilitação português e espanhol do *Campus* do Pantanal da UFMS. Mestre em Educação (UFMS) e Doutora em Educação (USP). Tem experiência na área de ensino de espanhol e português como língua estrangeira/língua de fronteiras. Participa do Grupo de Pesquisa Linguagens e Descolonialidades - CPLED (UFMT/CNPq).

Thayná de Azevedo Borges é licenciada em Letras com habilitação em português e espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Wagner Marques de Souza é Graduado em Letras Português/Inglês UFMS/CPAN.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-89995-18-0



9 786589 995180

 **editora**
UFMS