

Os manuscritos de 1891 e as elaborações iniciais dos conceitos de linguagem, língua e fala de Ferdinand de Saussure

Manuscripts of 1891 and the initial elaboration of the concepts of language, langue and parole of Ferdinand de Saussure

Thayanne Raísa Silva e Lima

Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: thayannerslima@hotmail.com

Resumo: Ferdinand de Saussure (1857-1891) apresenta em seus manuscritos de 1891 uma elaboração inicial dos conceitos de linguagem, língua e fala. Nota-se que nos manuscritos intitulados Primeira e Segunda Conferência de Genebra e Característica da Linguagem há um emaranhado de elaborações que se direcionam à procura de uma definição dos conceitos de língua e linguagem principalmente. Dessa forma, visou-se uma reflexão sobre esse momento de elaboração desses conceitos, além de como eles começaram a tomar forma nas reflexões de Saussure.

Palavras-chave: Manuscritos. Saussure. Linguagem. Língua. Fala.

Abstract: Ferdinand de Saussure (1857-1891) presents in his manuscripts from 1891 an initial drafting of his concepts of *langage*, *langue* and *parole*. It can be noticed that in the manuscripts entitled First and Second Conference of Geneva and Language Characteristics there is a tangle of elaborations which is directed to the search of a definition to the concepts of *langue* and *langage* mainly. Thus, it was aimed to make a reflection on this time of preparation of these concepts, as well as how they began to take shape in Saussure's reflections.

Keywords: Manuscripts. Saussure. Language. Langue. Parole.

1 Introdução

O processo de escrita dos conceitos de linguagem, língua e fala, analisado a partir dos manuscritos de Saussure, indica como os três termos saussurianos passaram por momentos diferentes de desenvolvimento e trabalho.

Focalizam-se aqui os emaranhados de considerações presentes nos manuscritos datados de 1891. Percebe-se, neste trabalho de Saussure, uma das primeiras evidências da caracterização do objeto da linguística. Visa-se, portanto, a uma reflexão de como o genebrino começa a dar os primeiros passos na direção de trabalhar com uma nova forma de conceituação na linguística.

No início do século XX, a partir das aulas de Saussure, houve a repercussão do objeto da linguística e, assim, linguagem, língua e fala foram conhecidos a partir das demarcações estabelecidas entre eles. Normand nota um aspecto interessante de Saussure quando se trata de definir o objeto da linguística.

Saussure pede ao linguista que escolha o ponto de vista a partir do qual interrogará os fenômenos [...] Saussure parte do fato de que, diferentemente de outras ciências que têm objetos previamente estabelecidos, na Linguística isso não ocorre, já que a linguagem se apresenta ao pesquisador em faces diferentes como som e como ideia, como estrutura sintática etc. Então, na Linguística, o objeto não preexiste à teoria com a qual ele vai ser analisado. Ao contrário, é à luz de um ponto de vista que o objeto deve ser construído. O objeto da linguística é, assim, denominado língua, o primeiro aspecto da *linguagem*. (NORMAND, 2012, p. 10) (grifo da autora)

A autora ainda constata que “estes [conceitos] são elaborados com o cuidado de operar as demarcações fundadoras, eles vão definir o ponto de vista que o linguista deve adotar e que, simulando aquele do locutor, distancia-se do que Saussure chama de ‘ciências conexas’ (história, sociologia...)” (NORMAND, 2009, p. 49). Logo, a partir dessa demarcação, os três termos (linguagem, língua e fala) tornaram-se essenciais no desenvolvimento da teoria saussuriana.

Saussure está, portanto, comprometido nesse trabalho de criar limites entre esses três termos, pois eles têm presença constante. A frase célebre no início do *Curso de Linguística Geral*¹ em que Saussure afirma demarcar um objeto “ao mesmo tempo integral e concreto da Linguística” (SAUSSURE, 1916, p. 15) confirma sua preocupação, pois ele discorre em todo o capítulo III de seu livro sobre essas demarcações.

Para chegar à demarcação dos limites entre linguagem, língua e fala, Saussure trabalhou vários anos escrevendo sobre um objeto para a linguística e formulando uma abordagem bem diferente daquela presente nos estudos da linguagem da sua época, ou seja, a noção de sistema. Ao refletir sobre a conceituação de língua como sistema, Normand ressalta que

essa definição de base, repetida várias vezes, não é, à primeira vista, uma grande novidade. Que todos os elementos de uma língua se articulam, determinam-se reciprocamente, é bem conhecido desde sempre pelas gramáticas, que se empenham, precisamente, em descrever (através de classificações, quadros e paradigmas) as relações características de uma língua ou outra. O termo comum é tomado, no entanto, por Saussure em uma acepção mais precisa, de certo modo técnica: explicitado como *funcionamento* ou *mecanismo*, ele remete a uma característica julgada fundamental das *unidades linguísticas*: a de que é impossível apreendê-las fora do sistema específico em que elas são tomadas, pois é nele que está seu modo de realidade. (2009, p. 50)

Os três termos foram abordados de uma forma diferente na obra do genebrino. Um exemplo disto é o caso de o termo língua ser considerado em seu “funcionamento” e em sua caracterização como sistema, segundo Normand. A autora ainda acrescenta que, a partir dessas concepções, Saussure passa a conceber o papel do linguista, como segue: “decorre daí, para a conduta do linguista, uma consequência importante, que

¹ Doravante CLG

geralmente passa despercebida: a escolha de partir do sistema é recusar ou, em todo caso, evitar partir da comunicação” (NORMAND, 2009, p. 50).

