

SUMÁRIO

<u>A estrutura orgânica da comunidade: contribuições de Edith Stein em <i>Indivíduo e Comunidade</i>.....</u>	01
<i>Gabriel Mauro da Silva Rosa</i>	
<u>Questões relativas às representações gráficas das consoantes fricativas sibilantes no português brasileiro.....</u>	15
<i>Carlos Vinícius Silva</i> <i>Gisela Márcia Miarelli Pardini</i>	
<u>A teoria das personagens em <i>Cem anos de solidão</i> de Gabriel Garcia Marquez.....</u>	24
<i>Matheus Luamm Santos Formiga Bispo</i> <i>Milena Menezes Santos</i>	
<u>O gênero discursivo curta-metragem e o ensino de Língua Portuguesa.....</u>	33
<i>Gildo Antonio Moura Júnior</i>	
<u>Tecnologia em sala de aula: uma realidade urgente aos olhos dos alunos do século XXI.....</u>	43
<i>Ana Luíza Machado Matias</i> <i>Ana Vitória Guimarães Faria</i> <i>Angélica Pereira Martins</i>	
<u>A importância da textualização e retextualização nas redações escolares: a correção de textos em Língua Portuguesa na sala de aula.....</u>	56
<i>Débora Torquato Neto Silva</i>	
<u>O fascínio do mundo fantástico de Harry Potter em jovens de 15 a 25 anos.....</u>	67
<i>Felipe Ferreira de Melo</i> <i>Isabella Cristina Batista Oliveira</i> <i>Carlen Fonseca Gonçalves</i>	
<u>“Eles não gostam de ler”: análise das estratégias de incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa.....</u>	75
<i>Isabela Giacomini</i> <i>Laila Wilk Santos</i> <i>Lucas Arruda Tacla</i> <i>Theodora Roskamp Kalbusch</i> <i>Rosana Mara Koerner</i>	

A estrutura orgânica da comunidade: contribuições de Edith Stein em *Indivíduo e Comunidade*

The organic structure of the community: contributions of Edith Stein in "Indivíduo e Comunidade"

Gabriel Mauro da Silva Rosa

Graduado em Letras (UNIPAM).

E-mail: gmauros@gmail.com

Resumo: Entender as formas sociais e a sua implicância na formação humana é muito importante, pois é indissociável da pessoa. Assim, se elimina o aspecto social, elimina algo de seu ser. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: *O que é a comunidade? Como ela se estrutura? O que a distingue das demais formas sociais?* Partindo da obra fenomenológica de Edith Stein, *Indivíduo e Comunidade*, descobriu-se que a comunidade estrutura-se de forma orgânica por meio da relação recíproca entre os indivíduos, vistos como sujeitos, e não como objetos, como ocorre na sociedade. Na massa, ocorre o contágio psíquico, os indivíduos não se relacionam de forma crítica, mas se deixam arrastar, por exemplo, pelas ideias de um líder. Na comunidade, há uma corrente de vivências, que é enriquecida por meio da singularidade de cada indivíduo. Há membros que são os seus portadores de vida, seu núcleo, sua energia vital, mas há também aqueles que tomam dela mais do que contribuem. Por meio da abertura de uns para com os outros, os indivíduos também constroem fontes objetivas, que também alimentam a energia vital da comunidade. Por tudo isso, somente na comunidade o ente humano poderá receber uma genuína formação.

Palavras-chave: Comunidade. Sociedade. Formação. Edith Stein. Fenomenologia.

Abstract: Understanding social forms and their implication in human formation is very important because it is inseparable from the person. Thus, if you eliminate the social aspect, it eliminates something from your being. From this perspective, the present study aimed to answer the following questions: *What is community? How does it structure? What distinguishes it from other social forms?* From the phenomenological work of Edith Stein – *“Indivíduo e Comunidade (Individual and Community)”*- it was discovered that the community structures itself organically through the reciprocal relationship between individuals, seen as subjects, and not as objects, as in society. In the mass, the psychic contagion occurs, the individuals do not relate critically, but are allowed to drag, for example, by the ideas of a leader. In the community, there is a chain of experiences, which is enriched through the individuality of each individual. There are members who are their life bearers, their core, their vital energy, but there are also those who take more of it than they contribute. Through openness to each other, individuals also construct objective sources, which also sustain the vital energy of the community. For all this, only in the community can the human being receive a genuine formation.

Keywords: Community. Society. Formation. Edith Stein. Phenomenology.

1 Considerações iniciais

Ao responder à pergunta *o que é o homem*, Stein descobriu que a dimensão espiritual é o que o permite ser social. Desse modo, entender as formas sociais e a sua implicância na formação humana é muito importante, pois é indissociável da pessoa. Assim, se elimina o aspecto social, elimina algo de seu ser, pois “sua existência é existência em um mundo, sua vida é vida em comum” (STEIN, 2002, p. 163). Nessa perspectiva, buscar-se-ão, neste estudo, respostas para os seguintes questionamentos: *O que é comunidade? Como ela se estrutura? O que a distingue das demais formas sociais? Qual a sua importância para a formação do ente humano?*

No mundo, encontramos comunidades reais que se configuram de diversas maneiras: famílias, povos, comunidades confessionais etc. Hipotetiza-se que a comunidade é a forma social que oferece maior contribuição para o desenvolvimento da pessoa, não sendo esta explorada para um fim, vista como objeto, como acontece dentro da sociedade. Nas relações comunitárias, o homem contribui e recebe influências de outros indivíduos (há uma troca espiritual), não só para a sua formação, como também para a formação da própria comunidade. É nela que o indivíduo se estabelece e desenvolve suas potencialidades.

Para resolver a problemática do presente estudo, partiu-se da obra *especificamente fenomenológica* de Stein: seu estudo *Indivíduo e Comunidade*, que é complemento de sua primeira pesquisa – *Causalidade Psíquica*. Além da energia vital sensível, Edith encontrou outro tipo de energia, fora do *fluxo das vivências*, e direciona a pesquisa para este novo fenômeno em *Indivíduo e Comunidade*. Será utilizada também a sua obra *A Estrutura da Pessoa Humana*. As citações de Stein traduzidas para o português no corpo do texto baseiam-se nas traduções do texto original em alemão para o espanhol. Outro estudioso de seu pensamento é citado, na medida em que seus estudos e percepções facilitam a explicitação de suas reflexões.

No tópico dois, far-se-á uma breve síntese de seu primeiro estudo, *Causalidade Psíquica*. Por conceber uma visão social comunitária por analogia à pessoa, é importante uma visão do que é elaborado neste estudo, para que se possa compreender a estrutura da comunidade. No tópico três, uma síntese das diferentes formas sociais apresentadas por Stein na introdução de *Indivíduo e Comunidade*; no tópico quatro, a explicitação da estrutura da comunidade e, por fim, os resultados da pesquisa.

2 A lei da psique e a lei do espírito

Partindo das próprias vivências das quais temos consciência, Stein diferencia a psique da corrente original constituída da consciência, não tendo sentido falar aí de causalidade, pois “a corrente original da consciência é um puro fazer-se, a vivência flui para adiante em constante geração se adicionando nova vivência, sem que se possa perguntar ‘por meio de quê’ se gera (= se causa o devir)” (STEIN, 2005, p. 224). A *corrente constituída* é concebida por fases, e cada fase pressupõe as anteriores. A filósofa procura resolver problemas relacionados aos discursos de sua época sobre a psique, como, por exemplo, a ideia de que as fases da corrente estariam vinculadas, o que não

tem sentido, pois elas se manifestam como uma *associação* de diversos gêneros de vivências (percepção, recordação, audição, sensação de bem-estar etc.) de forma concomitante. Mais à frente, concebe de modo estratificado, porém unitário, aquilo que acontece em nós, internamente.

Em toda vivência distinguimos primeiramente: 1 – um conteúdo que é recebido na consciência (por exemplo, um dado relativo a uma cor ou a um sentimento de bem-estar). 2 – A vivência desse conteúdo, sua acolhida na consciência (o ter a sensação, o sentir o bem-estar). 3 – A consciência desta vivência que o acompanha sempre – em maior ou menor grau – e pela qual a vivência mesma é designada também como consciência (STEIN, 2005, p. 232).

A fenomenóloga descobre os *estados vitais*, os *sentimentos vitais*, a *consciência* e uma *qualidade real* permanente: a *energia vital*. “O eu, que se encontra em posse dessa qualidade real, não deve ser confundido, de modo claro, com o ‘eu puro’, com o ponto de irradiação das vivências puras vivenciadas originalmente” (STEIN, 2005, p. 237). A energia vital permite falar de causalidade no âmbito da psique, pois ela é a causa do acontecer psíquico. O efeito consiste na mudança que ocorre nas demais vivências, por causa de sua influência. Ao me esforçar em uma reflexão que me exige grande esforço intelectual, por exemplo, isto me custará certo dispêndio de energia vital, provocando uma mudança – do frescor ao cansaço.

Mudando de perspectiva, Stein descobre outra classe de fenômenos: o eu que estava *escondido* no fluxo se dirige para aquilo que lhe acontece, “[...] se ‘dirige’ para algo que se apresenta a ele [*intentio*], se convertendo em objeto” (STEIN, 2005, p. 252). Eis uma nova classe de fenômenos – a classe das *apreensões* ou dos *atos*; com eles começam a vida espiritual. A *motivação*, lei do espírito, não nos acontece de modo passivo, pois é um “‘*liame de atos*’, um vínculo” (BELLO, 2015, p. 55). Stein faz uma análise rigorosa de todos os *atos intencionais*, ou seja, atos superiores (espirituais), os quais possuem uma motivação. Na apreensão, por exemplo, não “fazemos uma apreensão única, mas uma apreensão que vai acrescentando dados: chama-se *apercepção*” (BELLO, 2015, p. 54). Stein contempla as diversas classes de vivências intencionais que podem entrar em relação com a *motivação*, identificando aquilo que lhes é peculiar e se tem realmente sentido falar de *motivação* em cada ato analisado (como, por exemplo, nas tendências, nas tomadas de posição etc.).

Progredindo no estudo da causalidade psíquica, concebe uma *engrenagem* entre *causalidade* e *motivação*, que, mesmo possuindo qualidades distintas, cooperam entre si.

Como unidades constituídas na corrente original, os atos, o mesmo que os dados examinados anteriormente, estão condicionados no ritmo de seu transcurso e em seu “colorido” pela mudança dos sentimentos vitais. Precisamente, essas vivências que são “realizadas” em sentido próprio, mostram com peculiar clareza a “energia de tensão” do vivenciar. Quando me sinto com maior frescor, tanto mais “desperto” se encontra meu “olho espiritual”, tanto mais intensa é a direção para os objetos, tanto mais viva é a apreensão. Mais ainda, é necessária certa medida de energia vital para que se possa desenvolver, em geral, qualquer atividade do eu, para que um ato possa

começar a existir. Por esse modo, há de se considerar que a aparição mesma de atos está condicionada causalmente. E isto se aplica por igual a todos os atos (STEIN, 2005, p. 287).

A fenomenóloga oferece um quadro completo da dependência fenomênica entre *psique* e *espírito*. Descobre também outras influências de energias, que não nascem na corrente, mas que estão fora dela, capazes de dar um *novo colorido* à corrente vital, resgatando a força vital perdida. Em um cansaço, (exemplo dado pela filósofa), me sinto desfalecido, sem forças para prosseguir adiante. Tomo então em minhas mãos um livro e recorro a uma poesia que me traz alegria e me sinto maravilhado por sua beleza. Pode ser que no início seja difícil (devido à pouca energia vital), mas, prosseguindo na leitura, sentir-me-ei renascido para empreender uma nova atividade vital. Além de exemplos objetivos, considera também energias intersubjetivas.

Algo parecido pode suceder nas relações de uma pessoa com as outras. O amor com quem eu abraço uma pessoa pode ser capaz de preencher esta pessoa de nova energia vital, quando a sua fracassa. Mais ainda, o mero contato com pessoas de intensa vitalidade é capaz de exercer uma influência animadora sobre a pessoa cansada ou esgotada, uma influência que não pressupõe nenhuma atividade por parte dela. Não desejo estender mais sobre o assunto, ao qual é necessário dedicar um estudo específico (STEIN, 2005, p. 298).

Até aqui, os resultados servem de apoio para a compreensão da estrutura orgânica da comunidade. Antes de prosseguir com as especificidades das diferentes formas sociais – *massa, sociedade e comunidade* – é necessária uma breve exposição sobre o *núcleo, alma da alma*, desenvolvido por Stein em *Causalidade Psíquica*.

2.1 O núcleo – alma da alma

De acordo com Stein, para que se possa *prever* qual será a energia vital do indivíduo, é necessário também o conhecimento sobre o *núcleo* (a *alma da alma* vista de modo unitário – psique e espírito). O núcleo é o princípio de identidade da pessoa, o “elemento último profundo [que] representa aquilo que diz respeito às características absolutamente singulares. Esse núcleo identitário não se desenvolve, mas dá a direção, como se indicasse a estrada ao espírito e à psique” (BELLO, 2015, p. 83).

Cada pessoa, ao nascer, traz consigo este princípio, que é o que a singulariza, a “imutável consistência de seu ser que não é resultado da evolução, senão que – ao contrário – prescreve o curso da evolução” (STEIN, 2005, p. 306). No próximo tópico, explicitar-se-ão as diferentes formas sociais concebidas por Stein em *Indivíduo e Comunidade* – a diferença entre a massa e a sociedade.

3 A massa e a sociedade

Antes de entender a estrutura orgânica da comunidade e de sua importância para a formação da pessoa, é importante uma sucinta reflexão sobre a exposição de Stein acerca de outras formas sociais, como a *massa* e a *sociedade*, na qual ela tem

presente outras reflexões, como, por exemplo, o estudo de *Ferdinand Tönnies* e de sua obra *Comunidade e Sociedade*, bem como outros estudos.

A investigação sobre a causalidade psíquica concebeu primeiramente a psique individual como um microcosmos, como um mundo em si. [...] Vimos que o “mecanismo” do acontecer psíquico não está fechado em si. A energia vital que o mantém em funcionamento, experimenta influências “desde o exterior”. E há de se estudar estas influências até chegar às suas fontes, se é que queremos alcançar uma compreensão da psique individual, em todos os seus aspectos. (STEIN, 2005, p. 343).

Edith entende a massa diferente da sociedade e da comunidade, pois nesta não funciona uma vida espiritual, mas meramente psíquica. Na massa, os indivíduos se conformam uns com os outros por *contágio psíquico*, uma espécie de “sugestão, que pode predominar também na sua dimensão espiritual e subjugar-la” (BELLO, 2000, p. 170). Pode ocorrer, por exemplo, de um indivíduo tido como o guia da massa (o líder ou o governante), exterior às ideias da mesma, dominá-la. Por parte dos indivíduos da massa, faltam-lhes a motivação e uma tomada de posição consciente.

Os indivíduos que estão juntos na massa, não adotam, em geral, uma atitude ante os outros, não se consideram meramente como objetos, o qual é característico, em mudança, da sociedade, nem se entregam reciprocamente como sujeitos que vivem comunitariamente; não realizam, tampouco, atos sobre o fundo de uma possível unidade de compreensão (STEIN, 2005, p. 451).

Ao contrário da massa, ocorre na sociedade uma espécie de “vinculação racional e mecânica” (STEIN, 2005, p. 344), sendo os indivíduos considerados para a finalidade desta; são vistos como objetos para um fim. Edith oferece como exemplo a atitude do *homem social* – o demagogo, que submete os indivíduos a seus próprios fins pessoais. “Ele os observa, como o navegante observa o vento e as ondas, com os quais há de contar, ou como o toureiro, que observa o touro, tratando de descobrir quais os seus pontos fracos” (STEIN, 2005, p. 344).

Contudo, para Stein, não é possível haver sociedade, sem antes ter ocorrido primeiro uma atitude comunitária. Por exemplo: se o demagogo quer considerar os indivíduos para seus próprios fins, ele deve considerá-los primeiro como sujeitos (que é uma atitude comunitária), ele deve estar “familiarizado com a *vida interior* destas pessoas” (STEIN, 2005, p. 345). A sociedade tem um começo e um fim, com uma estrutura própria, na qual os indivíduos assumem, em seu interior, um papel específico. Há uma *racionalização* nas relações, ao contrário do que ocorre na comunidade. No próximo tópico, será feita a exposição sobre a estrutura orgânica da comunidade e a sua implicância na formação do indivíduo.

4 A estrutura orgânica da comunidade

A comunidade, vista como uma conexão orgânica, pode ser compreendida por meio de um paralelo entre o sujeito singular e o comunitário.

4.1 A corrente de vivência comunitária

Em seu estudo, Stein faz uma análise essencial da comunidade, contemplando o *interior* da mesma. Dessa forma, parte daquilo que “nós experimentamos como membros da comunidade” (STEIN, 2005, p. 347).

Viu-se, no tópico dois, que a pensadora começa a pesquisa analisando a estrutura do ente humano e se dedica, posteriormente, à análise das formas sociais. Compreendendo a estrutura da pessoa, compreende-se também, por um lado, a estrutura da comunidade, vista como uma “vinculação natural e orgânica” (STEIN, 2005, p. 344).

Edith parte do *eu puro*, que, mesmo possuindo uma só corrente de vivências, fechada em si, é capaz de entrar em *comunhão de vida* com outros sujeitos, se convertendo em membro de um *sujeito supraindividual*. Contudo, não há na comunidade um *eu* análogo ao *eu puro*, pois a vivência não brota do sujeito comunitário, mas de cada sujeito individual que a constitui. “O grupo é o sujeito da vivência comunitária, que vive em nós, os diversos sujeitos individuais que pertencem a ele. Este sujeito, o sentimos afetados em nós, quando temos uma vivência comunitária” (STEIN, 2005, p. 347).

Diferente da sociedade, onde o indivíduo é “uma *mônada* sem janelas” (STEIN, 2005, p. 344), na comunidade o indivíduo aceita outrem como sujeito, “está diante dele, como também *vive com ele* e é determinado por seus movimentos vitais” (STEIN, 2005, p. 344). A comunidade não absorve a pessoa. Os indivíduos, com sua singularidade, são importantes para que se possa formar a *corrente de vivências da comunidade*. A filósofa não considera a união dos indivíduos como aquilo que se manifesta

[...] Como uma entidade supra-individual em sentido metafísico, por exemplo, segundo a proposta de Hegel, mas é a conexão profunda que nasce da força psíquica ou espiritual do indivíduo, a qual interage com aquela dos outros; pela qualidade da interação nasce a possibilidade ou não da comunidade, que pode ser obviamente sempre ameaçada pela desagregação e pela oposição (BELLO, 2000, p. 168).

O indivíduo tem suas próprias vivências com conteúdos individuais (como o luto pela perda de uma pessoa conhecida somente por ele), mas também possui vivências e conteúdos comunitários (conforme exemplifica a própria Stein: o luto que uma tropa sofre pela perda de seu capitão).

O luto [sofrido pela perda do capitão, conforme o exemplo] é um conteúdo individual que eu sinto, porém *não é só isso*. Este luto tem um *sentido*, e em virtude deste sentido exige algo que esteja mais além da vivência individual, algo que exista objetivamente, pelo qual está fundado racionalmente (STEIN, 2005, p. 349).

Stein concebe a diferença entre o *núcleo de sentido* e a *envoltura especial* que este sentido assume na vivência de tal ou qual eu. Dessa forma, o núcleo de sentido é o

mesmo para todos os que experimentam a vivência comunitária (o luto pela perda do capitão), porém cada indivíduo vivencia de modo individual esse sentido. Assim como no eu individual, o *conteúdo* da vivência comunitária passa por diversas oscilações qualitativas dentro de sua unidade.

[...] Tampouco este conteúdo é uma coisa pontual, senão que vai crescendo em uma continuidade do vivenciar ao longo de uma duração e mostra várias oscilações qualitativas dentro de sua unidade. Só que neste caso, [...] vemos que toda uma série de correntes de consciência coopera eventualmente nele (STEIN, 2005, p. 349-350).

Pode ser que o *conteúdo de sentido* exigido pela perda do capitão (o luto, a tristeza) não seja vivido adequadamente pelos indivíduos, ou que somente um sinta o luto requerido por seu conteúdo de sentido. Apesar de este conteúdo encontrar resposta somente neste indivíduo, as vivências dos demais não são eliminadas. Stein (2005) faz uma analogia a uma *constituição paralela* individual: em uma obscuridade tenho diante de mim um objeto. Por princípio, imagino ser uma pessoa acorrentada, depois imagino ser um animal, por fim, me dou conta de que se trata de uma placa indicadora da estrada. Os *dados depreciados* contribuem para a constituição final – o *conhecimento claro e distinto da placa*. Na comunidade, as vivências de todos os seus constituintes (independente das oscilações) são importantes para que se realize o *conteúdo de sentido* da vivência comunitária.

[...] A vivência comunitária, tanto em seu aspecto noético quanto em seu aspecto noemático, está constituída pelas vivências dos indivíduos participantes. Conforme se encontrem ou não se encontrem sujeitos individuais cuja vivência faça justiça às exigências do conteúdo, podemos afirmar da comunidade mesma que ela sente ou não sente devidamente o luto. E ademais, a nota individual das distintas vivências constituintes determina a peculiaridade noética especial da vivência comunitária (STEIN, 2005, p. 352).

Entretanto, a comunidade não possui uma consciência desta vivência (ou uma corrente de consciência), que é própria somente de cada indivíduo dentro dela.

O indivíduo vive, sente, atua como membro da comunidade e, na medida em que faz isso, a comunidade vive, sente e atua nele e por meio dele. Porém, quando ele chega a ser consciente de seu vivenciar ou reflete sobre ele, em mudança, não é a comunidade que é consciente do que ela vivencia, senão que o indivíduo chega a ser consciente do que a comunidade vivencia nele (STEIN, 2005, p. 353).

Stein examina a vivência comunitária de modo profundo; vivências de caráter propriamente individual (vivências puramente sensoriais) e aquelas que podem se constituir como vivências supraindividuais (experiência, sensações, percepções etc.). Como possibilidade de vivência comunitária, Stein concebe, por exemplo, a fantasia: “também nos ‘fantasmas’ existe um curso regulado, que faz possível a constituição de

objetos [...]” (STEIN, 2005, p. 362). Cada sujeito possui suas próprias fantasias. Porém, há fantasias que se constituem como *patrimônio comum*, como, por exemplo, *A Bela Adormecida* e *a Chapeuzinho Vermelho*, que constituem um patrimônio alemão, assim como nós também possuímos nosso patrimônio comum, como, por exemplo, os contos de nosso folclore.

Os personagens dos contos da fantasia possuem suas características bem determinadas, assim como uma personalidade. Na vivência da fantasia, há vários sujeitos intuitos, porém uma só intenção. Referimo-nos, por exemplo, a um só castelo da Bela Adormecida, porém quando o representamos intuitivamente, teremos vários objetos intuitivos e também vários sujeitos intuitos. A intuição da fantasia não oferece o objeto pensado, mas o representa, e cada indivíduo o representa à sua maneira. Ao contrário, em uma percepção, em virtude do material sensível existente, a apreensão aparece independentemente do sujeito, sem vínculos com o seu arbítrio. Na fantasia, os *fantasmas* vivem graças ao sujeito. Contudo, por ser uma ação espiritual, a fantasia está plena de sentido, logo, poderá se estender para além da individualidade e se constituir como *patrimônio comum*. Conforme Stein (2005, p. 364),

todo sentido é fundamentalmente acessível de maneira universal, e onde eu procedo criando sentido, onde se me constitui um sentido, ali esse sentido existirá não só para mim, senão também para outros (ou seja, esse sentido pode ser reproduzido por outros) – e ali também é possível também a cooperação de uma pluralidade de indivíduos.

Pode ocorrer de as fantasias (assim como um determinado âmbito de coisas ou valores) terem validade universal somente para uma comunidade. Um exemplo é o valor da piedade – um patrimônio hereditário de uma família. Para a filósofa,

a corrente de vivências desta comunidade está fechada em si mesma e está separada de outras correntes. Porém, deve-se acentuar que cada um destes objetivos que guardam relação com um indivíduo ou com uma comunidade mais estreita, chega a ser em sua relatividade, um absoluto. A cada objeto relativo e ao indivíduo ou à comunidade com a qual está relacionado, pertencelhes – segundo a ideia – uma consciência cognoscente que abrange ambos (STEIN, 2005, p. 378).

É possível constatar o caráter orgânico da comunidade, que, conforme Stein, é portadora de uma vida que se realiza a partir de seus membros. Como se viu, a vida originalmente gerante da corrente da consciência constituinte não é própria da comunidade, mas de cada indivíduo. Contudo, a comunidade possui uma unidade de vivências constituídas que pode mostrar também *espaços vazios*.

É possível que a vida da comunidade se paralise por completo em alguns trechos; que durante algum tempo *nenhum* dos indivíduos que pertencem a ela, vivam como membros da comunidade. Isto não significa que com isso se interrompa o ser da comunidade. Se a vida da comunidade começa de novo, então essa vida não aparece como um novo começo, senão que volta ao fio do

antigo. Se há mantido em repouso, mas não cessado de existir (STEIN, 2005, p. 379).

Em seu estudo sobre a *Causalidade Psíquica*, Stein descobriu que as vivências do indivíduo se conectam através da *associação*, da *motivação*, da *ação da vontade* e da *causalidade*. Em *Indivíduo e Comunidade* ela analisa quais as formas de conexão retornam na corrente de vivência comunitária, sempre de forma analogante com respeito ao analogado principal – o ente humano. De acordo com a fenomenóloga, não há uma fusão original no âmbito das vivências comunitárias que surgem conjuntamente, pois semelhante surgir conjunto, que o exige tal fusão, não pode surgir na vivência comunitária.

Quando vivências de diversa índole se fundam na corrente original, isso tem sua razão de ser em que tais vivências devem sua origem a *um só* impulso gerador, ou também que são nutridas, em seu transcurso, por impulsos geradores comuns (STEIN, 2005, p. 380).

Na comunidade, não existe uma conexão das vivências por meio da *fusão*, pois, conforme exemplifica Stein, a tropa poderá ter o sentimento de luto pela perda de seu capitão, porém se entra em um combate, o sentimento de luto e a ação militar poderão coexistir de maneiras separadas. A tropa vive em ambas as vivências, porém suas moções vitais não se fundam entre si. A vivência comunitária constitui um *complexo*, que “unirá em si vivências separadas” (STEIN, 2005, p. 380).

Em mudança, poderá ocorrer uma conexão das vivências comunitárias por meio da *motivação*. Para que as motivações passem de um sujeito a outro, é fundamental a atitude recíproca; que os indivíduos estejam abertos uns aos outros. É por meio da motivação que ocorre o *intercâmbio de pensamentos* na comunidade. Quando o outro me comunica seu pensamento, abre-me passo a passo a compreensão de sentido que se constituiu originalmente em seu pensamento e quando eu o vivencio plenamente sinto-me impulsionado a *seguir também pensando*, o qual já não será uma mera reprodução, mas uma produção original.

No intercâmbio de pensamentos, há “um pensar conjunto que não se experimenta já como vivência de um ou de outro, senão como *nosso* pensar comum” (STEIN, 2005, p. 382). Dessa forma, ocorre todo o cultivo da ciência de uma comunidade (ou da humanidade), que em virtude do patrimônio já reunido, o indivíduo não só o recebe e o acolhe, mas com o qual também contribui, e que outros também seguirão edificando. “E com esta ação espiritual minha, encontro-me incorporado a uma grande conexão de motivações, ao processo cognoscitivo da humanidade” (STEIN, 2005, p. 382).

Outra forma de conexão da vivência comunitária se dá por meio da *ação da vontade*. Em uma comunidade, por exemplo, o líder poderá estabelecer uma meta; na sua realização colaborarão todos os seus membros. Se há a aceitação e a cooperação dos diversos indivíduos envolvidos na consecução dessa meta, não haverá nenhuma diversidade com respeito à transmissão de motivações: o motivo os impulsiona a querer e a atuar. Porém, pode ser que os indivíduos também não disponham de

energia suficiente para a sua realização, que, por exemplo, poderá ser completada por meio da influência animadora por parte do líder, que lhes dá a direção e os alimenta com sua própria energia (pelo tom sereno de sua voz, com o seu modo peculiar de agir etc.). Quando os indivíduos cumprem e vivenciam a realização dessa meta, esta se torna uma *causa comum*. Contudo, há nesta unidade um fator especial reservado aos indivíduos:

[...] me refiro ao impulso, ao *fiat!* com ele se inicia toda ação livre. Embora eu arraste o outro para que se realize uma ação, que ele, por si mesmo, não seria capaz de fazer; essa pessoa (quando se trata de um fazer ou de um atuar) terá que se entregar com aquele *fiat!* à minha influência (STEIN, 2005, p. 403).

