

REVISTA ACADÊMICA
LENDU
LINGUAGEM
E N S I N O
E D U C A Ç Ã O



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



EDITORIAL

A Revista *LENDU: Linguagem, Ensino e Educação* apresenta mais uma edição, trazendo artigos, ensaios e resenhas que dialogam com a literatura, a psicopedagogia, a linguística, o cinema e o trabalho com a tradução no ensino de língua inglesa.

O primeiro artigo do volume, *Contribuições da psicopedagogia institucional para o ensino de língua estrangeira: uma revisão de literatura*, de Nathalia Januário Vieira e Richarles Souza de Carvalho, estuda como o trabalho psicopedagógico pode ajudar a lidar com as dificuldades apresentadas no ensino de língua estrangeira dentro do espaço escolar.

Na sequência, o artigo intitulado *O ouvinte estético e a possibilidade de um radiojornalismo dionisíaco: uma análise do filme “Bom dia, Vietnã”*, de Francisca D’altoé, faz uma leitura do filme de 1987 com base nas noções de Friedrich Nietzsche a respeito do ouvinte estético e do saber artístico dionisíaco a fim de analisar na película o papel do sensível e da proximidade entre ouvinte e locutor no radiojornalismo.

Já no texto *Análise da tradução em exercícios de um livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental*, Gabriel Marchetto estuda a tradução dentro das diferentes metodologias no ensino de língua estrangeira para, posteriormente, analisar de como os exercícios de tradução figuram dentro da coleção de livros didáticos *Keep in Mind*, destinada ao segundo ciclo do ensino fundamental.

No trabalho *Monotongação e ditongação em textos escolares: uma análise sociolinguística com ênfase no letramento*, Valdir Manoel Alves e Angela Cristina Di Palma Back utilizam a sociolinguística na análise de cartas produzidas por alunos do ensino fundamental a fim de identificar a influência da oralidade nos textos escritos.

O presente volume ainda conta com um ensaio intitulado *O dia em que Urano entrou em Escorpião: poder, identidade e compreensão do outro* no qual Saulo Rogério Pacheco Rocha propõe uma análise do conto de Caio Fernando Abreu a partir de uma perspectiva pós-moderna pautada em Stuart Hall e que utiliza as categorias *espaço*, *personagens* e *comunicação entre os personagens* para abordar as questões de identidade presentes no conto.

No último texto acadêmico que compõe esta edição, as autoras Isadora Silveira Ramos e Taiane Fernandes Cristão resenham o texto *Da intransitividade do ensino de literatura*, escrito por Fábio Akcelrud Durão e que compõe o livro *O que significa ensinar Literatura?* A partir

da leitura da resenha é possível perceber a visão peculiar de Durão a respeito das concepções de literatura e de suas implicações no trabalho didático com o texto literário em sala de aula.

Na seção de textos literários, o volume conta com os textos *Eu não vim para explicar, eu quero mesmo é confundir: uma leitura de “Macunaíma”*, de Marinei Gomes, e *Cowgirls*, escrito por Agnaldo Stein.

Desejamos a todos uma boa e proveitosa leitura dos textos aqui reunidos.

Equipe Editorial da Revista LENDU

Carlos Arcangelo Schlickmann,
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Richarles de Carvalho
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Leandro de Bona Dias
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Brasil

Diego Rodrigo Ferraz
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Textos Acadêmicos

Artigos

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CONTRIBUTIONS OF INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A LITERATURE REVIEW

Nathalia Januário Vieira¹
nathaliajanuario@live.com
Richarles Souza de Carvalho²
rsc@unesc.net

RESUMO

O presente estudo aborda as contribuições da Psicopedagogia Institucional para o ensino de língua estrangeira. A forma encontrada para problematizar tal objeto foi através de revisão de literatura, buscando subsídios que norteassem como é feito ou poderia ser feito o auxílio psicopedagógico para o ensino de língua estrangeira. Para tanto, este estudo buscou suporte em autores especialistas e pesquisadores em ambos assuntos. Portanto, a base teórica vem de autores como: Fernández (2001), Bossa (2000), Escott (2004); Schütz (2002/2018), Gonçalves (2017), Miccoli (2017), entre outros. Essas obras contribuíram de maneira satisfatória para com os resultados desta revisão de literatura, o que evidenciou e demonstrou a relevância do trabalho psicopedagógico frente aos processos educativos. Atualmente, com todos os entraves enfrentados pela instituição escolar, sabemos que a Psicopedagogia vai precisar ainda galgar seu espaço no ambiente escolar, estabelecendo uma relação de prevenção frente às dificuldades de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Psicopedagogo Institucional. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

This study addresses the contributions of Institutional Psychopedagogy to foreign language teaching. The way found to problematize such object was through literature review, seeking subsidies that would guide how it is done or could be done the psychopedagogical assistance for foreign language teaching. To this end, this study sought support from expert authors and researchers on both subjects. Therefore, the theoretical basis comes from authors such as Fernández (2001), Bossa (2000), Escott (2004), Schütz (2002/2018), Gonçalves (2017), Miccoli (2017), among others. These works have satisfactorily contributed to the results of this literature review, which has highlighted and demonstrated the relevance

¹ Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professora da rede pública e particular de ensino em Araranguá – SC.

² Licenciado em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul da Santa Catarina - UNISUL. Professor do ensino superior na área das humanidades.

of psychopedagogical work in relation to educational processes. Currently, with all the obstacles faced by the school institution, we know that Psychopedagogy will still need to reach its space in the school environment, establishing a prevention relationship in the face of learning difficulties.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Institutional Psychopedagogue. Foreign language teaching.

1 Introdução

*“Todos os seres humanos são capazes de aprender,
mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar”*
Vygotsky

O presente trabalho tem como proposta demonstrar contribuições da Psicopedagogia Institucional ao ensino de língua estrangeira por meio de uma revisão de literatura. A reflexão acerca deste tema manifestou-se, em primeira instância, pela formação que temos na área de Letras, com atuação no ensino de Língua Inglesa. E em segundo momento, pela necessidade de problematizar as contribuições da Psicopedagogia Institucional para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

O interesse em discutir o tema surge como meio de aprofundar os conhecimentos da área da linguagem aos conhecimentos da Psicopedagogia Clínica e Institucional. Destarte, é necessário cada vez mais abranger as diversas áreas tocantes ao ser humano, não apenas dominar a didática e saber o conteúdo que irá ensinar, mas também entender que o aluno carrega conhecimentos que devem ser valorizados, bem como deixar o aluno disposto a expandi-los, principalmente quando se trata de aprender uma língua estrangeira. Já que aprender outro idioma faz parte do atual currículo escolar brasileiro.

Porém, nem sempre foi assim. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB registraram mudanças para no ensino de língua estrangeira ao longo dos anos. Em determinada época, era possível escolher qual língua o aluno aprenderia, tendo sido ofertados interessantes opções, dentre elas: francês, espanhol, inglês, as quais dependiam da região onde o aluno se encontrava e do itinerário escolar que escolhia. Durante alguns anos, a disciplina foi retirada do currículo e vista como dispensável. Tempos depois, ela foi retomada com tamanha força que ainda hoje é vista como imprescindível para o currículo escolar comum.

A língua estrangeira também está presente na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que rege as disciplinas que têm de ser ofertadas nas escolas do Brasil. A formação geral básica que o documento traz contará com itinerários específicos, e dentro dos

itinerários, serão ofertadas aulas de língua estrangeira, porém, diferente de optar pelo idioma, a BNCC coloca o inglês como língua estrangeira obrigatória: “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)” (BRASIL, 2017, p. 476). Conforme aponta o documento, a “BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” (BRASIL, 2017, p. 241).

Atualmente, algumas instituições de ensino ofertam até duas aulas por semana por turma. Desta forma, em algum momento da vida escolar, o aluno terá acesso a um conhecimento que poderá ter sido construído em casa, antes mesmo da escola, por meio de vídeos, de parentes que ensinam ou somente terão o primeiro contato com o professor explicando o que é uma língua estrangeira, para assim aprenderem desde vocábulos simples até estruturas gramaticais mais complexas, enfim, outro idioma para comunicação.

Como já pode ser previsto, nem todos os alunos são adeptos à ideia de aprender estruturas de um novo idioma, alguns por acharem difícil, outros por medo de errar, vergonha, e ainda outros motivos que ouvimos de alunos. Para isso, cabe ao professor saber conduzir a situação, fazendo com que o aluno não crie barreiras e bloqueios ao ser exposto semanalmente a esse conhecimento. Afinal, são aulas de, no mínimo, quarenta e cinco minutos, que, se não forem minutos bem utilizados, podem tornar-se para o aluno, longos minutos de tédio e tortura.

Florêncio (2010) aponta que “Quando uma criança aprende uma LE, fatores como afetividade e meio podem influenciar este processo de aquisição. Portanto, é necessária uma postura crítica e um espírito de curiosidade em buscar novos meios de ensino.” (FLORÊNCIO, 2010, s/n). Isto é, a postura que o professor traz no contato com a nova língua pode influenciar o aluno a ter um processo positivo, abrindo portas para que este sinta-se confiável e bem para arriscar-se nos novos conhecimentos; do contrário, poderá ser negativo.

Embora o professor de língua estrangeira costume ter várias cartas na manga, trazendo momentos lúdicos à sala de aula para conquistar os alunos, ainda sim, poderá haver alunos que tenham alguma dificuldade em aprender determinados conteúdos, ou ter dificuldade com a disciplina em si. Esta dificuldade pode decorrer de diversos fatores.

É nesse ponto que a escola tem dois caminhos a seguir: i) um deles é quando detectado um distúrbio real de aprendizagem, ou um problema na equipe docente, a equipe gestora poderia contar com o auxílio psicopedagógico para que sane o problema e ajude a tornar

o aprendizado mais acessível para o aprendiz, sendo este o psicopedagogo clínico; ii) outro caminho, seria apenas ignorar a situação, ou por vezes, olhar a situação de forma incorreta, como se o aluno que não entende o que lhe é ensinado, fosse anormal, preguiçoso, ou quaisquer denominações que infelizmente ouvimos, em razão de os professores não terem uma sensibilidade ou um olhar psicopedagógico. No entanto, a atuação psicopedagógica não se resume a sanar uma ferida já aberta, ajudando a cicatrizar, mas também atuar na prevenção desses problemas, através de formação continuada com professores, atividades com alunos etc. Embora seja uma opção deveras importante, o enfoque preventivo, infelizmente, não é realidade na maioria das escolas do nosso país devido às leis referentes ao profissional psicopedagogo.

O presente artigo está dividido em dois pontos chave: o primeiro reflete o papel da Psicopedagogia Institucional e o segundo aborda contribuições que esta traz para o ensino de língua estrangeira. Desta forma, após feita leitura de todo o referencial teórico, entendendo o que é a Psicopedagogia Institucional e sua atuação, contrastamos os dois objetos, buscando entender a ligação entre ambos os pontos para que pudéssemos refletir acerca das contribuições da Psicopedagogia Institucional para o ensino de língua estrangeira.

2 Psicopedagogia institucional e seu papel

Há tempos o processo de aprendizagem está ganhando um novo olhar, temos dado mais valor àquilo que é inerente ao ser humano, seus sentimentos, sua inteligência carregada de conhecimentos antes mesmo de ter estudado. É importante trabalhar essa observação – chamada de “olhar e escuta psicopedagógicos” – em sala de aula, que é enxergar além do aluno, o ser que ali habita, que carrega emoções, frustrações, alegrias, com ou sem base familiar.

A Psicopedagogia surge para falar como cada um aprende, para falar de processos entre ensinantes e aprendentes, não apenas olhando a aprendizagem por si só. Ela envolve o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e as mais específicas áreas que estão por trás do processo de aprendizagem. A atuação do psicopedagogo, no entanto, não se resume apenas à escola, podendo ser uma atuação institucional, clínica, hospitalar, entre outros lugares. Onde houver processos de aprendizagem, existe ali uma possibilidade de intervenção psicopedagógica, pois se trata de “um campo de estudo que se utiliza dos conhecimentos de diversas áreas, a saber: da psicologia, da pedagogia, da psicanálise, da medicina, da linguística,

da semiótica, da neuropsicologia, da psicofisiologia e da filosofia humanista-existencial.” (VERCELLI, p. 72, 2012).

As discussões psicopedagógicas no Brasil têm aproximadamente 30 anos, com o compromisso de respaldar algumas discussões que já tinham sido iniciadas pelo Construtivismo da década de 1980. O compromisso dessas discussões, segundo Bossa (2000), era responder à sociedade sobre o fracasso escolar que se instalava no Brasil; os questionamentos não eram mais como o professor deveria ensinar, mas sim como o aluno aprende. Desta forma, surgem as formações em Psicopedagogia, tanto na graduação como na modalidade de especialização.

Sendo objeto de estudo da Psicopedagogia a aprendizagem e seus entraves, ainda há muitas discussões acerca dessa temática, por se tratar de aspectos subjetivos, particulares e acima de tudo trata-se de objetos de estudos sobre o inconsciente, ou seja, a Psicopedagogia atua em área interdisciplinar, pois, como afirmada acima, ela está aliada à psicologia, sociologia, filosofia e principalmente a aspectos antropológicos, por conceber o indivíduo como ser em evolução. Sendo assim, a Psicopedagogia está atrelada a diversas áreas do conhecimento, por compreender os aspectos cruciais na formação dos seres humanos na sua totalidade e integralidade.

A Psicopedagogia possui duas vertentes: a terapêutica, encontrada nos tratamentos clínicos; e por um viés preventivo, denominada Psicopedagogia Institucional, que acontece nos ambientes escolares. Enquanto processo terapêutico, o psicopedagogo atua em clínicas de saúde ou em consultório próprio, na chamada Psicopedagogia Clínica. Porém, apesar de atuar em clínica, o diagnóstico de qualquer problema não é feito pelo profissional sozinho, mas sim, por uma equipe multidisciplinar. O enfoque preventivo é feito diretamente em escolas, sendo esta a Psicopedagogia Institucional, que receberá o holofote deste trabalho. Dentre as funções do psicopedagogo na instituição escolar, destacamos:

a) atuar preventivamente de forma a garantir que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos; b) avaliar as relações vinculares relativas a: professor/aluno; aluno/aluno; família/escola, fomentando as interações interpessoais para intervirnos processos do ensinar e aprender; [...] f) mediar a relação entre profissionais especializados e escola nos processos terapêuticos; g) participar de reuniões da escola com as famílias dos alunos colaborando na discussão de temas importantes para a melhoria do crescimento de todos que estão ligados àquela instituição; h) atender, se necessário, funcionários da escola que possam necessitar de uma orientação quanto ao desempenho de suas funções no trato com os alunos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, p. 1, 2013).

A atuação do psicopedagogo institucional não se limita apenas a trabalhar com o aluno e suas dificuldades após este desenvolvê-las, mas também, em preveni-las. Esta ação é feita através do trabalho com o corpo docente que circunda o aluno, além de trabalhar diretamente com os estudantes. Na relação entre professor e psicopedagogo destacamos:

c) enfatizar a importância de que o planejamento deve contemplar conceitos e conteúdos estruturantes, com significado relevante e que levem a uma aprendizagem significativa, elaborando as bases para um trabalho de orientação do aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio; d) identificar o modelo de aprendizagem do professor e do aluno e intervir, caso necessário, para torná-lo mais eficaz; e) assessorar os docentes nos casos de dificuldades de aprendizagem; encaminhar, quando necessário, os casos de dificuldades de aprendizagem para atendimento com especialistas em centros especializados. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, p. 1, 2013).

Em *Psicopedagogia Institucional: o enfoque da prevenção*, Clarice Monteiro Escott trouxe à luz a discussão sobre a prevenção do fracasso escolar e como essa prevenção pode acontecer através da atuação do psicopedagogo, buscando minimizar sua ocorrência.

O fracasso escolar é resultado da falta do olhar e escuta sobre o individual de cada aluno, vem da não-observância quanto às estruturas que o aluno pertence e as que ele traz consigo, que são inerentes ao seu ser. Dificilmente o aluno que está vivenciando situações complicadas em casa estará atento às aulas. Quando não entendemos o contexto desse aluno, não o estamos ajudando, mas sim, deixando-o ainda mais apreensivo. É importante ressaltar que a base de ensino da escola deve partir das necessidades do aluno, e quando isso não é observado, a aprendizagem torna-se difícil e uma simples aula pode transformar-se no fracasso.

A Psicopedagogia Institucional surge em favor dos menos favorecidos, estes a quem o olhar e escuta cuidadoso, por vezes, é negligenciado. Desta forma, ingressa o psicopedagogo nesse meio trazendo a ajuda necessária para que haja a “ressignificação das relações de aprendizagem na escola, através de uma ação interdisciplinar” (ESCOTT, 2004, p. 35). Fazendo assim com que alunos e professores voltem a ver a importância do aprender e como é gratificante o processo de aprendizagem com significado, pois a instituição escolar é ambiente comum para a construção do conhecimento, e não para desenvolver aversões à aprendizagem.

Além disso, a intervenção que a Psicopedagogia Institucional propõe não está voltada somente para o aluno, mas também, para o professor: “a ação do psicopedagogo está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também

dos educadores e demais envolvidos nesse processo.” (ESCOTT, 2004, p. 37). Com isso, a intervenção psicopedagógica busca ajudar a desenvolver no professor a autonomia para que possa refletir sobre sua prática, pois a aprendizagem advém da relação dinâmica e positiva entre professor e aluno.

Na Psicopedagógica Institucional a atuação acontece através da investigação e análise das características acerca da comunidade escolar, a organização da instituição, o PPP e a relação de poder na instituição. A partir da investigação e análise, será obtido o plano de intervenção a fim de atuar nas necessidades escolares. A partir disso serão desenvolvidas novas estratégias no que concerne à aprendizagem. Tal investigação tem o papel fundamental de antecipar as dificuldades de aprendizagem, prevenindo alunos e professores de ter de lidar com algo maior.

O propósito de ter o psicopedagogo na ação preventiva está em auxiliar na reflexão das práticas pedagógicas, visto que o fracasso escolar tem seu início na própria formação dos professores. Entretanto, nem sempre o novo agrada, pois pode nos fazer sair da zona de conforto muito desejada por alguns profissionais.

Professores de redes pública e privada anualmente passam pela formação continuada, que é um momento de estudos e reflexão sobre a prática em sala de aula, novas metodologias que contribuem para atualizar o professor acerca das novidades tecnológicas, novos conteúdos, novas didáticas, etc. A formação continuada também pode servir para que o professor se sinta motivado a desempenhar melhor seu papel em sala de aula. Contudo, para que seja alcançado este objetivo, a formação deve ser um momento significativo para o professor, caso contrário, nada valerá o tempo dedicado ao estudo.

No entanto, as formações continuadas podem ser condenadas por alguns professores que veem o momento de estudo como um desperdício de tempo. Se existem profissionais que criticam a formação continuada, certamente existem aqueles que irão queixar-se de ter um psicopedagogo opinando sobre seu trabalho, pois o papel do psicopedagogo na instituição será o de “colocar o dedo na ferida”, buscar causas e causadores para que possa exercer seu trabalho de investigação, isso tudo sem expor o professor, sempre com o intuito de auxiliar, mas por vezes a Psicopedagogia

é vista como ameaçadora, pois tem por objetivo fortalecer a identidade do grupo e transformar a realidade escolar. Torna-se ameaçadora, pois em muitos casos, o psicopedagogo poderá propor mudanças para que determinadas crianças aprendam,

mas, infelizmente, muitos educadores resistem a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem. (VERCELLI, 2012, p. 73).

Com o trabalho do psicopedagogo junto do professor titular, poder-se-ão abrir portas que antes eram barreiras. Esta tarefa não pode ser vista como negativa, mas sim enxergar nas melhorias que o psicopedagogo propõe, oportunidades do professor de crescer profissional e humanamente. A incumbência que o psicopedagogo coloca não tem teor crítico para devastar o professor, pelo contrário, o objetivo de se ter um psicopedagogo institucional está em ter um profissional que ajude a ponderar os pontos de melhoria no dia-a-dia da sala de aula para que o aluno não necessite de encaminhamento clínico.

Nesse momento cabe ao psicopedagogo agir para fazer sua intervenção não apenas com o aluno, mas também com esse profissional que não consegue vislumbrar a beleza da atuação psicopedagógica e sua importância. Para tanto é importante que o psicopedagogo conheça como funciona o ambiente de trabalho em que irá atuar, pois, a partir disso, ele saberá como a instituição reage frente às novas abordagens que lhe são colocadas.

Soares e Senna (s/d, p. 6) afirmam que é dificultoso para as escolas ter de lidar com as dificuldades de aprendizagem existentes e, sozinhas, elaborar uma mediação eficiente para auxiliar o aluno a superar os problemas que tem durante o percurso da aprendizagem.

Entendemos que cada instituição tem seu método, suas necessidades e expectativas e o psicopedagogo deverá percebê-las para que efetivamente cumpra seu papel. Para isso, faz-se necessário que a equipe escolar confie e acredite no profissional e esteja solícita a aceitar mudanças, caso contrário, poderá deixar de obter o resultado esperado. (VERCELLI, 2012, p. 75).

Por isso, ter um psicopedagogo na escola é de suma importância, pois é um profissional que vai observar e analisar profundamente a situação apresentada, a fim de não apenas encontrar a fonte da causa, mas também tentar transformar a situação em um modelo a não ser seguido, fazendo com que a incidência diminua até que o cenário não se repita mais. Isso deve acontecer com o apoio da escola e daqueles que a administram, sem que estes pensem que o psicopedagogo está ali para os intimidar. Pelo contrário, o objetivo é sempre o de agregar conhecimentos, auxiliando nos problemas existentes e buscando métodos de prevenir os que podem surgir.

Pudemos perceber até agora o quão importante é a presença de um psicopedagogo institucional na escola auxiliando toda a equipe gestora e docente a ajudar os estudantes na solução de problemas relacionados à aprendizagem. Apesar de ser muito importante ter um psicopedagogo na instituição escola, infelizmente esta não é a realidade da maioria das escolas no Brasil. Porém, já é possível perceber que este índice está mudando, pois já existem concursos para atuação em escolas em nível federal, estadual e municipal.

Além disso, sabemos que a atuação psicopedagógica não se resume apenas em abranger uma disciplina da escola, mas ao aprendizado como um todo. É importante salientar que o atendimento psicopedagógico não é um reforço escolar, em que são feitas atividades extras de determinada disciplina. Longe disso, o psicopedagogo utiliza técnicas e artifícios oriundos das ciências que se apoia para poder realizar sua intervenção onde sua presença é requerida, no caso do foco de nosso trabalho, o ensino de língua estrangeira em ambiente escolar.

3 O ensino de língua estrangeira e a psicopedagogia institucional

Como dito anteriormente, a atuação do psicopedagogo não se limita apenas à escola, podendo trabalhar em empresas, hospitais, onde for preciso seu trabalho e necessária sua intervenção. A psicopedagogia pode lidar com diversas áreas, dentre elas o ensino de língua estrangeira, foco deste trabalho.

A pergunta que nos circunda, como educadores, é como o profissional psicopedagogo poderia auxiliar neste campo do conhecimento, visto que sua formação inicial, por vezes, não integra conhecimentos específicos de uma língua estrangeira. Desta forma, através da revisão de literatura feita, encontramos alguns direcionamentos para tais situações que podem vir a acontecer quando o psicopedagogo institucional está no âmbito escolar. Também salientamos que, como nosso foco é o ensino de língua estrangeira, o psicopedagogo pode estender seu campo a escolas de idiomas, visto que, são lugares de aprendizado.