Neste sentido, observa-se esse processo de escrita dos conceitos de linguagem, língua e fala com especial atenção à complexidade presente na operação de distingui-los. Trabalha-se, portanto, com os manuscritos de 1891, momento em que há um emaranhado dos conceitos de linguagem, língua e fala ainda indistintos e, assim, reflete-se sobre esse processo de escrita e procura de um novo objeto para a linguística.

2 Os manuscritos *Trois premières conférences à l’Université*

Investigados por Silveira (2007, 2011), esses manuscritos² datados de 1891 foram catalogados e arquivados por Robert Godel, na Universidade de Genebra. Contam com 59 folhas escritas e foram objeto de investigação no trabalho de diversos linguistas.

O conjunto de manuscrito nomeado ‘Trois conférences’ foi, inicialmente, abordado por Godel, seu catalogador, em publicação de 1969. Foi transcrito/editado por Engler, em publicação de 1974 e, depois, por Matsuzawa, em 2006. Em 2002 a transcrição/edição de Engler foi publicada novamente por ele e por Bouquet. Silveira é a primeira a apresentar uma reprodução de algumas folhas desse manuscrito, que é objeto de análise do seu trabalho em 2003-2007. (SILVEIRA, 2011, p. 3)

O primeiro manuscrito, intitulado por Godel como *Primeira conferência na Universidade de Genebra*, possui 30 folhas e, de acordo com Chidichimo (2009)³, é bastante provável que esse manuscrito, seguido de outros dois nomeados como Segunda e Terceira conferência, trata-se de um curso ministrado por Saussure denominado “Fonética do grego e do latim”. Segundo ele, “cada caderno possui na primeira página a data, o título *Fonética do grego e do latim, curso do senhor professor Ferdinand de Saussure* e o número do caderno na sucessão do curso⁴” (CHIDICHIMO, 2009, p. 279, tradução nossa).

Apesar de os títulos dos manuscritos e do curso não fazerem sequer referência aos termos aqui analisados, o trabalho de Silveira (2007) mostra a pertinência dessas folhas manuscritas para a questão pesquisada nesse momento, ou seja, a escrita dos conceitos de linguagem, língua e fala. Referindo-se ao manuscrito a seguir, a autora afirma que

² Os manuscritos *Trois premières conférences à l’Université* incluem três manuscritos: Primeira, Segunda e Terceira conferência de Genebra. Nesta análise, serão utilizados somente os dois primeiros por possuírem mais elementos que contribuem para este trabalho.

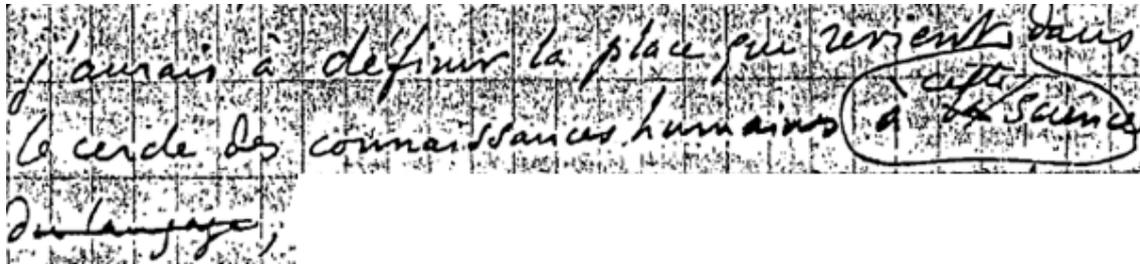
³ O autor trabalhou com o caderno de Albert Sechehaye, que assistiu ao curso de Ferdinand de Saussure.

⁴Tradução nossa de: “Chaque cahier porte sur la première page la date, le titre *Phonétique du grec et du latin, cours de M. le prof Ferdinand de Saussure* et le numéro du cahier dans la succession du cours.

essas perguntas⁵ incidem, portanto, sobre: *langage, parole e langue*, isto é, sobre como definir o objeto da linguística. Questão que atravessa todo o manuscrito cujas rasuras, cujos incisos e cuja errância deixam à mostra a dificuldade de elaboração. Dificuldade que está na necessária suspensão do sentido que essas palavras têm no discurso ordinário e do sentido que elas deveriam tomar na constituição da ciência linguística. É o que percebemos quando nos voltamos para a expressão que antecede essas perguntas rasuradas: *la science du langage*. (SILVEIRA, 2007, p. 135)

É assim que será tomada a análise de Silveira (2007) como ponto de partida e a ela serão acrescidas as observações que permitam compreender o percurso de Saussure na escrita desses conceitos fundamentais para a fundação da linguística.