Em uma aceitação consciente, o impulso do *fiat!* é aquele que dá passo do propósito à ação. O propósito é um querer, porém o impulso do *fiat!* é mais forte, pois vai além da intenção; faz com que se realize a ação. O que surge da espontaneidade (dos atos livres) poderá ser uma vivência comunitária, porém em virtude unicamente do eu (ou de uma pluralidade de eus). Pelo fato de a liberdade ser ontológica e própria somente da pessoa, não se pode falar de uma responsabilidade da comunidade da mesma forma em que se fala de uma responsabilidade dos indivíduos, pois ela

não é um sujeito 'livre' e, por isso, não é tampouco 'responsável' no sentido em que são os indivíduos. A suprema responsabilidade de suas ações a têm os indivíduos que atuam em nome da comunidade. E ainda que eles realizem ao serviço da comunidade algo que eles não fariam por motivos pessoais, recai sobre eles todo o peso da responsabilidade e não têm a possibilidade de descarregá-la sobre a comunidade (STEIN, 2005, p. 403).

Para Stein, isto não entra em contradição com a *solidariedade* (fundamental para a comunidade). Cada indivíduo é corresponsável pelos atos dos demais, sem que isto anule o ápice de sua própria responsabilidade. Por ser livre, o indivíduo poderá recusar ou não a participar dos atos comunitários, respondendo por isto pessoalmente. “Claro que é pressuposto de tudo isto que se trate de uma comunidade de *peessoas livres* – podemos dizer também sensivelmente: de pessoas, já que ao ser da pessoa lhe corresponde a liberdade” (STEIN, 2005, p. 404).

Por fim, é possível falar de *causalidade* na corrente de vivências da comunidade? De acordo com Stein (2005, p. 399), na comunidade também “[...] alternam constantemente o frescor e o cansaço, a desconexão e a excitação febril, e com eles se modifica também o ritmo de toda a vivência comunitária e o ‘colorido vital’ de seus conteúdos”. Conforme exemplifica,

o sentimento vital da “sociedade francesa” antes da grande Revolução era o de uma excessiva tensão febril [...]. Com ela, uma intensidade do vivenciar, uma nervosa receptibilidade para todos os conteúdos que surgiram em um fulgor enganoso, e finalmente, em cada um dos membros da comunidade, uma consciência insolitamente alta que tende a se transformar em uma reflexão sobre a vivência comunitária (STEIN, 2005, p. 399-400).

Em se tratando da pessoa, viu-se que ela necessita da energia vital para empreender atos intencionais. *E a comunidade? É possível falar de uma energia vital da comunidade?* Sobre isso tratará o próximo tópico.

4.2 A energia vital da comunidade e as suas fontes

A comunidade é estruturada por meio dos indivíduos, os quais a enriquecem e também são enriquecidos. Consoante a isto, é possível afirmar que somente em uma genuína comunidade o indivíduo poderá alcançar uma verdadeira formação. Nela, há um intercâmbio espiritual, circula uma vida, que parte de cada eu individual.

Sabemos, ademais, que a comunidade dispõe de uma energia vital da qual se nutre seu viver; que os indivíduos contribuem com essa fonte de energia e se nutrem dela, porém que não necessitam viver como membros da comunidade com todas as energias de que eles dispõem (STEIN, 2005, p. 407).

Não há uma energia vital da comunidade, mas uma energia vital de seus elementos que se distribui qualitativamente de diversas maneiras, proporcionando à comunidade impulsos poderosos. Na concepção de Stein, é possível, por exemplo, que alguém em seu círculo de amigos seja o elemento vivificador, mas que, em um partido, não atue de maneira animadora. Há também elementos que a “enriquece pouco, e finalmente, há também membros que tomam da comunidade mais do que contribuem” (STEIN, 2005, p. 413). O estado vital da comunidade dependerá da forma em que os indivíduos dispõem de suas energias. Se esta vem a faltar, a comunidade poderá acolher outros elementos vivificadores ou reclamar de seus próprios elementos as energias que lhe faltam. Consoante a isso, a energia de uma comunidade pode debilitar-se pela perda de elementos, ou pela redução de benefícios que os indivíduos realizam a seu favor.

Um indivíduo pode ser o *elo* de energia para outras comunidades. Para uma classe escolar frouxa e preguiçosa, por exemplo, poderá chegar uma *corrente de ar fresca* na pessoa de um novo professor, não só pelo conteúdo que ele leciona, mas também pelo frescor contagioso que dimana dele. Conforme a abertura de uns para com os outros, ambos constituem uma unidade vital, dentro da qual a energia de cada um é usada em benefício do todo que constituem. Um indivíduo também poderá transmitir a energia de sua comunidade para outras comunidades, de forma que tudo o que afete a uma afete também a outra.

Outra fonte de energia para a comunidade também poderá provir das *tomadas de posição sociais*, das quais nascem os *valores*. Um indivíduo poderá alimentar a energia vital de outro indivíduo por meio de *ações caritativas*, e motivá-lo também a agir por meio de tais ações. O amor que eu encontro me fortalece e me anima a seguir amando; a desconfiança e o ódio, ao contrário, inibem minhas energias. Contudo, é importante salientar os vários fatores determinantes para que as *tomadas de posição sociais* possam vivificar uma comunidade: dependerá do modo peculiar de cada indivíduo a esta resposta e de suas próprias energias, e, principalmente, da relação recíproca e genuína

entre os mesmos. Dos indivíduos também poderão surgir fontes *objetivas* de energia, como, por exemplo, o patrimônio espiritual que eles reúnem ou que recebem de outras comunidades (como, por exemplo, as obras de arte). A energia que dimana dessas fontes pode impulsionar a comunidade a produzir novas energias, alimentando também outras comunidades. De acordo com Stein (2005, p. 429),

aonde quer que se tenha formado uma cultura nacional, aonde quer que exista uma moral consolidada, um direito consolidado, uma poesia como patrimônio comum de um povo, ali os valores existem não só à disposição das almas receptivas, senão que por sua encarnação em obras reais dão já testemunho da receptibilidade e da energia criativa do povo.

No entanto, a comunidade pode contar com várias fontes objetivas de energia e não obter delas nenhum efeito vivificador, se seus membros não possuem a receptividade original ou suficiente energia vital para vivenciá-las. Desse modo, a comunidade dependerá não só da energia vital de seus elementos, como também da disposição originária de cada um deles, por meio dos quais, pela *mirada espiritual*, ela poderá captar determinado âmbito de valores. Para isso, alguns indivíduos podem servir de órgãos para a comunidade, aqueles que possuem “[...] uma sensibilidade mais delicada, uma vitalidade maior que a do comum das pessoas” (STEIN, 2005, p. 431). É preciso que os demais elementos lhes sejam receptivos e que vivam como membros da comunidade, do contrário, não poderão enriquecer-se. “É também importante que aqueles que têm os olhos bem abertos para o mundo dos valores, vivam como membros da comunidade, em interação vital com seus demais elementos” (STEIN, 2005, p. 431-432).

Consoante a isso, pode se afirmar, também, por analogia à pessoa, que a comunidade possui um *núcleo*, a partir do qual se plasma seu caráter. São os seus portadores de vida, que indicam a direção para que a comunidade possa se desenvolver e frutificar. “Quanto mais numerosos sejam os portadores que apoiem a uma comunidade e quanto mais extensa seja a entrega que façam de si à comunidade, tanto mais sólida será a existência da mesma e tanto mais segura será sua manifestação ao exterior” (STEIN, 2005, p. 490). Um único líder, por exemplo, poderá ser o portador de vida para a sua comunidade. Contudo, se ele vem a faltar, ela corre o risco de se desfazer ou se mantém unicamente ao exterior, como as agrupações que se formam unicamente pelas circunstâncias. Após a investigação, é possível apontar os resultados para os questionamentos levantados.

5 Considerações finais

Em *Indivíduo e Comunidade*, com rigor fenomenológico, Stein ofereceu um suporte para a compreensão das relações intersubjetivas. Nas formas de socialização, o ente humano convive com seus semelhantes a partir de *formas mistas*. Essas estruturas podem ser passageiras ou podem continuar existindo: um indivíduo pode viver em uma comunidade somente durante as horas em que passa junto ao grupo. Também poderá viver em sociedade sem deixar de possuir laços comunitários. A sociedade

possui uma estrutura racional, ao contrário da comunidade, que se estrutura de forma orgânica – na relação recíproca entre os indivíduos. Na massa, ao contrário, seus membros compartilham do mesmo espaço por formas de contágio psíquico – não possuem uma atitude recíproca. Portanto, para Stein, o ideal é que a sociedade possua uma base comunitária.

Graças à peculiaridade de seus elementos, pode-se afirmar que a comunidade possui uma corrente de vivências e um conteúdo comum, que passa por diversas oscilações qualitativas dentro de sua unidade. Por meio de uma entrega ingênua, os sujeitos ampliam suas correntes vitais, sem perder seu caráter monádico. A motivação, lei do espírito, faz com que as vivências comunitárias se conectem, bem como as tomadas de posição, das quais nascem os valores.

Consoante a isso, cada um experimenta não só uma ampliação da vida de seu eu, mas também da corrente de vivência comunitária. É pressuposto que a comunidade se compõe de pessoas livres, e que cada uma delas, por meio de seu *fiat!*, possua consciência de sua importância na comunidade. Por sua forma orgânica, ela dependerá de seus indivíduos e da peculiaridade de cada um. Pode-se afirmar também que ela possui uma energia vital e um núcleo, que, a partir de seus membros, lhe confere um caráter e, quanto mais numerosos sejam seus portadores de vida, tanto mais sólida e vigorosa ela será. Outra fonte de energia também poderá provir das *objetividades* criadas pelos indivíduos, as quais nutrem e impulsionam a comunidade a produzir novas energias.

Cada membro, com sua singularidade, contribuem de diversas maneiras com o todo ao qual pertence. Há indivíduos portadores de vida para a comunidade, porém há também aqueles que não possuem energia suficiente para alimentá-la. Há os que mais recebem do que oferecem; há também aqueles que possuem vigorosa energia, mas que nunca compartilharam com os demais. Contudo, todos os indivíduos, por meio dos *valores*, são capazes de alimentar com suficiente energia vital a comunidade. O *amor* com que eu acolho meu semelhante o preenche de novas energias, o motiva a seguir também amando. O ódio e a desconfiança, ao contrário, inibem suas forças, cerra as portas de seu interior, fazendo com que ele não produza (e receba) novas energias. Nesse sentido, pode-se afirmar, conforme Stein (2002), que sem um mínimo ato de amor nenhuma comunidade poderá se constituir.

É somente na comunidade que o indivíduo poderá alcançar uma verdadeira formação. Como se viu, por meio das relações genuinamente comunitárias, o indivíduo não só amplia a vida de seu eu, como também recebe novas energias quando a sua fracassa. O contato vivo com um indivíduo (ou com vários indivíduos) também poderá fazer com que se despertem suas disposições originárias. Nenhum ente humano se forma sozinho, mas na relação e na cooperação com seus semelhantes. Contudo, uma genuína formação nunca dependerá somente da comunidade (com seus instrumentos de formação), mas principalmente da pessoa: de sua singularidade e de sua liberdade.

Referências

BELLO, Angela Ales. *Pessoa e Comunidade*. Comentários: Psicologia e Ciências do Espírito de Edith Stein. Tradução de Miguel Mahfoud e Ir. Jacinta Turolo Garcia. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2015. 160 p.

BELLO, Angela Ales. *A fenomenologia do ser humano: traços de uma filosofia no feminino*. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: Edusc, 2000. 287 p.

STEIN, Edith. *La Estructura de la persona humana*: Tradução do original alemão (*Der aufbau der menschlichen person*) por José Mardomingo. Madrid, Espanha: Biblioteca de autores cristianos, 2002. 201 p.

_____. *Obras completas, II: Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica*. Bajo la dirección de Julen Urzika y Francisco Javier Sancho. Traduzido do alemão por Constantino Ruiz Garrido e José Luiz Caballero Bono. Madrid, Espanha: Monte Carmelo, 2005. 949 p.

Questões relativas às representações gráficas das consoantes fricativas sibilantes no português brasileiro

Issues related to graphic representations of sibilant fricative consonants in Brazilian Portuguese

Carlos Vinícius Silva

Aluno do sexto período do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: carlos.silva2@letras.ufla.br

Gisela Márcia Miarelli Pardini

Aluna do sexto período do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: gisela.pardini@letras.ufla.br

Resumo: O presente trabalho pretende, a partir de Bechara (2009) e de Silva (2015), apresentar a multiplicidade de formas gráficas que representam os sons consonantais fricativos sibilantes da língua portuguesa brasileira. E, em seguida, objetiva-se discutir os problemas decorrentes dessa pluralidade de representações, destacando a quase ausência de aspectos científicos presentes nas convenções ortográficas da principal língua falada no Brasil.

Palavras-chave: Ortografia. Fonética. Gramática. Consoantes sibilantes. Português brasileiro.

Abstract: The present work intends, from Bechara (2009) and Silva (2015), to present the multiplicity of graphical forms that represent the sibilant fricative consonant sounds of the Brazilian Portuguese language. And then, we aim to discuss the problems arising from this plurality of representations, highlighting the almost absence of scientific aspects present in the orthographic conventions of the main language spoken in Brazil.

Keywords: Spelling. Phonetics. Grammar. Sibilant consonants. Brazilian Portuguese.

1 Considerações iniciais

Desde Saussure, com o *Curso de Linguística Geral*, publicado originalmente em 1916, os estudos científicos sobre as línguas avançaram de uma forma surpreendente. Durante o século XX, estudiosos, inicialmente, de países economicamente bem-desenvolvidos, e, posteriormente, de países em desenvolvimento, obtiveram grandes avanços em áreas como a fonética, a semântica, a sintaxe e a morfologia, e contribuíram para o surgimento de outros campos de estudo bastante promissores, como a sociolinguística, a pragmática e a análise do discurso. Enfim, a linguística como ciência tem contribuído de várias formas para ampliar e valorizar nosso conhecimento sobre o real funcionamento das línguas.

No entanto, ao menos no Brasil, uma parte muito importante da linguagem não tem sido significativamente afetada pelo avanço das ciências linguísticas – a ortografia. Podemos observar grandes mudanças em nosso entendimento linguístico. Temos repensado a forma de concebermos a morfossintaxe da língua, compreendido e adaptado os significados formais dos léxicos, e ampliado nosso repertório

sociolinguístico, mas pouco ou nada temos aproveitado dos estudos linguísticos para tornar nosso sistema ortográfico próximo do que uma metodologia científica reconhecida poderia vir a aceitar como válido.

Por isso, o presente trabalho pretende tratar de um fragmento da ortografia da língua portuguesa, alicerçando-se em Bechara (2009) e em Silva (2015) e resgatando aspectos importantes do histórico da influência da fonética na ortografia da língua portuguesa (MATEUS, 2006), ao apresentar, sem entrar desnecessariamente em regras de escrita, a multiplicidade das representações gráficas dos sons consoantes fricativas sibilantes presentes no português brasileiro, e, a partir desse levantamento, refletir sobre os problemas do distanciamento entre o sistema ortográfico do nosso idioma e as metodologias científicas utilizadas em tantas outras áreas dos estudos linguísticos, mantendo o foco das críticas nas incoerências, na ausência de critérios claros e sólidos e nas consequências desse distanciamento, sem, no entanto, abordar especificamente quaisquer metodologias de pesquisa linguística.

Com isso, podemos observar que este trabalho justifica-se pelas suas intenções socioeducacionais e científicas, visto que a reflexão sobre o tema faz-se importante por conta das prováveis consequências de a ortografia praticada no Brasil não condizer com a realidade de uso da língua portuguesa falada em território nacional: atraso no aprendizado da modalidade escrita da língua materna, preconceito linguístico e, conseqüentemente, prejuízo à autoestima de parte da população. Além dessas motivações psicossociais, conforme avançam os estudos linguísticos, há ainda a necessidade de se modificar as convenções da língua em direção ao conhecimento científico, para que a linguagem escrita deixe de ser um elemento retrógrado em uma sociedade de tendência intelectual progressista.

2 Interseções fonológicas e ortográficas na história da língua portuguesa

Segundo Mateus (2006), a língua portuguesa teria surgido, de fato, por volta do século XII. Nesse início, a língua ainda não possuía um sistema ortográfico próprio, o que teria levado os escribas, em suas atividades, a tentarem ao máximo imitar fielmente os sons utilizados no recém-nascido idioma português. No entanto, um pouco mais tarde, com o Renascimento, quando a cultura clássica passou a exercer grande influência sobre os povos medievais, a escrita portuguesa deixou de seguir sua natureza e tomou para si, equivocadamente, uma série

de letras existentes nos étimos latinos ou gregos (como o *-c* em *fecto*, de *factu-*), o emprego de consoantes duplas (que encontramos, por exemplo, em *fallar*), ou a ocorrência de dígrafos *ph*, *ch*, *th* e *rh* (que se mantiveram longos anos em *pharmacia*, *lythografia*, *Matheus*). (MATEUS, 2006, p. 163)

A introdução de elementos desse tipo na ortografia do português foi fortemente questionada já pelos seus primeiros gramáticos, como Fernão de Oliveira (1536), que afirmava que “*ph* nem *ps* nunca as ouvimos em nossa linguagem nem nas auemosmester” (OLIVEIRA, *apud* MATEUS, 2006, p. 163).

Desse modo, as discussões sobre a gramática persistiram pelos séculos seguintes, gerando polêmicas. De acordo com Mateus (2006, p. 165), entre os séculos XIX e XX, os pensadores mais conservadores eram acusados de “subserviência aos clássicos, censura de barbarismos e preferência do literatismo em prejuízo da ciência”, enquanto o lado oposto era acusado de “delitos contra a gramática, o bom senso e a salubridade pública”.

Essa discussão, apesar de não ter atendido plenamente a nenhum dos lados, resultou em algum progresso. Na primeira reforma ortográfica da língua portuguesa europeia, em 1911, foram eliminados os dígrafos de origem grega, simplificadas as consoantes duplas, com exceção de *rr* e *ss*, e eliminadas algumas consoantes não pronunciadas, entre outras coisas. Essa primeira reforma desencadeou várias outras, entre elas, a de 1986, fracassada, que pretendia eliminar as diferenças de escrita entre Brasil e Portugal, objetivo este que só foi alcançado, parcialmente, com a reforma de 1990/2009.

Em algumas das reformas entre a de 1911 e a de 1990/2009, pretendeu-se tornar a língua escrita uma correspondente ideal para a falada, mas, por resistência etimológica do próprio idioma, esse objetivo foi tomado como inapropriado, apesar de jamais ter sido comprovado como impossível.

3 As consoantes fricativas sibilantes presentes no português brasileiro e suas respectivas representações gráficas

O sistema fonético do português brasileiro, como pode ser observado em Silva (2015), conta com 29 sons consonantais relevantes para a descrição do idioma oficial do Brasil. Entre esses 29 sons, têm-se dez consoantes fricativas, que são “sons produzidos por uma fonte de ruído resultante da turbulência de ar gerada pela constrição do trato vocal” (HAUPT, 2007, p. 38), e, entre as fricativas, temos quatro chamadas sibilantes, duas de articulação dental ou alveolar, [s] e [z], e duas de articulação alveolopalatal, [ʃ] e [ʒ]. Existem, ainda, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), outros sons que podem ser designados como pertencentes ao grupo dos sibilantes, mas apenas os citados estão presentes na língua portuguesa falada no Brasil.

As consoantes fricativas sibilantes possuem uma característica que as tornam mais difíceis de lidar em relação às outras consoantes da língua portuguesa: a multiplicidade de representações ortográficas para o mesmo som. Observemos, a seguir, o modo como isso acontece.

O som [s] possui, na língua portuguesa, dez formas escritas, *s*, *ss*, *sc*, *c*, *ç*, *sç*, *xc*, *x*, *xs* e *z*, o que o torna o fonema com mais representações gráficas da nossa língua.

Exemplos:

[s] representado com *s*: susto, estágio, estranho, espiar, salsinha.

[s] representado com *ss*: assunto, assalto, assado, assíduo, assassino.

[s] representado com *sc*: piscina, adolescente, nascer, ascender, obsceno.

[s] representado com *c*: ciclista, acerca, especial, acetona, acender.

[s] representado com *sç*: nasço, desço, cresço, nasça, desça.

[s] representado com *ç*: louça, função, alçar, justiça, obrigação.

[s] representado com *xc*: excesso, exceção, excepcional, excerto, excêntrico.

[s] representado com *x*: extraordinário, êxtase, expiar, extermínio, sintaxe.

[s] representado com *xs*: exsuação, exsurgir, exsicar, exsudato, exsudação.

[s] representado com *z*: nariz, arroz, paz, rapaz, imperatriz.

O som [z] também possui pluralidade em suas formas escritas, podendo ser representado de três formas distintas, *s*, *z* e *x*.

Exemplos:

[z] representado com *s*: asa, desejo, análise, esdrúxulo, confusão.

[z] representado com *z*: azedo, zangado, zoológico, buzina, cicatrizar.

[z] representado com *x*: exemplo, exercício, exílio, êxito, êxodo.

O som [ʃ], assim como acontece com o [z], possui três formas gráficas, *ch*, *sh* e *x*.

Exemplos:

[ʃ] representado com *ch*: chalé, charco, chuchu, achar, rocha.

[ʃ] representado com *sh*: show, shampoo, shopping, short.

[ʃ] representado com *x*: xarope, xerife, baixo, enxuto, faixa.

E o som [ʒ], o menos problemático dos fricativos sibilantes, é representado por duas formas escritas, *j* e *g*.

Exemplos:

[ʒ] representado com *j*: berinjela, janela, hoje, enferrujar, viajar.

[ʒ] representado com *g*: geada, estrangeiro, auge, ferrugem, viagem.

[ʃ] e [ʒ] podem também ser representados por *s* e *z*, em final de sílaba, em alguns dialetos específicos, como o do Rio de Janeiro.

Fazendo um movimento inverso, partindo da escrita para a fala, pode-se observar que a multiplicidade de representações gráficas para o mesmo som também apresenta peculiaridades a serem consideradas, como acontece no caso do *s* ortográfico. Segundo Silva (2015, p. 53), os *s* ortográficos podem manifestar-se oralmente de duas formas, como “fricativas desvozeadas [s, ʃ] quando a consoante seguinte for desvozeada” ou como “fricativas vozeadas [z, ʒ] quando a consoante seguinte for vozeada”.

Exemplos:

s com som de [s]: sapo, sensacional, sexo, seguir, farsa.

s com som de [z]: asa, conclusão, crise, tesoura, desodorante.

s com som [s] ou [ʃ], dependendo do dialeto: vocês, basco, mascar, após, sarcástico.

s com som [z] ou [ʒ], dependendo do dialeto: esmagar, asma, rasgado, asno, islã.

Algo semelhante acontece, mas de forma mais crítica, com o *x*. O *x* ortográfico, como aponta Bechara (2009), pode se apresentar com cinco valores, sendo eles *ch*, *cs*, *z*, *ss* e *s*, o que corresponde foneticamente a quatro sons distintos: [s], [ʃ], [z] e o encontro consonantal [ks].

Exemplos:

x com som [s]: sintaxe, texto, máximo, extinção, externo.

x com som [j]: faxina, xícara, xadrez, xereta, enxugar.

x com som [z]: exímio, exato, exemplo, exército, exótico.

x com som [ks]: anexo, xerox, táxi, boxe, axila.

4 Problemas decorrentes da multiplicidade de representações gráficas de um mesmo som

Um dos grandes problemas da multiplicidade desnecessária de representações gráficas para um único som está na dificuldade de aprendizado decorrente desse fenômeno, que, por sua vez, exige do aluno e dos professores esforços excessivos em correções de elementos sem base suficientemente lógica, ao passo que o tempo dispensado a essas atividades poderia ser usado para trabalhos mais reflexivos.

Comprovando esse fato, Zorzi (2008) relata os resultados de um estudo feito a partir de produções textuais de 514 crianças sobre alguns dos principais erros ortográficos oriundos da relação som-grafema entre alunos de primeira a quarta série do primeiro grau, atual Ensino Fundamental I, e traz números bem interessantes sobre o problema da multiplicidade de representações de alguns sons. Entre os 21.196 erros diagnosticados, o autor expõe que

os erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas são os mais frequentes, correspondendo a 47,5% do total. Em segundo lugar aparecem os erros causados por apoio na oralidade, com 16,8%. Em terceiro lugar, as omissões de letras correspondem a 9,6% do total. Em quarto lugar, os erros por junção ou separação incorreta das palavras têm uma ocorrência de 7,8%. Em quinto lugar, com uma ocorrência de 5,2% aparecem os erros por confusão entre *am* e *ão*. Em sexto lugar, vêm as generalizações, com uma frequência de 4,6%. Em sétimo lugar surgem as trocas surdas/sonoras que estão sendo enfocadas neste artigo, com uma ocorrência de 3,8% do total de erros. Os erros por acréscimo de letras ocupam o oitavo lugar, com um índice total de 1,3%. O nono lugar fica ocupado pelas confusões entre letras parecidas, com uma frequência de 1,3% do total de erros. As inversões correspondem à décima posição, atingindo somente 0,6% do total de erros produzidos pelas crianças. Finalmente, os erros considerados como outras alterações corresponderam a 1,2%. (p. 3-4)

Ainda nesse estudo, Zorzi (2008, p. 4) constata que, entre os dez tipos de erros estudados, apenas a multiplicidade de representações gráficas apresenta-se como um problema na escrita de 100% dos alunos, com uma presença média de “35,2 erros em média por aluno na primeira série, 21,1 na segunda, 14 na terceira e 8,5 na quarta série”.

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que, como os erros de escrita derivados da multiplicidade em questão são constantes, embora apresentem reduções durante o percurso escolar, eles fazem com que o processo educativo do Ensino Fundamental I, no que se refere à língua materna, tenha que destinar tempo e esforços em demasia para que os alunos internalizem palavras sob um modelo caso a

caso, pois, para que esse modelo não fosse utilizado, seria necessária a abordagem etimológica dos termos, o que seria algo absolutamente inviável.

Mas as questões relativas ao ensino não são os únicos nem os mais graves problemas relacionados ao tema discutido neste texto. O preconceito linguístico aplicado à língua escrita, parcialmente oriundo do fenômeno da multiplicidade de representações gráficas, tornou-se, principalmente após o intenso aumento do uso da internet, um grave infortúnio para nossa sociedade. Isso se deve, em primeiro lugar, à aplicação dos princípios sociolinguísticos apenas à norma falada da língua, o que traz à tona a ideia de que desvio de escrita é sinônimo de inferioridade cultural, social e política, transformando as normas em recurso de imposição de poder dotado da capacidade de invalidação do discurso alheio.

Santos (2017) avalia essa questão com base em um vídeo do quadro “Não seja Burro!”, da humorista e youtuber Marcela Tavares. Ao analisar um trecho específico do primeiro vídeo da série, que possui mais de dois milhões e duzentas mil visualizações, em que Tavares critica severamente a forma gráfica *esseção*, como representação alternativa para a palavra *exceção*, Santos (2017, p. 86) aponta que,

ao tratar sobre a grafia “esseção”, a humorista Marcela Tavares pergunta ao interlocutor qual o motivo de as pessoas escreverem exceção como esseção, uma vez que, segundo a regra ortográfica, essa palavra não é escrita com dois “s”. Como explicação, diz que isso ocorre porque, ao não saber a grafia correta, os falantes inventam uma outra, que Tavares considera inadequada. Ao dizer que “exceção não se escreve com dois s”, Tavares condena a forma gráfica “esseção” como errada, na tentativa de interditar seu uso em favor de uma forma “correta” (exceção). Além disso, sua fala “por que que as pessoas fazem isso então? inventa... inventa... ah eu acho que é com dois s...”, a humorista argumenta que “esseção” é uma invenção, infundada, porém, esse registro caracteriza a tentativa de acerto do falante em meio a diversas possibilidades de registro do som [s].

Com isso, podemos perceber que a multiplicidade de representações escritas do [s], citada no texto de Santos, serve, no vídeo de Tavares, como recurso para a redução da figura do indivíduo que desconhece a forma escrita socialmente aceita e que escreve *exceção* errado, promovendo, sem qualquer medo de represálias, uma forma profundamente humilhante de preconceito. Ao concordar com manuais de uso correto da língua e estar respaldado pelo convencionalismo elitista defendido pela maior parte da elite intelectual brasileira, o discurso de Tavares tem, portanto, aparente legitimidade.

5 Discussão

A problemática da ortografia não é algo excepcionalmente novo nas discussões de natureza gramatical e linguística, mas também não é levada a sério como deveria. Em alguns momentos, os debates sobre o assunto aparentam ignorar que um sistema ortográfico excessivamente distante do ideal – sendo que um único som do português, [s], chega a apresentar até dez variantes gráficas – pode representar, além da

legitimação de sérios preconceitos linguísticos, incoerências em nossa expressão escrita da língua, em nome de tradições que não se fundamentam logicamente, como podemos observar analisando as perspectivas de alguns especialistas.