Abordamos anteriormente que há na BNCC, em razão da legislação vigente, a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa. Outras línguas, como espanhol, seriam opcionais, um diferencial no itinerário que o aluno venha a fazer. A escolha justifica-se:

Ensinar inglês [...] tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura,

na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. [...] A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, [...] a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. [...] Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. (BRASIL, 2017, p. 242).

A língua inglesa é de longa data conhecida como idioma dos negócios, da ciência e do turismo. Atualmente tem o status de língua franca, o que significa que não aprendemos inglês apenas para falar com nativos do idioma, mas com qualquer outra pessoa que também domine o idioma. Cabe aqui apresentar a formação que o professor deve ter e como acontece o ensino-aprendizagem nas escolas.

Para ser professor de línguas em escolas regulares o processo é fazer uma graduação em Letras. Um problema conhecido é que nem sempre nesses cursos superiores o professor conseguirá proficiência na língua estrangeira. Obviamente não devemos levar apenas esta situação em consideração, pois existem outros fatores, como: salas de aula lotadas, materiais escassos, acesso restrito a determinados recursos que poderiam ser oferecidos.

A datar de muitos anos, variados tipos de metodologias já passaram pela sala de aula como: Método de tradução, que ainda pode ser visto atualmente; Método direto, Áudio-lingual, Abordagem comunicativa, entre tantos outros que foram e são aplicados em sala de aula.

Com todas as possibilidades de aula que temos, podendo ser mais didáticas com dinâmicas, games, e outros materiais, o que mais vemos são aulas focadas na mecanização do ensino. Não buscamos apontar o culpado de tal situação, mas devemos ter em vista a realidade escolar contrapondo o que nos é solicitado como professores de língua estrangeira.

Uma das formas mais eficazes no ensino de línguas seria a *Theory of Second Language Acquisition* (Teoria de Aquisição de Segunda Língua) postulada por Stephen Krashen na década de 1980. Segundo Schütz (2012),

de acordo com sua teoria, acquisition é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa: habilidades desenvolvidas subconscientemente. Isto ocorre através da familiarização com a característica fonética da língua, sua estruturação de frases, seu vocabulário, tudo decorrente de situações reais, bem como pela descoberta e assimilação de diferenças culturais e pela aceitação e adaptação à nova cultura. (SCHÜTZ, 2012, p. 1).

Atualmente em muitas escolas, podemos ver o aprendizado de línguas de uma maneira um tanto quanto mecanizada. Os professores querem apenas dar conta de conteúdos a fim de obter notas e comodidade com relação ao ensino. Isso faz com que exista poucas aulas dinâmicas, variando o foco na leitura, escuta e escrita. Dessa forma levaríamos em consideração as múltiplas inteligências que temos em uma sala de aula, conseguindo contemplar aqueles que têm mais facilidade com o lúdico, com o visual, entre outras formas, respeitando o ritmo de cada um. Giraldello e Tedesco (2016) afirmam:

Quanto à aprendizagem, cada sujeito tem seu ritmo, sua maneira de aprender. Uns têm maior facilidade com as letras, outros com os números. Essa discussão clama fatores que influenciam e tornam um sujeito (in)apto à efetiva aprendizagem de uma língua estrangeira. (GIRALDELLO E TEDESCO, 2016, p. 34).

O papel do psicopedagogo na escola é perceber as individualidades dos alunos, chamados de aprendentes pela Psicopedagogia, levá-las em consideração e auxiliar os professores a conseguir abordar tais aspectos para cada vez mais obter sucesso no ensino-aprendizagem. Desta forma, nesta seção pretendemos analisar as possíveis contribuições da Psicopedagogia para o ensino de língua estrangeira, especialmente a língua inglesa.

Em sala de aula, como professores, lidamos com diversas situações e possibilidades. Assim também o aluno pode vir a lidar com exposições as quais não estaria preparado, principalmente a exposição frente a um novo idioma, pois consiste em ser apto a se expressar em outra língua para construir significados. Consequentemente, o profissional apto para trabalhar tais circunstâncias é o psicopedagogo, por lidar com diversas áreas do conhecimento.

Ao iniciar nossa busca por respostas, a fim de saber como podem ser feitas as intervenções psicopedagógicas, visto que o psicopedagogo provavelmente não terá domínio de línguas, percebemos que não é na língua estrangeira em si que ele deve agir. A atuação do psicopedagogo está em analisar as situações de aprendizagem, cruzando dados com toda a bagagem teórica que possui pelo que estudou. Este profissional está apto a entender o que há por trás das dificuldades que o aluno mostra, analisando seu ritmo de aprendizagem. Por isso, o psicopedagogo na escola “visa incluir este aprendente não apenas como falante de um segundo idioma; trata-se de uma inclusão social e de uma autoafirmação, cujo o trabalho deve acontecer por meio da motivação e promovendo a autoestima.” (FLORÊNCIO, 2010).

Com a presença do psicopedagogo institucional, o professor poderá passar a enxergar as necessidades pessoais desse aluno e guiá-lo a entender que ele tem seu tempo interno para que aprenda, ao invés de exigir sem olhar para a singularidade daquele ser. O aluno deve encontrar na língua estrangeira um lugar para ampliar seus horizontes e aprendizados, e não uma disciplina a mais para ter de atingir a média.

Sabemos o quão importante é o uso da linguagem não só para comunicação, mas também para a interação entre sujeitos. Para isso fazemos uso da linguagem oral, linguagem escrita ou até mesmo linguagem corporal, ponto forte para psicopedagogia. O uso da linguagem serve para a socialização dos indivíduos, não somente da mesma cultura, classe social, mas da diversidade que compõem o mundo e o universo em que vivemos, inclusive o ambiente escolar, que por sua vez é carregado de diversidade, cultural, social, econômica e de variações linguísticas.

A Psicopedagogia segue preocupada com seu objeto de estudo a aprendizagem, de como este relacionar-se com o conhecimento acontece de maneira única, singular para cada um. Podemos observar aqui as considerações de Fernández (2001) ao tratar das modalidades de aprendizagem:

Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendiz e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 85).

Miccoli (2013) diz que “o aprendiz adolescente pode estar em sala de aula cumprindo tarefas designadas pelo professor, mas não necessariamente engajado em atividades que possam conduzi-lo à aprendizagem. (MICCOLI, 2013, p. 13).

Muitas vezes o professor não sabe como poderia mudar sua didática para que agregue na vida escolar do aluno e dê conta do conteúdo, e através do olhar proposto pela psicopedagogia, analisando perfis de turma, fazendo intervenções por meio de questionários, feitos com o propósito de entender quais os problemas e de onde advém tais situações, o psicopedagogo institucional poderá auxiliar o professor a transformar a sala de aula. Bossa (2000) *apud* Pereira e Peres (2011) salienta que é importante o trabalho do

psicopedagogo na participação da dinâmica cotidiana da comunidade educativa, promovendo orientações metodológicas, assessorando na elaboração dos planos de ensino, bem como no projeto pedagógico da escola [...] deverá sensibilizar a equipe de trabalho para a importância de repensar sua função, tomando como referencial o próprio trabalho docente e os interesses e necessidades dos alunos. (PEREIRA e PERES, 2011, p. 53).

Desta forma, entendemos que a atuação psicopedagógica institucional começa muito antes de haver um problema, como já afirmado. Ela começa nos primórdios, na formação dos professores. E prepará-los não significa que uma vez será suficiente, que estarão blindados na sala de aula, que lecionarão para turmas perfeitas porque fez todo seu planejamento com um profissional psicopedagogo.

Quando o educando se percebe como um personagem protagonista neste processo de aprendizagem, o desejo de aprender é muito maior. A didática com um olhar psicopedagógico nos faz refletir também sobre a interrelação professor-aluno. O educador também faz parte de um processo de participação, integração, entrega e superação. O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro e principalmente, de quebrar paradigmas. (SOARES e SENA, s/d, p. 7-8).

Sendo assim, o resultado que é esperado a cada intervenção que é feita com a turma ou individualmente, é que o aluno recupere a confiança em si e no seu potencial de aprender. O auxílio do psicopedagogo muda a cada turma, a cada problema novo que é diagnosticado, e para ser feito o “diagnóstico” as ferramentas a disposição do psicopedagogo são variadas e cabe somente a ele julgar qual será melhor para cada turma e situação individual.

Segundo Gonçalves (2017), o papel de auxiliar deve ser delegado ao psicopedagogo, por este ser o profissional apto a entender os aspectos cognitivos de cada faixa etária, sabendo aplicar “uma linguagem lúdica com crianças no período pré-operatório, por exemplo, ou ainda: a compreensão das mudanças biológicas e psicológicas que afetam os adolescentes” E ainda, fazer com que caia o estigma de que o aluno não aprende por ser preguiçoso, ou outras denominações que não merecem ser citadas. “Em segundo lugar emergem as questões de ordem prática como a dificuldade de compreender determinada estrutura gramatical, ou memorizar vocabulário” e principalmente “a frustração de não ter sucesso em estabelecer uma comunicação na língua alvo” (GONÇALVES, 2017, 10). Por ter a oportunidade de ir buscar as justificativas para cada comportamento nas áreas que baseiam sua formação, o psicopedagogo consegue tratar de cada ferida e ajuda a curá-la.

Não podemos ter aqui uma resposta pronta para qual caminho o psicopedagogo irá seguir para resolver os conflitos que para ele forem levados, pois se a Psicopedagogia respeita e leva a ser respeitado o individual de cada pessoa, não poderia ela trazer receitas prontas. Desta forma, cada caso é visto de maneira única, “sem precedentes, pois compreendemos que cada ser humano é único, e ao longo de um processo de anamnese (atendimento clínico) ou levantamento diagnóstico (atendimento institucional) hipóteses surgirão para direcioná-lo em uma possível intervenção” (GONÇALVES, 2017, p. 10).

Embora tenhamos mostrado o quão importante é ter um psicopedagogo como braço direito do professor, é importante reforçar que apenas um psicopedagogo não daria “conta de suprir toda a demanda de formação de um professor de educação formal, por exemplo. Assim, como dito anteriormente, sua intervenção terá caráter paliativo e pontual, trabalhando as dificuldades que emergem no dia-a-dia dos professores de língua inglesa” (GONÇALVES, 2017, p. 10).

4 Conclusão

Durante todo o trajeto até chegarmos ao final deste trabalho, iniciando com um simples projeto, muitas dúvidas nos circundaram, não apenas com relação ao tema, mas principalmente sobre ele. E em meio a tais dúvidas, surgiu a importância da formação continuada do professor. Não apenas àquela que é oferecida pelas instituições de ensino e redes, mas a formação que o professor deve buscar para atualizar-se, a fim de estar em sintonia com a sala de aula e as pessoas que estão ao seu redor. Pois, o mundo a nossa volta está em constantes evoluções. Uma vez a visão que tínhamos da sala de aula era um lugar com cadeiras enfileirados, quadro de giz, livros físicos, hoje podemos perceber que, não em sua totalidade, mas a mudança está em nosso dia-a-dia. Já temos aulas que uma simples disposição e carteiras diferenciada faz diferença. Não há mais como ignorar ou tardar a importância de estar sempre ligados as oportunidades que são oferecidas para reciclar nosso repertório. E estas ideias começam a partir do momento que ousamos sair do lugar confortável que estamos e procuramos continuar nossa busca por novos conhecimentos. E, além de remodelar nossa prática, estaremos também, conquistando os alunos. Ter um Psicopedagogo Institucional seria capaz de abrir esses horizontes no cotidiano escolar.

A Psicopedagogia nos influencia e confirma ainda mais a estar em constante busca por novos saberes, pois, com vimos em todo o trabalho, a importância de ter um psicopedagogo na escola é excepcional e traz benefícios que nos auxiliaria a sermos melhores profissionais em sala de aula e no ambiente escolar, uma vez que a Psicopedagogia amplia aos docentes e discentes inovação em sua prática no decorrer do ensino-aprendizagem, trazendo o olhar que tanto precisamos. As discussões trazidas pela Psicopedagogia abordam os caminhos que devemos trilhar, e que talvez não fôssemos capazes de pensar sem ter um profissional como o Psicopedagogo “a disposição”.

Contudo, como também já foi abordado, não é realidade de muitas instituições desfrutar deste valioso recurso. Portanto, “a profissão precisa ser regulamentada e consequentemente, tenhamos Psicopedagogos qualificados nas unidades escolares de todo o país” (SOARES E SENNA, s/d, p.8). De forma que as vantagens que a Psicopedagogia Institucional traz vão além da atuação exclusivamente em sala de aula, englobando também toda a equipe escolar e pais, ajudando a manter harmonia entre ambos interesses.

Os conhecimentos que a Psicopedagogia traz tornam-se ainda mais indispensáveis por serem de caráter interdisciplinar, o que compreende quaisquer disciplinas, como a que aqui foi abordada, Língua Estrangeira. Atingindo nosso primeiro objetivo que foi realizar, através da revisão de literatura, o mapeamento sobre o papel do Psicopedagogo e o ensino de língua estrangeira.

Entendemos, que a Psicopedagogia não é a cura dos males, mas sim, uma via que nos leva a entender o que é uma dificuldade de aprendizagem, como preveni-las, e como reagir frente a tais situações. Pois

o profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. (SOARES E SENNA, s/d, p. 8).

Compreendemos também, que este trabalho não se encerra aqui, há muito mais que ser explorado, visto que existem instituições que não contam com o Psicopedagogo, mas que tem professores que buscaram a especialização ou graduação na área para renovar sua prática, e esta seria uma possível saída enquanto esperamos que a nossa profissão seja regulamentada, e possivelmente exigida nas escolas.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Parâmetros Nacionais para Elaboração de Concursos Públicos para Psicopedagogos no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_parametro_nacional_para_eleboracao_de_concurso_publico_psicopedagogo.html>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#art92>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLORÊNCIO, Flávia. **O Ensino de Língua Estrangeira em uma Abordagem Psicopedagógica**. 2010. Disponível em: <<http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1974>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GERALDELLO, Ademir Paulo. Tedesco, Anderson Luiz. (Re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/17601/20009>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GONÇALVES, Cássia Regina Rocha. **Intervenção psicopedagógica no ensino de idiomas: trabalhando com docentes**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24129_11752.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MICCOLI, Laura Stella; LIMA, Carolina Vianini Amaral. Experiências de indisciplina e aprendizagem de LE: o olhar do aluno. **Pensares em Revista**, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/7604>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar**. Disponível em: <<http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74460590/126-130624014932-phpapp01.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. **Assimilação Natural x Ensino Formal**. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PEREIRA, Ane Caroline de Souza; PERES, Maria Regina. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. **Construção Psicopedagica**, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 38-64, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2019.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 139, p.71-76, 20 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17281>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

O OUVINTE ESTÉTICO E A POSSIBILIDADE DE UM RADIOJORNALISMO DIONISIACO: UMA ANÁLISE DO FILME “BOM DIA VIETNÃ”

THE AESTHETIC LISTENER AND THE POSSIBILITY OF A DIONISIAC
RADIO JOURNALISM: AN ANALYSIS OF THE MOVIE “GOOD MORNING,
VIETNAM”

Francisca D’altoé¹
franciscadaltoe@gmail.com
Mário Abel Bressan Júnior²
marioabebj@gmail.com

RESUMO

No presente artigo busca-se observar como os conceitos criados por Friedrich Nietzsche em relação ao ouvinte estético e ao saber artístico dionisiaco podem ser usados para analisar a relação afetiva entre os locutores de rádio e seus ouvintes. Para isso foi desenvolvida uma revisão bibliográfica do tema e uma análise fílmica de três cenas do filme *Bom Dia Vietnã* (1987), evidenciando a forte relação entre os dois sujeitos do rádio e os escritos do filósofo alemão. Dessa forma, foi possível constatar que o lado sensível da comunicação social se faz presente no radiojornalismo, que desenvolveu com seu público uma relação de proximidade intensa, tornando os locutores mais do que emissores de mensagens e, sim, parte fundamental da construção do sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Rádio. Afetividade. Estética.

ABSTRACT

This article seeks to observe how the concepts created by Friedrich Nietzsche in relation to the aesthetic listener and Dionysian artistic knowledge can be used to analyze an affective relationship between radio broadcasters and their listeners. For this, a bibliographic review of the theme and a film analysis of three scenes from the film “Good, Morning, Vietnã” (1987) were developed, showing a strong relationship between the two subjects on the radio and the writings of the German philosopher. Thus, it was possible to verify that the sensitive side of social communication is present in radio journalism, which produces an intense close relationship with its audience, showing the speakers more than the message emitters but a fundamental part of the construction of meaning.

KEYWORDS: Radio. Afectivity. Aesthetics.

1 Introdução

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul.

² Professor doutor no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul

Usando conceitos técnicos, Ferraretto (2001) avalia que o rádio tem a função de emitir ondas eletromagnéticas que podem ser captadas por longas distâncias, essas ondas, segundo o autor, transmitem mensagens para numerosas audiências. Por mais simples que pareça na teoria, na prática essa função ganha infinitas possibilidades. Nem todos os termos técnicos da descrição da máquina seriam capazes de descrever honestamente a quantidade de histórias, vidas e famílias que se sentiram tocadas e pertencentes à sua localidade por meio do vínculo criado entre o emissor e aquele que recebe a mensagem por meio das ondas do rádio, o receptor. A teoria por muito tempo consagrada de Jackoson (2007) volta a ser objeto de análise quando nos questionamos sobre as particularidade do mundo sensível, ligadas à individualidade de cada ser humano e, inegavelmente, conectadas ao ato de realizar qualquer tipo de comunicação.

É importante pensar na relação entre ouvinte e locutor como parte da tríade consagrada: emissor, mensagem e receptor. Porém, para que a comunicação estabelecida entre esses dois sujeitos seja efetiva é necessário utilizar o que Jakobson chamou de código, que seria a língua em comum desses dois personagens. Partindo do pressuposto de que o ouvinte e seu locutor falam o mesmo idioma, a comunicação entre eles não teria nenhum impedimento. Porém, as relações afetivas e imaginadas entre esse ouvinte e esse locutor podem auxiliar na melhor compreensão das mensagens e, muitas vezes, torná-la acessível à realidade de cada local.

Essa relação de proximidade e de afetividade entre o ouvinte e o locutor vem sendo construída desde a década de 1920, quando Ferraretto (2001) avalia que teve início a inserção do rádio entre os veículos de comunicação no Brasil. Nesse primeiro momento, o veículo já possuía o idealismo de um de seus padrinhos brasileiros, Roquette-Pinto. Por essa razão, sua programação tinha forte influência da cultura, da música e da arte. O autor também ressalta que somente em 1930 surgem os primeiros rádio jornais. Como todo veículo de comunicação, o rádio também possuiu sua época de ouro, Kochhann, Freire e Lopez (2011) ressaltam que os anos de 1930 foram especiais para a radiodifusão em nosso país.

Nesse momento o aparelho, que possuía a função técnica de se portar como um receptor das ondas sonoras passa a ser considerado parte da família. Kochhann, Freire e Lopez (2011) pontuam ainda que para as famílias da época reunir-se na sala da residência em torno do rádio para ouvir a informação, a música e o esporte era parte do ritual das casas.

Essa prática era, em certa medida, gerada pelo aparelho valvulado – fixo, pesado e que não girava em torno da vida cotidiana da audiência, mas fazia com que a vida do ouvinte girasse em torno do aparelho. (KOCHHANN, FREIRA E LOPEZ, 2011, p. 5)

A tecnologia evoluiu e, em 1950, trouxe o famoso “radinho de pilha”, que permitia que o locutor falasse diretamente com cada um de seus ouvintes. A partir de então, a televisão passou a ser o aparelho de “consumo familiar” e o rádio teve que se reestruturar para ter um caráter mais individual, tornando a fala do locutor cada vez mais íntima e significativa para cada pessoa. Pensando nisso, é possível perceber que, ao longo da sua história, o rádio vem se estruturando de diferentes formas para manter seu papel social ativo. Entre essas idas e vindas do auge da transmissão radiofônica, podemos perceber que o veículo carrega algumas características marcantes, que fazem com que seja sempre viável se posicionar na vida das sociedades que integra, seja pela sua inevitável função comunicativa ou pela importância que sua companhia gera nas localidades que habita. Zuculoto (2012) destaca que as principais características do rádio são: mobilidade, imediatismo, abrangência e empatia com o locutor. Essa última será estudada mais profundamente durante as páginas deste artigo porque é nela que se firma a posição de um ouvinte estético, como afirmava Nietzsche (1992), e é ela que possibilita a aproximação das pessoas e a problematização da tríade: emissor, mensagem e receptor diante das complexas emoções humanas.

Zuculoto (2012) destaca que a empatia com o locutor é um fator positivo para as emissoras de rádio, já que é por meio dessa afetividade em relação à voz que comunica que muitas audiências acabam sendo fidelizadas. No Brasil, o rádio e seus locutores se apresenta como um personagem social, tornando-se marca cultural de determinadas localidades. Carnele e Dordeles (2015) afirmam que o uso da linguagem coloquial, que faz parte do comportamento do locutor, também fortalece a relação que o veículo de mídia constrói com os costumes, ideais e crenças de seus ouvintes.

Em uma de suas reestruturações, o rádio abraçou a comunidade de tal maneira que se tornou sinônimo de prestação de serviço e, por essa razão, a interatividade entre ouvinte e locutor é algo presente até hoje nos programas de jornalismo e entretenimento. Esse traço peculiar do veículo o transforma não só em um narrador do cotidiano, mas também em personagem ativo das histórias que narra.

A interatividade com o público não é novidade no rádio, “seja por meio do envio de cartas, da participação em programas de auditório, de ligações telefônicas, do contato direto em visitas à emissora ou mais recentemente através das plataformas de comunicação móvel e digital” (LOPEZ, QUADROS, 2015, p. 5). Essa interatividade entre ouvinte e locutor que percorre diferentes momentos da história e utiliza meios cada vez mais modernos de se fazer presente, carrega consigo mais do que a vontade de estar bem informado e, sim, o afeto para com quem informa. Apesar dos aspectos que permeiam essa questão merecerem atenção dos populares e pesquisadores, o emocional é raramente mencionado em pesquisas e artigos no âmbito jornalístico. A afetividade, enquanto parte da construção das notícias, surge de maneira fortemente ligada às representações culturais resguardadas pelas comunidades em relação aos meios de comunicação ao longo dos anos. Maffesoli (2004) defende a relevância dos temas ligados ao universo da sensibilidade do ser humano para a análise plena de conceitos ligados às ciências da comunicação. Para ele, “a sociedade da informação [...] pode até fazer crer que o mais importante são os seus jornais, televisões e rádios, mas no fundo o que conta é a partilha cotidiana e segmentada de emoções e de pequenos acontecimentos” (MAFFESOLI, 2004, p. 5).