Nota-se que, logo na primeira folha desse manuscrito⁶, há a palavra *langage* suprimida pelas rasuras de Saussure:



⁷ [...] j'aurais à définir la place qui revient dans le cercle des connaissances humaines à ~~la~~^{cette} science ~~du langage~~; ⁸ (SAUSSURE, Primeira Conferência em Genebra⁹, 1891, f. 1) (transcrição nossa)

Há nesse excerto uma primeira hesitação do autor em inserir a palavra *linguagem*, ou seja, ele apaga a proposta de “[...] uma ciência da linguagem”, e deixa somente o conceito “[...] dos conhecimentos humanos a essa ciência” (SAUSSURE, PCG, 1891, f. 1). Desse modo, pode-se inferir desse fragmento uma primeira oscilação de Saussure quanto ao objeto da linguística.

⁵ A autora se pergunta sobre um fragmento na página 19 em que Saussure questiona sobre a linguagem e a fala.

⁶ Aproveita-se o momento para agradecer a gentileza de Silveira (2007) em ter cedido cópias dos manuscritos de Saussure obtidos durante sua estada na Biblioteca de Genebra em 1999.

⁷ Alguns fragmentos dos manuscritos de Saussure serão trazidos quando forem úteis para a compreensão da reflexão aqui proposta, e os trechos utilizados serão seguidos de uma transcrição diplomática sem rigor, isto é, sem procurar representar rigorosamente a forma original do manuscrito. Para tanto, quando não for compreendida uma passagem, serão inseridos colchetes sem preenchimento []; quando uma palavra estiver abreviada, será acrescentada nos colchetes a palavra inteira; as rasuras serão indicadas por um tachado; e os incisos serão sobrescritos.

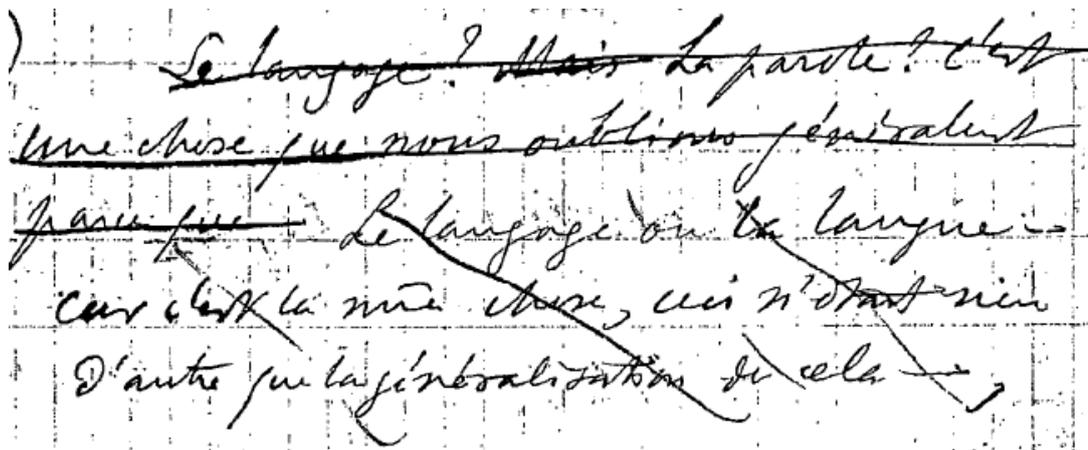
⁸ Tradução nossa: “[...] eu teria que estabelecer o lugar correspondente no círculo dos conhecimentos humanos a essa ciência ~~da linguagem~~ [...]”.

⁹ Doravante PCG.

Nessa mesma direção, Silveira (2007) assegura que há na folha 5 um trecho bastante rasurado e que apresenta um conjunto de perguntas que demonstram uma tentativa de Saussure de definir o objeto da linguística:

o último parágrafo da p. 5 das notas para a “Première Conférence” não foi incluído na edição de Bouquet e Engler; trata-se de um trecho rasurado primeiro com riscos na horizontal e em seguida com riscos na diagonal. Nesse parágrafo que se inicia por frases interrogativas, encontramos os termos que constituem o terceiro grupo: *langue* (3a-p. 5), *langage* (3b – p.5), *parole* (3c-p. 5): “*Le langage? Mais la parole? C’est une chose que nous oublions généralement parce que (...) Le langage ou la langue c’est donc la même chose, ceci n’était rien d’autre que la généralization de cela*” (SILVEIRA, 2007, p. 135).