Como exemplo, temos a crítica de Bechara (2009, p. 53), que afirma que a ortografia do português “se regula, em geral, ora pela fonética, ora pela fonologia, o que conduz a uma primeira dificuldade para se chegar a um sistema ideal”. O gramático indica, ainda, outros três fatores para que o sistema ideal não seja alcançado: a adoção de um alfabeto latino, que nem sempre é capaz de atender os fonemas de línguas modernas; as mudanças crônicas da língua após a adoção do alfabeto latino; e a adoção de critérios excessivamente distintos para a criação de regras ortográficas, oscilando entre critérios fonéticos, fonológicos e etimológicos.

O mesmo autor, ao falar sobre dificuldades ortoépicas do português – comprovando que a falta de critérios lógicos, de certo modo, prejudica também estudos de tendência reacionária – aponta para uma das causas dos problemas que encontramos na representação das fricativas sibilantes da nossa língua, afirmando que “certos hábitos de grafia tendentes a preservar letras gregas e latinas que não constituem fonemas em português acabaram levando a que tais letras passassem a ser erradamente proferidas” (BECHARA, 2009, p. 84). Bechara, em seguida, ainda aponta para o exemplo do dígrafo *sc*, que pode levar a inadequações de pronúncia, sendo que a mesma lógica se aplica para as formas *s*, *x*, *c*, *xc* e *xs*. Por esse ponto de vista, podemos perceber que problemas desse tipo podem ter como consequência a inversão da ordem natural de qualquer língua natural, ou seja, fazer com que a escrita passe a ser referência para a fala.

Com base nesses pontos e nos fatos apresentados anteriormente, podemos perceber que o sistema ortográfico praticado no Brasil, especialmente no que se refere às consoantes fricativas sibilantes, não corresponde à realidade da língua falada, tratando-se, portanto, de um convencionalismo baseado em tradições e elitismos sem devido levantamento de critérios fundamentados científica ou filosoficamente. Para a resolução desse problema, faz-se necessária a comoção de estudiosos dispostos a refletir, a partir de métodos científicos, sobre a possibilidade de mudanças ortográficas capazes de aproximar de um sistema ideal a ortografia atual do português brasileiro, satisfazendo, assim, as necessidades de modernização de uma língua natural.

6 Proposta de intervenção

O grande problema intrínseco às regras de escrita é sua artificialidade, visto que, com exceção da correspondência à fala, todos os aspectos são definidos por convencionalismo. No entanto, seria possível a criação de regras capazes de tornar o sistema escrito mais condizente com questões lógicas, tornando o aprendizado e o uso da norma escrita da língua mais efetivos e próximos de uma realidade científica.

No caso das representações gráficas dos fonemas [s], [z], [ʃ] e [ʒ] na língua portuguesa se apresentarem como uma opção válida de intervenção para o problema, a ser considerada por especialistas responsáveis por efetivar as mudanças propostas, poderíamos reduzir significativamente suas atuais possibilidades de escrita e torná-las mais racionais. Para isso, um primeiro passo seria a extinção do uso de *z*, *c*, *x*, *xc*, *xs*, *ç*,

sç e *sc* com som [s], por serem perfeitamente substituíveis pelas formas restantes. Dentro da mesma lógica reducionista, o *s* e o *x* como [z], o *x* como [ʃ] e o *g* como [ʒ] também poderiam ser facilmente eliminados, tornando o processo comunicativo por via escrita mais pragmático. Com isso, poderia se tomar como regras processos mais objetivos, como os descritos a seguir.

- Todo [s] em começo de palavra isolada, em final de palavra isolada e em final de sílaba seguida por consoante se tornaria *s*: *susto*, *lápis*, *siclista* (ciclista), *sesta* (cesta), *serto* (certo), *rapás* (rapaz).

- Todo [s] localizado entre vogais se tornaria *ss*: *assalariado*, *cassete* (cacete), *sintasse* (sintaxe), *essessão* (exceção), *essolver* (exsolver), *nasser* (nascer), *nassa* (nasça), *pissina* (piscina).

- Todo [z] em palavra isolada se tornaria *z*: *azul*, *ezistênsia* (existência), *aza* (asa), *caza* (casa), *azilo* (asilo).

- Todo [ʒ] se tornaria *j*: *jiló*, *jelo* (gelo), *flajelo* (flagelo), *jis* (giz), *májico* (mágico), *jirafa* (girafa).

- Todo [ʃ], com exceção daqueles pronunciados em final de sílaba em algumas variantes do português, como a carioca, se tornaria *ch*: *chácara*, *chícara* (xícara), *chadrês* (xadrez), *enchurrada* (enxurrada).

- O *c* passa a ter como única função o som [k]: *cachorro*, *paca*, *coelho*, *acudir*, *acuzassão* (acusação).

- O *g* passa a ter como única função o som [g]: *gato*, *garganta*, *gongo*, *guru*, *gostar*, *água*, *gota*.

- O *x* passa a ter como única função o som [ks]: *sexo*, *sexajenário* (sexagenário), *cherox* (xerox), *saxofone*.

Nessa proposta de regras, as correspondências sonoras tornam-se reduzidas, tornando a relação lógica grafema-som bastante próxima do ideal, sendo, portanto, também próxima de uma representação científica. Contudo, com as mudanças, por conta da extensa literatura em que as regras atuais se embasam, as variantes propostas deveriam ser rapidamente apresentadas durante o período escolar como possibilidades de representações sonoras encontradas em textos antigos, tendo como finalidade o uso instrumental para a leitura.

7 Considerações finais

Partimos, neste texto de caráter expositivo-reflexivo, de uma contextualização sobre questões ortográficas gerais referentes à língua portuguesa, passamos por uma breve história da ortografia do português, baseada em Mateus (2006), e descrevemos as formas como os fonemas [s], [z], [ʃ] e [ʒ], sons de representação gráfica mais complexa na língua, aparecem na escrita. Então, a partir da observação da complicada pluralidade de representações gráficas das consoantes fricativas sibilantes do português brasileiro, buscamos observar a falta de lógica e de clareza dos critérios utilizados para a composição das convenções ortográficas no português brasileiro, fatores que nos levaram a perceber o caráter arbitrário da língua escrita.

Com isso, procuramos refletir sobre as causas desses problemas, levantando observações feitas por Bechara (2009), e apontar algumas das graves consequências de não se ter um sistema ortográfico criteriosamente organizado. Após essa reflexão, propusemos uma genérica, porém válida, proposta de intervenção intelectual para a resolução das questões sugeridas no presente texto, destacando a necessidade da comoção de estudiosos da língua e ressaltando a importância da reflexão crítica sobre a possibilidade da modernização cientificamente embasada da língua oficial do Brasil.

Referências

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- HAUPT, Carine. “As fricativas [s], [z], [ʃ] e [ʒ] do português brasileiro”. *Estudos Linguísticos*, 36 (1), p. 37-46. janeiro-abril, 2007. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/03.PDF>>. Acesso em: 16 out. 2018.
- MATEUS, Maria Helena Mira. “Sobre a Natureza Fonológica da Ortografia Portuguesa (À propos de La Nature Phonologique de l’Orthographe Portugaise)”. *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 159, Jun. 2006. ISSN 1982-0534. Disponível em: <<http://estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/41/80>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- NÃO SeJA Burro!. Realização de Marcela Tavares. Intérpretes: Marcela Tavares. S. l.: Marcela Tavares, 2016. (6 min. 27 seg.), son. color. Série Não SeJA Burro!. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uy_0zzOdgXo&t=104s>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- SANTOS, Larissa Bueno dos. “Não sejA burro!: o purismo linguístico e a reprodução do preconceito no discurso de Marcela Tavares”, in: Simpósio Regional de Profissionais de Línguas, Linguística e Literatura em Formação, 1., 2017, UFSCAR - São Carlos/SP. *Telescopium*, São Carlos/SP, 2017, p. 80-88. Disponível em: <www.telescopium.ufscar.br/index.php/plllif/plllif/paper/download/135/135>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- SILVA, Thaís Cristófaró. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- ZORZI, Jaime Luiz. “As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas”. *Soletras*. n.15. n.p. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4886/3611>>. Acesso em: 6 set. 2018.

A teoria das personagens em *Cem anos de solidão* de Gabriel Garcia Marquez

The theory of the characters in “Cem anos de solidão” by Gabriel Garcia Marquez

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins. Graduado em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França.

E-mail: matheus.luamm@hotmail.com

Milena Menezes Santos

Graduada em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Faculdade São Luís de França.

E-mail: mia_llena@hotmail.com

Resumo: A partir de estudos sobre personagem, foi verificada a existência de três tipos de papéis em uma narrativa: protagonista, antagonista e adjuvante. O objetivo deste artigo é investigar a existência das figuras que desempenham tais papéis na obra *Cem anos de solidão*, do autor Gabriel Garcia Marquez, e caracterizá-las. Foi introduzida na pesquisa uma breve biografia da vida e obra do autor, como também o significado e origem do “Realismo Mágico”, corrente literária Latino-Americana.

Palavras-chave: Cem anos de solidão. Enredo. Gabriel Garcia Marquez. Personagens.

Abstract: From character studies, the existence of three types of roles in a narrative: protagonist, antagonist and adjuvant were verified. The aim of this article is to investigate the existence of the figures who play such roles in the work *Cem anos de Solidão* (One hundred years of solitude) by the author Gabriel Garcia Marquez, and to characterize them. A brief biography of the author's life and work was introduced, as well as the meaning and origin of "Magical Realism", a Latin American literary movement.

Keywords: One hundred years of solitude. Plot. Gabriel Garcia Marquez. Characters.

1 Considerações iniciais

Filho de Luiza Santiago Márquez e Gabriel Eligio García, farmacêutico, Gabriel Garcia Márquez nasceu em março de 1927, no município de Aracataca - Colômbia. Gabo, apelido dado pelos mais íntimos, foi criado pelos avós maternos, pois seus pais precisaram mudar-se para a cidade de Barranquilla, depois do fracasso da companhia bananeira. A convivência com eles contribuiu para a carreira de escritor de Gabriel. Era ouvindo as histórias que seu avô contava que o autor de *Cem anos de Solidão* adquiriu paixão pelos contos e por sua produção.

Aos vinte anos, Garcia estudou Ciências Políticas e Direito na cidade de Bogotá, por insistência dos seus pais, mas não concluiu o curso. Iniciou sua carreira como

jornalista em 1948, na cidade de Cartagena, no El Univesal. Em 1958, ano em que trabalhou como correspondente internacional na Europa do jornal *Espectador*, apaixonou-se por Mercedes Barcha, ao retornar para Barranquilla, casaram-se e tiveram dois filhos, fruto do relacionamento.

Em 1961, foi para Nova York trabalhar como correspondente internacional, porém sua ligação com Fidel Castro e o regime político de Cuba fizeram com que sofresse represálias pela CIA (Central Intelligence Agency), tendo como consequência sua volta ao México, onde permaneceu até o dia de sua morte, em abril de 2014, por decorrência de um câncer linfático.

Autor de várias obras, entre elas, as mais destacadas pela crítica literária: *La Hojarasca* (1955), *Ninguém escreve ao coronel* (1961), *Amor em tempo de cólera* (1981), *A má hora: o veneno da madrugada* (1962). Gabriel Garcia Márquez adquiriu grande visibilidade como escritor, inclusive internacionalmente, com a obra *Cem anos de solidão*, publicada em 1967, pela qual recebeu o prêmio Nobel de Literatura, em 1982. A narrativa tem como base o “Realismo mágico”, que envolve e fascina os leitores.

2 *Realismo mágico*

O “Realismo mágico”, conhecido, também como “Realismo fantástico” ou “Realismo maravilhoso”, surgiu, historicamente, como uma forma de reação aos processos ditatoriais que a América Latina sofreu. Possui origem e características próprias da literatura latino-americana do começo do século XX, com influências dos movimentos de vanguardas surgidos na Europa (MIRANDA, 2011, p. 6).

De acordo com Petrin (2015), no “Realismo fantástico” também estão presentes os elementos mágicos, transmitidos “como algo sem explicação” (de forma intuitiva), neles o tempo não é linear, é cíclico e distorcido.

Essas características podem ser observadas na obra *Cem anos de Solidão*, na qual seus acontecimentos irrealis são considerados normais pelos personagens, como, por exemplo, o desaparecimento de “Remédios, a bela” que flutua e some entre as nuvens e os lençóis de Fernanda; fato que não surpreendeu nenhuma das personagens presentes, deixando apenas a mãe de Renata irritada pela perda material.

Observando tais comportamentos, características e a forma como a narrativa é construída, foi despertado o interesse em analisar o enredo e o papel de algumas das personagens do romance *Cem anos de solidão*.

3 *As personagens em “Cem anos de solidão”*

A narrativa de Gabriel Garcia Márquez acontece na cidade de Macondo e conta a história da família Buendía, dividida em sete gerações, a qual tem início com o casamento dos primos José Arcadio Buendía e Úrsula Iguarán. Essa relação é cercada de superstições, devido à existência de parentesco entre o casal, acredita-se que seus filhos nascerão com um rabo de porco, o que não aconteceu até o nascimento do último descendente da estirpe.

Na tentativa de se livrar da perseguição do espírito do seu inimigo, Prudêncio Aguilar, assassinado por José Arcadio após uma discussão que colocava em dúvida a

virilidade deste último, pois sua esposa continuava virgem após um ano de casamento, por causa da superstição do rabo de porco. O patriarca da família Buendía saiu da cidade onde vivia, acompanhado de alguns amigos e da sua esposa Úrsula, em busca de um novo local onde pudessem residir. Depois de muitas tentativas e peregrinações, José Arcadio tem um sonho e decide permanecer no espaço onde descansavam e fundar o povoado de Macondo.

Comandada por José Arcadio, a cidade foi erguida de forma que todos tivessem os mesmos privilégios e que permanecesse organizada e tranquila. Nesse ambiente, Úrsula e seu marido construíram a família, constituída por três filhos. O primeiro, chamado José Arcádio, nasceu durante a peregrinação dos pais em busca do novo lar, o segundo recebeu o nome de Aureliano, seu nascimento foi marcado por acontecimentos surpreendentes, pois nasceu com os olhos abertos e observava as pessoas e os objetos em volta com uma curiosidade assombrosa. Quando criança, sua mãe acreditava que ele tinha o poder de prever os acontecimentos – como a panela de caldo que se espatifou no chão – o que a deixava assustada. A terceira e última foi batizada com o nome de Amaranta. Tais apelidos surgem com frequência no decorrer da narrativa, pois são utilizados para batizar os próximos descendentes da família Buendía.

Considerada, pela crítica, uma das obras de maior destaque do autor, o romance *Cem anos de solidão* é reconhecido, principalmente, por sua estrutura ímpar, começando pelo tempo, o qual é constantemente repetitivo.

Quando Aureliano disse, Pilar Ternera emitiu um riso profundo, o velho riso expansivo que terminava por parecer um arrulho de pombo. Não havia nenhum mistério no coração de um Buendía que fosse impenetrável para ela, porque um século de cartas e de experiência lhe ensinara que a história da família era uma engrenagem de repetições irreparáveis, uma roda giratória que continuaria dando voltas até a eternidade, se não fosse pelo desgaste progressivo e irremediável do eixo. (MÁRQUEZ, 1967, p. 374-375).

Além de possuir algumas características semelhantes à vida do autor na construção, como: a existência da companhia bananeira, o segundo nome – Iguarán - dado a personagem de Úrsula, que é o mesmo da sua avó materna, e o acontecimento da guerra, o romance também possui um número diferenciado de protagonistas, comparado a outras narrativas. A sua distribuição ocorre por gerações, pois cada uma possui uma figura em que todos os acontecimentos giram ao redor. Alguns estudiosos acreditam que a verdadeira personagem de destaque seja a cidade de Macondo.

Segundo Pinna (2006), as personagens são as partes fundamentais da narrativa, elas que provocam as ações nas histórias e ambas não podem existir sozinhas, são complementares. As figuras dependem do conto para existir e este depende das personagens para que as ações sejam concretizadas. Os autores constroem esses seres por meio dos jogos de palavras, da manipulação de características, da forte descrição, que, por vezes, chega a antecipar a narrativa em que essas figuras farão parte. Portanto, as personagens são constituídas por meio da linguagem.

A partir da forma que são criadas e do papel que elas executam dentro da narrativa, pode ser atribuído o poder de persuasão sobre seus leitores e, em alguns casos, esses últimos, encontrando pontos de semelhanças, constroem laços afetivos com esses seres fictícios. Segundo Brait (2000, p. 9), “não há distanciamento entre texto – leitor...” e a emoção sentida na leitura de um romance é algo concreto que pode ser lembrado a partir de uma releitura.

No entanto, esses seres de papel não devem ser confundidos com pessoas reais, possíveis de existir fora da narrativa, pois seus destinos já estão traçados de acordo com a imaginação do autor, mesmo que sejam baseados em pessoas reais (GANCHO, *apud* PINNA, 2006, p. 179).

A personagem é o ser criado pelo autor, somado aos ambientes que circundam, às roupas que veste, ao penteado para ele projetado, às luzes que o iluminam, as cores que se optou em sua caracterização, enfim, todos os signos a serem decifrados pelo apreciador da obra narrativa. (PINNA, 2006, p. 178)

A essas figuras, também, podem ser atribuídos comportamento, atitudes, pensamentos, ideias que, dependendo da vontade do seu criador, podem ser usadas como porta-voz de um indivíduo ou de um grupo.

O comportamento da personagem procura manter, a partir de sua concepção, a coerência com as premissas que lhe foram conferidas. Uma personagem pode estar representando uma ideia apenas ou várias. Pode ser um ente único - individual - ou o retrato de um grupo de indivíduos com características semelhantes. (PINNA, 2006, p. 176).

Segundo Brait (2000, p. 47), os autores R. Bourneuf e R. Ouellet produzem a obra “L’univers Du roman no intuito de analisar a relação da personagem com os outros componentes que constroem a narrativa – lugares, objetos e relações existentes entre cada personagem de um romance”. É a partir desse estudo que os autores apontam quatro papéis possivelmente desempenhados pelas personagens, são eles: “elemento decorativo, agente da ação, porta voz do autor, ser fictício com forma própria de existir, sentir e perceber os outros no mundo”. A personagem decorativa não necessariamente é dispensável à narrativa, “ela pode apresentar um traço de cor local ou um número indispensável à apresentação de uma cena em grupo”.

O segundo papel citado – agente da ação – é observado pelos autores como forças opostas que se apresentam em uma obra, e estas são subdivididas em seis categorias, a partir dos estudos de E. Souriau e W. Propp: condutor da ação, esse papel é responsável pelo ato que provoca o desenrolar da narrativa, “pode nascer de um desejo, uma carência ou de uma necessidade”. A ação oponente é responsável pela força contrária ao do condutor da ação, seu papel é atrapalhar o desenvolvimento do condutor, o terceiro papel é o objeto desejado. A trama se desenvolve impulsionada por esse elemento de cobiça. O papel do destinatário se caracteriza por ser quem recebe o objeto desejado, não é obrigatório que seja o condutor da ação. A função de adjuvante é auxiliar, ele motiva as outras forças. A sexta e última categoria é a de

árbitro ou juiz, é o que desempenha a função de apaziguar e resolver os conflitos dentro da narrativa (BRAIT, 2000, p. 49-50).

O porta-voz da ação seria o papel desempenhado com o objetivo de transmitir as inúmeras experiências vividas pelo autor da obra. Porém, Brait (2000, p. 50-51), baseada nos estudos dos autores R. Bourneuf e R. Ouellet, chama atenção para a autonomia do texto:

entretanto nenhum romance, nenhuma obra de ficção se confunde com uma biografia ou autobiografia. Ela é, quando muito, uma biografia ou uma autobiografia do possível, ganhando por isso total autonomia com relação a seu autor. Por essa razão, ao classificar a personagem como porta-voz do autor, é necessário, segundo observam de forma pertinente os autores de *L'univers Du roman*, ultrapassar a reconstituição anedótica da biografia, a descoberta das fontes literárias ou históricas e a análise superficial das ideias para atingir os níveis de apreensão invisíveis a essa primeira abordagem.

O último papel apresentado por R. Bourneuf e R. Ouellet é o “ser fictício como forma de existir”. Para que o personagem desempenhe-o, os autores “situam o personagem dentro da especificidade do texto, considerando a sua complexidade e o alcance dos métodos utilizados para apreendê-la” (BRAIT, 2000, p. 50).

De acordo com outros estudos teóricos, as personagens recebem nomenclaturas diferentes, porém desempenham funções semelhantes, de acordo com a função que exercem dentro da narrativa. Tais atos devem ser desenvolvidos de forma harmônica, garantindo, assim, um início e um fim à trama. Na construção da narrativa, cada figura desempenha um papel com objetivos a serem alcançados e obstáculos a serem vencidos e são de acordo com esses movimentos, praticados pelos personagens, que a caracterização do papel é realizada. Sendo assim, elas podem exercer a função de protagonista - figura que recebe toda a atenção, os fatos acontecem em função dessa personagem em papel de destaque, ela é responsável pela ação primária na narrativa (PINNA, 2006, p. 182).

Ainda de acordo com o autor supracitado, “é a personagem que recebe a tinta emocional mais viva e mais marcada numa narrativa. Por ser quem centraliza a ação, torna-se uma das personagens mais elaboradas da estória, sendo frequentemente caracterizado com grande riqueza de detalhes” (p. 182). Essa função ainda agrega a característica de herói, personagem que possui comportamento superior e qualidades que são valorizadas no contexto social, em que a narrativa está inserida, ou anti-herói que tem suas características semelhantes ou mais inferiores a de outros personagens, pode ser também uma caricatura utilizada pelo autor para fazer uma crítica social ou comédia (PINNA, 2006, p. 184-185).

Dentro do romance *Cem anos de solidão*, podemos destacar a figura de José Arcádio. O pai da família Buendía é apresentado como detentor das ações que desenvolve a história da primeira geração. Com sua iniciativa de deixar a cidade em que vivia com sua esposa para ir em busca de um novo local para morar, termina por fundar a cidade de Macondo, na qual passa a ser um líder para os outros indivíduos que o acompanharam. “No princípio, José Arcadio Buendía era uma espécie de

patriarca juvenil, que dava instruções para o plantio e conselhos para a criação de filhos e animais, e colaborava com todos, mesmo no trabalho físico para o bom andamento da comunidade...” (MÁRQUEZ, 1967, p. 14).

Todavia, com a chegada do cigano Melquiades e sua trupe, José Arcadio adquire certo fascínio pelas novidades do cigano e pela possibilidade de ligar Macondo ao resto do mundo. Tal deslumbre torna o líder consciente em um homem obcecado que abandonou suas responsabilidades como fundador da comunidade e como patriarca da família Buendía.

Aquele espírito de iniciativa social desapareceu em pouco tempo, arrastado pela febre dos ímas, pelos cálculos astronômicos, sonhos de transmutação e ânsias de conhecer as maravilhas do mundo. De empreendedor e limpo, José Arcadio Buendía se converteu num homem de ar vadio, descuidado no vestir, com uma barba selvagem a que Ursula conseguia dar formas a duras penas, com uma faca de cozinha. Não faltou quem considerasse vítima de algum estranho sortilégio...” (MÁRQUEZ, 1967, p. 15).

Por fim, Arcadio morreu sentado próximo ao castanheiro onde ficou amarrado e abandonado por causa da loucura.

Ainda, de acordo com as classificações das personagens, elas também podem exercer o papel de antagonistas, isso quando apresentam comportamento contrário ao do protagonista, mas não necessariamente seria o vilão da narrativa ou aquele que impede constantemente o desenvolvimento da figura de destaque. Essa ação antagônica pode estar empregada, também, em elementos da natureza ou espaços desfavoráveis para o protagonista, ou seja, não é obrigatório ser representado por um personagem, mas sim atrapalhar a vontade deste (PINNA, 2006, p. 186-187).

Assim, é apresentada a personagem Úrsula Iguarán, que retrata uma mãe de família. Casada com José Arcadio, Iguarán é mãe de três filhos e faz tudo para manter a família estruturada tanto no campo financeiro como no campo afetivo. Com a chegada dos ciganos e suas invenções, o marido de Úrsula se torna um homem sonhado e desinteressado pela família, o que a leva a tomar as rédeas da casa e ser a provedora da família.

A matriarca inicia uma produção de animais de caramelos, os quais vendem para tirar o sustento da família. Com o decorrer da narrativa, a produção de doces cresce e passa a existir, também, a produção de pães. Não sendo apenas isso, a mãe de Amaranta se mostra uma grande mulher de negócios e transforma sua casa em uma grande pensão, onde serve refeições para os viajantes e os funcionários da companhia bananeira. Tudo isso ocorre enquanto José Arcadio está distraído com as novas invenções de Melquiades e com os devaneios de desenvolvimento da cidade de Macondo.

A figura de Úrsula exerce a função de antagonista ou oponente, “personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista” (GANCHO, *apud* PINNA, 2006, p. 186). Em determinados momentos, sua figura impede o protagonista da primeira geração de se deslocar. Manipula as outras mulheres do povoado, para

impedir que sua família deixe Macondo, e impõe sua decisão ao marido que, por sua vez, não vê outra possibilidade a não ser ceder. Úrsula se comporta de forma contrária aos delírios de avanços do companheiro que abandona a família enquanto sua esposa torna-se, a cada dia, mais dedicada. Essa personagem, como a figura de Arcadio, também é denominada “redonda”, “são aquelas definidas por sua complexidade, apresentando várias qualidades ou tendências, surpreendendo convincentemente o leitor. São dinâmicas, são multifacetadas, constituindo imagens totais” (BRAIT, 2000, p. 41).

Outro papel exercido pelas personagens recebe o nome de adjuvante, coadjuvante ou papel secundário. Esses seres representam ações de menos importância na narrativa, mas não necessariamente dispensáveis. Eles ajudam a compor o papel do protagonista ou antagonista, normalmente aparecem nas tramas desempenhando o papel de auxiliares, confidentes, empregado fiel e solidário. Suas aparições são raras e, em alguns momentos, passam despercebidos pelo leitor (PINNA, 2006, p. 188).

A figura de Visitación apresenta essas características, pois suas aparições são limitadas e sem autonomia. Sempre estão atreladas à figura de Úrsula, por ser assistente dessa última, tanto nas atividades da padaria e da pensão quanto nos cuidados com as crianças da família Buendía. Dessa forma, ajuda a compor as ações da matriarca.

O autor, por sua vez, utiliza poucas linhas para descrevê-la, as informações fornecidas sobre a personagem são escassas, não levam o leitor a criar uma imagem detalhada como as demais, não possui profundidade psicológica, podendo reconhecê-la, também, como personagem plana, caracterizada pelo autor E.M. Foster como “sem profundidade psicológica, tipificada” (BRAIT, 2000, p. 40).

Considerado por Pinna (2006) uma das partes mais importante na composição de uma história, o ser fictício é um dos elementos que compõe uma obra. Encontramos na estruturação de uma narrativa o tempo, o espaço e o enredo. Segundo Candido, Rosenfeld e Prado (1968), é impossível imaginar este último elemento citado sem uni-lo ao elemento personagem.

4 Os personagens no jogo do enredo em “Cem anos de solidão”

Segundo Mesquita (1994, p. 7), o enredo é “a apresentação/representação de situações, de personagens nelas envolvidos e as sucessivas transformações que vão ocorrendo entre elas, criando-se novas situações, até chegar à final – o desfecho do enredo”. Em *Cem anos de solidão*, a trama das gerações da família Buendía é o palco das narrativas e do desenvolver da mesma.

“Constituir um enredo é começar um jogo. O narrador é um jogador, e forma, com o leitor e o próprio texto, o que se pode chamar uma comunidade lúdica” (MESQUITA, 1994, p. 8). Assim, Márquez constrói uma narrativa que consegue brincar com o leitor, a partir de traços estilísticos e característicos, tornando uma leitura prazerosa e brincante.

Etimologicamente, a palavra “mito” vem do grego *mythos* que significa “intriga ou desenvolvimento factual de uma história”. Assim, mantém uma relação muito forte com a narrativa, tornando-a uma narrativa mítica. Nessa relação dialógica, cada

acontecimento possui uma significação e se articula logicamente com os demais. Aqui o leitor acompanhará as vicissitudes da numerosa descendência da família Buendía ao longo de várias gerações. Todos em luta contra uma realidade truculenta, excessiva, sempre à beira da destruição total.

Em *Cem anos de solidão*, o enredo é estruturado pelo princípio lógico da casualidade e pela lógica temporal, dentro das leis da verossimilhança.