A importância em abordar temas relacionando comunicação social e as questões pertencentes ao mundo sensível nos trouxeram até algumas afirmações feitas por Friedrich Nietzsche (1992). Nietzsche afirma existir a diferenciação entre dois tipos de estética, a primeira, denominada apolínea, seria a arte investida das características do deus grego Apolo. Sendo assim, seria voltada para a individualidade, a perfeição e a razão. Enquanto a arte dionisiaca, que carrega a forma do deus Dionísio, traz consigo manifestações que pretendem romper com os princípios do indivíduo e que revelam a natureza do homem. Constantemente associado a embriaguez e a loucura, o deus grego é interpretado pelo autor como sendo capaz de relevar o mais íntimo da ação humana e, dessa forma, podendo ser até mesmo um estado mágico da arte:

A magia do dionisiaco tonar a selar-se e não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa da conciliação com o filho perdido, o homem. (NIETZSCHE, 1992, p. 31)

Além disso, no transcorrer das páginas da obra do autor é possível perceber emergir a figura de um ouvinte estético que se permite afetar pela obra de arte, substituindo o ouvinte

crítico, que apenas observa tudo, estando atento aos detalhes e a toda manifestação que possa carregar conceitos que para ele são inaceitáveis. A possibilidade de invadir a natureza humana e transformar os críticos em pessoas sensíveis aos sentimentos apresentados em cena muito possui em comum com trabalho realizado pelo radiojornalismo, que sensibiliza pessoas e aproxima comunidades por meio de abordagens culturalmente significantes e linguisticamente acessíveis.

O que se pretende discutir no presente artigo é de que maneira a definição da estética dionisíaca de Nietzsche (1992) pode corroborar com a relação de afetividade construída entre ouvinte e locutor e ser até mesmo reforçada pelas características do rádio enquanto veículo de informação. Além disso, busca-se perceber qual o papel do ouvinte estético e a possível desconstrução da imobilidade da tríade: emissor, mensagem e receptor frente aos fenômenos sensíveis que perpassam as relações humanas de comunicação. Dessa forma, o objetivo geral do artigo é discutir a interatividade entre ouvinte e locutor no rádio à luz da perspectiva das definições de arte dionisíaca e de ouvintes estéticos feitas por Nietzsche (1992). Toda a análise e problematização das questões que envolvem este artigo serão realizadas utilizando a revisão bibliográfica e a análise fílmica, que para Penafria (2009), significa procurar uma explicação e um esclarecimento sobre o funcionamento de determinado filme, propondo-lhe uma interpretação possível perante seus objetos em cena.

Vamos nos ater em três diferentes cenas distintas da produção “Bom Dia Vietnã”, filme de 1987. Nelas vamos descrever falas e ações que possam nos remeter aos conceitos da linguagem coloquial radiofônica e sua cumplicidade com o ouvinte, a diferenciação do radiojornalismo enquanto fonte dionisíaca da comunicação e a relação de afeto construída entre ouvinte e locutor. Dessa maneira, as cenas serão analisadas por meio do método que Penafria (2009) chama de análise de conteúdo fílmico, que implica em descrever o tema central do filme e, em seguida, fazer a decomposição da história analisando pontos específicos do enredo.

2 O ouvinte estético e sua inserção no radiojornalismo

Na obra “O Nascimento da Tragédia”, Nietzsche (1992) diferencia a arte apolínea, incorporando os conceitos de beleza e buscando sempre atingir a perfeição da arte dionisíaca, que diz respeito ao lado da natureza humana e que está fortemente ligada às emoções. O autor envolve o leitor em uma constante reflexão sobre o seu papel e poder perante as obras de arte.

Dessa maneira, ele busca revalorizar o equilíbrio dessas duas formas de manifestações artísticas. Tendo como exemplo o teatro, Nietzsche chama o espectador de ouvinte e faz distinções sobre a maneira como o comportamento desse ouvinte é alterado ao longo da história.

O ouvinte estético, para o autor, seria aquele que não se prende a críticas perante uma obra de arte, apenas se deixa tomar pelos sentimentos envolvidos na apresentação, é envolvido pelos significados e não procura julgá-los certos ou errados perante os valores da sua sociedade. Para Nietzsche, o ouvinte estético carrega consigo uma apreciação pela arte dionisíaca, aquela que está permanentemente no mundo dos acontecimentos sensíveis ao ser humano.

Estabelecendo parâmetros para validar nossa análise, é imprescindível ter em mente o poder do recurso da audição. O som é um universo particularmente agressivo ao homem, sendo que, como pontua o compositor canadense Murray Schefer (2001), é possível fechar os olhos perante uma imagem que não se apresenta como interessante ao sujeito, mas, não existe a possibilidade de apagar aquilo que foi ouvido. Mesmo que por milésimos de segundo, a audição é implacável, não é possível “desouvir”.

Ao longo da história da radiodifusão, diferentes tipos de ruídos foram incorporados à programação das emissoras. Tendo em mente tal perspectiva, é preciso que se compreenda de que maneira o ser humano capta tais expressões acústicas. Murray Schafer (2001) apresenta as seguintes classificações:

De acordo com suas características físicas (acústica) ou com o modo como são percebidos (psicoacústica); de acordo com sua função e significado (semiótica e semântica); ou de acordo com suas qualidades emocionais ou afetivas (estética). Embora seja hábito tratar essas classificações separadamente, há óbvias limitações para esses estudos isolados (SCHAFFER, 2001, p. 189).

Quadros (1999) afirma que o som está ligado às primeiras vivências humanas, desde fetos, já ouvimos e percebemos o mundo à nossa volta por meio dos recursos sonoros. Quando dotados de novas perspectivas auditivas registramos cada palavra ouvida de acordo com as nossas experiências pessoais. A autora pontua que o ato de ouvir é uma constante significação, as palavras ouvidas “no escuro” ganham o sentido que o ouvinte deseja. O mesmo autor ainda ressalta que o rádio tem consigo o poder de lidar com um dos sensores mais primitivos do ser humano, a audição, despertando um retorno à sensibilidade daquilo que é audível e da significação das palavras por meio da escuta ativa. Agrupando esses conceitos com as

definições de Schafer, é possível pensar no radiojornalismo como um lugar comum de diferentes características do som, dotado de possibilidades múltiplas de construção de sentido.

Schafer (2001) vai teorizar sobre um “rádio radical”, esse meio seria capaz de devolver a sanidade para seu ouvinte, que, perdido em meio à população sonora diária, encontra no veículo um ambiente de escuta ativa e reconfortante. Esse conceito de rádio, para o autor, deve priorizar seu ouvinte e a comunidade na qual ele se insere e suas mensagens devem ser repassadas na voz de quem melhor as compreenda.

O rádio precisa da voz humana para dar vida e registrar as infinitas emoções do cotidiano. A locução, para Oliveira et.al. (2012), é o instrumento fundamental do veículo de comunicação que gera comoção e intimidade. Quanto mais familiarizado o ouvinte estiver com a voz do locutor, mais fácil será a produção de imagens e significação das narrativas perpassadas pelo comunicador de rádio. Para Quadros (1999), a voz do locutor desperta no ato de ouvir rádio um exercício de pertencimento.

Através da voz, do sotaque, locutor e ouvinte encontram um espaço de ligação, de vizinhança, revivendo uma espécie de rede construída com tênues vínculos mediatizados, construídos no cotidiano. [...] não importando o quão longe estejam, pois, naquele momento estão todos ali (QUADROS, p. 15, 1999).

Sendo o ouvinte estético de Nietzsche emocionalmente envolvido com o seu objeto artístico, pode-se dizer que, ainda hoje, os ouvintes de rádio mantêm um envolvimento afetivo com o locutor. Para Zuculoto (2012), essas conexões entre emissor e receptor são características que se reforçam pela capacidade do meio de comunicação de atingir todas as camadas da sociedade e chegar até os lugares mais remotos. O rádio está fortemente inserido no cotidiano das comunidades brasileiras, que recebem através de suas ondas notícias e músicas que ajudaram a fortalecer e estabelecer identidades:

Ao ouvir rádio, nos reconhecemos indivíduos pertencentes a coletividades, em diversas esperas da vida cotidiana (moradores uma determinada cidade ou região, torcedores de um time de futebol, fãs de um artista ou estilo musical etc.). Temos acesso a múltiplas visões de mundo, em várias instancias filiando-nos a “comunidades simbólicas” sintonizadas em uma ou mais estações. Estes conteúdos nos ajudam a estabelecer sentimento de pertença e marca frente ao “Outro” (KISCHINHEVISKY, 2009, p. 3 e 4).

Essa sensação de total pertencimento ao recurso audível nos leva a retomar as atribuições que Nietzsche pontua ao seu ouvinte estético, que seria capaz de se entregar ao sentimento perante uma obra de arte. Sendo o radiojornalismo instrumento de informação social e ao mesmo tempo possibilitando a autonomia do receptor para significar palavras e narrativas, seria ele uma representação dionisíaca do jornalismo? O radiojornalismo encontra brechas nos escritos de Jakobson. O que faz com que a mensagem seja recebida e compreendida pelo ouvinte não é apenas o fato dos sujeitos comungarem do conhecimento linguístico, de um mesmo código. As relações afetivas estabelecidas entre ouvinte e locutor podem ser instrumentos que potencializam o entendimento das mensagens.

Tendo em mente que, nas comunidades mais isoladas do país o locutor deixa de ser apenas emissor e se transforma no próprio código, sem o qual o receptor não é capaz de compreender a mensagem. Seja pela dificuldade em desenvolver outro sentido, que não seja a audição, ou pela familiarização com a voz que comunica, que se torna parte ativa do significado da notícia. A representação afetiva e a carga histórica da relação entre ouvinte e locutor atribuem ao radiojornalismo um caráter sensível que nos possibilita também descrever, como pensou Nietzsche: o dionisíaco.

3 A afetividade e sua parcela dionisíaca na informação radiofônica

Tendo como base os escritos de Spinoza (2005) podemos nos referir ao conceito de afeto com duas características: algo que existe para ser representado e que está sempre passível de mudança. Para o autor, nós temos sempre a ideia do que seria o sentimento, mas nunca o sentido em si. É sempre uma ideia do que é o amor, a esperança e a alegria, e nunca a alegria viva e palpável. Com base na leitura de Spinoza, Oliveira et. al. (2012) descrevem o afeto como característica do ser humano. Essas sensações ou emoções do afeto podem despertar sentimentos bons e ruins. Entendendo esse conceito, avaliamos que, apesar do traço forte da imprensa mundial sinalizando para a busca, cada vez mais recorrente, de uma informação isenta e imparcial, essa definição pouco se aplica ao jornalismo produzido nas rádios brasileiras. Essa afirmação não busca problematizar as questões políticas e ideológicas da isenção jornalística e, sim, da isenção de sentido da voz de quem comunica. Sabendo que informar por meio de recursos audíveis é estar em sintonia com milhares de pessoas e permitir que elas construam conhecimentos e narrativas a partir daquilo que ouvem, tal ato já se apresenta como parcial, ao

passo que permite diferentes interpretações das notícias ou de qualquer fato apresentado pelas ondas hertzianas.

Quando o ouvinte recebe a mensagens através das ondas do rádio, ela vai sendo significada por meio das suas vivências pessoais e é influenciada pelos mais pequenos nuances da voz do locutor. A maneira como ele se expressa por meio da voz acaba posicionando sua perspectiva de pensamento. Além disso, a utilização do afeto como código que contribui para a compreensão efetiva das mensagens também pode ser entendida como parcialidade na construção das narrativas. De um jeito ou de outro, os dois sujeitos convivem com uma troca de sentidos e emoções que podem interferir na fundamentação da informação. Essa afetividade, como pontua Del Bianco (2018), transforma as palavras do locutor em chamamentos diretos aos seus ouvintes:

O comunicador transforma tudo que diz no rádio em “seu”, “sua”, “é para você”. Mais do que se dirigir aos ouvintes de forma íntima e pessoal, eles transformam uma audiência de anônimos em pessoas conhecidas (DEL BIANCO, p. 119, 2018).

Dessa forma, é possível fazer a comparação do radiojornalismo com as características dionisíacas da arte descritas por Nietzsche (1992). Apesar de derivar dessa concepção enrijecida da construção da notícia, por meio do recurso sonoro, a informação se encontra dispersa e passível de diferentes “imagens acústicas”, como bem reportou McLuhan (2000).

Avaliando essas questões pode-se dizer que o ouvinte estético de Nietzsche (1992) em muito se aproxima do ouvinte do radiojornalismo. Já que ambos estão fortemente relacionados com as questões sensíveis da compreensão e do entendimento.

4 Bom dia, Vietnã e a conexão entre os sujeitos do rádio: análise fílmica de conteúdo

O filme “Bom Dia Vietnã” desenvolve seu enredo com base na história verídica de Adrian Cronauer, um locutor de rádio militar que com irreverência e bom humor conquista a audiência dos soldados em pleno cenário da Guerra do Vietnã em 1965. Na produção de 1987 são retratados os desafios de um apresentador de rádio que, em busca de informar e divertir seus companheiros de farda, acaba desacatando seus superiores e enfrentando repreensões por conta da sua postura em frente ao microfone. O longa tem direção de Barry Levinson e roteiro

de Mitch Markowits e rendeu ao ator Robin Willians uma indicação ao Oscar de melhor ator por sua atuação como o protagonista, Adrian Cronauer.

Misturando músicas, notícias e humor, o cadete da aeronáutica consegue transformar o seu programa na rádio militar em uma das poucas alegrias que os soldados possuíam. Longe de casa, da família e dos amigos, Cronauer percebe que seu ouvinte precisa de algo mais e é por isso que a sua locução, fora dos padrões estipulados pelo exército, torna-se atrativa para seus ouvintes. O humor empregado na transmissão das notícias e músicas faz com que a audiência lembre-se de que, apesar da guerra, estão todos vivos.

Tendo em mente os conceitos explanados anteriormente, podemos compreender o filme da seguinte maneira: o comunicador compreende seu ouvinte e o auxilia a compreender as notícias e os acontecimentos da maneira mais humanizada e mais irreverente possível para que os soldados consigam ter pequenos momentos de lazer em meio ao ambiente de guerra e tensão.

Tal perspectiva pode ser exemplificada na cena em que o superior de Adrian lhe repreende pela linguagem utilizada em um dos seus programas “como você pode comparar o conflito do Vietnã com uma xícara de *cappuccino*?” (BOM DIA, VIETNÃ, 1987, 20m02s). O questionamento apresentado nesse momento do filme ainda é feito em diversas emissoras de rádio. Será que o coloquialismo do locutor pode auxiliar na fidelização da audiência? Carnele e Dordeles (2015) vão avaliar como positiva essa postura. Para os autores, esse diálogo mental possibilita uma proximidade maior entre ouvinte e locutor. É um artifício utilizado para colocar os dois sujeitos no mesmo tempo e espaço, dividindo os mesmos códigos culturais que lhe permitem compartilhar experiências, e, no caso do longa, enxergar os fatos do cotidiano com humor.

Pensando nas questões que envolvem o radiojornalismo propriamente dito, é possível destacar que não é a notícia que ganha maior valor de compreensão quando veiculada pelo aparelho fonador do locutor, mas é a maneira como o locutor escolhe e articula as palavras que influencia na compreensão da informação jornalística. Em um cenário de guerra e tensão, Cronauer escolhe informar com o auxílio do humor, afinal, muitas vezes ele precisa relatar informações que pouco interferem na rotina e na vida dos seus companheiros, mas que o exército americano deseja que sejam veiculadas.

Dessa forma, a linguagem humorística empregada pelo cadete prende o ouvinte à informação e estimula a compreensão. Tomemos como exemplo uma das locuções diárias que Cronauer fazia relatando as notícias liberadas pela censura dos militares:

A Grã Bretanha reconheceu a condição de ilha de Singapura. Como é que se reconhece uma ilha hein? A gente diz assim: Pera aí, a gente não se conheceu no ano passado no bar mitzvah do Fineman? Você se parece muito com o Havai! A gente não se conheceu no Península Club? (BOM DIA, VIETNÃ, 1987, 41m08s).

Humor, informação e música, é isso que torna o cadete tão popular entre seus ouvintes e também provoca problemas com seus superior, para quem Andrian não está cumprindo seu papel como locutor, mas, sim, denegrindo a imagem do exército americano por meio da sua linguagem informal e de suas músicas modernas. Apesar de toda repreensão que sofre dentro do ambiente de trabalho, entre os ouvintes seu sucesso é assombroso. A rádio militar começa a receber cartas e ligações dos soldados, que a cada dia se tornam ouvintes mais assíduos de Cronauer e ovacionam seu estilo de locução e apresentação jornalística.

A leitura de informação não oficial, as músicas e os comentários sarcásticos levaram Andrian a uma suspensão. Alguns dias sem a voz do locutor levaram milhares de homens a escrever e a telefonar para a rádio das forças armadas. Vendo que os conflitos da guerra ainda eram intensos e tinham chance de piorar consideravelmente, o general Taylor resolve dar uma segunda chance a Cronauer, mas ele se recusa a voltar aos microfones. Seu colega de rádio, Garlick, tenta convencê-lo a retomar seu programa, afirmando que aquele é o único momento de prazer dos soldados. Ainda decidido a parar de apresentar, Andrian fica preso em um engarrafamento de carros. De um lado, ele e seu colega, do outro dezenas de soldados americanos que estão sendo enviados para um dos locais mais perigosos do Vietnã. Na cena, Cronauer é identificado como sendo o rei do rádio. Os soldados riem e pedem para que ele simule um de seus programas. O cadete se entrega e começa a locução participativa, faz perguntas aos soldados e simula uma transmissão ao vivo. Todos querem falar seus nomes e interagir de alguma forma com o locutor, a voz que lhes acompanha todos os dias finalmente ganha um rosto. A alegria dos soldados em conhecer a pessoa com quem mantêm um contato diário por meio do rádio é perceptível e emocionante. Por essa razão, ao fim da cena, percebendo que aquelas pessoas estão se dirigindo para um local do qual talvez nunca voltem com vida, o locutor olha para os homens, agora com os rostos corados de tanto rirem de suas

piadas e comentários, e lhes faz um única orientação. Nesse momento, a voz sempre alegre dá lugar a uma locução triste. A narração acelerada é substituída por uma entonação grave e lenta: “tenham bastante cuidado, eu não vou esquecer de vocês” (BOM DIA VIETNÃ, 1987, 1h23m02s).

Estes três períodos distintos do filme representam as questões que nos propusemos a analisar: a locução do comunicador de rádio no auxílio da construção do sentido, a interpretação diferenciada da notícia no rádio, e a relação de afetividade entre ouvinte e locutor. Dessa maneira é possível perceber que a experiência auditiva dos ouvintes com os programas apresentados pelo cadete foi bem sucedida porque houve uma compreensão sobre as condições do ouvinte e uma estruturação das mensagens para que se tornassem atrativas para o receptor. Ou seja: uma empatia mútua entre os sujeitos da comunicação, possibilitando o sucesso do programa e proporcionando uma relação de afetividade entre ouvinte e locutor.

5 Conclusão

Por fim, as relações sensíveis superam as atribuições enquanto máquina. Não existe isenção na voz humana que comunica, inclusive, o recurso sonoro instiga constantemente a capacidade imaginativa dos seus ouvintes, o que pode possibilitar diferentes interpretações da mesma notícia. Fazendo uma comparação com os escritos de Nietzsche, é possível avaliar o jornalismo como um todo apolíneo e, no meio de toda essa rigidez e busca pela perfeita isenção da notícia, existe o radiojornalismo, fenômeno social que comunga de preceitos culturais da sociedade e que construiu uma história de afeto com sua audiência. O radiojornalismo se apresenta como uma parcela dionisíaca em meio a uma estruturação apolínea de comunicação.

Nesse contexto, pode-se entender que a interatividade entre ouvinte e locutor no rádio pode se servir dos conceitos listados por Nietzsche (1992) para explicar sua carga emocional em segmentos que anteriormente eram puramente críticos. Para o autor, vivenciar uma experiência dionisíaca seria parte de um experimento totalmente sentimental, uma busca pela significação sensível das experiências. Dessa maneira podemos descrever a relação entre ouvinte e locutor como parte de uma vivência dionisíaca da informação, possibilitada pelas atribuições do ouvinte estético em relação à memória afetiva registrada.

A transição do ouvinte crítico para o estético criou, e ainda cria, uma perspectiva de parcialidade. Uma visão que muito se distancia daquela que comumente temos dos veículos

de comunicação e que, talvez, não seja útil para avaliarmos a relevância da individualidade de cada pessoa no momento de construção da abordagem jornalística menos apolínea e mais humana. A percepção das relações emocionais na construção da notícia frente à tríada já consagrada, emissor, mensagem e receptor, faz-se necessária não somente para o estudo do rádio, mas, sim, para a sedimentação de uma comunicação mais social e passível de erro. É necessário que se busque evidenciar a autonomia de significação que cada pessoa possui frente à convergência de mídias e recursos de informação. Além disso, quando levamos em conta que atos fisiológicos simples como entonação, respiração e oralidade podem ser fenômenos de significações, abrimos margens para diálogos sobre a neurolinguística e a compreensão mais eficaz da memória auditiva.

A relação afetiva que foi construída entre esses dois sujeitos: ouvinte e locutor ainda vive. Essa relação já perdeu grande parte do seu mistério. Vivemos com o auxílio de tecnologias que permitem que a fisionomia de um locutor de rádio seja facilmente encontrada nas redes sociais digitais e em outros meios de comunicação instantânea. Apesar disso, a afetividade entre esses dois personagens continua sendo atenuada. O ouvinte, cada vez mais estético, pouco questiona ou imprime sua opinião sobre aquilo que é dito. Porém, muito se emociona, compartilha e cria junto com o seu interlocutor novos sentidos e significados para aquilo que lhe é repassado por meio da audição.

A análise fílmica da produção “Bom Dia Vietnã” responde às perguntas que objetivaram a escrita deste artigo, mostrando que a maneira como o locutor se expressa quando condizente com a realidade de seu ouvinte pode fidelizar sua audiência de maneira simples e eficaz. Tendo em mente que os ouvintes estéticos citados por Nietzsche (1992) ainda estão por aí, a audição continua sendo um campo sensível e constantemente invadido pela emoção. Nessa perspectiva, informar se torna mais fácil quando a empatia com o locutor potencializa as funções de cada sujeito na tríade emissor, mensagem e receptor.

Também nos propusemos a compreender a posição do radiojornalismo como arte e, tomando como exemplo o cenário do filme em que os programas de rádio eram a única fonte de lazer, diversão e distração para os soldados americanos no Vietnã, acreditamos ser possível inseri-lo no campo na estética, tanto no papel que ocupa durante todos os minutos da obra de ficção de 1987, quanto no dia a dia de muitas comunidades no Brasil, onde ouvir rádio é um ato solene e de conexão profunda entre o ouvinte e o locutor e entre o ouvinte e o resto do mundo. Por fim, possuíamos o objetivo de enfatizar a relevância das pesquisas acadêmicas que

discutem as questões que envolvem a comunicação perante suas relações possíveis de afetividade, algo que fica claro no filme e na estrada longa que o rádio vem percorrendo.

O rádio não é feito somente de ondas eletrônicas, da locução de notícias e dos sucessos musicais de cada época. Ele é construído e construtor de relações entre uma voz que fala embriagada de sentido e da imperfeição dionisiaca em direção a um microfone e milhares de ouvintes estéticos que estão atentos a tudo isso e desejam o contato, a interação, e o afeto.