Vale observar nesse trecho que Saussure ainda não tinha bem definida a distinção entre língua e linguagem e acrescenta o terceiro termo da sua tripartição conceitual: a fala. Apesar de o fragmento estar rasurado por ele, pode-se ler o seguinte:



*Le langage? Mais la parole? C’est
une chose que nous oublions généralement
parce que Le langage ou la langue
é’est donc la même chose, ceci n’était rien
d’autre que la généralization de cela [...](SAUSSURE, PCG, f. 5).¹⁰*
(transcrição nossa)

Saussure refere-se ao termo *parole* que ainda não aparecera no manuscrito, porém, no próximo parágrafo, já na folha 6, tem-se a formulação de uma frase em que não há referência ao termo fala:

¹⁰Tradução nossa: “A linguagem, mas a fala? Isso é algo que costumamos esquecer geralmente porque A linguagem ou a língua essa não era nada além que a generalização dessa”.

*Le langage ou la langue peut-il passer
pour un objet qui appelle par
lui-même, l'étude? (Ibidem, f. 6).¹¹ (transcrição nossa)*

Silveira (2007) verifica que nas folhas 6 e 7 desse manuscrito “o texto parece estar a serviço de desvencilhar a natureza da linguagem da natureza do homem para que a primeira esteja em condições de requerer a sua autonomia científica” (SILVEIRA, 2007, p. 136). Entretanto, é preciso observar que os termos linguagem, língua e fala parecem estar em um momento de elaboração em que Saussure constrói perguntas acerca deles e, depois, escreve uma frase diferente da formulação antes escrita. Essa não distinção, ou talvez o início de uma distinção, também é apontada por Silveira (2011) quando indaga:

[...] gostaríamos de nos perguntar a respeito do estatuto da rasura, seria ela somente o traçado sobre uma palavra ou poderíamos considerar que esse movimento de Saussure de ‘borrar’ uma distinção que ele já havia começado a fazer também se constitui uma rasura? (SILVEIRA, 2011, p. 6).

Examina-se o excerto a seguir:

*Langue et langage ne sont
qu'une même chose;
l'un est la générali
=sation de l'autre (Ibidem, f. 8).¹² (transcrição nossa)*

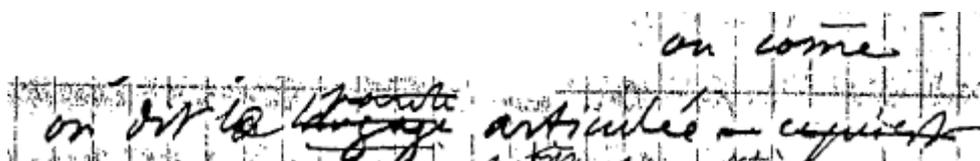
Segundo Silveira (2011), esse fragmento representa um segundo momento em que Saussure aborda os conceitos de língua e linguagem, no entanto, dessa vez, os conceitos aparecem sem rasuras. Assim, a afirmação “língua e linguagem são apenas uma mesma coisa; uma é a generalização da outra” não condiz com os ensinamentos saussurianos abordados nos cursos de linguística ministrados no início do século XX,

¹¹Tradução nossa: “Pode-se considerar a linguagem ou a língua como um objeto que pede por si mesmo, esse estudo?”.

¹²Tradução nossa: “Língua e linguagem são apenas uma mesma coisa; uma é a generalização da outra”.

em que o autor faz uma distinção clara entre tais termos: “mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem” (SAUSSURE, 1916, p.17). O conceito do manuscrito, portanto, caracteriza língua e linguagem de uma forma ainda bem diferente da que conhecemos no CLG. Neste aspecto, tem-se, neste trabalho, posicionamento concordante com Vinhais (2011, p. 4) ao afirmar que “[...] os três termos fala, língua e linguagem ainda estavam num emaranhado, isto é, apenas num *a posteriori* Saussure delimitaria seus conceitos, ou pelo menos, suas diferenças”.

Silveira (2007), ao explicar acerca das rasuras desse manuscrito, ressalta que “[...] o que se rompe retorna como repetições ou mesmo integrado no texto, o que já aponta para um deslocamento na elaboração de Saussure” (SILVEIRA, 2007, p. 125). Entretanto, no caso do fragmento anterior, ele optou por retornar ao mesmo assunto – de refletir sobre língua – ao mesmo tempo em que omite o termo *parole* antes evidenciado e passa a discorrer sobre o termo *langage*. Ao seguir nesta mesma folha, encontra-se o seguinte trecho em que o autor escreve:



[...] ou come
 on dit le langage^{parole} articulée ce qui est (SAUSSURE, PCG, f. 6).¹³
 (transcrição nossa)