A arte em geral, e portando a literatura, cria realidades possíveis, gera significações possíveis e torna, muitas vezes, profética. O realismo mágico, o universo fantástico, as utopias e as antiutopias, a *Science fiction* são exemplos mais flagrantes das possibilidades extremas da relação ficção/realidade. (MESQUITA, 1994, p. 15).

Um comboio carregado de cadáveres. Uma população inteira que perde a memória. Mulheres que se trancam por décadas numa casa escura. Homens que arrastam atrás de si um cortejo de borboletas amarelas. Tudo isso é a síntese do universo mítico narrado na obra analisada.

5 Considerações finais

Segundo Brait (2000), construir uma personagem seria como realizar uma mágica. Porém, no lugar das porções de magia, os autores utilizam da linguagem e dos artifícios que possuem para construir suas figuras e manipular os acontecimentos dentro da obra, para criar ou simular uma realidade.

De acordo com Maga, responsável pelo prefácio, a sensação de realidade existente na obra se dá pelo fato de o autor ter usado alguns personagens para expressar experiências vividas na infância, como quando o avô de Gabriel Garcia apresentou-lhe o gelo, assim como José Arcádio faz com o filho Aureliano.

Nesse jogo, no qual se misturam acontecimentos comuns, reais e mágicos, é que o autor Gabriel Garcia Marquez constrói a obra *Cem anos de Solidão*, manipulando suas figuras de ação, caracterizando-as e dando-lhes sentimento, pensamentos e ações, tornando cada personagem única para o leitor.

Referências

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=A+Personagem+de+Fic%C3%A7%C3%A3o.&rlz=1C1CHBD_ptPTBR775BR775&oq=A+Personagem+de+Fic%C3%A7%C3%A3o.&aqs=chrome..69i57j0l5.436j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FRAZÃO, Dilva. *Biografia de Gabriel Garcia Marquéz*. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/gabriel_marquez/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia Márquez. *Cem anos de Solidão*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

MESQUITA, Samira Nahid de. *O enredo*. São Paulo: Ática, 1994.

MIRANDA, Fernando Albuquerque. Aspectos do mágico e do maravilhoso no conto “A espingarda do rei da Síria”, de José J. Veiga. *Anais do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura V: Literatura e Política*, realizado entre 24 e 26 de maio de 2011 pelo PPG Letras: Estudos Literários, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2011/08/Aspectos-do-m%C3%A1gico-e-do-maravilhoso-no-conto-A-espingarda-do-rei-da-S%C3%ADria.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

PETRIN, Natália. *Realismo Mágico*. 2015. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/realismo-magico/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PINNA, Daniel de Souza. *Animadas Personagens brasileiras: a linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro*. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9582@1>. Acesso em: 24 mar. 2018.

O gênero discursivo curta-metragem e o ensino de Língua Portuguesa

The discursive genre short film and the teaching of Portuguese Language

Gildo Antonio Moura Júnior

Discente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: gildoo_moura@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho parte de uma discussão teórica a respeito dos gêneros discursivos, de modo geral, para, depois, de modo específico, tratar do curta-metragem enquanto gênero. É importante ressaltar que os estudos sobre esse gênero são escassos. Apesar dessa realidade, a partir da descrição e análise desse gênero, objetivamos mostrar como ele pode ser trabalhado na sala de aula, de modo a funcionar como ferramenta propiciadora do pensamento crítico no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos os curta-metragens *Abuela Grillo* e *Vida Maria*, nos quais analisamos o conteúdo temático partindo de Bakhtin (2000), que conceitua conteúdo temático como a escolha e o propósito do autor em relação ao tema abordado, e, a partir do tema de cada curta, exploramos suas potencialidades sociais e políticas e a aplicação no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Conteúdo temático. Gêneros midiáticos. Cinema.

Abstract: The present work starts from a theoretical discussion about discursive genres, in general, and then, in a specific way, to deal with the short film as a genre. It is important to emphasize that studies about this genre are scarce. Despite this reality, from the description and analysis of this genre, we aim to show how it can be worked in the classroom, in order to function as a tool of critical thinking in the teaching of Portuguese Language. For this, we selected the short films *Abuela Grillo* and *Vida Maria*, in which we analyze the thematic content starting from Bakhtin (2000) that conceptualizes thematic content as the choice and the purpose of the author in relation to the subject approached, and, from the theme of each short film, we explore its social and political potentialities and the application in Portuguese language teaching.

Keywords: Thematic content. Media genres. Short film.

1 Considerações iniciais

O presente trabalho procura, a partir dos conceitos de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos, analisar o gênero discursivo curta-metragem, dando ênfase em seu conteúdo temático. O artigo se encontra dividido em três seções.

Primeiro, fizemos uma discussão da teoria Bakhtiana sobre os gêneros discursivos, buscando compreender as características do gênero curta-metragem, além de pensar nas relações dos curtas-metragens e o ensino de Língua Portuguesa intermediado pelo uso de mídias. Na segunda seção, selecionamos, para análise, dois curtas disponíveis na internet e os analisamos no que diz respeito ao seu conteúdo temático e à potencialidade de ensino. A seleção e a análise dos curtas foram feitas com base em seu conteúdo temático e constituem a terceira seção.

2 Pressupostos teóricos

Quando se fala em gêneros discursivos ou gêneros do discurso, costumamos nos lembrar de Bakhtin, teórico fundador da discussão de gêneros discursivos para além do universo literário, ou seja, as discussões a respeito dos gêneros já existiam, porém, até os pensamentos de Bakhtin, eram restritas à classificação da tríade literária. Segundo Hammes (2004, p. 418), “Bakhtin, ao longo do seu percurso teórico, ora lança mão de uma terminologia já existente, ora procura cunhar novos termos, optando [...] pelo termo já existente, gêneros do discurso, mas ressignificando-o”.

Bakhtin, em 1963, lança a *Estética da Criação Verbal* e conceitua que todos os diversos campos da atividade humana estão indissociavelmente ligados ao uso da linguagem, logo, são diversas as formas de uso desta. Para tanto, a língua se manifesta em forma de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, expressos pelos muitos integrantes das atividades humanas, são esses os chamados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000).

Segundo Bakhtin (2000, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Portanto, de acordo com a perspectiva Bakhtiniana, existem variados gêneros, ligados a diversas áreas de atividade humana, responsáveis por criar uma heterogeneidade de gêneros que vão desde uma simples conversa do dia a dia até um texto elaborado. Assim, não existe outra forma de se comunicar, falar ou escrever a não ser por meio dos gêneros do discurso.

Ademais, para compreendermos o conceito de gêneros discursivos, precisamos tomá-lo como o enunciado, ou seja, a unidade real do discurso, na qual existe uma interação entre os participantes e uma reação responsiva que se manifesta a partir do discurso do locutor. Além disso, para Bakhtin, o enunciado é único, relativamente estável, possuidor de um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Segundo Bakhtin (2000, p. 262),

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Referindo-se aos gêneros como relativamente estáveis, esse autor nos faz refletir sobre as mudanças que determinados gêneros sofreram com o tempo, com o avanço tecnológico e/ou com a ampliação das áreas de atividade humanas, como as cartas que, com o passar do tempo e o avanço tecnológico, deixaram de ser tão usadas, perdendo espaço para o *e-mail*. A respeito disso, Marcuschi (2005, p. 19) comenta que os gêneros

são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

No Brasil, os gêneros discursivos estão na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), que preconizam o ensino da língua a partir dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, partindo de uma concepção sociointeracionista. Esse documento defende que a língua “configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem por meio dessa interação. Ela mesma, a língua, constitui-se sobretudo pelo uso e pelos sujeitos que interagem” (BRASIL, 1998, p. 8).

Sendo, então, os gêneros discursivos os meios pelos quais nos comunicamos, eles se tornam o instrumento ideal, a partir do qual pode ser possível fazer com que a sala de aula seja um espaço de aprendizagem crítica-reflexiva, que permite aos alunos não somente conhecer os diversos gêneros e os seus contextos de produção, mas também, principalmente, ter condições para exercer, de forma plena e eficiente, sua cidadania na sociedade da qual faz parte.

2.1 *Curta-Metragem*

O curta-metragem, no Brasil, foi produzido pela primeira vez em torno de 1908. Dadas as limitações tecnológicas da época, era a forma possível de se fazer cinema naquele momento, ou seja, a falta de recursos tecnológicos da época em que o curta-metragem foi criado fez com que fosse a única forma possível de se fazer cinema. Gaudreault e Jost (2009, *apud* KUNZ; OLIVEIRA, 2013, p. 78) afirmam que “até cerca de 1900, a maioria dos filmes não durava mais que um ou dois minutos e não comportava, geralmente, mais que um só plano, uma só unidade espaço-temporal”.

Algum tempo se passou e, com o avanço tecnológico, o longa-metragem começou a ser produzido motivado, principalmente, pela demanda do público consumidor da indústria cinematográfica, de narrativas cada vez mais longas e elaboradas. O longa-metragem logo caiu no gosto popular, deixando o curta de lado. Em pouco tempo, a característica mais marcante do curta-metragem se resignou a seu tempo de duração que, segundo a maioria dos estudiosos, tem extensão de até trinta minutos (ALCÂNTARA, 2014).

O curta-metragem também pode ser identificado por outras características peculiares em relação ao longa-metragem, por exemplo, o número reduzido de personagens, uma compressão e densificação narrativa que implica diretamente em uma condensação do tempo, da linguagem e da ação; também possui grande carga emotiva, conteúdos culturais e educativos que fazem desse gênero uma alternativa rica para trabalhar aspectos como cultura e linguagem (ALCÂNTARA, 2014). Esse ponto de vista também é defendido por Kunz e Oliveira (2013, p. 78), que entendem o cinema, assim como a literatura, “enquanto fenômenos culturais e artísticos, apontam e despertam reflexões sobre símbolos e signos do amplo contexto a partir do qual se instauram”, envolvendo processos ideológicos e indenitários.

Pensando no conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, podemos entender tanto o curta quanto o longa-metragem como gêneros discursivos, pois são enunciados concretos, produzidos a partir de certa área de atividades humanas, no

caso dentro da esfera cinematográfica. Além disso, são utilizados para cumprir uma função social, tendo potencialidade crítica, na medida em que propõem uma forma de enxergar diversas realidades.

Considerando o potencial do curta-metragem, tentaremos pensá-lo como um meio para o ensino de Língua Portuguesa que ajude os alunos em sua formação de pensamento crítico, uma vez que, segundo os PCNLP (BRASIL, 1998, p. 48), os professores devem promover “ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem”.

O conhecimento do curta como grande propiciador de práticas que desenvolvem a visão crítica e reflexiva nos alunos é debatido há algum tempo no Brasil. Tomemos como exemplo o site *Curta na Escola*¹, apoiado pelo Ministério da Cultura, que é um site criado com o objetivo de incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros na sala de aula.

Essa iniciativa teve início com o Portal Curtas Petrobrás, em agosto de 2002. No site *Curta na Escola*, há indicação de curtas para uso pedagógico, com sugestões e produção de planos de aula para todos os níveis da educação. No entanto, neste trabalho procuramos fugir de possíveis receitas de como se deve trabalhar o gênero curta-metragem na sala de aula. Pretendemos, ao contrário disso, apresentar e discutir características de seu caráter pedagógico e como gênero midiático propiciador de práticas críticas na sala de aula, além de debater seu status de gênero discursivo e seu conteúdo temático. Para isso, selecionamos dois curtas, sendo eles *Abuela Grillo* e *Vida Maria*, cujos conteúdos temáticos foram analisados.

2.2 Curta-metragem na sala de aula: o uso de mídias no ensino

Cada vez mais se discute sobre uso de mídias e tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica. As reflexões a respeito de mídia e educação vêm sendo aperfeiçoadas há algumas décadas. Apesar de certa resistência de educadores de outras gerações, o debate ganhou força a partir do momento em que a mídia foi percebida como ferramenta de influência na formação dos sujeitos contemporâneos. Há que se destacar, portanto, o espaço que tais tecnologias ganharam na rotina de sala de aula, uma vez que elas exigem a exploração de uma problemática atrelada ao desenvolvimento tecnológico (DORIGONI; SILVA, 2007).

Segundo Dorigoni e Silva (2007, p. 16),

considerando a importância do fenômeno comunicacional na sociedade mundial e o acelerado processo tecnológico que abrange os mais variados setores da convivência humana, o que se propõe é uma escola contextualizada, que se situe na dinâmica dos novos processos de ensino e aprendizagem colaborativa, com o uso da Internet como mecanismo de desenvolvimento, de criticidade, de colaboração mútua que transforma as informações em conhecimentos sistematizados [...] evidencia-se a urgência em se efetivar a implementação das novas tecnologias no bojo da escola pública incorporando-as aos recursos metodológicos que propiciam a aprendizagem.

¹ www.curtanaescola.org.br

Assim, a utilização dessas mídias permite a criação de condições de ensino mais ricas e completas, possibilitando ao aluno um olhar mais crítico sobre as diversas formas de aprendizagem e o mundo que o cerca (MARTINS, 2007). Nessa perspectiva, o uso de gêneros midiáticos no ensino é extremamente relevante, uma vez que contribui para a amplitude do poder de criticidade do aluno.

3 Propostas e análise dos curtas

Os curtas escolhidos para o trabalho, *Abuela Grillo* e *Vida Maria*, foram coletados da internet e sua escolha foi realizada a partir de seus temas em comum. Sendo assim, a partir do conceito de Bakhtin dos gêneros discursivos e da visão dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, procuramos analisar esses dois curtas-metragens. A análise consiste na descrição das características dos curtas enquanto gêneros e na discussão de seu conteúdo temático e de seu uso na sala aula.

Para a análise dos curtas, optamos em nos concentrar no conteúdo temático que, segundo Fiorin (2016, p. 69), “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor representam o conteúdo temático das relações amorosas”. Além disso, de acordo com Simioni e Costa-Hubes (2010, p. 8), “o conteúdo temático envolve também as marcas discursivas que não estão explícitas no corpo do enunciado (escrito ou falado)”. Nessa perspectiva, um gênero tem muito a falar em seu conteúdo temático, por exemplo, como é feita a escolha do tema? Onde Circula? E qual situação comunicativa atende?

Segundo Bakhtin (2000, p. 262), o tema é determinado “pela especificidade de um determinado campo da comunicação”, sendo assim, os temas desenvolvidos pelo gênero curta-metragem podem ser diversos. No entanto, existem algumas características que são comuns ao conteúdo temático, que é sua inclinação para a crítica social (ALCÂNTARA, 2014). Na maioria dos curtas, exceto aqueles que são produzidos com intuito propagandístico, existe uma tendência à abordagem de temas que propiciem uma crítica e uma reflexão social.

Vejamos como o tema se desenvolve nos dois curtas analisados.

3.1 *Abuela Grillo*

Figura 1: Cena do curta *Abuela Grillo*



Fonte: Domínio público

O curta-metragem *Abuela Grillo* foi criado a partir de uma parceria dos estúdios *The Animation Workshop* (estúdio dinamarquês) e *Comunidad de Animadores Bolivianos* (Bolívia). Baseia-se em uma história milenar do povo boliviano Ayoreo, que conta a história de uma avó (uma abuela) que era um grilo chamado Direjná, dona da água. O mito diz que, por onde a Abuela passasse, cantando, choveria, o que salvaria plantações e vidas. No entanto, certa vez, Abuela fez chover tanto que alagou plantações inteiras, o que fez com que seus netos a mandassem embora. Com uma tristeza aparente, Abuela deixa o campo e segue sem destino. Porém, pouco tempo depois, o povo Ayoreo começa a padecer de uma grande seca e falta de alimentos.

Na animação, após ir para longe de seu povo, Abuela chega à cidade grande e é capturada por empresários que começam a tirar proveito de seu dom. Os empresários a aprisionam, fazendo com que ela cante forçadamente para produzir água para eles, enquanto vendem essa água a preços abusivos e inacessíveis para a maioria da população que enfrenta uma grande seca na cidade e conseqüente falta de alimentos proveniente da condição adversa que o campo também enfrenta.

Nessa condição de exploração, a população se une contra os empresários exploradores, travando uma batalha. Abuela, diante da situação, canta para que uma tempestade surja, dissipando, assim, a batalha. Após tudo isso, ela consegue fugir e volta aos campos, espalhando a chuva e revertendo os efeitos da seca.

O curta-metragem se diferencia em alguns aspectos da narrativa original do povo Ayoreo, na qual ela não é capturada por empresários. A história foi adaptada para dialogar com um episódio histórico ocorrido na Bolívia, em Cochabamba, no ano 2000.

O episódio em questão ficou conhecido como a Guerra da Água. Após a privatização da água por um grupo multinacional, que aumentou a tarifa abusivamente, a população foi às ruas para requerer seus direitos sobre o bem natural. Após grandes greves e manifestações populares, a empresa abandonou o mercado Boliviano, cancelando o contrato (DRUMOND, 2015).

O curta-metragem em questão tem doze minutos de duração. Nele, não há fala das personagens, o que é característica do gênero. Sua construção se dá, portanto, por

meio de imagens e sons. Entendemos que esse formato propicia amplas discussões, uma vez que apresenta conteúdo educacional, reflexivo e crítico, além de trazer reflexão sobre a exploração e a privatização dos bens naturais, por meio de uma releitura de um conto regional da Bolívia.

A temática central do curta é a apropriação de bens naturais por empresas privadas e as consequências à população. O tema é permeado por luta, resistência e crenças.

Ademais, é um curta que pode ser trabalhado em todos os níveis da Educação Básica, pois sua forma lúdica pode atrair facilmente a atenção dos alunos pertencentes a diferentes faixas etárias. Além disso, o tema abordado pode promover a interdisciplinaridade, uma vez que debate assuntos pertinentes a diversas áreas do saber, como ciências, linguagem, história e geografia.

3.2 *Vida Maria*

Figura 2: Capa do curta-metragem *Vida Maria*



Fonte: Domínio público

Vida Maria é um curta-metragem produzido no estado do Ceará, pelo diretor Márcio Ramos, em 2006, com lançamento mundial em 2007. O curta conta a história de Maria José, uma criança do interior do Ceará que se diverte escrevendo seu nome, mas que é obrigada pela mãe a deixar seu aprendizado de lado para ir cuidar dos afazeres da roça.

De forma rápida, Maria José cresce, tem filhos, trabalha, envelhece e se torna muito parecida com sua mãe. Obedecendo ao ciclo da vida de sua família, ela também faz com que sua filha, Maria de Lurdes, se dedique às tarefas domésticas, o que a impede de ter acesso à escola, à educação formal.

Na última cena do curta, o vento sopra e folheia ao contrário o caderno no qual Maria de Lurdes escrevia e, assim, são reveladas outras personagens que já usaram o mesmo caderno quando crianças. Em cada folha que surge, há um nome escrito, Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima e Maria do Carmo, mostrando que a história se repetiu ao longo do tempo.

O curta tematiza a realidade de pessoas que têm seus estudos interrompidos para ajudar a família a sobreviver e que acabam tendo a infância e o direito à educação negligenciados. Além disso, pode-se refletir sobre os processos de transmissão de valores, o modo de vida e os hábitos que perpassam gerações sem mudança nas perspectivas a respeito da educação.

No contexto em que as personagens estão inseridas, trabalhar acaba sendo primordial para a sobrevivência, não restando tempo para os estudos, o que nos faz pensar sobre o sistema do qual fazem parte, que os marginaliza e os impede de terem uma educação formal.

Esse curta possui poucas falas e um poder de síntese muito grande, outra característica do gênero, pois resume toda a vida de Maria José em oito minutos. O curta também foi ganhador de mais de 50 prêmios nacionais e internacionais. Traz reflexões sobre políticas públicas, educação, valores e, principalmente, sobre as diversas realidades que temos no Brasil afora. Seu conteúdo crítico permite que seja trabalhado e refletido em todas as etapas da Educação Básica.

4 Discussão e considerações finais

Comparações entre os dois curtas:

<i>Abuela Grillo</i>	<i>Vida Maria</i>
12 minutos	8 minutos
Não apresenta linguagem oral	Apresenta breves diálogos
A temática central do curta é a apropriação de bens naturais por empresas privadas e as consequências à população. O tema é permeado por luta, resistência e crenças.	O curta tematiza a realidade de pessoas que têm seus estudos interrompidos para ajudar a família a sobreviver e que acabam tendo a infância e o direito à educação negligenciados. Além disso, pode-se refletir sobre os processos de transmissão de valores, o modo de vida e os hábitos que perpassam gerações sem mudança nas perspectivas a respeito da educação.
Conteúdo temático político-cultural	Conteúdo temático político-cultural
Todos os níveis do ensino	Todos os níveis do ensino

Foi possível perceber, pela análise de ambos os curtas, uma amplitude muito grande de discussões e temáticas. Uma característica do gênero é a permissão para permear os mais diversos temas, no entanto, é comum dos gêneros, salvo exceções, conteúdos temáticos voltados para a crítica social. A escolha de um tema em gêneros midiáticos que podem ser tão expansivos depende, de acordo com Moterani e Menegassi (2010, p. 227), “da finalidade e dos objetivos que o autor quer alcançar, bem como, do público-alvo que atinge”.

Nesses casos, ambos os curtas trazem conteúdos temáticos políticos, debatem assuntos como educação, políticas públicas e contextos regionais. Ambos circulam pelo

espaço da internet e foram criados para representar uma situação político-social de diferentes regiões muito específica.

Além disso, percebemos, a partir de seus temas, que o gênero curta-metragem é propiciador de práticas docentes que promovem a criticidade e a reflexividade nos alunos. Corroboramos também com as orientações dos PCNLP, além de inserir a mídia no espaço da sala de aula.

Referências

ABUELA GRILLO. Canal movimento pela Água. 12:41 min. Viborg, Dinamarca. The Animation Workshop. 2009. Disponível em:

<www.youtube.com/watch?v=3IRKdDRJ_VU>. Acesso em: 8 nov. 2017.

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. *Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas*. Cuiabá: UFMT, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

DORIGONE, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. *Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar*. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

DRUMOND, Nathalie. A guerra da água na Bolívia: a luta do movimento popular contra a privatização de um recurso natural. *Revista Nera*, v. 18, n. 28, p. 186-205. Edição Especial. 2015.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do Discurso. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

HAMMES, Rosângela. Análise dos Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

KUNZ, Marinês Andrea; OLIVEIRA, Ana Paula Marques Cianni de. O desvendar da enunciação no curta-metragem Vida Maria. *Revista Comunicação Midiática*, Bauru, v. 8, n. 1, p.76-95, abr. 2013.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel (Ed.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARTINS, Maria Cecília. Integração de mídias e práticas pedagógicas. In: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (Orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 203- 216.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

SIMIONI, C. A. ; COSTA-HUBES, T. C. Uma análise do gênero artigo de opinião conforme a orientação metodológica de Bakhtin. In: *II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem*, 2010, Cascavel.

VIDA MARIA. Canal Vida Maria. 8:35 min. Marcio Ramos. Ceará. 2007. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 8 nov. 2017.

Tecnologia em sala de aula: uma realidade urgente aos olhos dos alunos do século XXI

Technology in the classroom: an urgent reality in the eyes of the students of the 21st century

Ana Luíza Machado Matias

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio (Colégio ABC/Anglo).
E-mail: analuizamm_@hotmail.com

Ana Vitória Guimarães Faria

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio (Colégio ABC/Anglo).
E-mail: anavitoria_guimaraes@hotmail.com

Angélica Pereira Martins

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: angelicapereiraa@hotmail.com

Resumo: O presente estudo pretende ressaltar a urgência do uso de aparatos tecnológicos em sala de aula. A tecnologia é uma inovação que vem se desenvolvendo e evoluindo ao longo dos anos, logo não pode mais ser ignorada pelas escolas e professores, já que os alunos da geração atual se sentem mais motivados e engajados no processo de ensino-aprendizagem quando participam de uma aula lúdica e interativa. Porém, é preciso pensar em um planejamento de qualidade para as aulas com mídias digitais, pois usar a tecnologia como mera reprodução de conteúdo é desinteressante aos olhos dos educandos. Os docentes devem propor práticas dinâmicas, em constante movimento, aulas invertidas, enfim, devem utilizar a tecnologia com “inter-ação”.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Século XXI. Ensino-aprendizagem.

Abstract: The present study aims to highlight the urgency of the use of technological devices in the classroom. Technology is an innovation that has been developing and evolving over the years, so it can no longer be ignored by schools and teachers, since the students of the current generation feel more motivated and engaged in the teaching-learning process when they participate in a playful and interactive classroom. However, we need to think about quality planning for classes with digital media, because using technology as mere reproduction of content is uninteresting in the eyes of learners. Teachers must propose dynamic practices, in constant movement, reverse classes, in short, they must use technology with “interaction”.

Keywords: Technology. Education. XXI century. Teaching-learning.

1 Introdução

Impulsionada pela Revolução Industrial, a tecnologia gera numerosos impactos na sociedade até os dias atuais. Não é diferente no âmbito escolar. Em pleno século XXI, as escolas se veem com a necessidade de mudança nas práticas de ensino. Essa percepção se dá ao observar que os estudantes da nova geração necessitam de aparatos

tecnológicos para se interessarem pelos conteúdos ensinados. Aulas meramente expositivas já não são mais suficientes para garantir o aprendizado de uma turma. Pensando nesse “novo tempo tecnológico”, é de extrema urgência o aperfeiçoamento de escolas e, sobretudo, de professores quanto ao modo de se ensinar.

A tecnologia é uma realidade visível entre os jovens, pois raramente encontramos um aluno sem o aparelho celular em mãos, por exemplo. Sendo assim, os educadores que ignoram ou rejeitam a existência das mídias digitais acabam ficando ultrapassados no que se refere à realidade atual. A educação de qualidade deve ser pensada e repensada a todo momento, por isso modificar o modo de ensinar é uma questão primordial para garantir que a prática pedagógica alcance seu objetivo. E para atrair a atenção dos alunos dentro da escola, as aulas precisam pautar pela “inter-ação” – muita ação dentro de sala de aula (entre educando e educador).

Nosso trabalho demonstrará, por meio de estudos bibliográficos e de campo, que, cada vez mais, o hábito da utilização de recursos tecnológicos nas instituições de ensino se constitui não só como ferramenta fundamental a fim de promover o conhecimento, mas também como meio colaborador no crescente rendimento da dinâmica ensino-aprendizagem. A pesquisa de campo foi realizada com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de uma escola privada de Patrocínio/MG. Com os resultados obtidos, pretendemos ressaltar o quanto a tecnologia é benéfica no contexto escolar e reforçar que ela não pode mais ser ignorada.

2 Tecnologia em sala de aula no século XXI

Em pleno século XXI, os avanços no que diz respeito à tecnologia não param. Celulares, computadores, iPads e tablets já são aparelhos presentes na vida de muitos estudantes. Com a inovação constante nas mãos dos alunos, é preciso reconhecer que o ambiente de sala de aula composto por apenas quadro e giz já não é nada atrativo aos olhos dos mesmos. Conforme salienta Koch, “a educação se depara com um duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (2013, p.11).

Há alguns anos os professores têm percebido que não são únicos e exclusivos detentores do saber. O conhecimento está disponível e em livre acesso com o avanço das mídias digitais. Em sala de aula, professor e aluno devem construir o conhecimento juntos, em discussões, debates e interatividade digital. A apostila e/ou o livro têm sido apenas uma base para introduzir as matérias em sala de aula. O uso de projetores e aparatos tecnológicos tem possibilitado ao professor a chance de mostrar “além” dos livros os mais diversos conteúdos aos seus alunos. Segundo Aguiar e Passos (2014, p. 2),

é possível constatar que as últimas décadas foram um período de grande evolução na produção de conhecimento, com inúmeras transformações políticas e econômicas nas sociedades do mundo, devido ao surgimento de diversas inovações tecnológicas que possibilitaram a universalização da informação, permitindo saber, quase que instantaneamente, o que se passa em qualquer ponto da superfície do planeta. Neste contexto de mudanças rápidas, a

cidadania depende cada vez mais da educação institucionalizada e atualizada para socialização dos saberes, a fim tirar o indivíduo da condição de coadjuvante para protagonista, aquele que faz parte e atua dentro do seu contexto, utilizando a tecnologia como aliada.

Um novo método, por exemplo, que transforma os alunos em verdadeiros protagonistas dentro de sala de aula é a “aula invertida”, em que o professor propõe aos alunos que estudem alguma temática em casa e depois expliquem a matéria aos colegas usando alguma mídia digital. Assim, o aluno pode estudar em casa, fazer pesquisas e levar para o momento da aula exemplos e curiosidades que talvez nem o professor teria tido a ideia de explorar. Segundo Silva e Correa (2014, p. 30), a tecnologia pode colaborar para a criação do pensamento crítico e participativo dos jovens, pois,

se a educação, antes do surgimento tecnológico, já visava a agregação de valores aos conhecimentos produzidos e divulgados em sala de aula, com as tecnologias ela teria uma contribuição qualitativa que levaria a um crescimento não apenas econômico, no que cerne ao desenvolvimento de um país, mas também ao crescimento participativo e crítico das capacidades humanas.