Referências

BOM DIA VIETNÃ. Estados Unidos. Direção: Barry Levinson. Produção: Harry Benn, Larry Brezner, Mark Johnson e Ben Moses Roteiro: Mitch Markowitz. Intérpretes: **Robin Williams, Tung Thanh Tran, Chintara Sukapatana, Bruno Kirby, Robert Wuhl, J.T. Walsh, Noble Willingham** e outros. Música: Alex North. Direção e Fotografia: Peter Sova. Direção de Arte: Steve Spence. 1987, 1 DVD. (121m, colorido).

DEL BIANCO, Nelia R (org.). **O Rádio Brasileiro na Era da Convergência**. São Paulo: INTERCOM, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/portaldejornalismo/docs/e-book_radio_na_era_da_convergencia_01_09_12>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Editora Luzzatto, 2001.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Cultura da portabilidade – Novos usos do rádio e sociabilidade em mídia sonora**. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Natal: 2009. Disponível em: <<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/271/241>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

KOCHHANN, Roscéli; FREIRE, Marcelo; LOPEZ, Debora Cristina. **Rádio: convergência tecnológica e a evolução dos dispositivos**. Guarapuava. VIII Encontro Nacional de História da Mídias, 2011. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro2011/artigos/Radio%20convergencia%20tecnologica%20e%20evolucao%20dos%20dispositivos.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

LOPEZ, Debora Cristina; QUADROS, Miriam Redin de. **Radiojornalismo e convergência tecnológica: uma proposta de classificação dos tipos de interatividade**. Porto Alegre. Revistas Famecos, mídia, cultura e tecnologia. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões dos homens**. São Paulo: Cultrix, 2000.

NIETZSCHE, Frederick. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Flávia Brandao, et. al. **Afetividade no Rádio: criando laços no ar**. Trabalho apresentado na Divisão temática de Comunicação Audiovisual, da Intercom Júnior – VII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1924-1.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologia(s)**. Trabalho apresentado no 6º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

QUADROS, Miriam Campos de. **Era uma vez, há muito tempo - o rádio - oralidade e tecnologia no cotidiano globalizado**. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Informatização, Mídia e sociedade: Paradoxos das comunicações no Mundo Globalizado, 1999, Rio de Janeiro. Intercom 99 XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Informatização, Mídia e Sociedade: Paradoxos das comunicações no Mundo Globalizado. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação/Universidade Gama Filho, 1999. p. 076-077. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/6771e345cc4b0a19784171f10eba8c27.PDF>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. **No ar – a história da notícia de rádio no Brasil**. Florianópolis, 2012.

ANÁLISE DA TRADUÇÃO EM EXERCÍCIOS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ANALYSIS OF TRANSLATION IN EXERCISES OF AN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK FOR ELEMENTARY SCHOOL

Gabriel Marchetto¹
gabrielmarchetto@live.com

RESUMO

O presente artigo objetiva a análise dos exercícios de tradução presentes no livro didático *Keep in Mind*, utilizado por diversas escolas públicas no Brasil nos anos de 2011 a 2015. Para este trabalho será feita a análise e exemplificação de alguns exercícios presentes no livro didático *Keep in mind*. Além disso, será abordado o percurso da tradução ao longo da história dos métodos de ensino de língua estrangeira e de que forma a tradução ainda permeia o ensino de língua inglesa na contemporaneidade. Devido à importância da tradução no ensino de Línguas Estrangeiras, é necessário analisá-la perante os livros didáticos de Língua Inglesa e investigar a concepção que trazem desse aspecto do ensino aprendizagem, no sentido de analisar se é tratada como método ou como uma atividade comunicativa. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho documental, uma vez que consiste na análise de documentos, os quais podem ser, por exemplo, livros, que ainda não passaram por uma análise científica prévia. Constatou-se, entre outras questões, que a coletânea de livros didáticos *Keep in Mind* possivelmente já foi previamente analisada, considerando que foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático, porém nessa análise não foi realizado um tratamento analítico teórico metodológico específico, com relação à questão da tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Livro Didático. Tradução. Escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze the translation exercises present in the textbook *Keep in Mind*, used by several public schools in Brazil from 2011 to 2015. For this work, the analysis and exemplification of some exercises present in the textbook *Keep in mind*. In addition, the course of translation throughout the history of foreign language teaching methods will be addressed and how translation still permeates the teaching of English in contemporary times. Due to the importance of translation in the teaching of Foreign Languages, it is important to analyze it in relation to English language textbooks and to investigate the conception that this aspect of teaching and learning brings, in order to analyze whether it is treated as a method or as a communicative activity. This research is characterized as qualitative, of documentary nature, since it consists of the analysis of documents, which can be, for example, books, which have not yet undergone a previous scientific analysis. It was found, among other issues, that the collection of textbooks *Keep in Mind* possibly has already been previously analyzed, considering that it was approved by the National Textbook Plan, however in this analysis, a specific methodological theoretical analytical treatment was not carried out, regarding the translation issue.

¹ Mestrando em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Professor Efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MT).

KEYWORDS: English Language. Textbook. Translation. School.

1 Introdução

Inicialmente, a tradução era utilizada como principal ferramenta de ensino, por meio do Método da Gramática e da Tradução, e, posteriormente, mesmo com sua utilização extremamente limitada e, por algumas vezes, até proibida em alguns métodos, como por exemplo, as abordagens direta, áudio-oral e comunicativa, a tradução se manteve presente na sala de aula de Língua Estrangeira, porém entendida, meramente, como um método, ou seja, consistia no ato de traduzir expressões e termos da Língua Materna para a Língua Estrangeira e vice-versa.

Consequentemente, os primeiros livros didáticos de Língua Inglesa tinham como foco o estudo da língua de forma estrutural, bem como pela tradução de textos, frases isoladas etc. Este método permeou a criação e elaboração dos livros didáticos de Língua Inglesa por muito tempo. Atualmente, tais livros apresentam altos padrões de desenho e produção e, alguns, contam com a presença de outros artefatos metodológicos como, por exemplo, livro de exercícios, vídeo, CDs de áudio, DVDs e até acesso exclusivo a páginas na internet para alunos e professores com materiais extras.

O livro didático de Língua Inglesa possui diversas perspectivas: positivas e negativas, com relação a sua função e utilização em sala de aula, mas sua função como guia e utilização como uma ferramenta de apoio parece ser a melhor aceita. O livro didático de Língua Inglesa, devido a sua importância, foi incluído pela primeira vez na versão do ano de 2011 do Plano Nacional do Livro Didático, este criado para atuar como um guia de seleção de livros didáticos, coordenado pelo Ministério da Educação. Os primeiros livros didáticos de Língua Inglesa, selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2011, foram as coletâneas *Keep in Mind* e *Links*.

Keller (2012) e Romanelli (2009) apontam para a necessidade de reformular a concepção vigente de tradução, entendida como método, a qual consiste, por exemplo, na tradução de termos e frases isoladas, para uma concepção voltada para as tendências contemporâneas de língua (gem), ou seja, como uma atividade comunicativa, que pode auxiliar o aluno na construção do conhecimento na língua-alvo, isto é, a tradução realizada de forma apropriada pelo professor pode contribuir para a efetiva aquisição de uma Língua Estrangeira.

Portanto, tendo em vista as novas tendências no ensino de Línguas Estrangeiras, no que tange a uma nova visão de língua (gem), ensinar e aprender e, certamente, de tradução

torna-se necessário investigar se os livros didáticos de Língua Inglesa, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, se preocupam com a questão da tradução na contemporaneidade.

Assim, esta pesquisa se constitui enquanto qualitativa, de cunho documental, ou seja, a pesquisa documental vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas, os quais, muitos, de acordo com Almeida et al (2009, p. 6), não receberam tratamento analítico prévio. Portanto, a pesquisa documental tem a finalidade de construir novos conhecimentos e criar formas de compreender os fenômenos que um documento pode proporcionar à pesquisa.

Este trabalho tem por objetivo analisar como a tradução é abordada e trabalhada nos exercícios do livro didático *Keep in Mind*, adotado por diversas escolas públicas brasileiras nos períodos de 2011 a 2015. A coleção adotada se destinava a séries finais do ensino fundamental por meio de sua coletânea do 6º aos 9º anos.

Neste artigo será feita a análise e exemplificação de alguns dos exercícios do livro e para realizar essa análise, ressaltaremos o percurso da tradução ao longo da história dos métodos de ensino de Língua Estrangeira, em que podemos notar que a tradução foi e ainda é concebida por muitos professores como um método, que consiste, por exemplo, na tradução de termos da Língua Materna para a Língua Estrangeira e vice-versa.

2 A tradução ao longo da história dos métodos de ensino de língua estrangeira

Durante o Renascimento, o latim e o grego eram dominantes no ensino de língua estrangeira (LE). O método usado para o ensino dessas línguas era o ditado e exercícios de manipulação gramaticais. Tal abordagem era chamada de Método da Gramática e da Tradução (GT). Este método, de acordo com Leffa (1988, p. 4), foi e acreditamos que ainda é a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas.

A proposta do método GT era ensinar a LE, por meio da língua materna (LM), ou seja, o idioma nativo servia para explicar o vocabulário e a gramática da LE aos alunos. Leffa (1988, p. 4) explica que a ênfase estava na forma escrita e pouca ou nenhuma atenção era dada aos aspectos de pronúncia e entonação. Além disso, Romanelli (2009, p. 205) argumenta que para o método GT, o aluno era considerado uma tábula rasa e o professor um modelo, um juiz que lhe ditava as regras. Além do mais, a LE era ministrada na LM do professor.

Segundo Lucindo (2006, p. 2), no século 19, o latim e o grego perderam espaços para outras línguas estrangeiras modernas (o inglês e o francês), as quais exigiam do aprendiz o uso da comunicação. Diante disso, o método GT enfraqueceu e cedeu, em parte, lugar para uma nova

metodologia de ensino de LE denominada Abordagem Direta (AD). Outro fator para o enfraquecimento do método GT está, como defende Romanelli (2006, p. 2), em seu uso exagerado e, muitas vezes, ineficiente da tradução de textos longos da LE para a LM e vice-versa e, por isso, os alunos não tinham oportunidade de praticar a pronúncia da LE. A AD tinha como objetivo, o ensino da LE através do uso exclusivo da própria LE. Com isso, o uso da LM na sala de aula foi banida, bem como a tradução. Seu uso se restringia, por meio de imagens e utilização de gestos.

O foco da AD era a língua em uso e, de acordo com Romanelli (2009, p. 206), o aluno era instruído por um professor, preferencialmente, nativo. Leffa (1988, p. 6) argumenta que a gramática, e até mesmo os aspectos culturais da LE, eram ensinados indutivamente. O aluno era primeiro exposto aos fatos da língua; para mais tarde, chegar a sua sistematização:

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. (LEFFA, 1988, p. 6).

A principal característica desse método é, ao contrário do GT, o foco na oralidade e a utilização de atividades que simulassem situações de uso cotidiano da LE, promovendo a conversação em situações hipotéticas, as quais preparavam os alunos para vivenciarem, dentro e fora da sala de aula. Em suma, na AD, a tradução era vista como uma vilã e tornou-se ineficiente, em consequência, de os professores não nativos continuarem a usar em excesso o método GT.

Leffa (1988, p. 7) aponta que os Estados Unidos foi um dos poucos países que não deram apoio oficial a AD, pois as autoridades educacionais americanas, ao examinarem os pressupostos desse método chegaram à conclusão de que o desenvolvimento da língua em sua forma oral não era o principal objetivo das escolas americanas, pois, para eles, o gosto pela literatura e cultura do povo deveria ser a principal preocupação do ensino de LE em suas escolas secundárias.

Assim, foram realizados, nos Estados Unidos, estudos comparativos entre o método GT e a AD, os quais visavam resgatar o que havia de melhor em cada um desses métodos. O resultado gerou uma combinação, segundo Leffa (1988, p. 8-9), do método GT e da AD. Com relação ao primeiro, foi mantido o foco na língua escrita, com a reformulação das regras de gramática e com o objetivo de desenvolver compreensão dos textos lidos. Na AD foi mantido o

postulado de que o aluno para compreender a LE de forma eficaz, deveria ser exposto diretamente à língua. Este novo método de ensino de LE foi chamado de Abordagem para Leitura (AL).

Neste novo contexto de ensino de LE, a tradução, de acordo com Romanelli (2009, p. 206), voltou a ser usada como técnica didática ainda que de forma bem sucinta, pois o foco da AL era o ensino da leitura em LE, por meio de interpretação de textos literários e científicos. Portanto, a tradução era utilizada para o ensino da gramática por meio da aplicação de exercícios de tradução, os quais consistiam em traduzir excertos de textos literários ou científicos. Assim, por meio da análise das traduções dos alunos, o professor poderia perceber erros gramaticais. Leffa (1988, p. 10) aponta que a AL se expandiu pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, do século passado, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Romanelli (2006, p. 2), durante a segunda Guerra Mundial, surgiu um novo método de ensino de LE denominado Abordagem Áudio-oral, o qual tinha como objetivo o ensino da LE com ênfase na língua oral. Leffa (1988, p. 11-12) revela que a Abordagem Áudio-oral tinha como doutrina a seguinte premissa: “A língua é fala, não escrita”. Romanelli (2009, p. 206) argumenta ainda que a tradução era abordada nessa metodologia através da utilização da Análise Contrastiva, na sua versão forte. O termo versão forte estava relacionado com a análise Contrastiva desenvolvida por Krashen, se referindo à comparação da LM e LE, em nível fonológico, lexical, sintático e cultural, com intenção de prever os erros dos alunos.

Outra característica deste método, segundo Leffa (1988, p.13), consistia na aprendizagem pela automatização de respostas, a qual era realizada por meio da repetição de frases prontas. Esta prática era sustentada pela premissa de ensinar sobre a língua e não como usá-la. Em outras palavras, o aprendizado deveria ser por meio da prática e não por explicações de regras gramaticais. Tal premissa foi, em parte, responsável pela decadência do método, pois tornava as aulas cansativas para os alunos e professores e, como não era admissível ensinar como usar a língua, os alunos repetiam frases sem saber o significado:

As repetições intermináveis para desenvolver a super aprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam. (LEFFA, 1988, p. 15).

Para Leffa (1988, p. 18-19), enquanto na abordagem Áudio-oral, o ensino de LE se concentrava no código linguístico da língua, pelo uso de repetições exaustivas, surgiu uma nova

abordagem decorrente de pesquisas feitas por linguistas europeus, chamada de Abordagem Comunicativa (AC). Esta nova abordagem enfatizava a semântica da língua, visando analisar a forma como a LE era utilizada por seus falantes, analisando a funcionalidade da língua.

Lucindo (2006, p. 3) argumenta que uma das grandes preocupações da AC era o uso apropriado da linguagem, de acordo com a situação de fala. Essa abordagem, por sua vez, alterou o livro didático de LE, pois, anteriormente, os títulos das unidades eram divididos em tópicos gramaticais claramente explícitos como, por exemplo, singular, plural, presente simples etc. Já o livro didático da AC dividia as unidades em situações do dia-a-dia como, por exemplo, “Falando sobre família, dizendo as horas, no aeroporto etc.”.

Leffa (1988, p. 23) aponta outra questão importante a ser mencionada referente à AC: a mudança no papel do professor, em comparação com os métodos anteriores, pois o professor passa a ser mediador de conhecimento, ou seja, aquele que criará e estimulará situações de aprendizagem baseadas, por exemplo, nas reais necessidades dos alunos. Diante disso, a afetividade do aluno em relação à língua baixará, por meio de mudanças nas técnicas de ensino:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 1988, p. 23).

Como podemos notar acima, a AC defende a aprendizagem centrada nos interesses dos alunos, tanto na escolha de práticas didáticas com foco no uso da língua, pois o ensino se tornará mais próximo da realidade deles. Ela também abre espaço para a tradução e a utilização da LM na sala de aula de LE, principalmente, nos níveis iniciais, os quais se caracterizam como níveis extremamente complexos para o aluno devido ao grau elevado de diferença entre LM e LE.

A tradução, mesmo com as proibições, não desapareceu do ensino de LE e nem foi completamente ignorada pelos professores de LE. Ela se manteve, mas devido ao fato de estar vinculada ao método GT foi interpretada de forma errônea e equivocada, pois, em tempos da AC, os professores a utilizavam ainda nos moldes do método GT. Dito de uma outra forma, a tradução no ensino de línguas, não deve mais ser vista como método, porém como atividade, por exemplo.

Para Keller (2012, p. 2-3), a tradução pode ser concebida como uma técnica didática, que adequadamente apropriada e utilizada dentro de um método específico (adotado pelo professor), pode favorecer a aquisição de uma língua. Assim, é preciso desmitificar a tradução como método, ligado ao método GT e propor a adoção da tradução como uma técnica didática, contribuindo positivamente para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Portanto, a partir dessa nova concepção de tradução/mediação, a tradução pode ser compreendida enquanto uma prática comunicativa que pode ocorrer no dia a dia das pessoas que usam a língua, para fins de comunicação e não somente enquanto atividades descontextualizadas que visam a mera tradução de frases soltas de uma língua para outra.

3 O livro didático de língua inglesa

Em seus primórdios os livros eram escassos. Os poucos que existiam eram confeccionados manualmente e, segundo Paiva (2009, p. 18), no ensino de LE, por conta da pouca quantidade de livros disponíveis, predominavam os métodos baseados em diálogos e ditado, pois não havia livros para todos os alunos.

Os primeiros livros didáticos, de acordo com Paiva (2009, p. 18), foram as gramáticas, as quais utilizavam a escrita como referência e, tinham como pressuposto estudar a língua estruturalmente, ou seja, por meio da análise de suas estruturas constituintes. Tal estudo estrutural foi pilar do, já mencionado anteriormente, método GT ou, para Paiva (2009) método da gramática escolar. Este método foi amplamente utilizado como referência nos livros didáticos de Língua Inglesa (LI), e reformulado diversas vezes por vários livros didáticos, mas sem, até então, perder a essência estrutural como foco.

Paiva (2009) argumenta que a partir do final da década de 40 do século passado, os manuais de gramática e tradução começaram a perder espaço para os livros didáticos que tinham como pressuposto ênfase à língua falada, os quais inovaram, pois incluíram outros materiais didáticos como, por exemplo, as fitas cassetes para uso individual e/ou em sala de aula. Já a partir da década de 70, Paiva (2009, p. 34) informa que as necessidades dos alunos passaram a ser levadas em consideração e influenciaram os livros didáticos, os quais abordaram, também, as funções da linguagem.

No fim dos anos 70 e início dos anos 80, Paiva (2009, p. 38) comenta o fato de os livros didáticos de LI apresentarem alto padrão de desenho e produção, com apelos visuais que os tornaram atraentes para os alunos. Além de incluírem outros artefatos didáticos, como cita

Paiva (2009, p. 40), por exemplo, livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, vídeo, fita de áudio. Atualmente, os livros didáticos apresentam CDs de áudio e DVDs, e, também, em alguns livros didáticos, há acesso para professores e alunos a páginas na internet, as quais contêm material complementar, como, por exemplo, jogos didáticos para os alunos e materiais extras de apoio para os professores.

Para Tomlinson (2001, p. 67), o livro didático pode ser visto como um guia, uma ferramenta auxiliar, e como uma das formas mais convenientes de apresentar o conteúdo para os alunos, pois proporciona ênfase e continuidade. Já para Ramos (2009), o livro didático de LI é utilizado, por muitos professores de escolas públicas e privadas, como suporte pedagógico para planejar e ministrar suas aulas, assim como fonte para seleção de textos e atividades.

Enfim, a visão de livro didático pode ser bastante variada, indo de visões positivas e negativas, porém a bem mais aceita é como ferramenta colaboradora para o ensino e aprendizagem. Devido a isso, é possível evidenciar sua importância para a educação, principalmente, para o professor.

4 O livro didático *Keep in mind*

A coleção *Keep in Mind*, de acordo com o PNLD 2011, foi escrita por Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob, e, distribuída pela editora Scipione. Organizou-se em quatro volumes (6, 7, 8 e 9). Os volumes 6 e 7 possuem dezesseis unidades e os 8 e 9, doze.

De acordo com o site da editora Scipione, Elizabeth Young Chin é licenciada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO-SP) e doutora em Letras (Linguística: Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo. Possui mais de vinte e cinco anos de experiência no ensino de língua inglesa, tendo lecionado em diversas escolas de idiomas e em empresas.

Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob, de acordo com o mesmo site, é bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui trinta anos de experiência na área de ensino de inglês, lecionando e trabalhando com formação de professores, além de desenvolver materiais de apoio para diversas escolas.

A coletânea foi aprovada e sugerida pelo PNLD 2011, publicado no ano de 2010. Esta coleção foi amplamente adotada e utilizada em escolas públicas de todo o território brasileiro no período de 2011 a 2015 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

5 A questão da tradução no livro didático *Keep in mind*

No livro *Keep in Mind*, do 6º ano do Ensino Fundamental, na unidade 9, seção “*Let’s Read*” (Vamos Ler), página 89, há o exercício: “*Read this registration form. Match each field with the information requested*” (Leia este formulário de registro. Ligue cada campo com a informação pedida). Nesta atividade, há um formulário de registro online em Língua Inglesa, simulando os registros online requeridos em vários sites da internet, e de outro lado, há as traduções das palavras deste mesmo formulário online. Assim, é solicitado para que os alunos liguem os termos do formulário em inglês com seus correspondentes em português, ou seja, eles terão que traduzir as palavras em inglês para o português, com o objetivo de completar o exercício proposto.

Podemos perceber que este exercício induz a memorização de vocabulário e, portanto, não propõe uma reflexão atenta com relação aos significados das palavras presentes no formulário online. Também, é possível notar características do método de Gramática e Tradução (GT), neste exercício, pois a tradução é utilizada como método e não como atividade de mediação. Na realidade, ela é utilizada como técnica de fixação de vocabulário, ou seja, consiste em o aluno procurar palavras em Língua Portuguesa correspondentes semanticamente às palavras em Língua Inglesa, por meio da tradução.

Como foi visto anteriormente, a tradução é entendida como mediação, ou seja, ela é uma das várias atividades linguísticas que deveriam ser utilizadas para que os alunos desenvolvam competência comunicativa em Língua Estrangeira (LE). Portanto, as atividades de tradução deveriam tornar possível a comunicação, por exemplo, entre pessoas que não compartilham um mesmo idioma, porém, por exemplo, com o auxílio de terceiros que fariam uma reformulação do contexto de ação.

No livro *Keep in Mind*, do 7º ano, do Ensino Fundamental, unidade 3, seção “*Let’s Read*” (Vamos Ler), página 34, há dois exercícios: 1) “*Learn to make a paper airplane. Look at the pictures. Read the instructions*” (Aprenda a fazer um avião de papel. Observe as figuras. Leia as instruções), e 2) “*Find the words in the text that mean the following*” (Ache as palavras no texto que signifiquem as seguintes).

O exercício 1, apresenta seis imagens que, cada qual, ilustra uma etapa diferente do processo de criação de um avião de papel, para cada imagem há instruções em inglês, contendo informações relacionadas sobre como montar um avião de papel.

O exercício número 2, apresenta uma lista de oito palavras em português, em que o aluno deverá colocar em inglês, o seu significado. Assim, é possível perceber que estes exercícios utilizam a tradução como método, uma vez que simplesmente solicita para que os alunos procurem no texto em inglês, palavras correspondentes semanticamente a palavras em português.