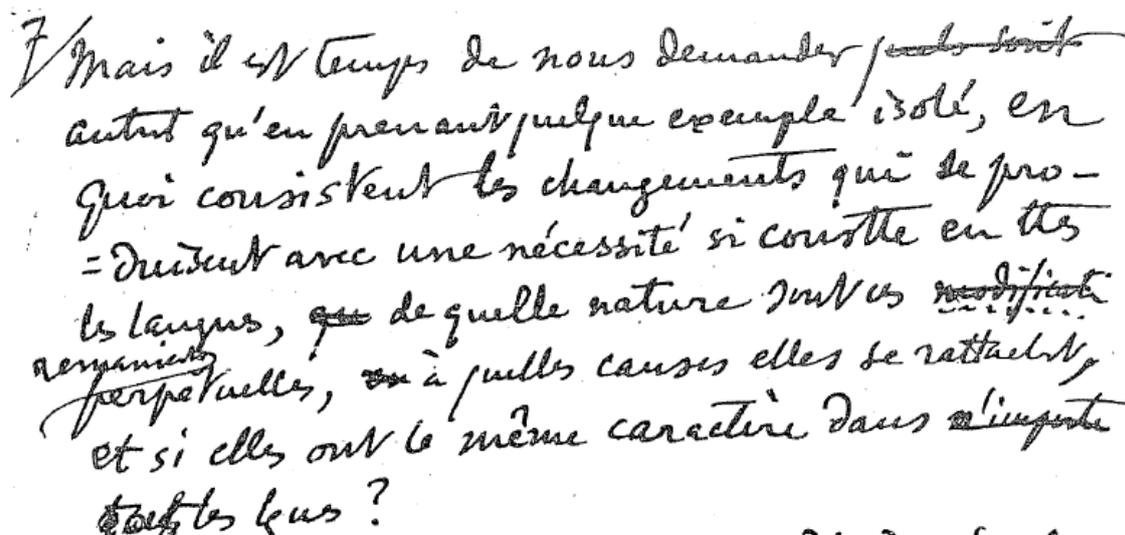
Nota-se que o autor rasura a palavra *langage*, que está destacada em seu texto por um sublinhado; também se vê a palavra *parole* em um inciso logo acima dela, que também está riscada, o que demonstra que, para Saussure, novamente, essa distinção ainda não existia. Desse modo, o autor parece não optar por nenhuma das duas palavras na elaboração desse trecho do seu manuscrito. Entretanto, também se pensa que esse sublinhado poderia demonstrar uma maior importância dada por ele ao termo linguagem. Tal fato não pode ser afirmado por não se saber quando as rasuras foram feitas, ou se o sublinhado representa um destaque atribuído pelo autor no momento da escrita do manuscrito, ou posteriormente a ele. Destaca-se, dessa forma, que o genebrino deixa vestígios de que a tripartição conceitual ainda não era definida em seus estudos, mas estava em construção; todavia, em notas posteriores e em sua obra póstuma, a distinção entre os três termos é bastante discutida.

É possível perceber, nesse manuscrito da primeira conferência, um movimento de construção dos três termos objetos desta investigação. Concorda-se, neste estudo, com outros autores, como Silveira (2007) e Vinhais (2011), que Saussure se mostra incerto sobre o termo que seria mais adequado para a construção de suas frases; ele deixa muitas delas incompletas e até retira algumas do seu corpo de texto, o que nos indica tratar-se de um claro momento de elaboração dos termos e conceitos de linguagem, língua e fala.

¹³ Tradução nossa: “Ou como se diz, a linguagem ~~fala~~ articulada essa que é”.

O manuscrito *Segunda Conferência na Universidade de Genebra* – disposto logo em sequência da primeira conferência, contendo 13 folhas – foi transcrito por Godel (1957) e se tornou uma referência de um dos primeiros momentos em que Saussure aborda conceitos sobre a analogia, como mostra Silveira (2011) ao ressaltar que “em boa parte dessa segunda aula temos, como vimos, o tema tratado no capítulo IV – *A Analogia*, da terceira parte: *Linguística Diacrônica, do Curso de Linguística Geral*” (SILVEIRA, 2011, p. 9)

Mais uma vez, procura-se salientar nesse manuscrito o momento em que Saussure aborda a conceituação de linguagem, língua e fala. Destaca-se que a palavra língua aparece muitas vezes no manuscrito, mas ainda não é caracterizada como a que conhecemos no CLG, ou seja, como “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, [1916], p. 17). Ela aparece no sentido das línguas existentes no mundo, em que Saussure pensa nas suas transformações e deixa a impressão de procurar algo que lhes seja comum, assim como o movimento que lhes é recorrente. O linguista demonstra preocupar-se com a seguinte questão:



Mais il est temps de nous demander ~~peut-être~~
autrement qu'en prenant quelque exemple isolé, en
quoi consistent les changements qui se pro-
=duisent avec une nécessité si constante en toutes
les langues, ~~de~~ de quelle nature sont ces ~~modifications~~
^{remaniements} ~~perpetuelles~~, ~~ou~~ à quelles causes elles se rattachent,
et si elles ont le même caractère dans ~~l'ingente~~
~~toutes~~ les langues ?