As possibilidades com o uso da tecnologia em sala de aula são múltiplas, mas não devemos esquecer que para o uso dessas ferramentas é preciso que os professores sejam capacitados e façam planejamentos prévios antes de executar as aulas tecnológicas. Segundo Santos (2005, p. 1), para que a tecnologia seja inserida e concretizada nos colégios “é necessário um conjunto de mudanças que vão desde a concepção de educação, aprendizagem, ensino, formação de professores, até a definição de políticas que garantam a democratização dessas novas tecnologias em uma perspectiva crítica”.

É preciso que a direção escolar esteja atenta às necessidades de mudança na escola (pública ou privada). Antes de inserir a tecnologia em um colégio, é necessário observar a cultura do mesmo e mostrar à equipe escolar que a cultura da tecnologia é necessária nesse ambiente. É preciso verificar a realidade do colégio e tentar implantar o máximo de aparatos tecnológicos possíveis, sem se esquecer de treinar os professores envolvidos ao uso desses acessórios. Silva e Correa afirmam que “pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade” (2014, p.23). De acordo com Santos,

sabe-se dos entraves existentes na escola, tanto de ordem interna quanto externa, que impedem a efetivação dessa nova prática no processo educativo. Para tanto, é necessário que se considerem as condições institucionais, materiais e profissionais de todos os sujeitos envolvidos neste processo, permitindo que se faça uso das novas tecnologias, não apenas como artefato técnico, mas como instrumento pedagógico capaz de dinamizar o processo ensino-aprendizagem. (2005, p.1-2)

As instituições escolares vêm se adaptando a essa nova realidade tecnológica, “seja pelo cumprimento da sua função social e difusão do conhecimento historicamente constituído, seja pela necessidade de se tornar contemporânea diante dos avanços científicos e tecnológicos” (SOUSA NETO, TRINDADE, 2014, p.3). Os alunos já não querem aulas simples, em que o professor fala e o aluno apenas ouve. Segundo Ramos (2012, p. 5), nesse contexto “aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem”.

Pereira e Silva (2013, p. 5) também acrescentam que

hoje é impossível falar em educação sem falar que a tecnologia está inserida nela. Muitas escolas já possuem aulas de informática não só no ensino fundamental, mas desde a educação infantil. Sabemos que a cada dia as crianças estão aprendendo com mais facilidade as tecnologias e o computador passa a ser uma ferramenta utilizada por elas também, tanto para lazer (jogos, bate-papo) como para aprendizagem (pesquisas, digitações).

Além dos computadores, os celulares dos próprios alunos podem ser usados em sala de aula. Hoje, existem inúmeros aplicativos educativos gratuitos e cabe aos professores incentivarem os alunos ao uso dessas mídias. De acordo com Santos, “a escola necessita redimensionar a sua prática, enquanto local de produção do saber científico e tecnológico, haja vista o seu papel na preparação do cidadão para atender às novas exigências e no mundo do trabalho” (2005, p.2).

O uso da tecnologia em sala de aula aumenta a motivação dos alunos e também do professor, que percebe o interesse dos alunos em uma aula com interatividade e movimento. O que não pode ocorrer é o professor usar a tecnologia e continuar sendo o único protagonista dentro de sala de aula. O uso da projeção de um texto, por exemplo, não pode ser apenas com a leitura e os comentários do professor. Ele deve propor que os alunos leiam, levantem-se das carteiras, marquem na lousa determinadas palavras ou escrevam suas ideias em associação com o texto.

“Interação” significa a influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos, uma comunicação entre pessoas que convivem: diálogo, trato, contato. Uma aula interativa sem a inter-“ação” dos alunos não existe. Enquanto os alunos estiverem em seus lugares, sem movimento e sem troca de conhecimento, as aulas não serão atrativas aos seus olhos e o uso da tecnologia não trará bons resultados.

Segundo Behrens e Santos (2011, p. 76),

a ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a rede de informação. Aos professores e aos alunos cabe participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora que tenha como essência o diálogo e a descoberta. [...] Os professores e os alunos passam a ser parceiros solidários que enfrentam desafios a partir das problematizações reais do mundo contemporâneo e demandam ações conjuntas que levem à colaboração, à

cooperação e à criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, crítica e transformadora.

O docente precisa ter a percepção da amplitude da tecnologia atual. As possibilidades são muitas, com muita ou pouca estrutura tecnológica, é indiscutível que com o mínimo de mídia digital disponível já é possível a criação de uma aula diferente e inovadora. Os próprios celulares dos alunos podem ser ferramentas, os computadores das escolas precisam ser explorados e os projetores possibilitam inúmeras maneiras de utilização. O segredo para o sucesso dessas aulas é utilizar qualquer aparato tecnológico de forma que o aluno e o professor estejam participando constantemente da aula juntos. É fazer o aluno falar, escrever, comentar, criar e intervir no processo educativo como protagonista da construção do seu saber.

Enfim, o uso da tecnologia deve ser feito com “inter-ação” e não como mera “reprodução de conteúdo”. Uma aula com tecnologia deve ser planejada com antecedência, pois os alunos percebem quando o professor realmente preparou uma boa aula com os aparatos tecnológicos.

3 Resultados pesquisa de campo

Com o objetivo de recolher dados reais para este trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo numa escola privada do município de Patrocínio/MG. O colégio pesquisado conta com 4 ambientes tecnológicos inovadores (ver fotos no anexo I), sendo eles:

- Lousa Digital: uma sala exclusiva para o uso de uma lousa digital que possibilita aos alunos acesso à imagem, vídeo, áudio, jogos, textos, realidade virtual e possibilidade de interação com a tela de forma interdisciplinar.
- Laboratório de Informática: espaço onde os alunos têm computadores com acesso à internet para pesquisa, criação, leitura, resolução de exercícios, entre outras inúmeras possibilidades de uso em todas as matérias.
- Laboratório Maker: um ambiente de criação “mão na massa” em que os próprios alunos criam inúmeros temas trabalhados na apostila: células 3D, experiências científicas, jogos gramaticais, etc.
- iPads Apple: são aparelhos que circulam pelas salas de aula de acordo com a solicitação dos professores – o conhecimento na “palma da mão” – sendo possível trabalhar com qualquer matéria de forma conectada, interativa e prática.

No colégio em questão, todos os professores, de todas as matérias e em todas as turmas, utilizam os 4 ambientes tecnológicos apresentados. Todas as turmas têm, no mínimo, uma aula semanal em cada ambiente. Isso foi uma proposta inovadora da instituição para o ano de 2018.

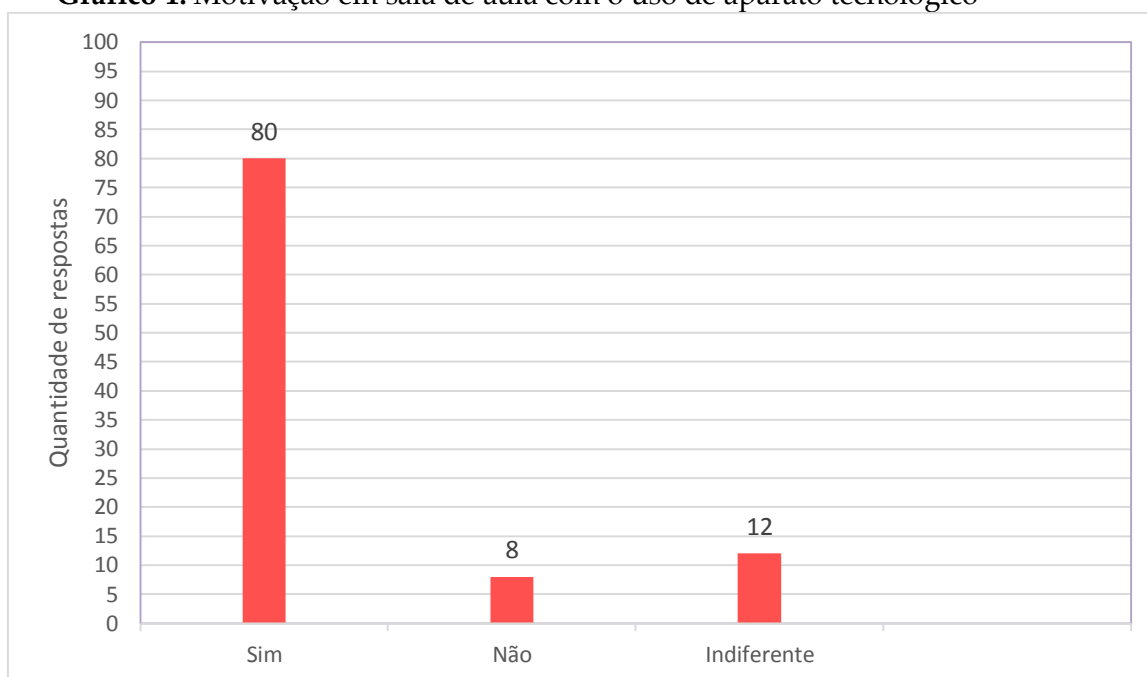
Para o questionário desta pesquisa foram elaboradas perguntas relacionadas ao uso da tecnologia em sala de aula como ferramenta no auxílio da aprendizagem (conf. Anexo I). A pesquisa foi respondida por 100 alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Com o intuito de alcançar resultados verídicos e de observar os princípios éticos de uma pesquisa, antes dos alunos começarem a responder às

questões, foi orientado que não se deixassem influenciar pela opinião de outros, que não colocassem nome no questionário e que respondessem com o máximo de objetividade possível.

Após a coleta dos dados, foi realizada a tabulação das respostas, as quais são apresentadas a seguir.

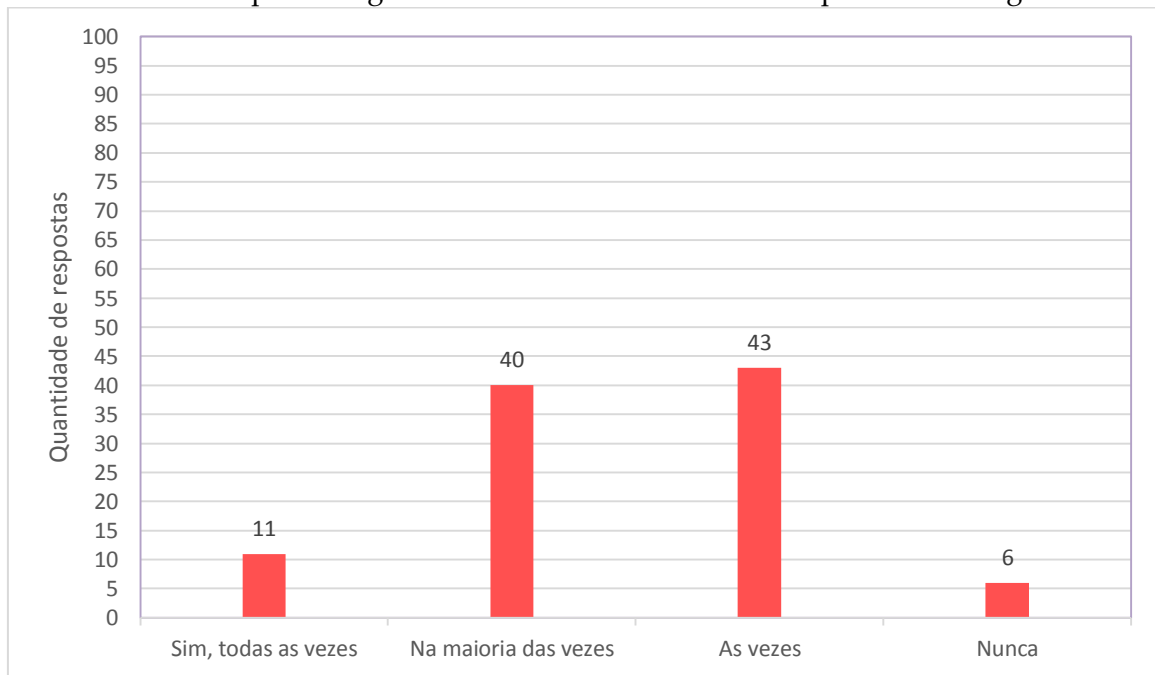
Quando questionados sobre a motivação que sentem em sala de aula quando percebem que o professor fará uso diversificado da tecnologia, a maioria (80%) dos alunos disse se sentir motivada, conforme dados do gráfico 1.

Gráfico 1: Motivação em sala de aula com o uso de aparato tecnológico



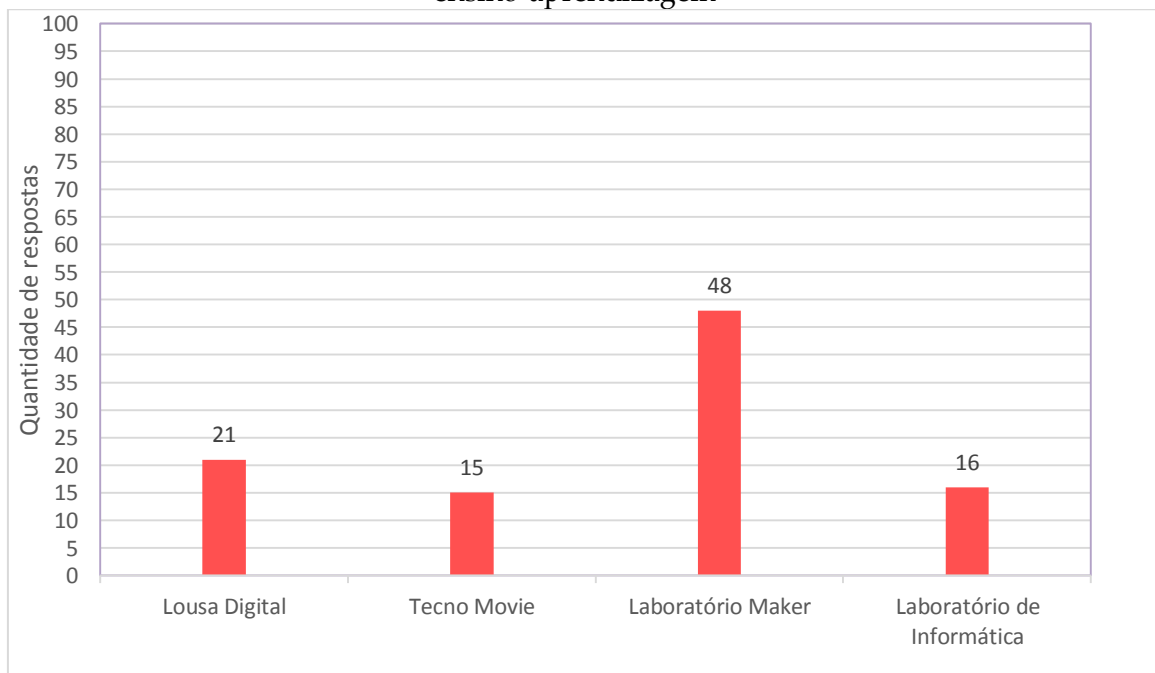
Fonte: Dados coletados (2018)

Indagados se aprendem mais a matéria lecionada quando há o uso de aparato tecnológico em sala de aula, apenas 6% dos respondentes disseram nunca aprenderem mais nessa situação. Os demais ou julgaram sempre aprenderem mais ou na maioria das vezes aprenderem mais, conforme dados do gráfico 2.

Gráfico 2: Aprendizagem melhor ou não com o uso de aparato tecnológico

Fonte: Dados coletados (2018)

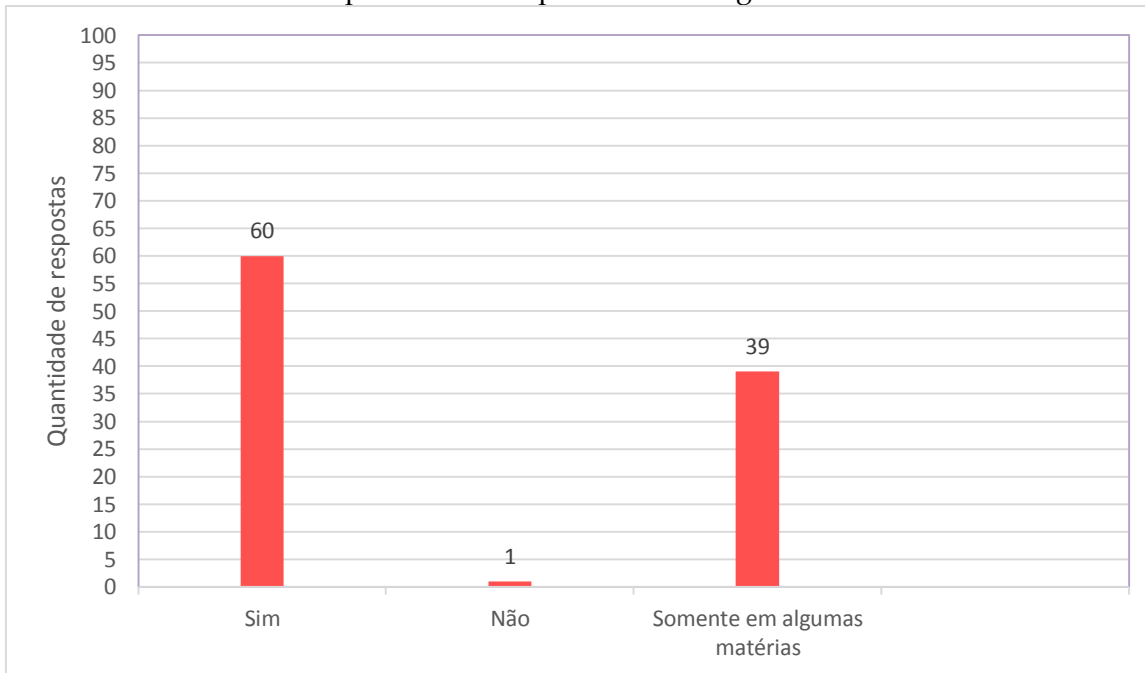
Em relação às tecnologias e aos ambientes tecnológicos utilizados pelo colégio, houve o julgamento por parte dos estudantes de que o laboratório Maker, um ambiente de criação “mão na massa” em que os próprios alunos criam inúmeros temas trabalhados, conforme já mencionado neste trabalho, seja aquele que mais auxilia no processo de ensino-aprendizagem, conforme se nota no gráfico 3.

Gráfico 3: Indicação da contribuição das tecnologias ofertadas pelo colégio para o ensino-aprendizagem

Fonte: Dados coletados (2018)

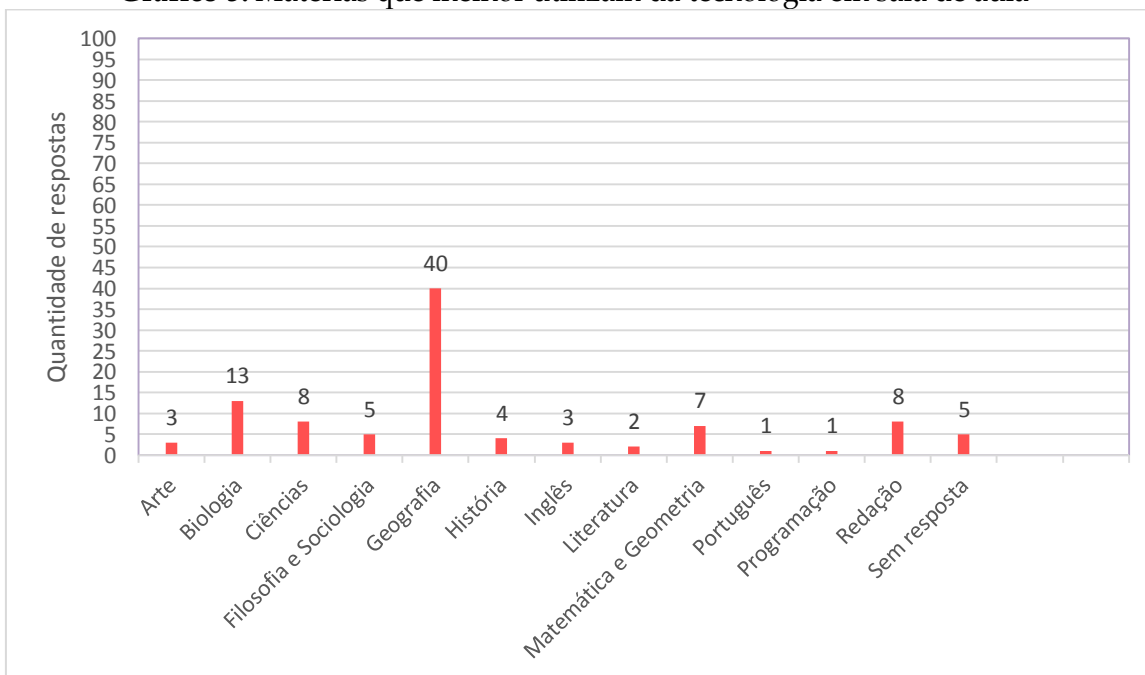
Além disso, os resultados obtidos junto aos alunos revelam que eles acreditam ter havido uma melhora no rendimento escolar e na dinâmica das aulas a partir do uso das tecnologias, destacando, inclusive, as disciplinas que melhor fazem uso dessa tecnologia, conforme se nota nos gráficos 4 e 5 a seguir.

Gráfico 4: Avaliação quanto à melhoria do rendimento escolar e da dinâmica das aulas por meio dos aparatos tecnológicos



Fonte: Dados coletados (2018)

Gráfico 5: Matérias que melhor utilizam da tecnologia em sala de aula



Fonte: Dados coletados (2018)

Conclui-se que a maioria dos entrevistados diz que a dinâmica e o rendimento escolar após a inserção de tecnologia no colégio têm progredido, e aliado a isso, a área de conhecimento que mais se destacou foi a Geografia, tendo a indicação de 40% alunos que se sentem motivados com o uso de tecnologia nessa matéria.

É possível dizer ainda que o aluno se sente mais motivado quando o aparato tecnológico utilizado possibilita que haja inter-ação durante a aula, pois, como dito, eles apontaram o Laboratório Maker como recurso que mais favorece a aprendizagem. Isso comprova que a aula deve propiciar a participação do aluno, ele precisa agir na construção de seu conhecimento, praticando, colocando a “mão na massa”.

5 Considerações finais

A partir dos estudos bibliográficos e da pesquisa de campo realizada, conclui-se que a tecnologia oferece maior motivação e resultados durante as aulas, sendo considerada um atrativo para incentivar os estudos. Sob a ótica filosófica de Platão, é proferido que a necessidade se tornou a mãe das invenções hodiernas. Analogamente, vale ressaltar que é primordial a inserção de recursos tecnológicos que auxiliam na aprendizagem, e a escola deve acompanhar, por meio desses, o progresso das aulas, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Logo, fica evidente neste estudo que aparatos tecnológicos modernos são ferramentas imprescindíveis para a formação de um estudante com um amplo e diversificado conhecimento em todas as áreas.

Este estudo possibilitou também a reflexão sobre a visão dos alunos acerca do uso tecnológico em sala de aula. É perceptível que o uso da tecnologia deve ser feito com um prévio planejamento do professor, que deve usar os recursos disponíveis atraindo a atenção do aluno à matéria que está sendo lecionada. Apenas projetar um texto da apostila com o auxílio da Lousa Digital, por exemplo, não é nada motivador aos alunos. Os discentes precisam ser motivados com a presença de vídeos, imagens, sons, jogos que vão além do que está na apostila. Sentar na cadeira e observar não é mais suficiente aos alunos do século XXI. Eles estão aptos a se levantarem, interagirem com a tecnologia, dar uma aula invertida aos seus colegas e se posicionarem como protagonistas em um ambiente onde professor e aluno constroem o conhecimento juntos.

Estamos em uma era em que a tecnologia não pode ser mais ignorada pelos professores. Ela existe e está em constante evolução para potencializar o ensino em sala de aula. Cabe aos colégios aperfeiçoarem sua estrutura – levando-se em consideração suas condições físicas e financeiras – com o mínimo de aparatos tecnológicos possíveis, capacitar os seus profissionais da educação e proporcionarem aos seus alunos aulas que despertem realmente o interesse pela matéria lecionada. Com o mundo em constante evolução, a educação não pode ser estagnada e está comprovado que a tecnologia em sala de aula é meio facilitador e motivador do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- AGUIAR, Iana Assunção de; PASSOS, Elizete. **A tecnologia como caminho para uma educação cidadã**. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2018.
- BEHRENS, Marilda Aparecida, SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos. **Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5832_2949.pdf. Acesso em: 03 de Maio de 2018.
- PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tânia Maria Da. O uso da tecnologia na educação na era digital. **Revista Saberes em Rede Cefapro de Cuiabá/MT**, Jul./Dez.2013. Disponível em: <http://www.cefapro cuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf>. Acesso em: 03 de Maio de 2018.
- SANTOS, Iracy de Sousa. As novas tecnologias na educação e seus reflexos na escola e no mundo do trabalho. In: **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Iracy_de_Sousa_Santos.pdf. Acesso em: 03 de Maio de 2018.
- SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. **Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea**. 2014. Disponível em: <http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em: 03 de Maio de 2018.
- SOUSA NETO, J.M .; TRINDADE, Rosária P. As tecnologias da informação e comunicação e sua contribuição para democratização da gestão escolar. In: **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. 2014. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1413.pdf>. Acesso em 23 de Abril de 2018.
- ZOCH, Marlene Zimmermann. **As Tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 de Maio de 2018.

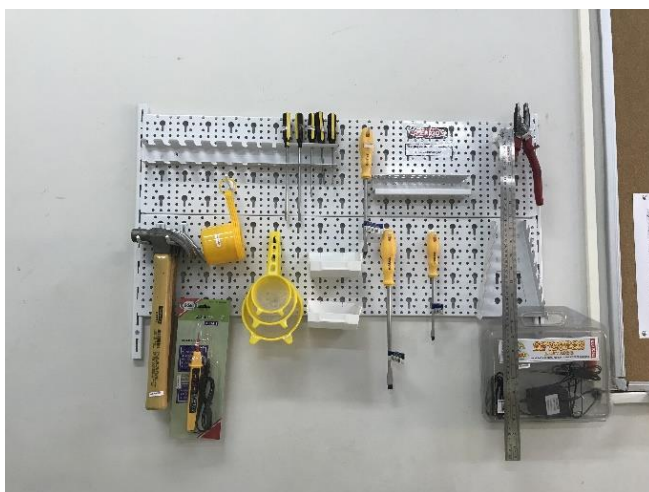
ANEXO I – Questionário da pesquisa de campo

Entrevista a respeito da tecnologia no colégio

- 1- Você se sente mais motivado em sala de aula quando percebe que o professor terá apoio diversificado da tecnologia?
- () Sim
() Não
() Indiferente
- 2- Quando tem algum aparato tecnológico em sala de aula você julga que aprende mais a matéria lecionada?
- () Sim, todas as vezes
() Na maioria das vezes
() Às vezes
() Não me lembro de ter aprendido nada em aulas com o apoio da tecnologia
- 3- Das tecnologias oferecidas pelo colégio, qual você julga a mais interessante e auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem?
- () Lousa digital
() Tecno Movie
() Laboratório Maker
() Laboratório de informática
- 4- Após usufruir dessas tecnologias, você acredita que o rendimento escolar e a dinâmica das aulas têm melhorado?
- () Sim
() Não
() Somente em algumas matérias

Cite a matéria que faz melhor uso da tecnologia em sua turma. _____

ANEXO II – Fotos dos ambientes tecnológicos do colégio





A importância da textualização e retextualização nas redações escolares: a correção de textos em Língua Portuguesa na sala de aula

The importance of textualization and retextualization in school writing: the correction of Portuguese language texts in the classroom

Débora Torquato Neto Silva

Pós-graduada em Revisão de Textos pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), graduada em Letras (UNIPAM).

E-mail: debora_tor4@hotmail.com

Resumo: Atualmente, tem-se percebido a dificuldade que os alunos que acabam de sair do Ensino Médio têm em expressar suas opiniões nas provas de vestibulares, principalmente a de redação, na qual o aluno deve ter maior domínio no quesito argumentativo. A falta de recursos de argumentação e o desconhecimento das técnicas de escritura de um texto fazem com que o nível de reprovação seja cada vez mais preocupante. Por isso, verifica-se a necessidade de repensar a forma como os alunos lidam com o texto para que estratégias de textualização e retextualização façam parte do dia a dia deles. O presente trabalho objetiva descrever a importância da revisão de textos em sala de aula no que diz respeito ao conhecimento dos elementos de textualização e retextualização necessários para a produção textual, reconhecendo-os como requisitos básicos para a elaboração de um texto, a fim de que o aluno desenvolva novas perspectivas sobre um texto já escrito, operando, assim, uma nova proposta para o mesmo texto. Para tanto, foi utilizado o método dedutivo, fazendo-se uso da pesquisa bibliográfico-documental para apresentar os conceitos de textualização e retextualização e expor os tipos de correção textual pelos quais o professor pode se pautar ao realizar tal tarefa. Espera-se que este trabalho contribua para a formação dos profissionais da educação no que se refere à correção de textos em Língua Portuguesa, para que esta se torne uma atividade mais interativa e colaborativa entre professor e aluno.