No mesmo livro, na unidade 4, seção “*Language Corner*” (Esquina da Linguagem), página 39, há os exercícios: 1) “Traduza as seguintes frases para o português” e 2) “Agora traduza estas para o inglês”. O primeiro exercício solicita para que os alunos traduzam as frases em inglês contendo o verbo *to be*, como ser e estar. Em Língua Inglesa, eles são diferenciados, de acordo com o contexto. Portanto, o aluno é induzido a descobrir, por meio do exercício de tradução, que o verbo *to be* possui dois significados distintos em Língua Portuguesa e a atividade de tradução serve como meio para o aluno entender tais distintos usos em inglês.

Já o exercício número dois, propõe a tradução de duas frases, utilizando os verbos *do* e *make*, pois, ambos em português, de forma generalizada, podem significar “fazer”, e em inglês são diferenciados pelo contexto. Por isso, o intuito deste exercício é semelhante ao do exercício anterior, ou seja, induzir a percepção dos alunos perante os variados significados destes dois verbos na Língua Portuguesa por meio da tradução.

Com relação ao uso da tradução neste exercício, é possível notar que ela é utilizada apenas como método, as quais, as frases descontextualizadas devem ser traduzidas para o português. Para isso, é utilizada a tradução, semelhante ao que vimos no método GT, em que há a transposição de uma língua para a outra. Portanto, este exercício contribui para uma visão de tradução como uma atividade repetitiva e cansativa.

Na unidade 10, seção “*Language Corner*” (Esquina da Linguagem), página 93, há o exercício número um: “Escreva a tradução dos nomes dos objetos ilustrados”. Neste exercício, há 3 imagens de instrumentos musicais, as quais representam respectivamente: um violão, uma guitarra e uma bateria, e uma imagem de pilhas utilizadas em produtos eletrônicos no geral. Abaixo da primeira imagem, violão, está escrita a palavra “*guitar*” em inglês. Na segunda imagem, guitarra, está escrita a palavra “guitarra” em português. Na terceira imagem, bateria, está escrita a palavra “bateria” em português. E na última imagem, pilhas, está escrita a palavra “*battery*” em inglês. Dessa forma, foi solicitado aos alunos que traduzam do inglês para o português e/ou vice-versa, o significado de cada palavra presente nas imagens.

O exercício visto acima propõe apresentar alguns dos muitos falsos cognatos presentes na Língua Inglesa, para isto utiliza a tradução baseada nos parâmetros previstos no

método GT, o qual, entre outras coisas, consiste na busca por significados de palavras fora de contexto, isto torna o exercício maçante e ineficiente, pois para compreensão e identificação dos falsos cognatos o contexto é extremamente importante.

Na unidade 12, na seção “*Language Corner*” (Esquina da Linguagem), página 112, Há três exercícios: 1) Leia as frases. Preste atenção ao significado, 2) Traduza as frases acima para o Português. Que diferença você observa? e 3) Escreva *place* ou *activity* entre os parênteses e traduza as frases a seguir.

A tradução das frases do exercício 1, proposta pelo exercício 2, tem como objetivo evidenciar para os alunos que o verbo *to go* pode ser usado para indicar lugar, como no exemplo “*I go to the shopping mall every weekend.*” (Eu vou para o shopping todo fim de semana), bem como atividade, como no exemplo “*My mother goes shopping once a month*” (Minha mãe faz compras uma vez por mês). Desta forma, a tradução é utilizada apenas com o propósito gramatical, isto é, induzir os alunos a fixação de novos conteúdos gramaticais por meio da utilização do processo tradutório.

No exercício 3; o aluno é apresentado a dois exemplos distintos, com o uso do verbo *to go*. Nele, o aluno deve escrever *activity*, quando perceber que a frase representa uma atividade realizada por outra pessoa e *place*, quando indicar deslocamento, por exemplo, de um local para outro. Após essa identificação, o aluno deverá traduzir as duas frases.

Na unidade 15, na seção “*Language Corner*”, (Esquina de Linguagem), página 141, há dois exercícios. O número 1 apresenta quatro figuras de personagens, executando as seguintes atividades: sentar-se, permanecer sentado, levantar-se e permanecer em pé. O exercício solicita para que os alunos leiam as sentenças em inglês, cada qual relacionada a uma imagem, e escreva entre parênteses, *action* (ação) ou *state* (estado). O exercício 2 pede para que os alunos traduzam as frases em inglês do primeiro exercício.

6 Considerações finais

De forma geral, a tradução em todos os exercícios, vistos até o momento, tem como foco o método, com forte influência do método GT, e o reforço gramatical, pois propõe aos alunos a tradução de frases ou palavras descontextualizadas, com objetivo principal à fixação de conceitos e regras gramaticais.

Tais atividades empreendidas no livro didático *Keep in Mind*, ao serem realizadas traduções de forma descontextualizadas e sem conexão a uma intencionalidade e aplicabilidade

real no cotidiano dos estudantes, poderão contribuir para prejudicar a compreensão e tornar os exercícios extremamente repetitivos por sempre solicitar aos alunos o mesmo procedimento.

As atividades também podem ser consideradas insuficientes justamente por não considerarem o contexto de uso real do idioma, apresentando exercícios que não possuem conexões com o real. A tradução pode contribuir para o efetivo aprendizado de língua inglesa desde que seja utilizada em exercícios e práticas que levem em consideração o contexto de uso real do idioma em situações que possam ser identificadas enquanto atos cotidianos dos estudantes.

Referências

- ALMEIDA, C. D. ET AL. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, vol. 41/4, 1987.
- ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.
- BRASIL, MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011- Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COSTA, D. N. A tradução como um sistema complexo adaptativo: apresentando a teoria. **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v.2, n.1, 2013.
- COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN H. Inácio, Vandresen, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CRISTOVÃO, V. L. L; DIAS, R. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- Editora Scipione. 2011. **Lista de Autores**. Disponível em: <http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/?opc=71&set=0&art=464>. Acesso em 20 dez. 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KELLER, M. C. O uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. **Anais do II Seminário de Leitura e Produção Textual**, v.2, n.2, 2012.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Revista Scientia Traductionis**, n.3, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. História do Material Didático. In CRISTOVAO, V. L. L.; DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, 2009, p. 17-57.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2009.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de Língua Inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In CRISTOVAO, V. L. L.; DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, 2009, p. 173-198.

ROCHA, N. F. F. Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização. **Revista In-Traduções**. v.3, n.5, 2011.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**. n.5, 2006.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, D. NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA COM ÊNFASE NO LETRAMENTO

MONOTONGATION AND DIPHTHONGIZATION IN SCHOOL TEXTS: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS WITH EMPHASIS ON LITERACY

Valdir Manoel Alves Neto¹
alves.neto.v.m@gmail.com
Angela Cristina Di Palma Back²
acb@unesc.net

RESUMO

Partindo do pressuposto de que os alunos das classes menos favorecidas, em virtude das poucas oportunidades de acesso a situações de letramento, podem ter maior dificuldade na escrita, atendo-se de modo mais consistente junto à cultura oral, este artigo procura identificar as ocorrências da oralidade junto às produções textuais e explicar como os fenômenos de monotongação e ditongação migram da oralidade para a escrita. Para subsidiar esta proposta, fundamenta-se com base na teoria sociolinguística, trazendo para as discussões, vez por outra, teóricos cuja abordagem pode ser correlacionada aos postulados de natureza social. O *corpus* deste trabalho constitui-se de sessenta cartas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de três escolas, frequentadas por classes sociais distintas, do município de Criciúma SC, desenvolvidas em sala de aula sem intervenção dos professores na escrita discente. É possível considerar, com base na amostra estudada, que os fenômenos de monotongação não se alteram quantitativamente em virtude da classe social dos alunos, já os fenômenos de ditongação alteram-se substancialmente, ocorrendo em menor grau nas classes socioeconomicamente favorecidas, justamente por terem acesso a mais situações de letramento e, conseguindo, mesmo que intuitivamente mobilizar os registros de adequação à escrita. Com relação às ocorrências de transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita, concluiu-se que o fenômeno existe e isso pode estar associado à falta de prática de leitura e escrita, recorrendo, assim, o aluno, no momento de representar graficamente a língua, em conformidade com a cultura oral da qual faz parte, oriunda principalmente de seu grupo familiar e social com o qual interage.

PALAVRAS-CHAVE: Monotongação; Ditongação; Oralidade; Letramento; Variação Linguística.

ABSTRACT

Based on the assumption that students from less favored classes, due to the few opportunities to access literacy situations, may have greater difficulty in writing, attending more consistently to oral culture,

¹ Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), especialista em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) e graduando em Teologia na Faculdade de Teologia Evangélica (Fatev).

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa stricto sensu em Educação e do Curso de Letras, atuando como coordenadora de projetos de pesquisa e extensão na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

this article seeks to identify the occurrences of orality with textual productions and explain how the phenomena of monotongation and diphthongization migrate from orality to writing. To support this proposal, it is based on the sociolinguistic theory, bringing to the discussions, from time to time, theorists whose approach can be correlated to the postulates of a social nature. The corpus of this work consists of sixty letters from students in the sixth year of elementary school from three schools, attended by different social classes, in the city of Criciúma SC, developed in the classroom without the intervention of teachers in student writing. It is possible to consider, based on the studied sample, that monotongation phenomena do not change quantitatively due to the students' social class, whereas diphthongization phenomena change substantially, occurring to a lesser extent in socioeconomically favored classes, precisely because they have access more literacy situations and, even if intuitively mobilizing records of suitability for writing. Regarding the occurrence of transfer of linguistic units from orality to writing, it was concluded that the phenomenon exists and this may be associated with the lack of reading and writing practice, thus resorting to the student, when representing the language graphically, in accordance with the oral culture of which he is a part, mainly from his family and social group with which he interacts.

KEYWORDS: Monotongation; Diphthongization; Orality; Literacy; Linguistic Variation.

1 Introdução

Como explicar fenômenos ligados à representação escrita que migram da oralidade? e, conseqüentemente, As diferenças sociolinguísticas do aluno, ligadas à classe social podem influenciar no desenvolvimento de competências que promovam o letramento, em específico que visam a minimizar a transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita? Essas questões foram centrais no desenvolvimento deste artigo.

Exposta a inquietação que levou à produção deste trabalho, tem-se como objetivo geral identificar as ocorrências ligadas à transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita, em específico à monotongação e ditongação, que ficam explicitadas nas situações de letramento; e como objetivos específicos (i) refletir sobre o contexto social no qual o aluno está inserido, a exemplo do ambiente familiar em que há ou não apoio dos pais (no sentido também de proporcionar um ambiente de letramento) ou mesmo práticas de linguagem que proporcionem bom desempenho escolar; (ii) correlacionar as ocorrências de transferências de unidades linguísticas da oralidade para a escrita com a situação socioeconômica do aluno.

Pensar os objetivos acima mencionados significa dizer que o acesso a situações de letramento, proporcionado sobretudo pela educação, com conseqüente valorização do conhecimento, é construído socialmente, mas das quais se constata a distância dos pais de classes sociais mais vulneráveis, pois estes, na maioria das vezes, não tiveram oportunidade de concluir a educação básica, de modo a não se apropriarem dos benefícios que o letramento

proporciona e, via de regra, possuem jornadas de trabalho extenuantes, não possibilitando inclusive acompanharem seus filhos junto às práticas escolares.

Com base no exposto, este trabalho buscou, portanto, identificar que dificuldades os alunos tendem a apresentar junto às práticas de letramento promovidas pela escola e em que medida tais dificuldades resultam do até aqui dito. A principal hipótese é a de que fatores sociais, a exemplo da situação socioeconômica, podem interferir no desenvolvimento e apropriação das práticas no entorno da linguagem, dando principal ênfase à transferência dos fenômenos de monotongação e ditongação da fala para a grafia.

2 Variação linguística e escola

Com o propósito de subsidiar esta investigação, mobilizar-se-ão as discussões no entorno da Sociolinguística Educacional que abriga resultados obtidos em nível da língua em uso da Sociolinguística Variacionista. Para tanto, parte-se do posto de que a variação linguística é inerente a quaisquer línguas naturais, portanto universal. As variações são fruto de fatores como grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social (BORTONI-RICARDO, 2004). Sendo assim, a variação depende de fatores múltiplos que produzem diferenças que não são isoladas, pois existe um contínuo de sobreposição linguística que permite que as mesmas variações sejam encontradas em vários níveis da sociedade, ultrapassando as fronteiras sociais. Bortoni-Ricardo (2005, p. 29) ressalta que “muitos traços fonológicos e morfossintáticos característicos de variedades populares fazem também parte dos estilos informais no repertório verbal dos falantes de língua padrão”.

Cada variante cumpre com a função social e linguística nos espaços de interação com a devida adequação linguística, justamente em função de que o processo de estigmatização da linguagem é produzido por questões sociais, e não linguísticas (Andrade 2003). A necessidade de adequação linguística ao enunciado, seja oral ou escrito, passa a ser de extrema relevância na escola, por isso cabe a ela desenvolver habilidades comunicativas e dominar as variantes de prestígio sem relegar as outras variantes, legítimas em determinadas condições de produção. Ou seja, a adequação se ensina.

A relação entre classe social e desempenho escolar, impacta a dimensão linguística, desdobra-se e associa-se também a outros fatores, como apresenta Soares (1999), na por ela chamada ‘ideologia das diferenças culturais’. Segundo essa ideologia, a razão para o fracasso

escolar das classes menos favorecidas socialmente é o tratamento que a escola dá à cultura dessas classes, apresentando-a como fora do padrão, errônea, ou, às vezes, ignorando a sua existência. O aluno passa por um processo de marginalização cultural e fracassa porque é diferente. Nesse caso seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno, pois discrimina a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências.

A desvalorização do padrão linguístico das classes populares e consequentes ações discriminatórias não se restringem à escola, pois não partem dela, vem da sociedade que cultua a cultura das classes mais favorecidas economicamente. Porém, não há como a escola ficar neutra frente à diversidade linguística. Ela tem que assumir seu papel como agente transformador da sociedade, lutando contra a desigualdade social e melhor distribuição dos bens culturais.

A escola ainda não assimilou o papel que vem sendo atribuído a ela, servindo, via de regra, como instrumento difusor da língua e cultura dominantes, que são tomadas como padrão coercivo. Não se trata de negar, no entanto, a importância de uma norma-padrão para o desenvolvimento de um Estado moderno, como explana Bortoni-Ricardo (2005, p. 14 e 15):

Se a padronização é impositiva, não deixa também de ser necessária. Ela está na base de todo estado moderno, independente de regime político, na formação de seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico. Pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização linguística e seu estágio de modernização. O problema não parece estar, pois, na existência de um código padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele.

Como lidar, então, com essa situação paradoxal em que a escola deve assumir seu papel transformador frente à diversidade linguística a fim de promover as condições apropriadas ao letramento e, ainda, problematizar a importância quanto à padronização linguística que é necessária aos propósitos de um estado, uma sociedade, conforme ilustra a citação acima. Por mais que a escola lute contra o preconceito linguístico e valorize as variantes populares discentes, cabe a ela o ensino da norma culta, desde que esse ensino não estigmatize a variedade trazida pelo aluno.

Nada é mais libertador que o conhecimento. Se a escola realmente quer formar cidadãos conscientes e menos preconceituosos, deve dar aos seus alunos os instrumentos linguísticos apropriados para a operacionalização dessa mudança, que seriam o domínio da norma padrão e o conhecimento sobre a língua e suas relações de poder na sociedade.

3 Letramento

Antes de conceituar e abordar o tema letramento, é necessário que outros termos relacionados sejam discutidos. O primeiro deles é ‘alfabetização’, tomado aqui como a capacidade de ler e escrever. O conceito em si de alfabetização não suporta toda a gama de habilidades que se situa na órbita da capacidade de leitura e escritura. O simples adjetivo ‘alfabetizado’ não traduz a real profundidade da capacidade do indivíduo, enquanto o vocábulo ‘letrado’ está muito mais no campo do conhecimento do que das habilidades práticas, não servindo assim às mais urgentes necessidades da sociedade.

Por estar associado ao meio, letramento é um conceito relativamente recente na ciência linguística. As primeiras aparições do termo foram na década de 1980, sendo que os principais escritores brasileiros sobre letramento atribuem a criação da palavra à Mary Kato em 1986³; no entanto, pode-se afirmar com base em Soares (2010) que este vocábulo é a versão brasileira da palavra da língua inglesa *literacy* (diga-se brasileira, pois em Portugal, usa-se a palavra ‘literacia’), descendente do vocábulo latino *littera*, que significa ‘letra’. Seria então letramento o ato de inserir ativamente um indivíduo no mundo da leitura e da escrita? Um conceito bem representativo do que geralmente é escrito sobre letramento pelos linguistas brasileiros pode se ilustrado em Soares (2010, p. 112):

[...] letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Kleiman (1998, p. 181-182) argumenta que a concepção de letramento, mesmo a tomando como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita:

[...] não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

³ No livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, cujas citações constam neste artigo, mas pertencem à sétima edição.

Conforme exposto, melhor é utilizar-se não das expressões ‘ausência de letramento’ e ‘presença de letramento’, pois é talvez impossível determinar em que momento na vida de um indivíduo ele começa experimentar efetivamente situações de letramento. O ideal seria usar nível baixo, médio, alto, partindo do princípio que as ocasiões comunicativas se situam em um contínuo, chamado por Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) de *continuum de oralidade e letramento*, possibilitando classificar cada evento em qualquer ponto desse contínuo. Com base em Brasil (1998), é possível afirmar que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, ou seja, práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

O grau de letramento de uma comunidade é fator decisivo na escolha dos conteúdos linguísticos que serão e como serão abordados em sala de aula, pois, por meio dele, o aluno será capaz de não somente ter maior aproveitamento escolar, mas também usufruir da fruição que a leitura e a escrita proporcionam, tendo, assim, acesso aos bens culturais da sociedade e maior possibilidade de mobilidade social.

Dentre as esferas sociais que disseminam o letramento, lado a lado com a escola está a família. Segundo Kleiman (1998, p. 182-183), no seio familiar:

[...] as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e função.

Kleiman (1998), no contexto acima, observa que o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento e o valor da escrita, fato que ajuda no processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Como foi visto, é atualmente impossível dissociar as desigualdades sociais das desigualdades educacionais e oportunidades de convivência com situações de letramento, por mais que, muitas vezes, os julgamentos que são feitos da própria educação e práticas sociais estejam sempre em comparação com o ideal letrado ocidental, crê-se que o desenvolvimento

das habilidades comunicativas somente enriquecerá a cultura linguística do aluno, ampliando assim as possibilidades de mobilidade social.

4 Fala versus Escrita

A reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita traz à tona discussões importantes acerca da língua. É possível iniciar falando até da existência de uma dicotomia entre ‘fala’ e ‘escrita’, no entanto, algo que parece, às vezes, tão dicotômico e distante não o é. Segundo Flôres e Silva (2005), entre a fala e a escrita existem diferenças, similaridades, gradações e mesclas. Essas sobreposições de manifestações da língua, segundo os autores, são tão marcantes que mal se percebe a integração entre uma e outra modalidade.

O fato de a língua escrita e falada não serem dois sistemas opostos, como historicamente se costumou tratar como dicotômicos (MARCUSCHI, 2001), permite tratar com mais naturalidade as unidades linguísticas que, caracteristicamente, pertencentes à fala migram para a escrita. Flôres e Silva (2005) defendem a ideia de que, quanto menos se usa a leitura e escrita no dia-a-dia, mais similaridade se encontra entre ambas, estando aí o ‘calcanhar de Aquiles’ dos menos favorecidos socioeconomicamente que não têm, na realidade, qualquer escolha e vão sempre se pautar na fala espontânea de seu grupo social, pois, segundo os autores, quando se lê pouco, a tendência é se escrever como se fala, mesmo que se tenha necessidade de usar uma escrita técnica.

Mesmo a escrita tentando representar aquilo que é significativo funcionalmente, há uma enorme distância entre o que se pronuncia hoje e a grafia. Kato (2000, p. 17), analisando as relações entre fala e grafia, concluiu que:

[...] o fato de toda a língua mudar, ter diferenças dialetais⁴ e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é estritamente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo.

Segundo Kato (2000), a escrita é ainda diacronicamente motivada, pois, em alguns casos, só se pode explicar a representação ortográfica recorrendo à história da língua. Como

⁴ Resolveu-se adotar neste trabalho o termo ‘variante’ e não ‘dialeto’ para se referir aos falares regionais e sociais do português do Brasil, ou ao próprio português brasileiro como um todo. Uma definição de dialeto e também defesa de não se falar dialetos lusófonos no Brasil pode melhor ser estudada em Pinto (1986).

exemplo do exposto acima, a autora cita a palavra ‘homem’, que tem ‘h’, porque a palavra que lhe deu origem em latim, também tinha ‘h’, já o vocábulo ‘ônibus’ não tem ‘h’ porque a palavra original não o tinha, Kato (2000) conclui, então, que a língua oral muda, já a escrita é mais conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas.

Grande parte das diferenças encontradas entre a fala e a escrita são frutos do fenômeno sonoro de assimilação. Bagno (2010) diz que a assimilação é a força que faz com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, tornem-se iguais, ou aproximem-se. Enquanto duas ou mais formas de falar coexistem, tem-se o fenômeno de neutralização; é o que ocorre, por exemplo, com os contextos finais de palavras que fazem uso das fricativas dentais /s/ e /z/, desde que o contexto seguinte não possua vogais, como em ‘feliz’ e ‘inglês’. Nesse contexto vocabular, percebe-se que o falante pode fazer uso do segmento mais vozeado ou menos vozeado sem alterar seu valor significativo; eis, portanto, um contexto de neutralização. De acordo com Cagliari (2002), a neutralização ou não de um som depende do contexto em que é produzido, pois dois sons foneticamente semelhantes (a exemplo de /s/ e /z/, cujo único traço distinto é o grau de vozeamento, pois ambas são dentais e fricativas) ocorrem em posição fonológica em certos contextos, mas não estão em oposição fonológica em outros contextos. A seguir, discutir-se-ão os fenômenos de neutralização e assimilação na produção de encontros vocálicos e a sua relação com a grafia, adentrando à especificidade do tema que este artigo problematiza.

4.1 Encontros Vocálicos

Até aqui é possível se tomar como certo que a concepção de língua é viva, dinâmica, portanto, em constante evolução, e mesmo a escrita se constituindo em uma forma de conservar as estruturas linguísticas, ela não consegue barrar ou mesmo acompanhar a evolução da língua. Em se tratando de encontros vocálicos, não é diferente. Uma das mudanças no que diz respeito às vogais de uma palavra se dá principalmente por meio dos fenômenos de monotongação e ditongação. Monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples como do latim para o português a passagem de ‘au’ para ‘o’ (pauper > poper > pobre) (CAMARA JÚNIOR, 2002). Segundo Dubois et al (2001, p. 202), “ditongação é a mudança fônica resultante da alternância sincrônica ou de evolução diacrônica; essa mudança se deve à segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba, ou à redução

de uma hiato a um ditongo”. Como exemplo da segmentação de uma vogal em duas partes, pode-se citar a segmentação do ‘e’ em ‘ei’ na palavra ‘bandeija’ e como exemplo de redução de um hiato a um ditongo pode-se mencionar ‘me-u’ do latim, para ‘meu’ no português. A seguir, discutir-se-ão os fenômenos de monotongação e, logo depois, os fenômenos de ditongação.