Mais il est temps de nous demander, []
autrement qu'en prenant quelque exemple isolé, en
quoi consistent les changements qui se pro-
=duisent avec une nécessité si constante en toutes
les langues, de quelle nature sont ces ~~modifications~~,
^{remaniements} ~~perpetuelles~~, à quelles causes elles se rattachent,
et si elles ont le même caractère dans []
les langues?¹⁴ (SAUSSURE, Segunda Conferência em Genebra¹⁵, 1891,
f. 7) (transcrição nossa)

¹⁴Tradução nossa: “Mas é tempo de nos perguntarmos, sem pegar nenhum exemplo isolado, em que consistem as mudanças que se produzem com uma necessidade tão constante em todas as

Como constatado por Silveira (2011), há nesse momento uma procura em passar do particular para o geral, como segue:

retomem a interrogação de Saussure no início da folha 7 e verão que a sua proposta é passar dos exemplos isolados que caracterizam as cinco primeiras folhas do manuscrito para as causas do fenômeno, assim como investigar se essas têm as mesmas características em todas as línguas. Ou seja, é passar do fenômeno – cujas nomeações são repetitivas e oscilantes nessas duas folhas – para seu funcionamento. Passar do exemplo específico para a lei geral. (SILVEIRA, 2011, p. 9)

Nota-se que Saussure procura o que há de geral nas línguas ou nas suas “modificações perpétuas”, formulação que se pode encontrar disposta no CLG quando ele postula sobre um objeto para a linguística, afirmando que uma das tarefas seria “procurar as formas que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história” (SAUSSURE, 1916, p. 13).

Na segunda folha desse manuscrito, Saussure insere em suas anotações a palavra língua em um novo contexto:

Nous arrivons ainsi au seconde
~~point de vue dans lequel se passe~~ ^{principe universel, de valeur universelle []}
 l'histoire des langues; ~~qui est le point~~ ^{est ainsi}
 de vue ~~du mouvement~~ ^{de la langue} du tem
mouvement dans le temps. [...] ¹⁶(SAUSSURE, SCG, 1891, f.2)
 (transcrição nossa)

línguas, de que natureza são essas ~~modificações~~, ^{remanejamento} perpétuos, a que causas se remetem, e se têm o mesmo caráter [] nas línguas”.

¹⁵Doravante SCG.

¹⁶Tradução nossa: “Chegamos assim ao segundo ~~ponto de vista no qual não se sente~~ ^{princípio universal} de valor universal [] a história das línguas; ~~que é o ponto~~ ^{é portanto} de vista ~~do movimento~~ do ~~tem~~ movimento da ^{língua} no tempo”.

Na primeira conferência, o termo fala apareceu de forma bastante sutil em uma rasura, porém, nessa segunda conferência, esse termo toma um aspecto mais notável. *Parole* aparece aqui em uma forma próxima ao que se conhece do CLG, como, por exemplo, quando Saussure reflete sobre o ato individual, reconstruindo o circuito da fala, e ressalta, diante de uma figura, que esse ato representa o seguinte:

[...] nossa figura permite distinguir sem dificuldades as partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos). De fato, é fundamental observar que a imagem verbal não se confunde com o próprio som e que é psíquica, do mesmo modo que o conceito que lhe está associado. (SAUSSURE, 1916, p. 20)

Todavia, ainda não havia nesse momento um conceito como o definido em sua obra póstuma, na qual há comparações de *parole* com os outros dois termos da tripartição conceitual. Também é possível notar nessa conferência a presença de vários exemplos da língua falada, abordando críticas ao que Saussure denomina “tirania da escrita”, ou seja, dados da fala também são notáveis em seus estudos, como mostra o próximo fragmento.

Há vários exemplos de mudanças fonéticas em que Saussure observa essas transformações da fala, como a seguir:

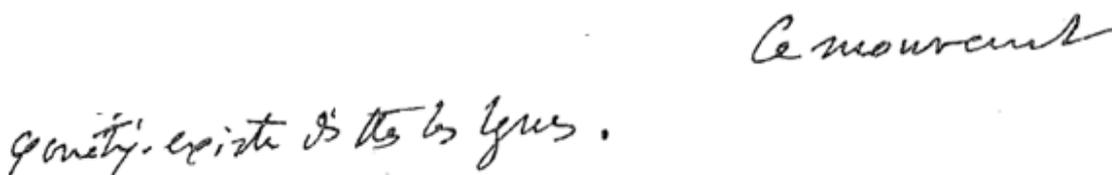
C'est ainsi par ex. que ~~per-~~
~~nois ne doutons guère~~ ~~ne se doute~~ que quatre, lettre,
double, chambre et tous les mots finissant par
table, cons. + re ou cons. + le, sont presque
arrivés au moment où re & le auront
complètement disparu;

C'est ainsi par ex.[emple] que ~~per~~
~~=sonne ne dou~~ ^{nous ne doutons guère} que quatre, lettre,
chambre, ^{double, table} et tous le mots finissant par
cons.[onne] + re ou cons.[onne] + le, sont presque
arrivés au moment où re et le auront
complètement disparu;¹⁸ (SAUSSURE, SCG, 1891, f. 5) (transcrição
nossa)

¹⁸Tradução nossa: “É assim por exemplo que ~~ninguém duvida~~ nós não duvidamos nem um pouco de que quatre, lettre, chambre, ^{double, table} e todas as palavras que terminam em consoante + re ou consoante + le, estão quase atingindo o ponto onde re e le terão desaparecido completamente”.