Palavras-chave: Textualização. Retextualização. Correção.

Abstract: At present, it has been noticed the difficulty that the students who have just left high school have in expressing their opinions in our vestibular tests, mainly the ones of writing, in which the student must have greater dominance in the argumentative aspect. The lack of argumentative resources and the lack of knowledge of the writing techniques of a text make the level of failure increasingly alarming. Therefore, there is a need to rethink the way students deal with the text so that textualization and retextualization strategies are part of their daily lives. The present work aims to describe the importance of the revision of texts in the classroom with regard to the knowledge of the elements of textualization and retextualization, necessary for textual production, recognizing them as basic requirements for the elaboration of a text, so that the student develops new perspectives on an already written text, thus operating a new proposal for the same text. For that, the deductive method was used, making use of the bibliographic-documentary research to present the concepts of textualization and retextualization and to expose the types of textual correction by which the teacher can be guided in accomplishing such task. It is hoped that this work contributes to the education of the professionals of the education regarding the correction of texts in Portuguese

Language, so that this becomes a more interactive and collaborative activity between teacher and student.

Keywords: Textualization. Retextualization. Correction.

1 Considerações iniciais

A correção de textos em Língua Portuguesa na sala de aula, pautada nos parâmetros da textualização e retextualização, tem grande importância na formação escolar do aluno, para que ele, como produtor textual, esteja inserido em uma prática reflexiva, de modo que, ao observar a correção de seu texto, tome nota da dimensão de seus erros, sendo eles gramaticais, de textualização ou do comprometimento da interpretação do texto.

Para a prática da correção textual, é necessário que o professor se adeque às formas de correção, de modo que consiga aplicar seu conhecimento, aliado aos preceitos da textualização e retextualização, ao corrigir um texto. Dessa forma, o presente trabalho verifica a importância de reconhecer a textualização e a retextualização como requisitos básicos na elaboração textual, operando uma nova proposta para o mesmo texto e as possibilidades de correção textual, comumente usadas pelos professores no momento em que se corrige um texto.

Ademais, este trabalho objetiva reiterar a importância da revisão textual realizada pelo profissional da educação com o propósito de apresentar aos discentes os princípios da textualização e da retextualização, além de estabelecer os requisitos necessários para a produção textual. Objetiva-se também delinear a relevância dos aspectos de textualização e retextualização, para que o aluno seja capaz de desenvolver novas perspectivas acerca de um texto já existente.

Ao corrigir um texto, o professor deve ter o papel de orientador do aluno, possibilitando que o educando tenha acesso ao conhecimento dos mecanismos de textualização e retextualização e que possa fazer bom uso das operações discursivas presentes na atividade de escrever e produzir textos.

Para a elaboração do presente artigo, foi utilizado o método dedutivo, por meio de pesquisa bibliográfico-documental. O trabalho está dividido em: conceituação, revisão bibliográfica, comentários, considerações finais e referências.

Espera-se que esta pesquisa contribua com os estudos sobre revisão de textos em sala de aula, com foco na textualização e na retextualização.

2 Texto e textualidade

Um texto é uma unidade significativa composta pela produção de ideias articuladas conforme estabelece a situação na qual o diálogo acontece, de forma que sempre proporcione interação entre autor e leitor. Costa Val (2004, p. 113) define texto como “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Em vista de tal conceito, a seguir, serão discutidos os elementos da textualização, os quais compõem um texto.

Segundo Costa Val (2004, p. 114), a palavra textualidade “foi definida por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981, como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras”, porém, em 1997, foi verificado, pelo próprio Beaugrande que o termo textualidade não compreendia uma fórmula absoluta, ou seja, um texto produzido com os elementos de textualidade que o constituem não possui em si mesmo seu sentido e suas particularidades, portanto, não poderá ser compreendido diante de circunstâncias para as quais ele não foi produzido, tornando-se incompreensível para determinado público. Sendo assim, todo texto deve ser interpretado de maneira diferente por diferentes leitores, a depender da situação sociocomunicativa.

Diante de tais argumentos, é possível dizer que os fatores da textualidade não são, por si sós, aplicáveis a qualquer texto, encaixam-se perfeitamente em qualquer situação sociocomunicativa. A comunicação é um processo no qual as características da textualidade moldam o texto, quais sejam: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, que, aplicadas corretamente ao texto, o tornam compreensível. Desse modo, Beaugrande (1997) formulou a atualização do conceito de textualidade, o qual passa a ser tratado como um processo, denominado *textualização*.

2.1 Textualização

De grande importância em um texto, os elementos de textualização que o compõem devem estar bem articulados e em sintonia com o todo, pois não basta haver somente coesão e coerência se forem deixados de lado os aspectos de informatividade ou aceitabilidade, por exemplo. O autor deve estar ciente da importância de cada um dos elementos da textualização, assim brevemente detalhados:

- **Coerência:** refere-se ao sentido do texto, abrange aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, o que permite ao leitor interpretar o texto a partir do seu conhecimento de mundo, ou seja, o sentido é construído por quem interpreta o texto.

A coerência tem a ver com as ‘ideias’ do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/consequência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância). Quer dizer: a coerência tem a ver com conhecimentos e informações. Ouvir ou ler um texto e entendê-lo, considerá-lo coerente, significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos (COSTA VAL, 2004, p. 115).

- **Coesão:** é a representação lexical de conceitos e relações no texto, os quais são apresentados na superfície textual para dar unidade de sentido ao texto, sendo de dois tipos: referencial e sequencial. É possível afirmar que a coerência e a coesão são fundamentais na escrita do texto, como aponta Costa Val (2006, p. 7), baseada nos

conceitos de Beaugrande e Dresler (1981), ao dizer que “a coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão à expressão desse nexos no plano linguístico”.

- **Intencionalidade:** ao produzir um texto, o autor deve ter previamente estabelecido qual sua intenção ao abordar determinado assunto, ou seja, o texto pretende informar, convencer ou impressionar seu leitor? No momento em que pensa em tais quesitos, quem escreve deve elaborar um contexto coerente e conciso para que sua intenção seja alcançada. Segundo Costa Val (2006, p. 10), “concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa”.

- **Aceitabilidade:** no momento no qual o texto é lido, o leitor avalia se aquele conteúdo teve alguma relevância, se é útil, ou ainda, se contribui na aquisição de conhecimentos, estabelecendo, portanto, uma ponte entre o escritor e o leitor final, o que torna a aceitabilidade um fator a se considerar na escritura de um texto. Costa Val (2004, p. 117) diz que “a grande questão não é se a fala ou escrita ‘tem’ ou ‘não tem’ coerência, mas sim se ela se apresenta de modo a facilitar o trabalho de textualização por parte dos alocutários”, de forma que permita que o texto seja aceito.

- **Situacionalidade:** Costa Val (2006, p. 12) diz que é a “adequação do texto à situação sociocomunicativa”, ou seja, é a relevância daquele texto para o contexto no qual ele se encontra, para tanto, “em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa” (*idem*).

- **Informatividade:** refere-se às informações que o texto traz em seu contexto, à qualidade de tais informações e ao grau de novidade que o autor consegue exprimir ao longo de sua composição textual, ou seja, “se o nível de novidade que [os leitores] reconhecem num texto lhes parece baixo, eles tenderão a avaliá-lo como inútil, enfadonho, decepcionante; mas, por outro lado, se o nível de novidade parecer alto demais, não será possível entender o texto e a tendência então será rejeitá-lo” (COSTA VAL, 2004, p. 116).

- **Intertextualidade:** Está relacionada ao conhecimento de mundo do leitor e sua capacidade de relacionar o texto atual a outros textos que tenha lido, pois, muitas vezes, o autor dialoga com outros discursos, sendo assim, os textos se atravessam de forma recíproca. De acordo com Costa Val (2004, p. 116), “cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros e, utilizando sua ‘matéria prima’, se inclui nessa ‘cadeia verbal’, pedindo resposta e se propondo como ‘matéria prima’ para outros textos futuros”.

Além dos fatores já citados, é preciso ainda analisar se a coerência e a coesão respondem a quatro aspectos essenciais, propostos por Charolles (1978 *apud* COSTA VAL, 2006), sendo eles: continuidade, progressão, não contradição e articulação, conforme breve detalhamento a seguir:

- **Continuidade:** é quando há retomadas ou repetições ao longo do texto; tais retomadas podem ser de elementos como conceitos, pronomes ou expressões sinônimas, garantindo assim uma sequência lógica de frases. Costa Val (2006, p. 21) reitera que “um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes”.

- **Progressão:** diz respeito a adicionar novas informações ao que já foi citado, o

autor deve fazer retomadas dos conceitos anteriores de forma que acrescente novos dados no intuito de progredir o sentido do texto, sem se limitar a uma simples repetição, portanto, “são esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam” (COSTA VAL, 2006, p. 23).

- Não contradição: Costa Val (2006, p. 25) aponta que “o texto precisa, em primeiro lugar, respeitar os princípios lógicos elementares”, portanto, refere-se a não contradizer o que já foi dito. Dessa forma, para manter a coerência, não se pode afirmar como sendo verdadeiro algo que já foi declarado como falso, as informações “têm que ser compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também no que delas pode concluir por pressuposição ou inferência” (*idem*).

- Articulação: configura-se na relação e congruência que os elementos apresentados no texto possuem entre si. Costa Val (2006, p. 28) aponta “dois aspectos a serem verificados: a presença e a pertinência das relações entre os fatos e conceitos apresentados” e explica que o texto pode estar bem articulado mesmo quando o autor não estabelece ligações linguísticas formais entre os fatos e conceitos, sendo assim, o texto se relaciona no plano lógico-semântico sem qualquer problema, de outra forma, quem escreve, pode se utilizar de conjunções, advérbios ou articuladores lógicos do discurso. Enfim, a articulação textual refere-se à “maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros” (*idem*, p. 27).

Por tais razões, os elementos de textualização constroem um caráter para o texto. Desse modo, de acordo com as características de uma produção textual, pode-se facilmente compreender a mensagem que o autor pretende transmitir. Para tanto, alguns elementos, como a suficiência de dados no texto, a intertextualidade, sua adequação ao contexto sociocomunicativo e fazer uso das propriedades de coesão e coerência com aptidão são fundamentais para que seja eficiente a situação de interação entre autor e leitor.

3 O gênero textual como parte fundamental da retextualização

Ao abordar os gêneros textuais, exclusivamente nas condições de retextualização, pode-se inferir que se trata de um processo no qual um texto, inicialmente apresentado em uma determinada modalidade, seja modificado conforme a situação comunicativa na qual o autor deseja inserir o conteúdo do texto-base em uma nova forma textual, idealizada em novo texto, com novo formato e que atuará em um novo tipo de interação, a qual abranja perspectivas diferentes das que continha o gênero anterior.

Partindo da noção de que os gêneros textuais são práticas discursivas sociais, as quais se veiculam em diversos tipos de suportes, entende-se que os gêneros têm função exclusivamente comunicativa

e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em

designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSHI, 2008, p. 155).

Em vista disso, o gênero torna-se parte fundamental para a retextualização, pois é a partir dele que se pode produzir toda e qualquer espécie de texto, dentro das condições comunicativas, sociais e textuais. No contexto escolar, a noção de gênero permite que o aluno entenda o funcionamento da língua e possibilita a prática de atividades culturais e sociais, ao passo que contribui também com seu desenvolvimento cognitivo quando se trata do texto escrito, permitindo que sejam feitos ajustes em qualquer tipo de texto, pois, embora o gênero possua um padrão, não é impedido que o aluno faça ajustes conforme dita seu intelecto.

Desse modo, trabalhar com gêneros textuais em sala de aula é fundamental na compreensão de que o gênero é parte essencial na produção textual. Portanto, é importante promover atividades que estimulam o aluno a desenvolver suas habilidades comunicativas em diferentes gêneros e a expandir seus conhecimentos prévios. Assim, promover atividades que envolvam produções textuais, tanto orais quanto escritas, adequando à situação comunicativa, faz com que o aluno seja capaz de interpretar e produzir textos com facilidade, de acordo com o contexto social.

4 A importância da retextualização em textos escolares

A retextualização consiste na produção de novo texto a partir de um texto já existente, com a proposta de que o novo texto seja elaborado em atividade que envolva mudança de gênero textual com características distintas do texto anterior e adequação à situação e ao contexto no qual irá atuar o novo texto. Para Matencio, retextualizar

envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATENCIO, 2003, p. 3-4, *apud* D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 66).

Dessa forma, o mesmo texto pode se manifestar de diferentes formas e em diferentes suportes, a depender da situação sociocomunicativa na qual ele irá operar, sendo assim, pode-se dizer que o texto é mutável e pode ser adequado conforme convém a cada situação. Uma forma fácil de explanar a retextualização é quando se tem, por exemplo, um texto escrito no gênero notícia, no qual o assunto seja o empate de um jogo de futebol. Ao implementar os ajustes necessários, o mesmo texto poderá ser redigido de forma que se torne uma crônica, uma carta, um artigo de opinião ou até

mesmo uma piada, contanto que não perca o seu sentido original.

Tendo-se definido o conceito de retextualização, vale ressaltar que retextualização e reescrita¹ não possuem significações totalmente equivalentes. Na reescrita, trabalha-se sobre o mesmo texto, sugerindo então que seja manipulado do escrito para o escrito. Como afirma Matencio (2002 *apud* D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 66), “é atividade na qual através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”, diferente da retextualização, na qual, elaborar novo texto implica uma mudança de propósito, portanto, “pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização” (D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 66).

Portanto, a retextualização permite que o aluno lide de diferentes formas com um texto escrito passando-o para outros gêneros, dotados de diversos graus de dificuldades. Por exemplo, passar um texto jornalístico para uma peça teatral que envolva falas, gestos e sonorizações, ou, simplesmente, instigar o aluno a elevar a criatividade ao elaborar uma piada a partir de um gênero qualquer.

Por tais razões, a retextualização contribui para o desenvolvimento não só dos aspectos linguísticos e textuais do aluno, mas também de seu cognitivo, pois o educando precisa ter originalidade para que o gênero inicial seja excluído e sua ideia seja preservada em um novo gênero, por vezes mais dinâmico, que exige seu empenho na produção inédita.

5 Os processos de retextualização nas redações escolares

Escrever um texto que seja facilmente compreendido pelo leitor abrange uma série de artifícios, os quais devem ser observados com atenção a cada texto. Considerando que cada processo de retextualização possui suas características, é necessário que o aluno conheça cada uma delas para que possa empregá-las corretamente durante a elaboração de um texto.

As atividades de retextualização que se caracterizam na mudança de um gênero escrito para outro gênero escrito como exercício de sala de aula implicam o aluno ter que lidar com sequências discursivas variadas, reformulação de ideias e adequação das características do texto-base para o texto em novo gênero, pautando-se nos critérios de textualização e abarcando todas as possibilidades da língua escrita para elaboração do novo texto.

Ao elaborar a retextualização de um texto falado para um texto escrito, por exemplo, o aluno deve observar que a passagem do texto oral para a

¹ Embora “reescrita” não seja tema deste estudo, remete-se o leitor aos trabalhos de GONÇALVES, Adair Vieira. *Gêneros Textuais e Reescrita: uma proposta de intervenção de Língua Materna*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a02.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018; e MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. Disponível em <https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não pode ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem* (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifos no original).

Pelo exposto, pode-se afirmar que tanto a fala quanto a escrita possuem características semelhantes, porém é preciso observar as características dos dois gêneros em foco para fazer as adequações necessárias ao texto. Por exemplo, uma entrevista no rádio, ao ser redigida no gênero relato, sofrerá alterações específicas do novo gênero de que se tratará.

Da mesma forma, quando se refere do texto escrito para o texto falado, o fator determinante fundamental é novamente o gênero. O roteiro de uma peça de teatro, por exemplo, possui diversos turnos de fala, descrição de cenário e detalhamento de toda a peça, a fim de se obter uma representação falada e gesticulada o mais próximo do conteúdo escrito; ou então, seguindo a mesma linha de exemplos, a apresentação de um debate também possui as individualidades do gênero, o qual consiste em discutir publicamente algum tema, tendo como roteiro perguntas pertinentes.

Pode-se concluir, portanto, que o gênero é parte fundamental no processo de retextualização, visto que todos possuem suas individualidades e há uma grande variação de estilos, não sendo possível estabelecer um padrão a ser seguido. Porém, é válido ressaltar que as características de textualização devem estar presentes em todas as atividades que envolvam produção textual.

6 Correção de textos em Língua Portuguesa na sala de aula

A correção de um texto (ou correção de redação, como comumente se diz no meio escolar) não se idealiza somente na revisão dos aspectos gramaticais ou se limita à adequação à norma culta, mas se pauta em uma correção mais detalhada acerca dos aspectos semânticos, de textualização, progressão e articulação do texto, que levem o aluno à reflexão sobre quais são realmente os impactos dos erros contidos na produção textual, como, por exemplo, comprometer-se completamente o sentido do texto. Ruiz (2013, p. 27) afirma que a correção da redação de um aluno

é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Portanto, as correções textuais em sala de aula são de grande relevância quando se trata da qualidade da produção textual, pois uma avaliação detalhada acerca dos erros do aluno permite que este veja em seu próprio texto uma oportunidade de aprimorar sua capacidade de escrita.

Ruiz (2013) aponta quatro tipos de correções realizadas por professores. Começa pela correção indicativa, que consiste em marcar frases e períodos completos, nos quais existem erros, e realizar neles indicações das falhas, atendo-se a mínimas correções no texto do aluno.

Posteriormente, há a correção resolutive, na qual o professor verifica no texto do aluno todas as falhas e ele mesmo as corrige, reescrevendo, se for o caso, o parágrafo todo, sendo necessário um esforço maior por parte do docente, já que exige que este interprete as intenções do aluno, proporcionando-lhe um texto correto.

No modelo de correção classificatória, o professor faz uma marca ou indicação no erro e, subsequentemente, classifica-o de forma que, quando o aluno vir a marca da classificação, saberá exatamente qual erro cometeu.

Por último, na correção textual-interativa, o docente escreve comentários ao final do texto do aluno, ou mesmo no corpo do texto, para que este fique ciente dos erros ou incoerências textuais encontradas pelo professor que fez sua correção.

Além de conhecer e aplicar os tipos de correção mais adequados a cada texto, o professor deve se preocupar também com os métodos que irá utilizar para corrigir as produções textuais, pois os parâmetros ajudam a identificar com mais facilidade o que se deseja corrigir. Verifica-se que erros grosseiros são visivelmente percebidos no plano textual, porém, para perceber os erros mais sutis, que também prejudicam o texto, o professor deve ter uma lista de critérios a serem observados no texto, para que, ao lê-lo de forma detalhada possa barrar possíveis falhas cometidas pelos alunos. O quadro 1, a seguir, exemplifica alguns critérios que podem ser observados pelo professor:

Quadro 1: Critérios para correção de texto inteiro

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES DE TEXTO INTEIRO					
O que o aluno deve ser capaz de fazer		1 INSUFICIENTE	2 RAZOAVEL	3 BOM	4 MUITO BOM
I	Compreender e desenvolver o <u>tema</u> proposto de acordo com o contexto de produção solicitado.	TEMA: - <u>não compreende</u> o tema solicitado ou desenvolve uma produção que apenas tangencia.	TEMA: - compreende e desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, ainda que a partir de clichês ou paráfrases.	TEMA: - compreende e desenvolve <u>bem o tema</u> , apresentando apenas o esboço de um projeto próprio para o recorte temático.	TEMA: - compreende e desenvolve <u>muito bem</u> o tema com base em um projeto pessoal para o tema proposto
II	Elaborar um texto de acordo com o <u>gênero</u> proposto.	- elabora um texto com <u>estrutura narrativa embrionária e/ou mistura tipos de texto</u> sem uma justificativa pautada no contexto de produção	- elabora <u>razoavelmente</u> uma narrativa, mesmo apresentando pouca condução na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo).	- <u>elabora bem</u> uma narrativa, mesmo apresentando desvios na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo) e apresenta um elemento complicador para sua história, um clímax e um desfecho satisfatório, mesmo que previsível.	- elabora <u>muito bem</u> uma narrativa, com organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo) e apresenta um elemento complicador, um clímax e um desfecho original para a sua história.
III	<u>Organizar o texto de forma lógica e produtiva</u> demonstrando conhecimentos dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para a construção do texto	Organiza <u>precarosamente</u> as partes do texto, apresentando grande dificuldade em registrar os fatos e em dar continuidade ao sentido do texto; produz um grande número de justaposição de palavras e/ou frases pouco relacionadas entre si.	Organiza <u>razoavelmente</u> as partes do texto, demonstrando alguma dificuldade para dar continuidade de sentido e/ou para manter a progressão temática; apresenta problemas frequentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos.	<u>Organiza bem</u> as partes do texto, podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos, entretanto, estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática satisfatória.	-organiza <u>muito bem</u> as partes do texto, utilizando os recursos coesivos de forma adequada e variada, mesmo apresentando, eventualmente, problemas pontuais no uso dos elementos coesivos.
IV	<u>Utilizar os conhecimentos linguísticos da norma padrão</u> para o texto escrito.	-apresenta <u> muitas inadequações gramaticais e/ou transgressões</u> na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto; utiliza formas pertencentes à oralidade injustificáveis pelo contexto.	-apresenta <u>algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita</u> (ortografia, pontuação, organização gráfica); formas pertencentes à oralidade empregadas sem justificção pelo contexto, são raras.	- <u>demonstra bom conhecimento</u> da norma-padrão para o texto escrito, utilizando bem variante linguística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção apresentando algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita.	- <u>demonstra muito bom conhecimento</u> da norma-padrão, sabendo utilizar muito bem a variante linguística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, com raríssima inadequação gramatical e ortográfica.]

Fonte: Nova Escola (2018).

Para se orientar nas correções de redação, é interessante que o professor adote critérios fixos, como exemplificado acima, a serem cobrados no texto do aluno. O professor pode, por exemplo, escrever em um quadro opções como coesão, coerência, tema, conteúdo e apresentação textual e enumerar cada um dos itens, a fim de verificar quais foram os pontos que o aluno acertou e quais ele precisa melhorar. Assim o docente poderá cobrar com mais veemência os tópicos em que houve falhas na escrita, tornando a correção mais prática e didática. Para facilitar o processo de correção, o professor pode também sinalizar para o aluno, nas margens ou ao final do texto dele, quais foram seus erros, bem como anotar observações.

Assim, corrigir um texto é uma atividade que exige critérios específicos, vinculados ao processo de textualização, e requer a habilidade didática do professor, pois, ao fazer a correção de redações escolares, o docente assume o papel de gestor da educação, oferecendo aos alunos oportunidades de acesso a uma educação de qualidade no que tange às produções textuais em Língua Portuguesa na sala de aula.

7 Considerações finais

A correção textual em sala de aula está intimamente ligada aos critérios da textualização e às várias abordagens de retextualização, conforme demonstrado ao longo deste texto. Sendo assim, entendemos ser necessário que o professor utilize a retextualização como técnica de correção textual.

Ao analisar os critérios da textualização e sua relevância no texto, foi verificado que o conhecimento destes elementos faz-se importante na elaboração do texto, pois a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade são responsáveis por atribuir um caráter para o texto, fazendo com que seu objetivo seja alcançado, ou seja, que ele seja compreendido.

Já com relação à retextualização, foi possível verificar a relevância de produzir um novo texto a partir de um texto-base, o que proporciona que o aluno tenha contato com a diversidade de gêneros, interação textual, estimulação da criatividade, contribuindo para o desenvolvimento da cognição, de mecanismos linguísticos e dos aspectos gramaticais do texto.

Por último, foram exemplificados critérios de correção pelos quais o docente pode se orientar para corrigir as produções textuais dos alunos, no intuito de que esta atividade se torne mais ágil e didática. A correção de texto realizada pelo profissional da educação é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades discursivas do aluno, devendo sempre ser realizada com base em critérios de correção fundamentados, para que o objetivo da revisão textual seja atingido com êxito.

Acredita-se que o trabalho do professor na intervenção dos textos dos alunos de forma didática seja de suma importância para a evolução do educando, levando-o a um melhor desempenho nas produções de textos, bem como à reflexão sobre o propósito comunicativo e as relações de sentido do texto.

Em suma, a pesquisa abrangeu conceitos de temas importantes, como a discussão dos mecanismos de textualização e retextualização, bem como possibilitou o conhecimento das operações linguísticas atuantes na atividade de escrever, além de

relatar a importância de operar uma nova proposta para um texto já existente.

Em razão de tais fatores, espera-se que este trabalho contribua com os estudos na área de correção de textos, mostrando a importância de se trabalharem os aspectos da textualização nas produções textuais. Novas pesquisas sobre o tema são bem-vindas, pois há ainda muito que se discutir quando o assunto é a produção textual nas escolas.

Referências

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. Longman, 1981.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1, p. 113-128.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas – Atemática*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

NOVA ESCOLA. *Critérios para correção das produções de texto inteiro*. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/tvNDZsmXz5AmRXSVYysqUjf4qp3Hnwmy4wR6AwcU4A4WPSsAteQ6RJ6Cfx9p/quadro-criterios-correcao-textos.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

O fascínio do mundo fantástico de Harry Potter em jovens de 15 a 25 anos

The fascination of the fantastic world of Harry Potter in young people from 15 to 25 years old

Felipe Ferreira de Melo

Pós-graduando “lato sensu” em Português: Língua e Literatura pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP (2018-19). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: felipefmello2@gmail.com

Isabella Cristina Batista Oliveira

Pós-graduanda “lato sensu” em Comunicação Empresarial pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP (2018-19). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: isabella.cbo29@gmail.com

Carlen Fonseca Gonçalves

Professora-orientadora. Docente dos cursos de Comunicação Social do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Pós-graduada em Gestão Empresarial com Ênfase em Marketing pelo UNIPAM. Graduada em Secretariado Executivo Bilingue pelo UNIPAM.

E-mail: carlenfg@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo pretende observar que aspectos da saga do bruxo Harry Potter, elaborada dentro do gênero fantástico, interessam a adolescentes e jovens de 15 a 25 anos. Intenta-se ainda entender o processo de identificação dos adolescentes e jovens com a história do bruxo Harry Potter a partir do gênero fantástico, compreender se esse gênero se transformou em fator de atração de adolescentes e jovens à história de Harry Potter, verificar as razões de os outros gêneros literários não seguirem a mesma tendência de adesão entre adolescentes e jovens nos dias de hoje e constatar a possível identificação dos adolescentes e jovens com as personagens da história do bruxo Harry Potter.

Palavras-chave: Fantástico. Literatura. Harry Potter. Adolescentes. Jovens.

Abstract: This article intends to observe which aspects of the Harry Potter wizard saga, elaborated within the fantasy genre, are of interest to adolescents and young people from 15 to 25 years old. It also tries to understand the process of identifying themselves (adolescents and young people) with the wizard story of Harry Potter from the fantastic genre; tries to verify the reasons the other literary genre do not follow the same tendency of adhesion among the young people today, and tries to verify the possible identification of adolescents and young people with the characters of the story of Harry Potter.

Keywords: Fantastic. Literature. Harry Potter. Teenagers. Young people.

1 *Considerações iniciais*

A pesquisa tem o objetivo de questionar o porquê de adolescentes e jovens de 15 a 25 anos se sentirem atraídos pela saga literária (e cinematográfica) do bruxo Harry Potter. Quais razões os levam a aderir o gênero fantástico? De que modo a história da escritora britânica Joanne Kathleen Rowling Murray (J. K. Rowling) influencia a percepção e o comportamento de adolescentes e jovens?

Os números das bilheterias de cinema e tiragens de livros mostram que a história do bruxo Harry Potter chama a atenção de adolescentes e jovens de todo o mundo. A utilização do gênero fantástico na construção do enredo pode ser responsável por despertar o interesse deles.

Esta pesquisa pretende servir à comunidade acadêmica interessada em aprofundar os estudos sobre o comportamento dos jovens em relação ao fascínio que as histórias fantásticas, a exemplo de Harry Potter, exercem sobre o grupo compreendido na faixa etária entre 15 e 25 anos. Estudantes e professores das áreas de Comunicação Social; Letras; Psicologia; Filosofia; Pedagogia, entre outras, podem utilizar este trabalho para propor discussões em grupo e ampliar as reflexões em torno do tema.