Um dos processos comuns de alternância de grafia nas palavras é o processo de **monotongação**, que é a redução de um ditongo, como visto acima. Ditongos, segundo Silva (2007), são sequências de segmentos, um dos quais interpretado como vogal e o outro como semivocóide, semicontóide, semivogal, vogal assilábica ou glide (neste trabalho usar-se-á a última nomenclatura). De acordo com Souza e Santos (2008, p.24), foneticamente os glides (o autor chama aqui de aproximantes):

[...] se caracterizam por permitirem a passagem do ar sem obstrução e sem fricção, com ressonância no centro do trato vocal [...] e por terem um espaço vertical para a passagem do ar mais estreito que as vogais a que estão associadas (como em *xixi* e *urubu*). Fonologicamente essas aproximantes se comportam como consoantes, isto é, não preenchem posição de núcleo da sílaba e nunca são acentuadas.

O fato de os glides não preencherem o centro silábico possibilita o fenômeno de redução do ditongo (monotongação), pois uma sílaba não pode existir sem vogal, mas sem glide, sim. Seguem os casos em que, às vezes, os ditongos são monotongados na fala:

Ditongo *ou*: pode-se dizer que, entre os ditongos, esse é o que apresenta maior incidência de monotongação, pois raramente é pronunciado como se escreve (BORTONI-RICARDO, 2004). Na realidade, o processo de variação desse ditongo remonta a evolução do latim para o português, pois inicialmente o encontro vocálico era ‘au’, mas por assimilação tornou-se ‘ou’, e agora /o/ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2006). Bagno (2003) atenta que em situações em que o falante diminui o ritmo da fala ou de ênfase o ‘monotongo’ ‘o’ pode vir a ditongar-se novamente.

Ditongo *ei*: a sequência ‘ei’, diferentemente da sequência ‘ou’, não varia em todos os vocábulos, pois para monotongar-se precisa ser seguida de ‘r’, ‘n’, ‘j’, e ‘x’

(BAGNO, 2010⁵; BORTONI-RICARDO, 2004). Silva (2006) complementa com uma visão diacrônica, lembrando que no português arcaico, em posição não acentuada, era possível a variação <ei~e~i>: ‘eigreja’, ‘egreja’, ‘igreja’, mostrando então que o fenômeno de redução dos ditongos não é novo na língua portuguesa.

Ditongo ai: a redução do /ai/ para /a/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte, geralmente ‘x’, (BORTONI-RICARDO, 2004). Exemplo: caixa > caxa; baixa > baxa. Silva (2007) adverte que assim como o ditongo ‘ei’ o ditongo ‘ai’ não se reduz em sílaba final.

Quanto ao processo de **ditongação**, acontece principalmente em duas situações: em final de sílaba cujo último som é vocálico e seguido pelo arquifonema⁶ /S/, ou quando o ditongo é nasal. No último caso, pode-se considerar a variação associando-a à história da língua.

Realizando uma relação diacrônica, Teyssier (2007) observa que muitas das vogais nasais existentes hoje na língua portuguesa é fruto de uma contração entre uma vogal nasal com outra nasal ou oral do português arcaico, como exemplo pode ser citada a evolução da palavra tens (tẽ-es > tens).

Já do ponto de vista sincrônico, Scliar-Cabral (2003, p.139) traz ao longo da sua obra exemplos de ditongação dos segmentos /em/, /ens/, /en/, /eem/. Para ela tal partícula vocabular é um ditongo e argumenta que “o ditongo nasalizado fica obscurecido na escrita, já que as letras ‘m’ e ‘n’, quando em final de vocábulo, representam simultaneamente a nasalidade e a semivogal /j/”.

A ditongação frente ao arquifonema /S/ aparece em uma pesquisa realizada em cadernos escolares de alunos do Ensino Fundamental feita por Monteiro (2010). Nessa pesquisa, a autora encontrou as seguintes ocorrências: ‘rapais’ para ‘rapaz’, ‘capuis’ para ‘capuz’ e ‘mais’ para ‘mas’. Monteiro (2010) afirma que as ocorrências encontradas por ela são explicadas por existir, na produção do glide /i/, o mesmo grau de levantamento da língua em direção ao palato duro que as consoantes /s/ e /z/ possuem. Pode-se ver outro exemplo do

⁵ Bagno (2010, p. 89) assim traz: “a monotongação só acontece quando o ditongo EI aparece diante das consoantes J, X, e R ...” não citando, assim como Bortoni-Ricardo (2004), a monotongação precedida de ‘n’.

⁶ “[...] perda do contraste fonêmico, ou seja, a neutralização – de um ou mais fonemas em um contexto específico” (SILVA, 2007. p. 158). Realizou-se uma exemplificação anteriormente, mostrando a neutralização em contexto de final de palavra justamente em situação que poderia ser transcrito fonologicamente com o arquifonema /S/.

fenômeno em Kato (2000), quando ela defende a ideia que uma criança pode até escrever ‘nois foi’, porém não terá dificuldades para entender ‘nós fomos’, trazendo esse exemplo, a autora dá margem ao entendimento que existe na variante popular ‘nois’. Entende-se, então, que, quando uma palavra é oxítona e traz no final da palavra ‘s’ ou ‘z’, o monotongo antecedente à essas consoantes pode vir a ditongar-se com a inserção do glide /i/ antes da fricativa alveolar.

Outra causa da ditongação é a hipercorreção, pois, como se tem o fenômeno de redução de ‘ei’ para ‘e’, de ‘ou’ para ‘o’, conforme comprovam pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004) e Pinto (1986), muitos acabam revertendo o processo, ou seja, pronunciando e escrevendo ‘ei’ e ‘ou’ em palavras que na ortografia oficial escrevem-se com ‘e’ e ‘o’. Como exemplo, Bortoni-Ricardo (2004) alerta para a grafia das palavras ‘bandeja’ e ‘caranguejo’ que podem equivocadamente serem grafadas como ‘bandeija’ e ‘carangueijo’ e já Pinto (1986), traz ocorrências da sua pesquisa com as seguintes grafias: ‘deizejando’ e ‘sobre’.

Entende-se, então, que os processos de monotongação e ditongação são frutos de assimilações sonoras, esse processo é contínuo e enquanto a língua existir haverá variação e assimilação. O fator secundário seria a hipercorreção, pois indivíduos que percebem fenômenos linguísticos em determinados vocábulos tentam aplicá-los a outras palavras semelhantes como se fossem uma regra. Vê-se, portanto, a necessidade de conhecimento dos fenômenos da linguagem oral, não somente para professores de Língua Portuguesa, mas também para alfabetizadores por lidarem desde cedo com questões que envolvem língua e variação.

5 Percurso Metodológico

Os dados para esta pesquisa de campo, que é de cunho qualitativo e quantitativo, foram colhidos em três turmas do sexto ano do Ensino Fundamental no município de Criciúma SC, de três diferentes escolas. A escola ‘A’ situa-se em área não muito longe do centro da cidade e atende alunos de vários bairros, principalmente os vindos da periferia. Muitas crianças escolhem a escola por ela oferecer educação em tempo integral. Esses estudantes, na sua grande maioria, não pertencem às classes mais favorecidas economicamente.

A escola ‘B’ é uma escola pública estadual situada em bairro nobre muito próximo ao centro e longe das regiões socioeconomicamente carentes. Em virtude da localização e pelo fato de ser uma escola pública, deduz-se que os alunos que a frequentam pertencem, na sua grande maioria, à classe média-baixa.

A terceira escola, ‘C’, é uma instituição particular de ensino confessional que atende, em princípio, alunos pertencentes às classes mais favorecidas criciúmens e alguns à classe média-alta. A instituição fica também localizada em bairro nobre próximo ao centro. Salienta-se que a estratificação social foi feita, empiricamente, com base em dois parâmetros: escola pública *versus* privada (‘A’ e ‘B’ *versus* ‘C’, respectivamente) e localização geográfica (‘A’ periferia *versus* ‘B’ e ‘C’ centro).

Apesar de a estratificação social ter sido empírica com vistas a identificar a classe social dos alunos, o posicionamento quanto à classe social pode ser considerado confiável, pois, somado ao critério da estratificação, foi formulado com base em diálogos realizados junto às próprias instituições escolares. O motivo da escolha das escolas ‘A’ e ‘B’ é o conhecimento socioeconômico que os autores deste trabalho já possuíam dessas instituições por já terem desenvolvido trabalhos pedagógicos em ambas.

O fato de escolherem-se turmas de três diferentes classes sociais está na observação da averiguação do possível menor aproveitamento escolar, principalmente em se tratando de alfabetização e letramento, das classes menos favorecidas. Segundo Soares (2010, p. 87-88):

Quase sempre, nos países em desenvolvimento, em geral sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora: de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

A intenção original do trabalho foi procurar marcas da oralidade na escrita dos alunos, mas como o *corpus* se tornou extenso, e em virtude de querer-se fazer uma relação dos fenômenos com a situação socioeconômica dos alunos, foi realizada uma pré-análise com pequena amostra do *corpus* visando a identificar quais fenômenos ocorriam com mais frequência. As mais recorrentes foram (em ordem de quantidades de ocorrências): (i) troca do verbo ‘haver’ pelo verbo ‘ter’; (ii) falta de familiaridade com a representação escrita dos fones /s/, /z/ e (iii) dificuldades de representar na escrita os encontros vocálicos.

Para análise foram ministradas aulas nas escolas, especificamente para a constituição do *corpus*, sendo que as turmas tiveram acesso aos mesmos comandos e informações prévias antes da escritura dos textos. Foram selecionadas, aleatoriamente entre as

que possuíam mais de oitenta vocábulos, 20 (vinte) produções textuais de cada turma. Foram analisados apenas os primeiros 80 (oitenta) vocábulos do texto, excluindo a data, local de escrita e saudações quando situados antes do corpo da carta, já no interior do corpo da carta, foram desconsiderados números, siglas e palavras de outros idiomas, por esses elementos não seguirem o padrão ortográfico da língua portuguesa. Os vocábulos grafados com problemas de segmentação fora do padrão ortográfico como ‘endia’ (em dia), em EscBTex34⁷, ou ‘deis de’ (desde), em EscATex12, foram contados conforme a opção de escrita do aluno, ignorando se realmente tratava-se de um ou dois lexemas.

6 Apresentação e análise dos resultados

Mesmo sendo a carta um gênero do cotidiano, apenas os alunos da escola ‘C’ a dominavam quanto à formatação do gênero, isso pode ser atrelado, além da qualidade de ensino da escola, também, a uma provável maior exposição a situações de letramento vividas no ambiente familiar e para além dele por esses alunos, proporcionada por plataformas tecnológicas, por exemplo.

As turmas da escola ‘A’ e ‘B’ continham ambas 29 (vinte e nove) estudantes presentes, já a da escola ‘C’, 36 (trinta e seis). Dois alunos da turma ‘B’ e dois alunos da turma ‘C’ não entregaram suas produções, fato este que se esperava da turma ‘A’, em virtude de sua situação socioeconômica e seu distanciamento das práticas de letramento conforme citação de Soares (2010) anteriormente, na qual se afirma que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas são subletradas e subescolarizadas em comparação com as crianças das classes mais favorecidas. A hipótese que se estabeleceu, com base em Soares (2010) e antes da coleta de dados, foi que os alunos da escola ‘A’ teriam maior dificuldade na produção textual, motivo que talvez levasse a não entrega do texto, fato que não ocorreu.

O fenômeno pesquisado e quantificado nas produções foram os processos de monotongação e ditongação e o objetivo que se estabeleceu foi o de investigá-los com base na hipótese de que seria um dos fenômenos da oralidade que poderiam migrar para escrita, haja vista estar presente tanto nas variedades não padrão, quanto na padrão. No entanto, nos textos, foram identificados vários usos, que também são recorrentes na oralidade e tendem a migrar

⁷ A partir desse momento, referir-se-á aos textos sempre desta fórmula: EscXTex00, que quer dizer: EscX> Escola X; Tex00 > Texto 00.

para a escrita justamente por não mais incidirem sobre elas estigma, o que consequentemente geraria o preconceito linguístico; esses usos foram encontrados em número considerável⁸ a saber: (i) verbo ‘haver’ pelo ‘ter’, (ii) troca da desinência número-pessoal ‘am’ por ‘ão’; (iii) problemas de segmentação de palavras (já exemplificado acima); (iv) troca da letra ‘l’ pela letra ‘u’ (e vice-versa) nos fenômenos em que ocorre a vocalização do ‘l’; (v) extrema dificuldade de representar /s/ e /z/ na escrita. (vi) Supressão de segmentos (consonantais ou vocálicos) junto às palavras: ‘pra’ por ‘para’ (e seus derivados: pro, pros e pras) e (vii) falta de concordância nominal e verbal.

Neste estudo, portanto, o foco será sobre a subtração e inserção de vogais, respectivamente monotongação e ditongação, com a hipótese de que esses fenômenos ocorram em maior número na escola ‘A’ e em menor na escola ‘C’, devido ao nível de letramento que provavelmente estejam expostos esses alunos devido a sua condição social.

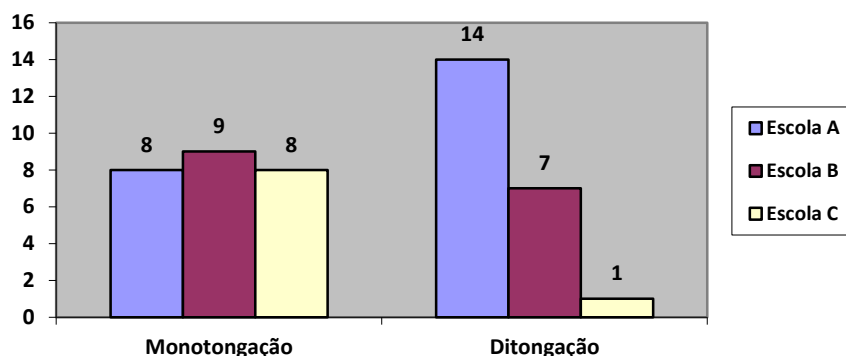
Dos 60 (sessenta) textos investigados, encontram-se 25 (vinte e cinco) ocorrências de monotongação e 22 (vinte e duas) de ditongação, distribuídos entre as escolas ‘A’, ‘B’ e ‘C’, como mostra o ‘Quadro 1’:

Quadro 1 – Ocorrência dos fenômenos de ‘monotongação’ e ‘ditongação’			
Escola	Monotongação	Ditongação	Total da escola
A	08	14	22
B	09	07	16
C	08	01	09
Total do fenômeno	25	22	47

Com base no quadro acima, pode-se explicitar também os resultados por meio do gráfico a seguir:

⁸ Classificaram-se, como consideráveis, as que ocorreram em quantidades próximas às do fenômeno estudado.

Figura 1 – Ocorrência dos fenômenos ‘monotongação’ e ‘ditongação’



É possível notar, com base nos dados coletados, que não houve diferença de quantidade significativa nos fenômenos de monotongação entre os alunos das diferentes escolas. Já em se tratando do fenômeno de ditongação, houve uma queda contínua de ‘A’ para ‘B’, e de ‘B’ para ‘C’. Se se considerar os dois fenômenos juntos, tem-se uma queda mais gradual: 22, 16 e 9, de ‘A’ para ‘C’. Os dados gerais, como se vê, principalmente se forem considerados somente os dados de ditongação, confirmam a hipótese que se tem discutido ao longo deste trabalho, de que os alunos provenientes de classes desfavorecidas têm maior dificuldade na apropriação das regras da variedade padrão.

Verificou-se que, de ‘A’ a ‘C’, é decrescente o número de textos que contêm os fenômenos estudados: 10 (dez) em ‘A’, 9 (nove) em ‘B’ e 5 (cinco) em ‘C’, ou seja, enquanto 50% (cinquenta por cento) dos alunos da escola ‘A’ manifestaram dificuldade de representar os fonemas vocálicos na escrita, apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da escola ‘C’ manifestaram essa dificuldade, caindo exatamente pela metade o número de textos com ocorrências de monotongação e ditongação envolvendo as palavras constantes no *corpus* em ‘C’ com relação a ‘A’.

Vale ressaltar que a variante não padrão, correlata aos fenômenos de monotongação e ditongação, está presente nas variedades dos alunos das três escolas estudadas, o que demonstra pertencer, mesmo que em percentuais diferentes, ao vernáculo desses falantes que ora conseguem monitorar sua migração para a escrita, ora não.

6.1 Monotongação e ditongação nas palavras ‘mais’ e ‘mas’

Houve um total de 47 (quarenta e sete) ocorrências dos fenômenos estudados. A maior parte das ocorrências envolveram as palavras ‘mais’ e ‘mas’, sendo 2 (duas) de monotongação e 11 (onze) de ditongação, 13 (treze) no total. Crê-se que a razão de grande incidência do último fenômeno é a ditongação do /a/ tônico em final de palavra, seguido do arquifonema /S/, que passa a ‘ai’. O fato de existir as duas palavras, ‘mas’ e ‘mais’, semelhantes, na maioria das vezes (dados empíricos) na pronúncia local, embora com diferentes significados funcionais, proporciona condições de os fenômenos de ditongação, associado à situação de baixo nível de letramento, ocorrerem na escrita. Quanto aos casos de monotongação, pode-se associá-los a poucas situações de letramento que faz com que o indivíduo não saiba diferenciar ortograficamente as duas palavras, fato que somente ocorreu (duas vezes) na escola ‘A’ e nenhuma nas outras. Já os fenômenos de ditongação envolvendo a palavra ‘mas’ foram assim distribuídos entre as escolas: A > 6, B > 4 e C > 1. Seguem algumas ocorrências encontradas de ambos os fenômenos:

Fragmento 01 - EscATex18

[...] *Ela levou adivalado para o médico **mas** próximo de casa [...]*

Fragmento 02 - EscATex05

[...] *tei uns meninos que morram na rua **mais** eu gosto muito de santa catarina [...]*

6.2 Outros fenômenos de monotongação

As ocorrências de monotongação, como já comentado, foram praticamente semelhantes em todas as escolas analisadas. Seguem as ocorrências encontradas, que foram divididas em grupos para melhor discussão:

Monotongação da palavra ‘não’: Encontraram-se três ocorrências: ‘na’, ‘natinha’ (não tinha) e ‘no’, as primeiras em EscATex10 e a última em EscATex01. Na literatura revisada, não há nada que indique especificamente que há aqui fenômenos de monotongação o que faz com que se possam prospectar casos de desvio ortográfico (até porque nas duas produções em que ocorreu a monotongação do ‘não’, escreveu-se também essa palavra dentro do padrão prescrito ortograficamente), que pode sim ser manifestado em função do tênue contato com situações de letramento conforme discutido anteriormente. Uma observação

interessante a fazer: esse fenômeno somente ocorreu na escola ‘A’, que se pressupõe ter menos acesso às práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. Eis as três ocorrências:

Fragmento 03 - EscATex01

[...] *a nosa prefeitura não fais nada **no** tira itulhos e não fais mais nada [...]*

Fragmento 04 - EscATex10

*Oi hoje eu quero fala sobre as familia na quela epica que **na** tinha pais iseparodo e era muito ruim tranta dos filhos por que **natinha** como ir trabalha para sustenta as crianca.*

Monotongação em ‘opiniões’: Seguindo a mesma linha de raciocínio acima, entende-se que o problema está em representar ditongos nasais na escrita. Diferentemente da maioria dos outros contextos envolvendo fone e grafia, os ditongos nasais são de grafia um pouco mais complicada que os demais sons da língua (BORTONI-RICARDO 2004). Exemplos: ‘mãe’ → /mãi/ ou /mãĩ/, veem → /vêĩ/; pão → /pãw/, estavam → /eStavãw/. Segundo Scliar-Cabral (2003), a nasalidade pode ser expressa tanto por uma vogal quanto por um ‘m’ ou ‘n’, que também indicam ou não a presença da semivogal /i/ como na palavra ‘bem’ → /bêĩ/. Então, apesar de os autores não trazerem o fenômeno como aqui ocorreu, crê-se que ele se enquadra nos casos em que os alunos, por associarem a escrita à pronúncia, ficam duvidosos quanto à forma de grafar ditongos nasais e equivocam-se como tentativa de acerto (o mesmo pode ser dito acerca da monotongação do ‘não’ descrita acima). Eis a ocorrência:

Fragmento 05 – EscBTex33

[...] *agora temos o direito de falar o que quiser, dar **opiniões**.*

Monotongação da palavra ‘muito(s)’: O vocábulo em questão foi assim grafado: ‘emunto’ (é muito) e ‘munto’ em EscATex14; ‘muto’ em EscBTex27 e ‘mutos’ em EscCTex43. Com relação a essa ocorrência, Scliar-Cabral (2003) diz que ‘muito’ é pronunciado como um ditongo nasalizado /’mũĩtu/. Essa situação distancia o

vocabulo falado de sua representação escrita, fugindo à adequação fonológico-ortográfica do sistema, favorecendo, sobremaneira, a grafia fora do convencional, causa possível da grande dificuldade de escrita encontrada. Em princípio, esperava-se encontrar grafias do tipo ‘muintu’, no entanto, nesse contexto houve a monotongação, para a qual, na literatura revisada, ainda não há discussão substantiva que subsidie o resultado encontrado. Eis as ocorrências, que foram identificadas em todas as três escolas:

Fragmento 06 - EscATex14

[...] *mais no Brasil de oje **emunto** dicutivo sobre a droga [...]* *No tempo do brasil antigo tabem tinha **munto** mais pulciamento [...]*

Fragmento 07 - EscBTex27

*A policia e outra coisa que não mudou muito porque tem **muto** abuso [...]*

Fragmento 08 – EscCTex43

[...] *os presidentes estão tirando **mutos** direitos das pessoas [...]*

Monotongação da sequência ‘ou’: apesar de ser um fenômeno muito comum, a monotongação do ‘ou’ em ‘o’ que pode ocorrer em todos os ditongos ‘ou’ (BAGNO, 2003 e 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2006), só ocorreu em EscBTex32, 2 (duas) vezes com a palavra ‘estoron’ (estouram), o que se esperava que ocorresse em maior proporção em virtude de que, entre os casos de monotongação, ser o único que ocorre em todos os contextos independentemente de classe socioeconômica, início ou fim de palavra ou sílaba e contexto fonológico seguinte. Apesar de ser um fenômeno esperado, nota-se no fragmento a seguir que, nas 10 (dez) palavras utilizadas para contextualizar os fenômenos, foi possível encontrar, ao todo, 8 (oito) ocorrências de marcas da oralidade na escrita (‘estoron’ (duplamente): monotongação do ‘ou’, troca de ‘am’ por ‘on’; ‘bueros’: monotongação de ‘ei’; ‘pinel’: inserção da vogal de apoio ‘i’, troca do ‘u’ final por ‘l’ e falta de concordância em número com o artigo precedente. Entende-se, então, que mesmo sendo a monotongação do ‘ou’ frequente na fala, a sua transposição para a escrita apenas deu-se em contexto em que o indivíduo apresentou vários

outros desvios da norma pressuposta para as práticas de escrita. Eis as duas ocorrências:

Fragmento 09 – EscBTex32

[...] *os buracos **estoron** os bueros **estoron** os pinel dos carros [...]*

Monotongação da sequência ‘ei’: ocorreu em três situações distintas: (i) monotongação do sufixo ‘eiro’ (dois casos), (ii) monotongação frente à fricativa alveopalatal vozeada /ʃ/ representada graficamente na palavra com ‘x’ (um caso) e (iii) monotongação frente à oclusiva dental desvozeada /t/ (dois casos).