O tema “mudanças fonéticas” é retomado no *CLG*, mas de uma forma mais explícita, uma vez que os conceitos de língua e fala estão elaborados no livro, delimitados e distintos entre si. Saussure acrescenta que “a essa separação da fonação e da língua se oporão, talvez, as transformações fonéticas, as alterações de sons que se produzem na fala, e que exercem influência tão profunda nos destinos da própria língua” (SAUSSURE, 1916, p. 26). Tal declaração corrobora o fato de que, naquele momento de escrita do manuscrito, havia a preocupação com as transformações fonéticas e as mudanças na língua, entretanto, no *CLG* Saussure distingue língua e fala e coloca os dois termos em diferentes estudos, como ele mesmo propõe, no capítulo IV da Primeira Parte, uma Linguística da Língua e uma Linguística da Fala. Contudo, apesar de reconhecer a necessidade dessas duas diferenças linguísticas, o autor também admite que “esses dois objetos [língua e fala] estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 1916, p. 27), confirmando, desse modo, a relação existente entre os dois termos.

Essa questão das mudanças e das transformações linguísticas, as quais Saussure discute quase em toda a segunda conferência, comprova uma procura por uma generalização dos fatos linguísticos, uma vez que ele escreve frases como:



*Ce mouvement
phonétique existe dans toutes les langues*¹⁹ (SAUSSURE, SCG, 1891, f.12)
(transcrição nossa)

Essa observação ratifica o que verificou Silveira (2007 e 2011), isto é, que havia uma busca do que era geral entre as línguas e isso, mais tarde, faria com que Saussure chegasse à definição de língua. É notório, em contrapartida, que esse manuscrito se parece muito com o capítulo IV da Terceira Parte do *CLG*, em que Saussure discorre sobre as mudanças e a analogia. Desse modo, a contraposição entre língua e fala é mais uma vez destacada pelo genebrino:

tudo é gramatical na analogia; acrescentemos, porém, imediatamente, que a criação, que lhe constitui o fim, só pode pertencer, de começo, à fala; ela é a obra ocasional de uma pessoa isolada. É, nessa esfera, e à margem da língua, que convém surpreender primeiramente o fenômeno. Cumpre, entretanto, distinguir duas coisas: 1º a compreensão da relação que une as formas geradoras entre si; 2º o resultado sugerido pela comparação, a forma

¹⁹Tradução nossa: “Esse movimento fonético existe em todas as línguas”.

improvisada pelo falante para a expressão do pensamento. Somente esse resultado pertence à fala. (SAUSSURE, 1916, p. 192).

A analogia nos ensina, portanto, **uma vez mais**, a separar a língua da fala; ela nos mostra a segunda como dependente da primeira e nos faz tocar com o dedo o jogo do mecanismo linguístico (*Ibidem*, p. 192) (grifo nosso).

Não se encontram todas essas explicações do *CLG* nos manuscritos, porém as formulações presentes nessa parte do manuscrito - em que Saussure aborda o tema das mudanças e da analogia - também deram base para a distinção e demarcação de língua e fala. Tal diferenciação entre esses dois termos é fundamental para o momento em que Saussure postula sobre a analogia; por conseguinte, todas essas ideias consideradas nos manuscritos contribuíram para a criação desse objeto integral e concreto da linguística moderna, assim como para indicar delimitações entre os outros termos da tripartição conceitual.

Percebe-se, dessa forma, que, em 1891, momento em que foram escritas essas duas primeiras conferências, foi possível ver um começo da escrita dos conceitos de linguagem, língua e fala e, assim, o início da procura pelo objeto da linguística. Portanto, Saussure se ocupou em escrever sobre a tripartição conceitual evidenciando seu interesse em uma nova forma de estudar linguística, ou seja, buscando um objeto para a linguística. Contudo, suas hesitações e rasuras – observadas nos excertos dos manuscritos – conduziram-no a refletir sobre questões de linguagem e, assim, o “objeto língua”²⁰ apareceu com bastante ênfase nessas conferências. Há nelas uma busca constante em pontuar sobre os estudos da linguagem e, como resultado dessa busca, os termos linguagem, língua e fala aparecem entre rasuras, tentativas de conceituação e delimitação, assim como surge o início da linguística moderna.