A pesquisa se fundamenta em livros que tratam do gênero fantástico, da sua construção e de seu desenvolvimento no campo da Literatura, bem como de sua expansão para outras linguagens, como a do Cinema. Também dão corpo ao trabalho artigos, material elaborado a partir de simpósios sobre o assunto, sites especializados, revistas eletrônicas, pesquisas de discentes e docentes publicadas em volumes científicos.

2 *A realidade dos jovens de 15 a 25 anos*

O que leva jovens de 15 a 25 anos¹, em pleno começo do séc. XXI, a se encantarem por uma história que aparentemente nada tem a ver com a época em que vivem? Eles estão ligados a smartphones, tablets e notebooks. Os Ípsilons, como são chamados, deixam-se envolver por cenários predominantemente retrógrados e anacrônicos.

Nossa turma nasceu entre os anos de 1980 e 1995. Essas datas são meras convenções, e, não raro, pesquisadores diferentes adotam outras datas, normalmente valendo-se de dados demográficos e históricos, que não necessariamente se aplicam universalmente. (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 7).

Nos cenários das histórias fantásticas, é comum não existir energia elétrica, Internet, sistemas sofisticados de comunicação e compartilhamento de dados, indústrias, transportes rápidos e computadores. Acostumados a pesquisas na Web, todo tipo de informação fica disponível aos jovens dessa faixa etária. Crenças,

¹ A faixa etária foi definida pelos autores segundo o padrão de idade dos jovens que costumam estudar, trabalhar e se configuram como público assíduo das histórias fantásticas, tanto em relação à Literatura quanto ao Cinema.

misticismos, lendas, mitos, doutrinas religiosas já não são aceitos por eles como verdades inquestionáveis.

Eles parecem ter descoberto que não é com a imposição de crenças e modelos previamente concebidos que vamos melhorar o convívio social e avançar para um mundo melhor. São senhores de si, mas, ao contrário das gerações passadas, não demonstram interesse em se tornar senhores dos outros. (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 18).

Atualmente, a Ciência, com sua metodologia empirista, é que confirma ou desqualifica as crenças. Então, por que o universo mágico de Harry Potter, em vez de causar “uma irreduzível impressão de estranheza” (TODOROV, 1975, p. 41), desperta a atenção dos jovens? O gênero fantástico pode ser a chave que nos ajudará a compreender essa questão.

Uma das hipóteses é o cansaço e o enfado que eles sentem em relação à quantidade de meios tecnológicos que prometem facilitar suas vidas e até resolver seus problemas. Mas a realidade é exigente e impõe sobre eles o peso das obrigações dos estudos, do trabalho e das burocracias da vida em sociedade, das quais não se pode fugir.

“É realmente perceptível que, por tratar basicamente de fatores que extrapolam o comum, [o fantástico] atinge o interior do leitor (onde se encontram os sentimentos), e vem daí também a predileção por romances deste gênero” (ALEIXO, 2011, p. 1). Sozinhas, as tecnologias não facilitam as exigências cotidianas. “A baixa resistência à frustração deixa esses ípsilons mais sujeitos a crises emocionais quando não conseguem lidar com os obstáculos” (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 20).

Muitos adolescentes e jovens, que deveriam dedicar o tempo deles à formação escolar, às atividades culturais, às recreações instrutivas e aos exercícios físicos, dividem-se entre o estudo (quando o tem) e o trabalho. Nesse sentido, a correria e o cansaço causados pela rotina consomem energia e podem tirar a vontade deles de incluir novas ocupações ao dia a dia.

Daí a necessidade de um passatempo que possa ser aproveitado em casa, que descansa a mente das cobranças cotidianas e que saia do comum das atividades habituais. “Um ípsilon não costuma aturar alguém que o maltrate ou um ambiente que, do seu ponto de vista, exija demais. [...] É o que os profissionais de RH chamam de baixa resiliência” (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 14).

A leitura, enquanto atividade lúdica, não depende da energia elétrica, da Internet ou de um terceiro. O contato com histórias fantásticas é capaz de “transportar” o jovem do seu meio tumultuado, sem, contudo, retirá-lo, de verdade, desse meio.

A saga Harry Potter [...] pode não ter a densidade psicológica de um romance de Flaubert nem a voracidade estilística de um texto de Joyce. E, no entanto, são esses livros que servem de porta de entrada para o novo leitor. Tirando algumas notáveis exceções, a maior parte dos leitores é formada a partir de uma literatura mais desprezível e imaginativa. [...] Nos dias de hoje, a literatura chamada “menor” (chamada, catalogada e definida por críticos, mas é uma

definição que pode e deve ser constantemente questionada) tem uma função social importantíssima. (XERXENESKY, 2011, s.p.).

O estímulo ao contato com obras compreendidas no que chamamos literatura infantojuvenil, além de proporcionar aos jovens leitores novos conhecimentos e experiências que não seriam possíveis se não fosse por meio dos livros, desperta neles a curiosidade, a vontade de se aprofundar em temas que lhes são apresentados no decorrer da leitura, o senso crítico e a iniciativa de pesquisa. Esses aspectos que envolvem a leitura são fundamentais para o desenvolvimento do repertório intelectual dos jovens e a definição dos gostos que eles apresentarão quando adultos.

3 Definição de “gênero”

Depois de apresentar algumas considerações que justificam o apreço dos jovens pelo gênero fantástico, buscaremos entender do que trata o gênero fantástico, começando pela definição do que seja gênero.

[Os gêneros são derivados de] uma necessidade de se elaborar categorias abstratas que possam se aplicar às obras de hoje. De uma maneira mais geral, não reconhecer a existência de gêneros equivale a supor que a obra literária não mantém relações com as obras já existentes. Os gêneros são precisamente essas escalas através das quais a obra se relaciona com o universo da literatura. (TODOROV, 1975, p. 12).

Todorov toma quinze páginas do seu livro *Introdução à literatura fantástica* (1975, p. 12-27) para esclarecer o conceito de gênero e definir sua função no campo da Literatura. Segundo o mesmo autor, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31). Ele cita outros autores que se dedicaram ao estudo do fantástico:

Castex escreve em *Le Conte fantastique en France*: “O fantástico... se caracteriza [...] por uma intromissão brutal do mistério no quadro da vida real” (p.8). Louis Vax, em *L’Art et la Littérature fantastiques*: “A narrativa fantástica [...] gosta de nos apresentar, habitando o mundo real em que nos achamos, homens como nós, colocados subitamente em presença do inexplicável” (p.5). Roger Caillois, em *Au Coeur du fantastique*: “Todo o fantástico é ruptura da ordem estabelecida, irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana” (p.161). Vemos que estas três definições são, intencionalmente ou não, paráfrases uma da outra: há de cada vez o “mistério”, o “inexplicável”, o “inadmissível”, que se introduz na “vida real”, ou no “mundo real”, ou ainda na “inalterável legalidade cotidiana”. (TODOROV, 1975, p. 32).

A saga do menino bruxo é cheia de elementos que desafiam o senso realista do leitor. Bruxos, gigantes, seres feitos de trevas e de luz, dragões, cavalos alados, poções mágicas, caldeirões, escolas de ensino de magia, vassouras voadoras, fantasmas,

lobisomens, ratos que se transformam em cálice, maldições, corujas-correio, vida e morte.

Os entrelaces da realidade psíquica com os dados empíricos do mundo, através da imaginação de muitos escritores, propiciaram a criação de personagens cercados de uma interioridade fragmentada e evasiva no tempo. A representação do sobrenatural na literatura se configura na busca de explicação e sentido para a existência, reflexo dos conflitos íntimos e anseios do homem da época. Os textos representativos da literatura fantástica levam o leitor a imergir no subconsciente humano, construído a partir dos símbolos e metáforas que habitam as profundezas da mente. (LEÃO, 2011, p. 44).

Não faltam elementos que escapem ao conceito de “mundo real” em Harry Potter. “Nos textos fantásticos, o autor relata acontecimentos que não são suscetíveis de acontecer na vida, se nos prendemos aos conhecimentos comuns de cada época no tocante ao que pode ou não pode acontecer” (TODOROV, 1975, p. 40).

4 Os jovens e o fantástico

Vamos retomar a explicação que pretende esclarecer o gosto dos jovens pelo gênero fantástico. Os jovens que têm entre 15 e 25 anos geralmente são multitarefados. “O ípsilon é hedonista, consumista e multitarefas” (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 27). Seu cotidiano cheio de atividades deixa-os fatigados. Eles se sentem limitados a modelos de comportamento que os impedem de fugir à regra, ao comum, ao que é tido como normal. Temem não ser aceitos, caso ultrapassem o limite permitido.

A mais popular tendência literária presente na preferência dos leitores atuais, especialmente jovens entre 13 e 25 anos, é uma literatura que se caracteriza por trazer em sua composição elementos que desviam o leitor da realidade e o levam a um mundo onde tudo é possível. [...] Os jovens estão mais ávidos a ler a cada geração. O que mais se encontra nas livrarias em todos os cantos do mundo são livros sobre histórias de vampiros, anjos, demônios, bruxos e seres imortais, o que faz com que a procura por obras de Machado de Assis, ou por Divina Comédia, de Dante, nem se compare à procura por livros como os da Saga Crepúsculo (Stephenie Meyer), Diários do Vampiro (L. J. Smith) ou Harry Potter (J. K. Rowling). (ALEIXO, 2011, p. 1).

O gênero fantástico aparece, portanto, como um libertador, como aquele que apresenta um caminho novo, uma aventura convidativa e instigante. O fantástico não estabelece limites, nem se subjeta a restrições que tomam por base os conceitos de “normal” e “anormal”. Ele extrapola a “vida real”. O “estranho” não é estranho ao fantástico.

No final das contas, a história fantástica pode se caracterizar ou não por tal composição, por tal “estilo”; mas sem “acontecimentos estranhos”, o fantástico não pode nem mesmo aparecer. O fantástico não consiste, certamente, nestes

acontecimentos, mas estes são para ele uma condição necessária. (TODOROV, 1975, p. 100).

É provável que esse seja o ponto que une o universo dos jovens ao universo fantástico. Ambos desejam o inusitado e, sobretudo, a liberdade. Temas como força de vontade, superação, amizade, trabalho em equipe, amores que têm de enfrentar obstáculos que parecem insuperáveis são muito frequentes nas histórias fantásticas.

Eventos como esses fazem parte das aventuras vividas pelas três protagonistas da história de Harry Potter: o próprio Harry, Rony Weasley e Hermione Granger. Os três amigos inseparáveis lutam contra as forças das trevas, que querem dominar o mundo da magia e o mundo dos trouxas (não-bruxos).

Os jovens de hoje admiram o heroísmo das três personagens. O encantamento vem do fato de essas personagens serem retiradas de seu cotidiano aparentemente normal e inseridas em um mundo mágico. Isso se dá por meio de uma carta que informa a aprovação delas para o ingresso na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. A partir desse episódio, o leitor cria, de forma inconsciente, a expectativa do fantástico inesperado, como se pensasse: “se aconteceu com as três, também pode acontecer comigo”. Reforçar essa expectativa com a leitura dos livros ou assistindo aos filmes ajuda os jovens a tornar a realidade menos dura e maçante.

Quando J. K. escreveu os livros da saga Harry Potter, ela enfatizou que o verdadeiro poder e a verdadeira magia não vêm das varinhas, mas do interior de cada pessoa, da força de vontade motivada por um propósito, que ajuda a superar qualquer fraqueza. A amizade, o amor e a união em prol de um objetivo comum fortalecem e animam Harry Potter e seus amigos para lutarem e protegerem as pessoas que eles amam.

Os jovens da vida real se identificam com os desafios encarados pelas personagens das histórias fantásticas porque eles relacionam esses desafios aos de seu cotidiano. As ações das personagens na trama condensam certas situações psicológicas semelhantes às vividas pelos jovens no dia a dia deles. Essa associação conecta leitores/espectadores e personagens e faz com que os jovens tomem gosto pela narrativa fantástica. Muitas vezes, o sentido que os jovens buscam para entender uma situação pela qual passam é encontrado quando eles veem o desenrolar de um processo semelhante ao que é vivido por uma personagem dentro do enredo.

A literatura fantástica é um sucesso entre os leitores, não só brasileiros, mas de todo o mundo. Talvez isso se deva à necessidade de se buscar aliviar as doses de realidade pura, presentes na vida do ser humano. O sucesso pode estar no fato de que o mundo fantástico presente nestes romances são mundos que o leitor não alcança quando lê outras literaturas. Muitas vezes, é este fantástico e sobrenatural que faz com que o leitor compreenda a realidade, saiba dosar o que é real e o que é ficção e, de repente, faça com que a vida seja vista com olhos mais abertos e seja também mais compreensível e prazerosa. (ALEIXO, 2011, p. 4).

Metaforicamente, a literatura fantástica funciona como aquele cômodo da casa em que se vai para descansar, para espairecer, desanuviar, deixar a criatividade e a

imaginação trabalharemos sem metas nem prazos, mas de forma livre, despreocupada e revigorante. No caso de Harry Potter, podemos substituir esse cômodo por câmaras secretas, salas precisas, becos, florestas proibidas e tantos outros lugares mágicos. “Não foram os sonhos que acabaram, mas os sonhadores que mudaram” (MOTTA; CALLIARI, 2012, p. 16).

5 Considerações finais

Harry Potter é a saga bruxa e história fantástica de maior sucesso na história da literatura e do cinema até os dias atuais. A aventura cativou, principalmente, jovens do mundo inteiro. Muitos jovens, adolescentes e crianças tomaram gosto pela leitura a partir dos livros escritos pela autora da série, J. K. Rowling. A história devolveu fôlego ao gênero fantástico. Sua construção ultrapassou o lúdico e tratou de questões bastante pertinentes às fases da infância, adolescência e juventude: amizade, respeito, confiança, afetividade, crenças, medos, traumas, fé, configuração familiar, convívio escolar, resiliência e outros tópicos importantes.

A identificação do público com o enredo – grande parte desse público cresceu junto das personagens de Harry Potter – evidencia o brilhantismo de Rowling ao unir o “real” e o “fantástico” de maneira única. Essa interação dos dois mundos facilitou a imersão dos adeptos da história numa atmosfera que se apresentou a eles de modo estranho e, ao mesmo tempo, familiar.

A novidade do fantástico presente nas criaturas belas, horríveis, excêntricas, fascinantes e aterrorizantes; na superação dos limites da realidade e das fronteiras do impossível, foi eficiente ao atrair a atenção de uma legião de fãs e funcionar como um primeiro plano para o desenvolvimento de uma narrativa que, além de entreter, abordou temas como preconceito, divisão de classes, competitividade, amor, aceitação e rejeição. A história de Harry Potter mostra o quanto esses pontos são importantes para a formação de um adulto.

A literatura fantástica se mostra como uma fonte rica em possibilidades de construção de histórias que, apesar de usarem elementos que escapam à realidade prática e ao senso comum, possuem forte poder de atração e de instrução, já que a mágica presente no enredo não descarta a necessidade de as personagens lidarem com questões essencialmente humanas e naturais.

Referências

ALEIXO, Maria Clara Pinto. Literatura fantástica: a preferência dos leitores adolescentes. *ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO*, Lins, Vol. 3, p.1-5, outubro de 2011.

LEÃO, Jacqueline Oliveira. A Literatura Fantástica e a Formação de Leitores no Século XXI. *Revista Húmus*, Belo Horizonte, Vol. 1, n. 3, p. 38-47, set-dez de 2011.

MOTTA, Alfredo; CALLIARI, Marcos. *Código Y: decifrando a geração que está mudando o país*. São Paulo: Évora, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

XERXENESKY, Antônio. *Pelo luxo de uma literatura do tipo "menor"*. Artigo (Suplemento Pernambuco). Disponível em:

<<http://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/342-pelo-luxo-de-uma-literatura-do-tipo-menor.html>> Acesso em: 19 ago. 2018.

“Eles não gostam de ler”: análise das estratégias de incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa

“They do not like to read”: analysis of strategies to encourage reading in Portuguese language classes

Isabela Giacomini

Graduanda em Letras- Português/Inglês pela Universidade da Região de Joinville.
E-mail: isabela.giacomini@hotmail.com

Laila Wilk Santos

Graduanda em Letras- Português/Inglês pela Universidade da Região de Joinville.
E-mail: lailawilk@hotmail.com

Lucas Arruda Tacla

Graduando em Letras- Português/Inglês pela Universidade da Região de Joinville.
E-mail: lucastacla@gmail.com

Theodora Roskamp Kalbusch

Graduanda em Letras- Português/Inglês pela Universidade da Região de Joinville.
E-mail: theodora.kalbusch@hotmail.com

Rosana Mara Koerner

Professora orientadora da pesquisa. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e professora do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville.
E-mail: rosanamarakoerner@hotmail.com

Resumo: Traçando problemas de leitura encontrados no Brasil, principalmente no viés do desinteresse, a presente pesquisa objetiva compreender quais estratégias de incentivo à leitura professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação, utilizam ou não durante as aulas, bem como analisar o que estudantes dizem sobre suas práticas leitoras e se, de fato, os docentes mantêm essa preocupação. Para obtenção dos dados foram aplicados questionários aos participantes da pesquisa: quatro professores e uma turma de cada um deles, totalizando 99 alunos, sendo feita uma análise de suas respostas, com base em teóricos como Solé (2012) e Kleiman (2016), que discutem a leitura escolar. Os resultados mostraram uma face inversa e inesperada: a maioria dos professores afirmou que seus alunos não gostam de ler, enquanto eles disseram que gostam, que acham interessante, mas aquilo que leem em casa e não na escola. Tais resultados revelam o fato da escolarização da leitura ser um empecilho na formação leitora, evidenciando que o letramento escolar diverge da realidade dos alunos. Percebe-se ainda que, independentemente do tempo de docência, os professores afirmam utilizar estratégias diversas, mas os estudantes não as identificam no cotidiano em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Leitora. Letramento. Práticas de Incentivo à Leitura. Escolarização da Leitura.

Abstract: Tracing reading problems found in Brazil, especially through the lack of interest bias, this present research has the objective of understanding which reading encouragement strategies Portuguese Language teachers, in various elementary school levels and different acting periods, use or do not use during their classes, as well as analyzing what students have to say about their reading practices and if, indeed, the teachers hold this concern. To gather the data, questionnaires were applied to those who participated in the research, being four teachers and one class from each of them, totaling 99 students, and having their answers analyzed based on academics such as Solé (2012) and Kleiman (2016) who discuss the matter of school reading. The results show an inverse and unexpected face: most teachers affirmed their students do not like to read, while they claim they like to, find this activity interesting, although they like what they read at home, not at school. Such results address the fact that reading schooling is a hinderance in the reader formation, evidencing that school literacy diverges from the students' reality. It is noticeable, still, that regardless the teaching time, the teachers claim to use diverse strategies, but the students do not identify them in their everyday life in the classroom.

Keywords: Reader Formation. Literacy. Reading Encouragement Strategies. Reading Schooling.

1 Considerações iniciais

A leitura é algo fundamental para a formação do senso crítico de um indivíduo, pois é capaz de ampliar sua visão de mundo, aumentar sua capacidade imaginativa e inspirar a reflexão sobre determinados temas. Segundo Arana e Klebis (2015, p. 2), “[...] se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto”. Por esse motivo, é essencial que ela seja estimulada desde cedo, para que sempre faça parte da vida do indivíduo e para que possua gosto pela leitura, como uma prática naturalizada. Porém, sabe-se que nem sempre é possível que isso venha de casa, por inúmeros fatores. Assim, a escola passa a ter um papel fundamental no incentivo à leitura, e, mais especialmente, a disciplina de Língua Portuguesa, já que é a ela que, no senso comum, cabe desenvolver as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa, por ter na linguagem seu principal objeto de trabalho, tem a responsabilidade de utilizar estratégias para que seus alunos se interessem pela leitura e passem a vê-la como algo essencial. O professor atua como mediador entre a leitura e o aluno, e é ele que “[...] deve criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de maneira criativa, os problemas que surgem” (FORTESKI, OLIVEIRA e VALÉRIO, 2011, p. 5). Esta pesquisa, então, propõe, como questão principal, saber justamente se os professores fazem uso de estratégias de incentivo à leitura; se sim, quais são as mais utilizadas e se elas estão adequadas aos alunos.

Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, com o uso de um questionário respondido por alunos e professores, buscando atingir os objetivos de compreender como essas estratégias de leitura são utilizadas pelos professores, qual o aproveitamento dos alunos em relação a elas, qual a importância que eles dão à leitura, se há ou não a prevalência do livro didático em sala de aula, e se

há uma diferença no uso dessas estratégias entre professores com mais e menos tempo de atuação.

No decorrer deste artigo, será apresentada, primeiramente, a base bibliográfica para a pesquisa, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a leitura na escola e sobre as diferentes estratégias de incentivo. Após, são apresentados os dados e hipóteses obtidos através dos questionários, e, por fim, as principais conclusões tiradas a partir dessa análise. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre o uso de estratégias de incentivo à leitura, tornando-a mais proveitosa para os estudantes do ensino regular.

2 Alguns apontamentos teóricos

2.1 A leitura e o processo de construção de leitores

O indivíduo se constitui a partir de suas relações com o mundo e com o outro. Entre elas estão a interação social, o agir sobre o meio, a compreensão da realidade, a criticidade e os cruzamentos entre o pensamento individual e o coletivo. Essa construção é facilitada pelo ato da leitura, que faz o homem refletir, imaginar, se desenvolver intelectualmente e se humanizar. Para tanto, o hábito da leitura deve permear todas as etapas do desenvolvimento humano e todas as esferas sociais.

A leitura traz inúmeros benefícios a quem a pratica, permitindo uma proximidade entre o leitor e o universo em que se situa, uma vez que amplia a visão sobre a sociedade e sobre os acontecimentos. Conforme Arana e Klebis (2015, p.3), “a leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia a dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo”.

A inserção do indivíduo nesse contexto deve iniciar desde cedo, pois, de acordo com Roque e Canedo (2014, p.5), “a introdução da criança no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família”. Quanto mais cedo esse processo se inicia, mais facilidade a criança encontrará em achar respostas e solucionar possíveis problemas que venham a surgir, de forma crítica e reflexiva.

Porém, o hábito da leitura em contexto familiar é, muitas vezes, ausente ou pouco valorizado. Esse papel passa então a ser da escola, por possuir profissionais que devem atuar neste âmbito, dando à criança que não teve acesso a diferentes tipos de livros e de leituras a possibilidade de conhecer esse universo e se constituir como leitor. Nesse sentido, a escola, além da família e demais espaços de convivência, tem como responsabilidade incentivar a criança à leitura.

Todavia, sabemos que promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver a leitura. Demanda professores criativos para driblar as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas com bom acervo. O desafio proposto aos professores é desempenhar da melhor maneira

possível à [sic] prática pedagógica, contribuindo na formação do cidadão-leitor-crítico, a fim de possibilitar ao mesmo uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido. (BENASSI e SAVELI, 2009, p.3).

Com isso, não basta apenas que haja momentos de leitura em sala de aula. Os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, por trabalharem com a linguagem, precisam estar preparados para atuar como mediadores, fazendo com que a prática seja interessante e envolva os alunos. Dessa forma, são necessárias estratégias para incentivo do ato de ler, uma vez que ele vai muito além da decodificação dos textos. Estes, por sua vez, precisam trazer diferentes temáticas, gêneros discursivos, multimodalidades e multisssemioses, para que o processo de enriquecimento intelectual e de formação de leitores se efetive.

2.2 A leitura no ambiente escolar

O ensino da leitura ocorre ainda na fase de alfabetização da criança. De acordo com Solé (2012), nesse momento ocorre a decodificação do sistema linguístico. Para ela, esse é um processo essencial, já que para que o domínio da leitura ocorra é preciso antes entender o código, assim como afirma em: “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (SOLÉ, 2012, p.52). Quando a criança mostra o interesse em saber o que está escrito já é um primeiro passo para sua autonomia enquanto leitora.

A decodificação deve preceder todo o processo para que a criança se familiarize com as palavras e com os sons e, posteriormente, com seus respectivos signos. Para Solé (2012), nesse período, a criança está exercendo uma consciência metalinguística, com um desejo de manipular o sistema para compreender seu significado, visto que o escrito é até então desconhecido.

Para que o estímulo da leitura ocorra, bem como sua compreensão, é necessário mostrar o texto escrito, relacionando-o com imagens e questionando a criança sobre o que está vendo e percebendo. Com isso, a leitura começará a parecer interessante e divertida, não sendo apenas impositiva ou que deixe o papel da criança menosprezado. Pois, assim como afirma Kleiman (2016), a escola muitas vezes só privilegia a leitura do professor, negando o aspecto interativo e a possibilidade de construção de diferentes significados.

Esse acesso ao código também não deve ser imposto, deve partir dos interesses da própria criança, suscitados em si ou pelo incentivo de outrem. Solé (2012) defende o contexto significativo de inserção da leitura, sendo assim, o código não pode estar isolado, mas sim acompanhado da curiosidade da criança e de estratégias do professor e/ou da família. A partir disso, as perguntas feitas pelo aprendiz não serão apenas sobre saber o que está escrito, mas sobre as letras em si e sobre determinadas palavras e sons, perguntas estas que necessitam ser respondidas para que o estímulo prossiga.

A escola, nesse período inicial de leitura, também costuma subestimar a capacidade da criança, usando frases sem complexidade e desinteressantes. Nesse sentido, a escolha dos textos também deve ganhar atenção; eles devem trazer imagens que complementem o escrito e não apenas o reproduzam, além de rimas e demais recursos linguísticos que chamem a atenção dos pequenos leitores. É necessário que as

capacidades que a criança já possui sejam valorizadas, assim o texto se torna relevante. Assim como afirma Silva (1988, p. 65-66),

[...] eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros [...]. Dessa forma, parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção [...]. Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler" é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Outra problemática no ensino da leitura em contexto escolar é apontada por Kleiman (2016), que fala da leitura como avaliação, no sentido de aferir a capacidade de cada criança. Normalmente o professor foca apenas na leitura em voz alta, tornando a perda do foco muito mais fácil, visto que o leitor se atenta a possíveis pronúncias incorretas, a não entendimentos do escrito e às possíveis repreensões por parte do professor quando algum aluno lê algo fora do padrão. Esse tipo de leitura é necessário para ampliar as pronúncias e esclarecer possíveis dúvidas, mas não deve ser a única modalidade utilizada.

A escola também é responsável por inserir práticas de letramentos em sala de aula, para que o aluno compreenda o papel da escrita e da oralidade nos meios sociais. Porém, muitas vezes esse processo também é mal abordado. Quando o aluno é um pouco maior e consegue fazer decodificações, o professor de Língua Portuguesa passa a pedir resumos, fichamentos e avaliações que tornam a leitura desgastante e apenas para fins de obtenção de nota. Muitos professores defendem ainda um jeito único de abordagem da leitura. Segundo Kleiman (2016, p.34),

a leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor.

Benassi e Saveli (2009) afirmam que em suas análises em sala de aula verificou-se que há falta de preparo perceptível nos planos de aula dos professores quanto às práticas de leitura; há falta de práticas de letramento, com foco apenas na decodificação, mesmo em crianças que já passaram do período de alfabetização; há foco demasiado no livro didático; há imposição de leituras pelo docente; há ausência de momentos em que o aluno pode escolher o material de leitura; há falta de mediação a partir do que é lido; poucos gêneros textuais são visitados, em alguns casos,

principalmente os que utilizam as tecnologias de informação e, também, há a culpabilização da família pelo desgosto e desinteresse pela leitura no estudante.

Nesse sentido, com todas as problemáticas abordadas, o uso de estratégias de incentivo à leitura se faz imprescindível, já que a escolarização atua diretamente nesse âmbito. De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011), o papel do professor é primordial para estabelecer a mediação das leituras e seu estímulo, mas a escola, de um modo geral, também precisa estar envolvida. Tal preocupação deve ser desde as práticas pedagógicas e as práticas de letramentos até os espaços que serão utilizados dentro da estrutura escolar, para que a leitura seja desenvolvida com maior eficácia.

2.3 O incentivo à leitura por meio de estratégias

Para um incentivo bem-sucedido à leitura, é importante que os alunos entendam o que é, de fato, a leitura. Se eles não compreenderem o texto, também não poderão apreciá-lo e não se sentirão incentivados a continuar lendo. Sendo assim, um dos aspectos mais importantes do incentivo à leitura é o próprio ensino de como ela deve ser realizada, em que o professor deve utilizar estratégias que a tornem proveitosa para seus alunos.