(i) monotongação do sufixo ‘eiro’: ocorreu em duas palavras: ‘buero’ e ‘dinhero’. Como já discutido, trata-se de monotongação por neutralização causada pela proximidade com a letra seguinte, ‘r’ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004). Eis as ocorrências encontradas:

Fragmento 10 – EscBTex32

[...] *os puliticos tão desviando **dinhero** a corrupção es un arbirsurdo [...] os buracos estoran todos os **bueros** estoron os pinel [...]*

(ii) monotongação frente à fricativa alveopalatal vozeada /ʃ/: com base nos autores estudados, viu-se que o ditongo ‘ei’ pode monotongar-se quando não está em sílaba final e é seguido pelas seguintes consoantes: ‘r’, ‘n’, ‘j’, e ‘x’ (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004), nesses casos, o ditongo ‘ei’ transforma-se em ‘e’. O que aconteceu em ‘dixaria’, provavelmente foi a transformação em ‘dexaria’, e posterior mudança para ‘dixaria’. Esse fenômeno (de pronunciar a vogal ‘e’ como ‘i’) é recorrente quando o ‘e’ não é a vogal tônica do vocábulo. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), esse fenômeno já é comum na língua portuguesa, como exemplo a autora usa a ocorrência ‘dibaxo’, para a palavra ‘debaixo’. Pode-se ter também o entendimento que os fenômenos (monotongação e alteamento da vogal média para alta) ocorreram simultaneamente. Segue a ocorrência:

Fragmento 11 – EscBTex35

[...] *se ele existe não levaria ela embora **dixaria** ela ficar aqui com a gente*
[...]

(iii) monotongação frente à oclusiva dental desvozeada /t/: Ocorreram dois casos, em escolas distintas (este sendo o único caso de monotongação de ‘ei’ na escola ‘C’, todos os outros (acima) ocorreram na escola ‘B’) Apesar de não ser comum esse fenômeno, Bortoni-Ricardo (2004) alerta que ele já está ocorrendo em Paraíba e Pernambuco. Seguem os fragmentos que contêm as ocorrências:

Fragmento 12 – EscBTex32

[...] *estoron os pinel dos carros por os **prefetos** não si prelcupo de arrumar as estrada* [...]

Fragmento 13 – EscCTex60

[...] *as mulheres atualmente tem o seu **direto** de votar* [...]

Monotongação em ‘come’ e ‘des do’: Nessas ocorrências, vê-se a aglutinação de palavras oriunda da oralidade. Segundo Ilari (2006), excetuadas algumas poucas situações como, por exemplo, quando se dita um texto, ou quando se confere se foi esquecida alguma palavra numa cópia, as pessoas não costumam separar palavras na fala. De acordo com o autor, separar palavras de um mesmo texto é um hábito que se adquire com a escrita. O fenômeno que ocorreu desconsidera a existência das vogais quando átonas se seguidas de tônicas na palavra seguinte: ‘come’, EscATex01, como é > comoé> comé, esquecendo-se o aluno de acentuar a palavra como seria habitual para uma oxítônica terminada em ‘e’. Em ‘des do’, EscCTex56, igualmente o processo deu-se, por hipótese, da seguinte forma: desde o> desdeo> desdo> des do. O aluno que grafou a última ocorrência tem indícios de baixo nível de letramento, pois além de aglutinar duas palavras, monotongando-as em sua junção, teve problemas de segmentação nos próprios vocábulos em questão. A hipótese que se tem é a de que em ambos os casos assim foram expressos em função da falta de situações que promovam o letramento. Seguem as ocorrências dentro do contexto em que foram encontradas:

Fragmento 14 – EscATex01

Come que vai ai aqui eu estou bem [...]

Fragmento 15 – EscCTex56

*[...] eu vim te falar as mudanças que aconteceu **des do** seu tempo.*

Monotongação em ‘contribundo’ ‘utras’, ‘podam’ e ‘podan’: Crê-se que nessas ocorrências não se tratam realmente de processos de monotongação pelo fato de (i) a vogal suprimida ser tônica (o que não é comum ocorrer), (ii) as ocorrências não serem recorrentes em textos de outros alunos e (iii) a literatura visitada não tratar desses fenômenos. Provavelmente está-se diante de equívocos no momento de grafar as palavras. No último caso: ‘podan’ e ‘podam’ ambos como ‘podiam’ em EscCTex59, a baixa exposição ao letramento é extremamente visível, como se pode observar nos demais equívocos encontrados no fragmento abaixo, lembrando que o texto 59 foi responsável por metade das ocorrências de monotongação na escola ‘C’. Seguem as ocorrências:

Fragmento 16 - EscCTex43

*[...] Os presidente estão tirando mutos direitos das pessoas e **contribundo** pouco para nós [...]*

Fragmento 17 - EscBTex40

*[...] na minha sala não tem gente que tem preconceito pelos negros pardos, e **utras** rasças.*

Fragmento 18 – EscCTex59

*[...] muhres não podiam usar calça, só os ho_em⁹ **podam**, agora elas podem usar ta_bem, mulheres não **podan** ser governa_tes e pre_identes hoje tenos a presidente ‘Dilma’ a pri_eiro presidnto do nosso pais, antiga_ente a mulhr não **podan podam** escolher quem casar [...]*

6.3 Outros fenômenos de ditongação

⁹ Nessa produção textual, não foi possível identificar com base na grafia do aluno que letra realmente ele representou, apesar de ser possível identificar no contexto. Esses casos estão assinalados com hífen subscrito.

Igualmente como foi feito com as ocorrências de monotongação, os fenômenos de ditongação serão agrupados para melhor serem discutidos. Segue a explanação do entendimento que se teve dos dados encontrados:

Ditongação frente ao arquifonema /S/: boa parte desses fenômenos já foram estudados quando tratada a monotongação do ‘mas’. Os demais serão discutidos em três grupos:

(i) Quanto às ocorrências ‘fais’, ‘fais’, ‘nois’ e ‘vocêis’, as três primeiras em EscATex01 e a última em EscBTex22 correspondentes às palavras ‘faz’, ‘faz’, ‘nós’ e ‘vocês’, respectivamente, seguem a regra que diz que quando uma oxítone ou monossílabo termina em ‘s’ e ‘z’ essa vogal pode ditongar-se com a inserção do glide /i/ antes da fricativa alveolar. Eis as ocorrências:

Fragmento 19 EscATex01

[...] *A nosa profeitura não **fais** nada no tira itulhos e não **fais** nada por **nois** povvo brasileiro.*

Fragmento 20 EscBTex22

[...] *isso graça a **vocêis** que lutaram para um mundo melhor.*

(ii) Quanto ao vocábulo ‘deis de’, segue a mesma regra acima, a diferença é que ocorre no interior do vocábulo. O fato de o aluno falar a palavra ‘desde’ separadamente, hipótese corroborada pela sua segmentação na grafia discente, torna a “palavra” ‘des’ monossílabo terminada em /S/, favorecendo assim o fenômeno de monotongação do ‘e’. Eis a ocorrência:

Fragmento 21 – EscBTex34

[...] *antigamente todo mundo tinha que trabalha **deis de** pequenos [...]*

(iii) Fenômeno parecido ocorre com o vocábulo ‘viezes’. Acredita-se que ditongo aqui encontrado no interior da palavra segue a regra em questão nas linhas acima. Atribui-se a ocorrência no interior do vocábulo à forma singular da palavra: ‘vez’, ditongando-o o falante na sua forma singular é bem provável que trouxe também

esse fenômeno para a forma plural. Ocorreu também uma inversão das letras ‘e’ e ‘i’, o que corrobora com a hipótese de ser o aluno pouco exposto às práticas de leitura e escrita, pois, em uma só palavra, são encontrados dois desvios ortográficos. Segue a ocorrência:

Fragmento 22 – EscBTex32

[...] *os prefetos não si prelcupo de arrumar as estrada as **viezes** passa no jornal os buracos [...]*

Ditongação do ‘o’: alguns falantes, com intenção de adequar-se à variante prestigiada, hipercorrigem-se, ditongando o ‘o’ que não era, até então, ditongo (Bortoni-Ricardo, 2004). As grafias, todas encontradas na escola ‘A’, são as seguintes: ‘bouas’ e ‘pessouas’ e ‘novou’, correspondendo às palavras ‘boas’, ‘pessoas’ e ‘novo’. Seguem as ocorrências:

Fragmento 23 – EscATex13

*Mas antigamente as **pessouas** não saio de casa por drogas [...]*

Fragmento 24 – EscATex16

*Eu quero saber se você é **novou** ou mais velho [...]*

Fragmento 25 – EscATex20

*Mais vamos falar mais sobre coisas **bouas**.*

Ditongação dos ditongos nasais: Uma ocorrência bem comum na fala é a ditongação das palavras que contêm ‘em’, principalmente no final do vocábulo. No *corpus*, encontraram-se duas ocorrências: ‘tei’ (têm) e ‘saíem’ (saem). Quanto à grafia ‘tei’, o aluno transpôs para a grafia o glide /ĩ/ e suprimiu o ‘m’ que o representava. Quanto à grafia ‘saíem’, têm-se duas hipóteses: manteve-se a vogal temática do verbo sair, pois no presente do indicativo, a terceira pessoa do plural é a única que não tem vogal temática, o aluno buscando a regularidade, inseriu a letra ‘i’ entre o radical e a desinência número-pessoal. Tem-se também uma segunda hipótese: como ‘saem’, e da mesma maneira ‘têm’, na fala é um ditongo, /saẽĩ/

(SCLIAR-CABRAL, 2003), o aluno pode ter transportado o ‘i’, de depois para antes do ‘e’. Seguem as duas ocorrências

Fragmento 26 – EscATex05

[...] *todo mundo sai maqueada sai limpo mais **tei** uns meninos que moram na rua [...]*

Fragmento 27 – EscATex13

aqui as pessoas saiem de casa os filhos não querem saber da mãe [...]

Nota-se, empiricamente, na região amrequiana (região localizada no sul catarinense, cuja principal cidade é Criciúma) a existência do preconceito linguístico quanto a falantes que ditongam os oxítonos e monossílabos terminados em /S/, fato que pode ter ocasionado os falantes de classes privilegiadas a retirarem da sua fala esse fenômeno, refletindo, assim, na escrita dos alunos da escola ‘B’ e, principalmente, ‘C’.

Esperava-se encontrar maior diferença percentual dos fenômenos estudados quando correlacionados às escolas, ou seja, aquelas que tinham menos acesso a situações de letramento de modo a apresentar maior produtividade (uso mais acentuado de monotongação e ditongação como variantes estigmatizadas) em seus vernáculos. O fato de não se encontrar a diferença na proporção esperada, principalmente em se tratando dos fenômenos de monotongação, é motivo de comemoração por parte dos educadores, pois uma escola comprometida com a educação não pode ter o interesse de manter o atual sistema educacional excludente.

7 Considerações finais

Os falantes da variedade de prestígio, correlata à variedade padrão, congrega falantes que, conseqüentemente, possuem acesso a situações de letramento, de modo a ingressarem na escola com a vantagem de pertencer a um grupo cuja língua é tomada como referência, diferentemente do aluno de classes menos favorecidas que terá que aprender essa outra variante.

Somado ao exposto, a escola tende a olhar de modo estereotipado as variantes linguísticas que não se enquadram no padrão (fruto de uma sociedade em que práticas de preconceito linguístico são frequentes), considerando o aluno, cujo vernáculo seja o não padrão, longe do perfil do aprendiz idealizado. A escola, ainda, não se apropriou de modo adequado no

sentido de oferecer um ensino de qualidade, pois não problematiza as situações de variação, perdendo a oportunidade de promover a reflexão sobre a língua, que permite ao falante também agir sobre ela. Portanto, não tendo educação adequada (alfabetização e letramento), ele tentará aproximar a escrita da fala, ou seja, representará a escrita por meio da oralidade, fruto de sua baixa exposição a práticas sociais de leitura e escrita, principalmente no meio familiar.

Segundo a visão dos autores deste trabalho, a razão do fracasso escolar está realmente na própria estrutura socioeconômica da sociedade. Não se pode esquecer, no entanto, da responsabilidade da escola, como parte integrante da sociedade, nesse processo, pois, quando ela menospreza o padrão cultural e linguístico das classes menos favorecidas, está contribuindo com a perpetuação do fracasso escolar dessas classes.

A análise de dados comprovou, principalmente se considerar-se somente os fenômenos de ditongação, que há diferença na adequação da escrita à ortografia oficial quando se diz respeito à diferença entre classes sociais. O fato de o aluno ser menos favorecido economicamente, por si só, não justifica seu menor aproveitamento escolar se considerado única e exclusivamente como fator preponderante. A causa estaria, principalmente, em se tratando do ensino de língua materna, na valorização, por parte da escola, que atua como um dos agentes institucionais, na preservação da variedade que detém prestígio social, do padrão cultural e linguístico das classes mais favorecidas.

Finaliza-se sugerindo como futuros desdobramentos deste trabalho: (i) verticalizar as discussões acerca do fenômeno de ditongação, pois se crê que a razão da diferença observada entre as escolas quanto à ocorrência do fenômeno deve-se ao fato de este ser estigmatizado socialmente, sendo assim, repugnado pela sociedade. (ii) refletir quando são ou não realmente fenômenos de ditongação ou monotongação a inserção e apagamento de segmentos vocálicos representativos dos fenômenos neste trabalho estudado (iii) relacionar a ditongação frente ao /S/ com a monotongação/ditongação do ‘mais’/‘mas’, no sentido de averiguar se realmente trata-se dos fenômenos aqui estudados, monotongação e ditongação.

Referências

ANDRADE, Leila Minatti. Preconceito linguístico. **Revista de Ciências Humanas – Criciúma**. Criciúma, v.9, n.1, jan./jun. 2003. p. 93-102

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 219 p.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 186 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 108 p.

_____. **Nós cheguem na escola, e agora?** – sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF 1998. 106 p. disponível em
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica> acesso em 20/11/2011

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 208 p.

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 262 p.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2001. 653 p.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. **Da oralidade à escrita**: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. 118 p.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 206 p.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e variação. In: ROJO, Roxane. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MONTEIRO, Priscila de Sá. **Influências da oralidade na escrita**: um estudo no e pelos textos dos alunos do ensino fundamental. 2010. 75 p. Monografia (Licenciatura em Letras habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

PINTO, Edith Pimentel. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986. 80 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. 263 p.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006. 203p.

SILVA, Taís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo. Contexto, 2007. 275p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 125 p.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999. 95 p.

SOUZA, Paulo Chagas de; SANTOS, Raquel Santana. Fonética. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 3. ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007. 142p.

Ensaio

O DIA EM QUE URANO ENTROU EM ESCORPIÃO: PODER, IDENTIDADE E COMPREENSÃO DO OUTRO

THE DAY URANUS ENTERED SCORPIO: POWER, IDENTITY AND THE OTHERNESS COMPREHENSION

Saulo Rogério Pacheco Rocha¹
saulorrpacheco@yandex.com

RESUMO

A obra de Caio Fernando Abreu é de uma importância monumental, eu sei do problema que a imagem duma obra monumental tem para autores como ele, mas quis usar esse termo porque é justamente como tratei o conto que abordarei neste trabalho, como um monumento das questões de identidade sob um viés pós-moderno. Neste trabalho, eu me propus a realizar uma análise do conto “O dia em que Urano entrou em Escorpião”. Essa análise se deu ignorando uma série de coisas, dentre as quais destaco as relações com os outros contos da obra “Morangos Mofados” (da qual o conto faz parte), bem como o contexto em que foi escrita e traços da biografia do autor. Acredito, e este trabalho é a prova disso, que esta obra tem a potência de falar por si mesma, talvez isso seja tratar o autor como morto, mas a intenção foi apenas de tratar a obra como viva. Ainda assim, mesmo que tenha escrito com essa proposta em mente, o que vos apresento é o produto de uma análise curiosamente estruturalista da literatura, ainda que feita com algum cuidado ao monumento.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Identidade. Caio Fernando Abreu.

ABSTRACT

The work by Caio Fernando Abreu is of a monumental importance, I know what is the problem of the image of a monumental work for authors like him, but I wanted to use that term because it is precisely how I deal with the tale which I analyze in this work, as a monument to questions of identity under a postmodern bias. This essay aims to do an analysis of the story “The day Uranus entered Scorpio”. This analysis ignored a number of things, among which are the relations with the other tales in the work “Moldy Strawberries” (of whom this tale is a part), as well as the context in which it was written and traces of its author’s biography. I believe that this work has the power to speak for itself, maybe that result in considering the author as dead, but the intention was just to treat the work as alive. So, what I present is a curiously structuralist analysis of literature, even if done with some care to the monument.

KEYWORDS: Postmodernity. Identity. Caio Fernando Abreu.

¹ Graduando em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Do Extremo Sul Catarinense - UNESC, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nos anos 2018/2019 e 2019/2020. Estudante membro do grupo de pesquisa LITTERA (UNESC).

1 Introdução

O conto “O dia em que Urano entrou em Escorpião” conta a história de quatro amigos que, na impossibilidade de uma diversão boêmia no sábado à noite, ficam juntos no apartamento de um deles. Por já se conhecerem muito bem há alguns anos, exibem quase nenhuma curiosidade em relação um ao outro, eles apenas conversam enquanto ouvem música. Mas um dos rapazes, o rapaz de blusa vermelha, sente uma profunda angústia, angústia essa que parece ter alguma relação com o evento astronômico que intitula o conto; numa crise, o rapaz de blusa vermelha tenta suicidar-se pulando da janela do apartamento, mas é impedido pelos amigos e assim a trama se desenvolve².

Para simplificar o entendimento desse trabalho, dividi as análises em três categorias: Primeiro, *o espaço*, falo da relação entre os personagens e o ambiente onde a história se passa, as relações de poder entre o ambiente interno e o externo ao apartamento. Segundo, *os personagens*, discorro sobre definição³ dada aos personagens, as relações entre eles e suas histórias e a mudança de suas definições. Terceiro, sobre *a comunicação* dos personagens, as interpretações possíveis na forma como os diálogos se dão e suas influências, tanto na narrativa quanto na mudança das definições de personagem.

2 Do espaço

Trata-se, em última instância, do apartamento de um dos personagens⁴; provavelmente do protagonista, o rapaz de blusa vermelha, dado o seu gosto por música indiana (descrito como o único que gostava) e as almofadas que compunham a sala onde os personagens ficavam, elas tinham um estilo indiano. Mas, além disso, este ambiente se comporta como uma célula dum organismo vivo, suas paredes são uma membrana plasmática⁵, as quais permitem uma comunicação com o exterior, mas não uma dissolução completa nele, os personagens são

2 Para compreender esse trabalho em sua totalidade, subentende-se a leitura do conto em questão.

3 Explicarei melhor o que é essa “definição dos personagens” na parte intitulada “dos personagens”.

4 Neste trabalho optei por ignorar a norma da língua portuguesa, na qual a palavra personagem funciona unicamente como substantivo feminino, e usarei “personagem” como substantivo neutro, funcionando como masculino para grupos mistos, exclusivamente masculinos ou para apenas um ente masculino e como feminino para grupos exclusivamente femininos ou para apenas um ente feminino.

5 “Membrana Plasmática” consiste numa estrutura biológica presente em estruturas celulares, trata-se, do revestimento mais externo das células que, ao mesmo tempo que protege, seleciona e permite a entrada de certas substâncias e nutrientes necessários ao funcionamento do organismo (processo de permeabilidade seletiva).

os agentes da permeabilidade seletiva, são seus gostos e suas ações que regem o contato com o exterior. Lá dentro, eles eram apartados do mundo atrás das paredes ao mesmo tempo em que tinham *canais de contato*, como a janela, através da qual um dos personagens mantinha sua atenção na rua, ou como o som, que se muito alto incomodaria os vizinhos, fazendo o síndico bater na porta para ofendê-los a qualquer momento.

Se eles reagissem de qualquer forma, a polícia podia invadir o apartamento e revirar tudo em busca de alguma coisa; todos esses elementos se fazem presentes nas ações e nas reflexões dos personagens isolados nesse microcosmo. Um dos momentos em que esses ecos de poder se mostram mais claros é no momento de crise, quando o rapaz de blusa vermelha grita que Urano estava entrando em Escorpião. O que chama atenção ao primeiro momento não foi o conteúdo do grito, eles “pareceram perturbados, menos com a informação e mais com o barulho, e pediram psiu, para ele falar mais baixo, se não lembrava do que tinha acontecido a última vez.” (ABREU, 2015, p. 40). Momentos como quando ouviam Pink Floyd baixinho “para que, como da outra vez, os vizinhos não reclamassem e viessem a polícia e o síndico ameaçando aos berros acabar com aquele antro” (ABREU, 2015, p. 40), esse nome, antro, dado pelos vizinhos, o síndico e os policiais ao apartamento é explicado mais adiante, os personagens “não gostavam da expressão, mas era assim mesmo que os vizinhos, o síndico e a polícia gritavam, jogando livros de segunda mão e almofadas indianas para todos os lados, como se esperassem encontrar alguma coisa proibida” (ABREU, 2015, p. 38).

O poder que passa dos ambientes externos aos personagens, a influência de personagens como o síndico e a polícia marcam os personagens ao longo da narrativa, essa força opressora, ao mesmo tempo que os sujeita, sempre evitando gritar, deixar a música baixa, temendo os vizinhos que estão sempre à espreita, esperando um barulho para chamar o síndico, a polícia; tudo isso cria, nos personagens, um sentimento de união e de empatia, que terá seu ápice no fim do conto. Ainda assim, esses sentimentos não impedem que uns reverberem nos outros a constante pressão externa, porque

o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1984, p. 183)

Pode-se pensar essa perspectiva foucaultiana como uma chave para compreender o encerramento do conto, eles deixam de se curvar ao externo, de reverberar esse poder que os

usa como centro de transmissão, para se ajudar em oposição a esse externo; mesmo que para Foucault (1984) isso seja impossível, a moça de óculos abre a porta que o síndico, furioso, chutava para olhar em seus olhos e perguntar “se o síndico não sabia que Urano estava entrando em Escorpião” (ABREU, 2015, p. 44).

3 Dos personagens

Há quatro personagens centrais à narrativa, o personagem principal, o rapaz de blusa vermelha, a personagem secundária, a garota com livro na mão (ou a de óculos), o rapaz da janela e o rapaz da carne de galinha. Como é bem perceptível, nenhum deles têm um nome propriamente dito, nem mesmo o personagem principal, eles são todos “nomeados” ou “definidos” de acordo com características suas ou pelo que estão fazendo dentro do apartamento. Muitas vezes os personagens nem são referidos pelo narrador, mas seus traços são o bastante para identificar cada um deles, como por exemplo, logo na primeira página do conto:” Talvez não tivessem entendido direito, ou não quiseram entender. Ou não estivessem dispostos a interromper a leitura, sair da janela, nem parar de comer a perna de galinha para prestar atenção em qualquer outra coisa” (ABREU, 2015, p. 37)

Esse traço estilístico, de não haver nomes propriamente ditos, é extremamente revelador da perspectiva de identidade que a obra apresenta; no conto ela parece ser relativa ao nosso lugar no mundo e às nossas relações com ele e com as pessoas que nos cercam. Stuart Hall (2006), em sua obra “identidade social na pós-modernidade” define três concepções de identidade, a concepção iluminista, na qual a identidade do sujeito é definida por um núcleo interior, criado na gestação e imutável durante toda a vida, apenas se desenvolvendo junto do sujeito, este, era concebido de forma unificada e centrada. A partir da identidade do sujeito do iluminismo, cria-se a concepção sociológica de identidade partindo da percepção de que esse núcleo interior não é dado na gestação humana, ele é constituído a partir das interações entre este “núcleo duro do sujeito” e o universo social-cultural em que ele está inserido, o autor chega a afirmar “a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11).

Penso ser importante introduzir essas duas concepções de identidades descritas por Hall (2006), porque a concepção pós-moderna de identidade é uma afronta direta a ambas, ela afronta a concepção iluminista e sociológica na medida em que põe em cheque a certeza da

existência dum núcleo interno fixo, identidade passa a ser, sem essa solidez interna, uma gosma jogada ao chão, uma gosma que, não apenas nunca tem uma forma muito coesa, como até mesmo essa não-forma muda constantemente, ela é meio líquida. A identidade na pós-modernidade, segundo Hall (2006), não é fixa, ela é construída e reconstruída “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Essa identidade líquida é na verdade uma miríade de identidades diferentes, muitas vezes antagônicas, que mudam ou são assumidas de acordo com o cenário que se vive, como quem não tem rosto e escolhe entre várias máscaras disformes.

Pensando a partir dessa perspectiva de identidade pós-moderna, o trajeto da identificação dos personagens se torna algo fascinante. Dos quatro personagens, apenas um tem apenas uma definição que não muda ao longo do conto, apesar de tudo o que ele passou, mas sobre ele, o rapaz de blusa vermelha, e a moça de óculos, discorrerei num outro momento. O que melhor ilustra a deformidades identitária neste conto é curiosamente a narrativa dos personagens terciários, os outros dois rapazes são referidos por coisas relacionadas ao apartamento e suas ações dentro dele, seja a janela e a rua que se vê através dela, sejam as reflexões a respeito do passado, sua relação com a carne de galinha e a própria obsessão de estar sempre comendo.

O rapaz da janela muda de “nome” quando o de blusa vermelha dá seu grito e tenta se explicar com as próprias palavras, o rapaz da janela, então, “não estava na janela, mas sobre o tapete, remexendo nos discos.” (ABREU, 2015, p. 41), ele não é mais referido como na janela e nem com os discos, fica quase indiferenciável do outro rapaz, ambos passam a ser descritos como “o rapaz” ou “um dos rapazes” a partir daí. Ainda assim, é possível a sua diferenciação baseando-se em pequenos detalhes, como quando “um dos rapazes lembrou que boulevard era rua” (ABREU, 2015, p. 42), pode-se inferir que fora o rapaz do tapete mexendo nos discos quem lembrou disso, ele sempre teve algum grau de relação com a rua; no entanto, a mudança da janela para o tapete, mexendo nos discos, demonstra uma mudança na definição, na identidade do personagem, pode pensar isso como uma nova direção no sentido de sua atenção, ele deixa de olhar a rua para olhar o ambiente interno do apartamento, já que a música tem relação com o clima do microcosmo.

O rapaz da carne de galinha é descrito como comendo carne de galinha desde o início do conto, ele na verdade nunca é referido como “o rapaz da carne de galinha”, esse nome eu criei porque havia um personagem que estava sempre relacionado à carne de galinha em

oposição ao que estava sempre relacionado à janela e à rua na página. De qualquer forma, o rapaz da carne de galinha, nalgum momento, é desenvolvido como todos os outros, conta-se mais sobre ele e o porquê dele preferir a carne de pescoço a de perna; esse desenvolvimento é diferente dos demais na medida em que não é compartilhado com os outros personagens, é o narrador que revela suas reflexões de infância e só o leitor fica sabendo da sua história; aos outros personagens, ele se limita a contar que preferia pescoço porque “o pescoço tinha delícias ocultas, assim mesmo, bem devagar, *de-lí-ci-as-o-cul-tas*”(ABREU, 2015, p. 40). Sua definição, ou “nome”, também muda ao longo da história, depois que o rapaz de blusa vermelha grita que Urano entrou em Escorpião, ele joga o osso de galinha no cinzeiro e depois não é mais relacionado com a carne de galinha.

Ainda a respeito dos dois rapazes, a mesma mudança de atenção que pensei a respeito do rapaz da janela, pode se inferir a respeito do rapaz da carne de frango, pois, logo depois que o rapaz de blusa vermelha tenta o suicídio na janela do apartamento, “um dos rapazes disse que ia até a cozinha fazer um chá de artemísia ou camomila” (ABREU, 2015, p. 43), a esse momento também se pode dizer que tenha sido o rapaz da carne de frango, ele sempre teve uma relação com a carne de frango, com a cozinha de suas memórias, mesmo que os outros personagens não saibam disso; as identidades anteriores ainda tem implicações nas novas e tanto ele quanto o outro rapaz, mudam para ajudar o amigo, eles deixam de ser aquele que tem sua atenção voltada para fora, para olhar o ambiente interno, ou aquele que pensa consigo sobre seu passado e não compartilha com os outros, para aquele que dá sugestões e é proativo em ajudar, nem que seja só procurando o dicionário, fazendo um chá.

A quarta personagem, a moça, assim como os outros dois rapazes, varia conforme a narrativa, num primeiro momento é chamada de “moça com o livro na mão”, depois que o rapaz de blusa vermelha dá seu já supracitado grito, a personagem é desenvolvida, ela:

começou a contar uma história muito comprida e meio confusa sobre um garoto esquizofrênico que tinha começado bem assim, [...] (ela lia muito, e quando contava uma história nunca sabia ao certo onde a teria lido, às vezes não sabia sequer se a tinha vivido e não lido). Acabou no Pinel, [um hospício] contou, é assim que começam muitos processos esquizoides. Olhou bem para ele ao dizer *processos esquizoides* (ABREU, 2015, p. 41)

Entende-se que a moça tentou compreendê-lo, mas não conseguiu, e depois disso, ela passa a ser descrita apenas como “moça”. Pouco tempo depois, após o rapaz de blusa

vermelha tentar o suicídio, ela é a primeira a confortá-lo: “segurando a mão dele e passando os dedos no seu cabelo enquanto ele chorava” (ABREU, 2015, p. 43) é logo após isso que ela passa a ser chamada de “moça de óculos”.

Acredito que este terceiro “nome” dado à moça seja uma forma de indicar uma aproximação maior entre os dois, porque com os outros dois rapazes o mesmo não acontece, todos os três personagens, os rapazes e a moça, perdem as primeiras definições, mas só a moça ganha um novo após a sua tentativa de tirar a própria vida. O conto parece apresentar alguma lógica na mudança das expressões que definem e dão nomes aos personagens, essas mudanças todas ocorrem em relação aos conflitos do protagonista.

O argumento aqui é que essas expressões definidoras dos personagens são, para o conto, as identidades deles, e essas, funcionam como na teoria de identidade de Stuart Hall (2006), são como água, assumem a forma de seu recipiente. Os personagens têm suas identidades variando de acordo com o desenvolvimento da crise do protagonista, eles deixam de olhar para si ou para fora, deixam de olhar o livro para olhar para o rapaz, para a situação, a crise do personagem e o estado de opressão de todos eles.

4 Da comunicação dos personagens

Discorrerei agora, a respeito de cada personagem no decorrer da narrativa, como é de se imaginar pelo subtítulo desta parte do trabalho, esse desenvolvimento se dá por meio da comunicação entre eles. O primeiro a ter um espaço de fala na história é o protagonista com a sua fala enigmática “Urano estava entrando em Escorpião”. Esse “enigma” é provavelmente o melhor exemplo do diálogo entre os personagens neste conto, ele simplesmente não ocorre; cada personagem monologa seu problema e é incompreendido pelos outros – a incompreensão se dá de duas formas, ou pura e simplesmente, como se os personagens não falassem a mesma língua (o que de fato ocorre com o protagonista), ou pela falta de interesse; esse interesse no outro é uma das pedras angulares desse conto, como claro no primeiro parágrafo do conto:

Estavam todos mais ou menos em paz quando o rapaz de blusa vermelha entrou agitado e disse que Urano estava entrando em Escorpião. Os outros três interromperam o que estavam fazendo e ficaram olhando para ele sem dizer nada. Talvez não tivessem entendido direito, ou não quiseram entender. Ou não estivessem dispostos a interromper a leitura, sair da janela nem parar de comer a perna de galinha para prestar atenção em qualquer outra coisa. (ABREU, 2015, p. 37)

O personagem rapaz da janela é o primeiro a responder ao protagonista, ele não demonstra nenhum interesse no enigma, responde falando de si, de como um trecho da música do pink floyd o lembra de um cavaleiro medieval, o protagonista lhe pergunta se ele em algum momento já havia visto algum, ele responde novamente falando de sua impressão. Só é interrompido quando a moça com o livro resolve ler um trecho de seu livro, não obtém interesse algum, o rapaz de blusa vermelha continua em seu mesmo estado de angústia enquanto o rapaz da carne de galinha, em silêncio, lembra de sua infância e de sua relação com os tipos de carne, ele não compartilha nada do que foi revelado pelo narrador. O silêncio só é quebrado pelo grito de angústia do protagonista.

O grito é o início do ponto de virada da narrativa, um hiato, ao mesmo tempo que muda as identidades e referências dos personagens, o grito do protagonista na página 40 também representa uma quebra na dinâmica de diálogo dos personagens; é a partir daí que eles começam a *ter interesse, ou minimamente tentar entender o outro*. Após o grito, o protagonista “tirou da bolsa um livro que parecia encadernado por ele mesmo e perguntou se eles entendiam francês” (ABREU, 2015, p. 41). Acontece então a primeira parte da fala em francês – talvez uma metáfora falar numa língua incompreensível ainda que com semelhanças o bastante para reconhecer alguma coisa. A moça diz não ter entendido tudo, não entendeu só uma palavra: “*bouleversements*”, significa *revolta*; esse é um detalhe curioso, porque mesmo ela afirmando ter entendido o que foi dito em francês, ela não entendeu o que o rapaz *quis* dizer, não entenderia nem se o tivesse ouvido em português; essa é, para mim, a angústia do rapaz de blusa vermelha com a vida, ele *nunca* será entendido, não importa o quanto se explique, explique seu sofrimento, a astrologia é um negócio difícil de entender e a maioria das pessoas nem têm interesse nisso.

O rapaz de blusa vermelha lê mais um pedaço de seu texto astrológico em francês, os amigos ainda não parecem entendê-lo, ele então “deu um salto em direção à janela gritando que ia se jogar, que ninguém o compreendia, que nada valia mais a pena, que estava de saco cheio e não apostava um puto na merda de futuro (ABREU, 2015, p. 43).

É essa ação trágica que põe fim ao hiato, começa então a segunda, ou terceira se considerar o hiato, parte da história. Todos, mas em especial a moça, entendem não o que o rapaz queria dizer esse tempo todo, mas que a impossibilidade de compreensão do outro não implica na impossibilidade de aceitação e defesa do outro. A história termina sem resposta

nenhuma, os personagens não descobrem o que o rapaz de blusa vermelha quis dizer esse tempo todo, suas razões para querer se jogar da janela do prédio, mas eles o aceitam e o defendem, levam-no ao quarto para descansar, “lá no quarto, o rapaz de blusa vermelha ouviu e deu um sorriso argo antes de adormecer com os outros segurando nas suas mãos. Então sonhou que deslizava suavemente, como se usasse patins, sobre uma superfície dourada e luminosa. Não sabia ao certo se um dos anéis de Saturno ou uma das luas de Júpiter. Talvez Titã (ABREU, 2015, p. 43).

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Resenhas

DURÃO, Fábio Akcelrud. **Da intransitividade do ensino de literatura**. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). *O que significa ensinar Literatura?* 1ed. Florianópolis: Edusfc, 2017, p. 15-29.

Isadora Silveira Ramos¹
isadoraramos.13@hotmail.com
Taiane Fernandes Cristão²
fernandes_taiane@hotmail.com

Escrito por Fábio Akcelrud Durão, doutor em Literatura e professor do departamento de Teoria Literária da Unicamp, o texto “Da intransitividade do ensino de literatura” foi publicado em 2017 como parte integrante da obra organizada por André Cechinel e Cristiano de Sales, “O que significa ensinar literatura?” Expondo suas ideias com muita clareza, o autor apresenta considerações importantes acerca do objeto de ensino de literatura e defende a construção de uma prática pedagógica fundamentada nele. Dessa forma, ao atentar para o fato de que posições diferentes com relação ao literário resultam em atuações diferentes, propõe, ao longo de toda primeira parte do texto, uma maneira específica de conceber o literário a fim de que seja possível compreender que o ambiente escolar deve ser um espaço para construção de ideias, não para transmissão de conhecimentos.

Durão, em seu texto, realiza uma reflexão diante do que é literatura e o que se faz com os textos em sala de aula. Para tal reflexão, o autor aponta duas consequências. A primeira admite que diferentes posições em relação ao literário resultam em diferentes práticas. E a segunda afirma que não se vale falar em técnicas de ensino de literatura. A partir disso, o autor exprime ideias de seu entendimento por literatura, e sua primeira noção básica é a de que literatura não é um discurso, pois não há nenhum critério estabelecido que determine se um texto merece ou não ser chamado de obra. Diante desse fato, o autor enfatiza que a conceituação do literário não se fundamenta no uso formal da língua nem na presença de ficcionalidade, mas em si mesmo, sendo algo que se sustenta.

Outro aspecto comentado no texto diz respeito à existência de inúmeros livros tidos como literários que não merecem o título, isto é, obras malsucedidas que se tornam documentos de seu fracasso. Desse modo, Durão esclarece que o julgamento de valor feito pelo leitor é de suma importância e lhe dá liberdade para descartar aquilo que não considera favorável. Assim,

¹ Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade do Extremo Sul Catarinense

² Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade do Extremo Sul Catarinense

dois aspectos que contrariam o senso comum são apresentados pelo autor: a literatura não possui uma ligação com o mundo moral, ou seja, não traz ensinamentos que façam o homem se transformar em alguém melhor; ensinar não é uma missão, é uma profissão que forma indivíduos. Além disso, ainda apresenta que qualquer busca por um saber específico é obtido com uma disciplina em particular, não é através de uma ficção que o indivíduo, por exemplo, estudará a mente humana, mas por meio de bases teóricas.

É possível notar que todo o texto se estrutura na ideia central de que a literatura não se justifica e, por essa razão, não possui utilidade. Porém, é a inutilidade e a consistência interna que fazem com que as pessoas, a partir delas, pensem, elaborem suas ideias e desenvolvam a criticidade. Assim, o autor afirma que a literatura só sustentará esse nome enquanto for capaz de gerar questões e assuntos relevantes.

Nesse sentido, o texto também se refere às práticas pedagógicas elaboradas a partir da concepção de literatura, a qual sugere que o ensino não acontece por meio da transmissão de um conhecimento. Ademais, traz uma visão de ensino que parece ser problemática, já que se coloca contrário à ideia de fazer uma ponte com a realidade do aluno, argumentando que o mundo dos alunos, atualmente, está distante do mundo do professor, e que a utilização de estratégias para a construção de uma aula dinâmica não deve ser admitida, uma vez que fazer com que uma aula se torne interessante seria o mesmo que não acreditar no valor da literatura.

Na última parte do texto, Durão parece lamentar a falta de representação social do profissional formado em Letras e faz uma postulação de duas principais ideias que fazem um jovem ingressar no curso em questão: a de que ele aprenderá elementos gramaticais e a literatura nos contextos históricos, vendo essa última apenas como um instrumento de aprimoramento do vocabulário; e a de que ele poderá se expressar através da bela literatura, vendo-a como algo belo e lírico. Assim, o autor observa que, no caso de uma boa universidade, tais representações serão desconstruídas rapidamente, e que essa visão que muitos têm da literatura é socialmente propagada.

Por fim, o autor conclui o texto argumentando que os estudos literários são inadequados para nossa sociedade capitalista, pois a visão de sociedade fundamentada naquilo que se justifica pelo lucro vai contra aquilo que não possui nenhuma utilidade. Por isso,

[...] o descompasso entre o literário e o espírito do tempo pode transparecer da relação com o objeto, mas não ser ele mesmo o foco do ensino. Daí ser impossível “cativar”,

“interessar” ou mesmo “seduzir” os alunos. A intransitividade resultante disso pode ser simbolizada de diversas formas. (DURÃO, 2017, p. 28)

Dessa forma, o ensaio é bastante organizado e se divide em duas partes, a primeira intitulada *Considerações sobre o objeto e sua transmissão* e a segunda *Desajuste social*, de modo que Durão pontua suas ideias de maneira sistemática, apresentando-as em etapas, o que facilita a compreensão do texto. Ademais, utiliza diversas frases e palavras rebuscadas, mas num geral, faz uso de uma linguagem acessível e de fácil compreensão para quem já está habituado a leituras relacionadas ao assunto. É importante ressaltar que, ao longo do texto, o autor, através das notas de rodapé, sugere outras leituras, faz referências e explicações sobre seus argumentos, porém, diversos termos são apenas citados no corpo do texto e não explorados nas notas, exigindo que o leitor faça suas próprias pesquisas.

Analisando o conteúdo do texto e as considerações levantadas por Durão, é possível observar que seus argumentos, muitas vezes, carecem de exemplos, de modo que a inclusão deles permitiria uma melhor visualização da concepção de literatura posta e um maior entendimento da prática docente que se pretende construir. Além disso, a visão que o autor estabelece de trabalho com a literatura pode ser considerada utópica e distante da realidade de algumas escolas do Brasil, já que os alunos estão se mostrando cada vez mais dispersos e pouco participativos, não discordando de hipóteses interpretativas, nem opinando acerca delas. Desse modo, a ideia de não planejar aulas dinâmicas e interessantes para os alunos é problemática e contrária às ideias de Rildo Cosson sobre o letramento literário, o qual defende que toda leitura literária deve ser antecedida por uma motivação que, geralmente, apresenta de forma lúdica uma temática relacionada ao texto.

Portanto, delineando seu entendimento de literatura e enfocando a questão da relação intransitiva com o objeto, o autor critica a lógica da indústria da cultura e chega à conclusão de que o literário não deriva de algo, mas possui uma consistência interna que se sustenta. Dessa maneira, trata-se de um texto que permite o diálogo com o leitor, fazendo com que ele elabore, a partir do que é posto, sua própria prática docente. Além disso, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, e desconstrói conhecimentos adquiridos através do senso comum contrapondo-os com conhecimentos científicos.

Textos Literários

EU NÃO VIM PARA EXPLICAR, EU QUERO MESMO É CONFUNDIR: UMA LEITURA DE *MACUNAÍMA*

Marinei Gomes Santos¹
nei2santos@hotmail.com

Toda pessoa tem direito de escolher o que ler para o seu deleite. Seus livros e suas histórias deveriam ser selecionados como bem lhe convierem, a seu bel prazer. Mas, num outro momento, e principalmente na vida acadêmica, algumas leituras são nos oferecidas de maneira quase imposta. Ler “Macunaíma”, de fato, não foi opção, foi sugestão, beirando à obrigação.

Li-o e segui o fio da narrativa, sem pressa, sem fazer análise, sem me prender ou me preocupar com as possíveis críticas que o autor estivesse fazendo a isso ou àquilo. Porém, algumas vezes, a leitura foi interrompida por algum questionamento sobre a importância da obra para a literatura brasileira.

Só mais tarde, estudando os prefácios sobre a obra, lendo sobre a Semana de Arte Moderna, conhecendo seus principais articuladores, entendendo a força que ganhou o movimento Modernista, ficou mais clara a intenção do autor com sua produção e, com isso, foi possível identificar características que, podem sim, representar o povo brasileiro no personagem central. Entre elas, a malandragem que está contida no nosso “herói sem nenhum caráter”.

Nesse universo criado por Mario de Andrade é possível perceber no personagem principal a preguiça, a sacanagem, a esperteza, a alegria, a malícia e também a maldade, elementos típicos do bom moço brasileiro que “gosta de levar vantagem em tudo”. “O cara” geralmente ganha a vida na moleza, vive às custas do suor alheio, está sempre de bom humor, tem sempre um bom discurso e a melhor piada, pois é um recurso muito eficaz para amenizar os problemas dos que vivem à sua volta, bem como de conseguir o que quer e quando quer. Esse malandro que nasce e cresce em todas as regiões do Brasil consegue entrar nos lugares mais improváveis, transitar solenemente entre o sagrado e o profano, entre o certo e o errado, entre o bem e o mal, também pode passar do choro fácil ao riso farto dependendo das

¹ Acadêmica do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

circunstâncias. Macunaíma é um fino representante da arte da malandragem, é um *bon vivant*, um labioso e nos dá mostras da sua perspicácia no capítulo V, quando fala ao irmão que vai no encontro de Venceslau Pietro Pietra: “- Pois vou mesmo. Onde me conhecem honras me dão, onde não me conhecem me darão ou não!”.

E “Macunaíma”, a obra, “bagunçou o coreto”, mostrou a que veio, com a intenção de romper com um modelo de produção cultural importada, de inaugurar uma nova fase da cultura brasileira, de valorizar essa cultura, de desafiar a sociedade da época e de questionar a identidade nacional. Encontrou barreiras e entraves, mas, por outro lado, abriu caminhos para o novo e a literatura brasileira se desvencilhou de velhas fórmulas de produzir arte.

Talvez tenha sido a “bagunça” de Mario de Andrade com o seu “Macunaíma”, a inspiração para a célebre frase dita muitas vezes pelo não menos bagunceiro apresentador de televisão Chacrinha nos programas de sábado à tarde: “Eu não vim para explicar, eu quero mesmo é confundir”.

COWGIRLS

Agnaldo Stein¹
agnaldo_stein@hotmail.com

(Clichê de pequena cidade do Velho Oeste. Um campo aberto, marcado pelo clima árido do lugar. De um lado, entra a cowgirl Mary Jane, e do outro, a cowgirl Beth Alabama. Ambas portam armas.)

BETH – Então não fugiu da raia, Mary Jane Cassidy?!

MARY JANE – Como tu pode ver, Beth Alabama! Coragem é herança de família!

BETH – Coragem não é o suficiente, *girl*! Teu marido também teve coragem de me enfrentar, mas não a capacidade de me derrubar. Que vergonha, o maridinho ter te defendido...

MARY JANE – A tua lista de assassinatos não me assusta, minha querida! E muito obrigada por ter falado no meu falecido marido, porque é pelo James que eu tô aqui!

BETH – E logo vai se juntar a ele!

(Entra Coro dos Cowboys.)

CORO DOS COWBOYS - Calma, garotas! Violência gera violência! Se todos soubessem o valor da paz, não teria mais guerras no mundo. É preciso viver a vida! Olhem a beleza do sorriso de uma criança, os pássaros voando no céu! A vida é linda!

(Beth atira em todos os cowboys do coro, que caem mortos um a um.)

MARY – Não! Por que fez isso?

BETH – Odeio clichês.

MARY – Covarde!

BETH – Esses homens daqui não passam de uns putos oferecidos e sem cérebro! Vamos ao que realmente interessa!

(Beth e Mary Jane caminham uma em direção a outra, ficam frente a frente. Depois, viram-se de costas, dão cinco passos, viram-se novamente e atiram uma na outra.)

¹ Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Licenciado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).