Um dos fatores essenciais na eficácia das estratégias de leitura na escola, e da mediação bem-sucedida do professor, é a preparação do próprio docente, que deve saber empregar as estratégias de acordo com cada estudante e sua respectiva faixa etária. É também importante que o professor consiga um material que seja relevante à vivência dos próprios alunos, que permita que relacionem o conteúdo da leitura com diversos aspectos de sua vida social, cultural e pessoal. Assim, a leitura passa a ser significativa e o aluno ganha um incentivo maior para continuar lendo.

Solé (2012) sugere alguns passos que são importantes para a compreensão da leitura, separando-os em três etapas: o antes da leitura, o durante, e o depois. Antes da leitura, ela fala que deve ser levantado o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto a ser lido, bem como quais são suas expectativas durante a leitura. Durante a leitura, deve haver uso de materiais de apoio, como dicionários ou informações complementares, que auxiliem no entendimento do texto e no esclarecimento de dúvidas. Deve, também, ser feita uma construção de qual é o sentido global do texto, bem como a identificação de algumas palavras-chaves, para que a mensagem passada seja compreendida. Por fim, deve ser feita a relação do texto com outras informações, com base em leituras prévias ou outras fontes de conhecimento; também é necessário fazer a relação com as suposições e expectativas apresentadas pelos alunos anteriormente, as quais serão confirmadas ou rejeitadas. Para a etapa da pós-leitura, há a avaliação do texto de maneira crítica, observando as informações que ele apresenta, a troca de opiniões e a construção do sentido. Em todas essas etapas a mediação e a orientação do professor são de suma importância para que os alunos possam ser participativos.

Outra estratégia apontada por Arana e Klebis (2015) é o ato de sublinhar partes importantes ou que chamem a atenção em um texto durante sua leitura, algo que também auxilia na concentração. Porém, elas alertam que é necessário que o professor ensine o aluno como fazer isso, a fim de evitar que sublinhe demais, ou que não saiba o

que sublinhar, para que possa, então, tirar proveito da estratégia. Segundo Diniz e Silva (2008), muitos leitores têm dificuldade em saber quais são as palavras-chaves de um texto e acabam por sublinhar informações desnecessárias. Para prevenir isso, elas recomendam alguns passos:

- I) Leia o texto para obter a visão geral sobre o que foi escrito sem a preocupação de aprender alguma coisa ou discutir as ideias do autor;
- II) Faça uma segunda leitura (leitura analítica) e anote palavras, termos ou frases ou anotadas em uma folha de papel para serem pesquisados durante a leitura ou posteriormente. Nesse momento deve ter sempre em mãos um dicionário para esclarecer algumas dúvidas que porventura surjam durante a leitura. Você deve também marcar com um ponto de interrogação dúvidas ou discordâncias sobre o que foi escrito pelo autor;
- III) Leia novamente o texto e destaque ou sublinhe apenas as palavras essenciais ou palavras-chave, que segundo a NBR (Norma Brasileira) 6028 significa “palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário” (ABNT, 2003, p.1). Estas palavras ou frases informam sobre a ideia principal do texto. (DINIZ e SILVA, 2008, p. 6).

Assim, com a orientação do professor, o aluno se atém ao que é mais importante na leitura, aprendendo a reconhecer os termos que são realmente significativos em um texto. Dessa forma, o processo se torna mais fácil para que ele entenda o assunto e seja capaz de retomá-lo. Isso é também eficiente para o próprio estudo, em que o aluno, já tendo realizada a leitura orientada e grifado os pontos de importância do texto, não é atrapalhado por informações que não serão utilizadas e que não são relevantes, tornando o estudo mais eficaz.

Para o professor, é importante que se atenha às possíveis dificuldades que possam surgir durante a aplicação das estratégias, já que os alunos não são todos iguais. Mesmo quando o professor encontra uma estratégia que seja apropriada para a maioria da turma, há chances de que um ou mais alunos tenham dificuldades de se adaptar, ou de ler de um modo geral. Assim, é trabalho do professor incluir esses alunos e não fazer com que a leitura se torne um fardo, afastando-os da prática.

O docente deve sempre lembrar de que nem todos os seus alunos possuem a mesma facilidade ou nível de compreensão, pois uns podem receber incentivo e ajuda de casa, enquanto outros não. Sendo assim, o professor deve estar ciente de que nem todos os alunos responderão da mesma maneira, e de que ele deve adaptar as estratégias conforme as dificuldades forem se apresentando. Levando esses fatos em consideração, a leitura deve ser tratada como uma prática inclusiva e de ampliação intelectual, na qual todos os alunos consigam tirar proveito e se sintam incentivados a incluí-la em seu cotidiano.

3 Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica acerca das estratégias de incentivo à leitura e uma pesquisa de campo. Com a pesquisa bibliográfica pretendeu-se aprofundar o conhecimento acerca dessas estratégias de

maneira a estabelecer um referencial teórico para a pesquisa. A segunda etapa foi uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo e quantitativo.

Os participantes da pesquisa foram quatro professores de Língua Portuguesa de escolas públicas, sendo dois com maior tempo de atuação e dois com menor tempo de atuação em sala de aula, assim como uma turma de cada um deles, sendo duas do Ensino Fundamental - 6º ano, com dezoito alunos e 7º ano, com vinte e um alunos - e duas do Ensino Médio - 1º ano, com vinte e sete alunos e 3º ano, com trinta e três alunos, de uma cidade ao norte de Santa Catarina. As turmas participantes foram escolhidas pelos respectivos professores.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas fechadas, semiabertas¹ e abertas, um para os alunos, que foi aplicado de forma coletiva, e outro para os professores, com perguntas diferenciadas, mas ambos tratando das estratégias de leitura aplicadas pelos professores. A análise dos dados será descritiva e interpretativa, considerando os referenciais teóricos.

4 Resultados e discussão

O questionário aos professores possuía oito questões, sendo que a primeira, de caráter fechado, referia-se ao tempo de atuação enquanto docentes. O professor A leciona para o sexto ano do Ensino Fundamental e tem um tempo menor de atuação - entre três e cinco anos. O professor B leciona para o sétimo ano do Ensino Fundamental e tem um maior tempo de atuação - entre quinze e vinte anos. O professor C leciona para o primeiro ano do Ensino Médio e atua há mais tempo em sala de aula - entre dez e quinze anos. O professor D leciona para o terceiro ano do Ensino Médio e tem um menor tempo de atuação - entre cinco e dez anos. O questionário dos alunos possuía perguntas relacionadas às dos professores, visando à confirmação ou não das respostas deles quanto ao que aplicam em sala de aula. Para o professor A foram 18 alunos que responderam o questionário, para o professor B foram 21, para o C foram 27 e para o professor D foram 33 estudantes, totalizando 99 alunos no geral.

A segunda questão, semiaberta com possibilidade de mais de uma alternativa ser escolhida, perguntava como os docentes costumam trabalhar a leitura em sala de aula. O professor A afirmou que trabalha com livros didáticos escolhidos por ele, textos selecionados também por ele ou pelos alunos, livros disponíveis na biblioteca da escola e mesmo seus próprios livros, que ele empresta aos alunos. Assim, é possível observar que há uma grande variedade na escolha de materiais e, também, que o professor prefere não utilizar o livro didático fornecido pela escola, uma vez que ele não assinalou essa opção. Sua turma confirmou essa variedade, havendo várias respostas assinaladas, com 39% (11) afirmando que o professor trabalha com livros da biblioteca e 18% (5) com textos levados pelos alunos. Uma quantidade significativa, porém, de 18% (5) afirmaram que o professor de fato usa o livro didático da escola,

¹ Questões com várias alternativas, mas com espaço para o respondente escrever, caso sua opção não esteja presente. O objetivo é o de não limitar as respostas ao que foi sugerido pelos pesquisadores.

11% dos alunos (3) afirmaram que o professor escolhe o livro didático e somente 7% (2) afirmaram que o professor leva o material próprio para a sala.

O professor B assinalou que é através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Tais resultados foram confirmados pelos seus alunos do sétimo ano, que demonstraram a prevalência no uso do livro didático - com 47% (19), do uso de materiais de leitura da biblioteca - com 30% (12) e dos textos que o professor seleciona e leva para a sala - com 13% (5) e os demais 10% (4) disseram que é através de textos que eles [alunos] levam para as aulas.

O professor C disse, por sua vez, que trabalha a leitura através do livro didático fornecido pela escola, assim como livros didáticos escolhidos por ele próprio, de textos que ele seleciona e leva à sala de aula, de livros que estão disponíveis na biblioteca escolar, materiais de leitura escolhidos e levados pelos alunos e, também, com gincanas de leitura que possuem atividades pré-estabelecidas. Os alunos do professor C, no questionário aplicado a eles, corroboraram grande parte das informações fornecidas pelo professor, com 44% (20) assinalando que realizam atividades de leitura a partir de textos e livros disponíveis na biblioteca da escola, 38% (17) afirmando a utilização do livro didático da escola, 11% (5) disseram que há utilização de textos de outros livros didáticos escolhidos pelo professor, 7% (3) informaram utilizar textos levados à sala de aula pelo professor. No entanto, nenhum aluno informou que o professor pede para que levem textos para as aulas e, também, não houve referências a atividades diferentes – como a gincana mencionada pelo professor.

O professor D assinalou que é também através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Suas escolhas foram confirmadas pelos seus alunos do terceiro ano do ensino médio que assinalaram com 59% (27) que o docente traz textos para a sala - com 20% (9) que o professor escolhe os textos, 15% (7) que usam o livro didático e com 4% (2) que utilizam o acervo da biblioteca. Nota-se, então, que o cenário de uso do livro didático, apontado por Benassi e Saveli (2009), são perceptíveis em todas as turmas, sendo na maioria das vezes o escolhido pela própria escola e não pelo professor em si. Por outro lado, percebe-se que os docentes têm uma preocupação em trabalhar a leitura com diferentes gêneros, uma questão importantíssima abordada por Marcuschi (2008), o que possibilita aos alunos um contato mais amplo com diferentes materiais de leitura, embora haja o foco no livro didático, que, segundo o autor, é bastante complicado em um país com realidades sociais tão heterogêneas.

A terceira questão, fechada, perguntava aos professores sobre a frequência com que se atualizam a respeito das estratégias de incentivo à leitura e todos assinalaram que sempre leem sobre o assunto e se atualizam constantemente, sendo comprovada pela questão de utilizarem diversos gêneros em suas aulas. No entanto, quando foram questionados sobre a forma de aplicação dessas estratégias para a turma, na quarta questão, o professor A disse que aplica as mesmas para todos os alunos, enquanto os demais professores disseram que aplicam várias até notarem uma que se adéque à maioria deles. Essa questão mostra que, embora tentem diversas alternativas para incentivar a leitura, nem todos os alunos são privilegiados, já que a maioria não

representa o todo, nem os alunos com maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Assim como já abordado, nem todos os estudantes são iguais ou assimilam o conteúdo da mesma maneira e é importante que o professor se atenha às possíveis diferenças e às particularidades de cada um, fatores estes que, infelizmente, não são notáveis nas respostas dadas pelos referidos professores.

A quinta questão, semiaberta, pedia aos docentes com que frequência trabalham com as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a regularidade é tão importante quanto as próprias estratégias. O professor A disse que estratégias de leitura fazem parte de todas as aulas, afirmando que ele utiliza textos tanto de livros didáticos, quanto textos de diversos gêneros. O professor também acrescentou que os alunos leem pelo menos um livro por bimestre para atividades avaliativas e todas as provas contêm questões sobre interpretação de texto. O professor B assinalou que elas ocorrem cotidianamente com textos de variados gêneros, possivelmente do próprio livro didático e do material do acervo da biblioteca, conforme os alunos se posicionaram. O professor C indicou que trabalha com textos de gêneros variados cotidianamente em sala de aula, o que é corroborado pelo resultado obtido na segunda questão. O professor D marcou que elas ocorrem cotidianamente mediante vários gêneros, dentro dos exemplos que ele leva para a sala de aula, como 59% (27) dos seus alunos assinalaram. Com isso, percebe-se que os docentes buscam inserir os seus alunos em um contexto significativo de leitura, principalmente pela regularidade com que essas práticas ocorrem, conforme afirmaram, com o uso de diversos gêneros, assim como Silva (1988) sugere. No entanto, há, ainda, a possibilidade de os gêneros trabalhados em sala não serem identificados no cotidiano de todos os alunos de maneira igualitária.

A sexta questão, também semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser assinalada, perguntava para quais finalidades a leitura ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. O professor A disse que utiliza a leitura de diversas maneiras, assinalando todas as alternativas, que incluíam: análise gramatical, modelo para produção de textos, interpretação textual, incentivação no início da aula, debates, resolução de exercícios e entretenimento. Sua turma afirmou, com 52% (12) das respostas, que a leitura é usada para interpretação textual, condizente com o que o professor já havia relatado sobre suas provas e atividades; porém, houve um número pequeno de alunos que marcou as outras opções, com 13% (3) afirmando que a leitura é para entretenimento, debates e resolução de atividades do livro; análise gramatical teve 9% (2), enquanto incentivação e modelo de produções textuais teve 4% (1). O professor B disse que ela ocorre como base para a produção e interpretação textual e para o divertimento dos alunos, enquanto a turma do sétimo ano, além de assinalar essas opções, acrescentou os debates sobre o que leem, a resolução de exercícios do livro didático e a análise gramatical, ainda que 52% (20) da turma tenha assinalado a interpretação e a produção textual, que realmente prevalecem. O professor C também assinalou todas as alternativas e os resultados obtidos na análise do questionário aplicado aos alunos confirmam tais informações, com a maioria dos alunos, 44% (23), afirmando que as atividades envolvem interpretação textual e apenas 2% (1) dos alunos assinalaram que a leitura ocorre com o objetivo de entretê-los. O professor D assinalou que ela acontece como base para a análise gramatical, produção e

interpretação de textos, debates e para o divertimento dos alunos. Estes confirmaram estas respostas e adicionaram 4% (4) para incentivo no início da aula e 9% (7) para realização de atividades. Entretanto, ninguém assinalou que a leitura se dá para entretenimento. Como se pode perceber, embora os professores tenham assinalado diversas maneiras de se trabalhar com a leitura, houve a prevalência da interpretação e produção textual e análise gramatical – sendo esta última mais visível principalmente no Ensino Médio – mostrando que, possivelmente, haja maior regularidade na execução dessas atividades, em detrimento das outras. Essas atividades também devem ser as mais cobradas no sentido avaliativo, negando muitas vezes o que Kleiman (2016) propõe ao falar de levar em consideração as intenções leitoras que o estudante possui e a relevância que veem no que é executado e lido.

A sétima questão, semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser escolhida, questionava os professores sobre quais estratégias de incentivo à leitura que eles utilizam durante suas aulas. O professor A assinalou, novamente, quase todas as alternativas, dizendo que associa o texto verbal com ilustrações, escolhe gêneros diversos, realiza leituras individuais com discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas reflexivas sobre o texto, leituras orientadas, leituras comparativas com textos já lidos, e o processo de destacar o que é importante em um texto. O professor B disse que utiliza a associação do texto verbal com as ilustrações e, também, textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos. O professor C também assinalou quase todas as opções possíveis, sendo elas a associação entre texto verbal e ilustrações, escolha de gêneros variados que façam parte do cotidiano dos alunos, leituras individuais que levam a discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas que façam os alunos refletirem sobre o tema escrito, leituras comparadas com outros textos, leituras orientadas pelo professor, destaque de partes importantes dos textos, leitura e análise de livros visuais e debates sobre os textos. A única alternativa não selecionada pelo professor foi sobre não fazer uso de estratégias durante as aulas. O professor D faz associações de textos com ilustrações, escolhas que levam em consideração o cotidiano do aluno, promove leituras individuais com debates em grupo, leituras em conjunto, perguntas reflexivas, leituras comparadas com outros textos, análise de leituras e destaque das partes importantes. Enquanto isso, os alunos dos referidos professores se posicionaram em relação aos momentos de ida à biblioteca, que também funciona como uma grande estratégia, principalmente pela questão do espaço diferenciado para o ato de ler. A turma do sexto ano afirmou, com 50% (9) das ocorrências, que o professor os leva com o objetivo de realizar algum trabalho, 1 (6%) afirmou que o professor dá aulas livres na biblioteca e 11% (2) afirmaram que vão para fazer pesquisa. Curiosamente, no entanto, 33% (6) afirmaram que o professor não os leva à biblioteca, caso que o professor explicou como sendo devido ao fato de que a maioria dos alunos possui pendências de livros, tendo retirado, mas não devolvido, o que não lhes permite emprestarem outro livro. A turma do sétimo ano disse que o professor [B] os leva para a biblioteca, mas 65% (15) das vezes a ida tem a finalidade de realização de alguma resenha ou fichamento, 9% (2) delas é para a pesquisa de trabalhos, 13% (3) é para leitura livre e 13% (3) dos estudantes colocaram que não vão à biblioteca, possivelmente por esses momentos não serem frequentes e, eventualmente, esses alunos não estarem no dia em que a visita é

realizada. A turma do primeiro ano assinalou unanimemente que são levados pelo professor à biblioteca, sendo que 52% (15) dos alunos afirmaram que o propósito das visitas é a realização de atividades, como resenhas ou resumos, e 48% (14) disseram não ter atividades relacionadas, focando na leitura livre. A turma do terceiro ano disse que o professor D nunca os leva para a biblioteca, a resposta foi unânime. Diante de todas as respostas, nota-se que há uma preocupação, em grande parte das vezes, pelos professores, em utilizar diversas estratégias, conforme Solé (2012) e Arana e Klebis (2015) abordam, mas, ao mesmo tempo, muitas delas não são identificadas pelos estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Uma das possibilidades pode ser pela não regularidade com que elas são aplicadas ou, em outra hipótese, pelo fato de elas realmente não acontecerem. O fato de a ida à biblioteca ser majoritariamente para a execução de atividades, ou então, em um dos casos, de não acontecer, deixa claro que as estratégias são deixadas de lado em certos momentos por uma prevalência da avaliação. É justamente pela leitura frutiva ser realizada com uma frequência pequena que as estratégias não são nitidamente percebidas pelos estudantes, já que é ela que, na maioria das vezes, traz o gosto pela leitura. Tal aspecto é apontado por Cosson (2009), ao falar do letramento literário e da questão de que a leitura na escola não precisa, e não deve, ser meramente frutiva, mas que

[...] falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras. (COSSON, 2009, p. 23)

A última questão era de caráter aberto, na qual os professores deveriam dissertar sobre a questão de os alunos gostarem ou não de ler e quais seriam os motivos pelo gosto e/ou desgosto por parte deles. O professor A escreveu:

Sou novo na escola, estou trabalhando o processo de hábito de leitura agora, alguns alunos, pelo pouco que já pude perceber tem interesse pela leitura, mas a maioria ainda não despertou esse interesse independente do gênero textual. Estou sofrendo pela ausência de empréstimo de livros na escola também, alguns alunos não podem emprestar livros porque a bibliotecária disse que eles perderam livros e não devolveram nenhum outro para compor o livro perdido. O grande problema disso é que isso acontece com a maioria da turma. Estou tentando arrumar livros meus e trazer comigo para a sala de aula e eu sim emprestar aos alunos para lerem.²

Os alunos do sexto ano, quando questionados sobre a importância da leitura em suas vidas, 39% (7) disseram que ela é muito importante, 28% (5) que ela é importante, 22% (4) que ela era “mais ou menos” importante e 11% (2) deixaram em branco. Também quando questionados se gostavam de ler, 78% (14) responderam que sim e só

² Todas as respostas dos professores foram retiradas do questionário que eles responderam, sem nenhuma alteração.

11% (2) que não, mas outros 11% (2) deixaram em branco. Isso mostra uma grande diferença nas perspectivas, em que a turma afirma, em sua maioria, gostar de ler, mas o professor se encontra com dificuldades para fazer os alunos se interessarem pela leitura. Isso talvez possa ser explicado pela diferenciação entre leitura obrigatória e escolar, da leitura por prazer: quando perguntados do porquê eles gostam de ler, vários alunos responderam uma variação de que a leitura os deixa relaxados, ou que é um bom modo de passar o tempo, algo que não acontece caso o livro seja, por exemplo, para uma atividade escolar. Outro ponto a ser levantado é a da pertinência da leitura: por vezes, a leitura escolar se torna desinteressante por não se adequar ao contexto no qual o aluno está inserido fora do ambiente escolar, fazendo com que ele não se identifique com o conteúdo da leitura.

O professor B, quando indagado se seus alunos gostam de ler e por quê, disse que,

infelizmente, não. Por mais que se busquem estratégias diversificadas, a leitura ainda, na maioria das vezes, ocorre por obrigações e não por gosto. Creio que na atualidade, a tecnologia interfere bastante, quando então um aparelho de celular tornou-se mais “interessante” que um livro.

Essa resposta demonstra uma grande preocupação da escola na atualidade, principalmente em relação ao uso das tecnologias da informação, que, em muitos contextos, não são utilizadas como aliadas da educação, mas como um afastamento. Tal resposta evidencia que, possivelmente, uma das formas de se incentivar a leitura seria utilizando o celular como suporte e como estratégia, ao mesmo tempo que os pontos negativos coexistem, como a falta de atenção ao que é proposto, por exemplo. Na turma do sétimo ano, no entanto, 38% (8) dos alunos disseram que a leitura é muito importante para eles, 19% (4) disseram que é importante, 33% (7) que é mais ou menos importante e 10% (2) não responderam, além de, na última questão, 48% (10) da turma dizer que gosta de ler e 9% (2) que depende da leitura realizada, afirmando ainda que o gosto existe pelo incentivo em casa, na maior parte das vezes, ou em outras leituras no próprio ambiente escolar. Essa questão é abordada por Soares (2004), ao falar do letramento social e escolar e a importância de estarem atrelados.

O professor C relatou que

a maioria dos alunos não gosta de ler, isto é fato. Mas, aos poucos, este cenário está sendo modificado. Ajustes nas estratégias de leitura foram feitos e o resultado está sendo fantástico, mesmo que em número reduzido de alunos. Textos são expostos gerando curiosidade na comunidade escolar, propiciando um local para os textos informais. A gincana da leitura, com atividades pré-estabelecidas, que trabalha a fantasia e a realidade, também é uma forma de conquistar um lugar para a leitura na instituição, assim como as leituras livres do projeto “Refreshando a cuca”.

Quando questionados sobre o gosto que possuem pela leitura, 67% (18) dos alunos do professor C afirmaram que gostam de ler, 15% (4) disseram que não gostam, 11% (3) assinalaram que gostam mais ou menos e 7% (2) deixaram a questão em branco. As justificativas dadas pelo gosto pela leitura variam do incentivo nos meios

familiar e escolar, a leitura como um passatempo, e, também, pelo aprendizado que proporciona. Os que não gostam de ler, no entanto, deram um motivo quase unânime para isso: achar chato; apenas uma justificativa variou desse padrão, com um aluno afirmando que trabalhar com agricultura não exige leitura.

O professor D disse que “uma parcela dos alunos gosta de ler. Cerca da metade mostra interesse nas atividades e propostas de leitura. Acredito que os que gostam tiveram o incentivo no espaço escolar e familiar, mas, especialmente, encontraram sentido nessas leituras”.

Dentre os alunos do terceiro ano, 49% (16) disseram que a leitura é muito importante para eles, 39% (13) disseram que é importante e apenas 12% (4) afirmaram que a leitura é mais ou menos importante, além de, na última questão, 68% (23) dos alunos dizerem que gostam de ler, 29% (10) que não gostam e 3% (1) que depende do material de leitura, mostrando que as estratégias de incentivo ora utilizadas pelo professor [D], ora no próprio ambiente familiar, têm trazido bons resultados.

Diante dos resultados expostos, principalmente na última questão, fica uma questão bastante pertinente em suspensão: será que os alunos realmente não gostam de ler, como grande parte dos professores afirmou, ou será que esse desgosto é ocasionado pela escolarização da leitura? Outro aspecto também é questionável: as estratégias levantadas por cada docente são, de fato, utilizadas no cotidiano em sala de aula, ou são os alunos que não as percebem? Essas indagações levam à reflexão sobre as concepções que os próprios docentes têm em relação às práticas leitoras dos alunos, no sentido de pensarem que o gosto não existe, enquanto, na verdade, possivelmente, ele seja encontrado fora das leituras propostas nas aulas, trazendo novamente a diferenciação do letramento escolar e social.

5 Considerações finais

Tendo como base a questão de investigação que se referia às principais estratégias de incentivo à leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, o objetivo específico de compreender quais eram e o geral de perceber como essas estratégias são aplicadas, notou-se que as mais recorrentes foram: associação do texto verbal com as ilustrações; uso de textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos; leituras individuais que levam a discussões em grupo; destaque das partes mais importantes do texto; reflexão do tema lido e leituras comparadas com outras realizadas anteriormente. No entanto, mesmo que todas tenham sido assinaladas, percebeu-se que são aplicadas para toda a turma, não levando em consideração as especificidades de cada aluno e possíveis dificuldades no processo de aprendizagem.

Outro dos objetivos específicos era o de analisar se os alunos tinham proveito em relação a essas estratégias e se viam importância na leitura. Suas respostas se mostraram contrárias quanto ao proveito dessas estratégias, já que na maioria das vezes não identificaram o uso dessas estratégias em seu cotidiano e, ao explicarem as motivações pelo gosto pela leitura, a escola tenha aparecido em pouquíssimos casos. Quanto à importância os alunos a identificaram majoritariamente, mas apenas quando

ela se dá de forma frutiva, sem atividades associadas, diferentemente do que ocorre dentro do ambiente escolar com maior regularidade.

Outro objetivo foi o de analisar se os livros didáticos ou apostilas têm prevalência sobre outros materiais de leitura e percebeu-se que, de fato, eles têm, mas o uso de diferentes gêneros e materiais de leitura esteve presente em todas as turmas, mesmo que em menores porcentagens. O maior problema é pela frequência com que há essa alteração dos materiais. Pretendeu-se, ainda, verificar se há diferenças na aplicação de estratégias de incentivo à leitura entre os professores com maior e menor tempo de atuação em sala de aula. Em relação a isso não foram notadas diferenças muito perceptíveis. Apenas no caso do professor B, com maior tempo de atuação, que assinalou menos estratégias em comparação aos demais, mostrando que, possivelmente, o tempo de docência possa acomodar o professor em relação às alterações nas estratégias. É interessante ressaltar também que esse professor foi o único a dizer explicitamente que os alunos não gostam de ler e que isso se dá por obrigação, enquanto os demais disseram que a maioria não tem interesse - o que foi refutado pelos resultados obtidos com os alunos - mas que, ainda assim, alguns estudantes leem por gosto. Tal fato evidencia que o uso de poucas estratégias ou a comodidade em relação a elas, passa a não ser percebida pelos alunos, uma vez que viram rotineiras e tipicamente escolares, não sendo vistas como práticas diferenciadas que os envolvam efetivamente.

Com os objetivos alcançados e com a pergunta de investigação respondida, conclui-se então que os docentes tendem a afirmar que os alunos não gostam de ler, enquanto, na verdade, eles mostram o oposto, e que é a escolarização dessa leitura que acaba por interferir negativamente no processo de formação leitora. As contribuições desta pesquisa se dão pelo fato de evidenciarem as estratégias de incentivo à leitura adotadas pelos professores, utilizadas a fim de valorizarem a leitura em seu contexto significativo. Ela também possibilitou mostrar que o tempo de docência não é um empecilho nesse percurso, mas que o essencial é manter-se atualizado sobre diferentes práticas, metodologias e estratégias, para que todos os estudantes sejam atingidos por diferentes abordagens. Sugere-se que, em futuras pesquisas nesse âmbito, haja um foco maior nas sugestões dos estudantes, identificando o que mais gostam de ler e quais estratégias preferem, para que os docentes tenham uma base mais direta no que podem dar prevalência, sempre tendo em mente a necessidade de preconizar todas as habilidades. Dessa forma, a máxima: "Eles não gostam de ler" poderá ser refutada, já que os professores conseguirão notar que o interesse já está presente nos alunos, mas que é preciso ser trabalhado de maneira mais contextual e envolvente.

Referências

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, XII, Curitiba, PUC-PR, out. 2015, p. 26669- 26686.

BENASSI, Vera Lúcia Mazur; SAVELLI, Esméria de Lourdes. As aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura em 5ª e 8ª séries. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, IX, Curitiba, PUC-PR, out. 2009, p. 450-460.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. *Leitura: análise e interpretação*. 21. ed. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN – EDUEP, 2008.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha; VALÉRIO, Raquel Weber. Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. *Ágora*, Mafra, vol. 18, n. 2, p. 120- 127, dez. 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola: 2008, p. 145-173.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. *A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/seminario_pibid_sudeste_2015_10_cassia_roque.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2018

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura no contexto escolar*. São Paulo, 1988. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007 >. Acesso em: 11 jun. 2018

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. et al. *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.