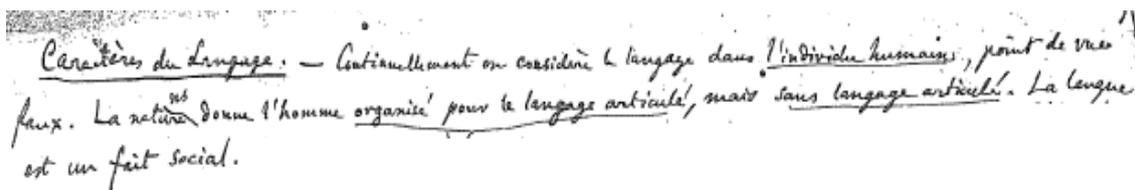
3 O manuscrito *Caractères du Langage*

Esse manuscrito, intitulado *Caractères du Langage*, disposto em somente uma folha, é analisado por Godel, em 1957, que em uma nota²¹ explica por que ele acredita que este foi escrito em 1891. Engler (1962) também trabalha com esse manuscrito para investigar sobre a arbitrariedade do signo em um artigo presente no *Cahier Ferdinand de Saussure* – revista que reúne artigos sobre Saussure e sua teoria – e apresenta uma transcrição dele.

A primeira frase do manuscrito é *Caractères du Langage* e está destacada com um sublinhado pelo próprio autor. Saussure, então, começa a discussão com uma crítica sobre o que ele considerava sobre a linguagem:

²⁰Entre aspas, pois nesse momento ainda não se tratava de um objeto.

²¹A nota afirma o seguinte: A comparação das geleiras, observado aqui na margem em desenho, também foi utilizado em N 1.1 [referência dos manuscritos das três primeiras conferências], como imagem da história da língua (GODEL, 1957, p. 40) (tradução nossa).

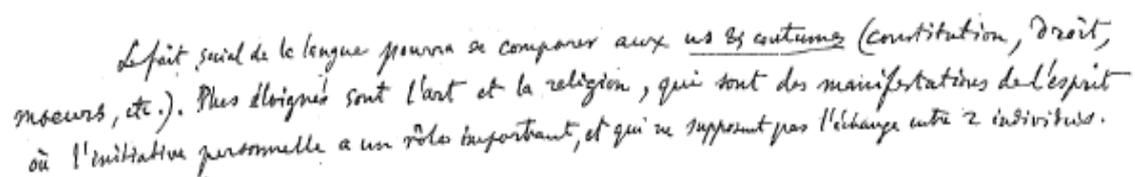


Caractères du Langage. - Continuellement on considère le langage dans l'individu humain, point de vue faux. La nature nous donne l'homme organisé pour le langage articulé, mais sans langage articulé. La langue est un fait social.

Caractères du Langage. - Continuellement on considère le langage dans l'individu humain, point de vue faux. La nature nous donne l'homme organisé pour le langage articulé, mais sans langage articulé. La langue est un fait social.²² (SAUSSURE, *Caractères du langage*²³, 1891, f.1) (transcrição nossa)

Somente nesse trecho da introdução é possível ver uma construção que se aproxima do que se encontra no CLG. Observa-se, por exemplo, que o autor descarta a linguagem considerada no indivíduo humano e afirma que a língua é um fato social, considerações que ficam evidentes na obra póstuma de Saussure. Nela, o genebrino afirma que “Whitney vai longe demais quando diz que nossa escolha [de usar o aparelho vocal como instrumento da língua] recaiu por acaso nos órgãos vocais; de certo modo já nos haviam sido impostas pela Natureza” (SAUSSURE, [1916], p. 18). Ou seja, assim como Saussure aponta no manuscrito, a natureza estabelece que o homem deva utilizar o aparelho vocal para manifestar a língua. Além disso, o autor acrescenta que “poder-se-ia dizer que não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua [...]” (*Ibidem*, p.18). Já no que diz respeito à afirmação de que a língua é um fato social, pode-se ler no CLG o seguinte: “em nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno semiológico” (*Ibidem*, p. 92). Essas considerações revelam uma semelhança entre o manuscrito e o CLG e, assim, detecta-se um começo de postulações que se aproximam das concepções apresentadas na obra póstuma saussuriana e que ainda não havia sido encontrado nas primeiras conferências.

No parágrafo seguinte do manuscrito, a afirmação de que a língua é social aparece da seguinte forma:



Le fait social de la langue pourra se comparer aux us et coutumes (Constitution, droit, moeurs, etc.). Plus éloignés sont l'art et la religion, qui sont des manifestations de l'esprit où l'initiative personnelle a un rôle important, et qui ne supposent pas l'échange entre 2 individus.

*Le fait social de la langue pourra se comparer aux us et costumes (constitution, droit, moeurs, etc.). Plus éloignés sont l'art et la religion, qui sont des manifestations de l'esprit où l'initiative personnelle a un rôle important, et qui ne supposent pas l'échange entre 2 individus.*²⁴ (SAUSSURE, CL, 1891, f. 1) (transcrição nossa)

²²Tradução nossa: “Caracteres da Linguagem - Continuamente, considera-se a linguagem no indivíduo humano, um ponto de vista falso. A natureza nos dá o homem organizado pela linguagem articulada, mas sem linguagem articulada. A língua é um fato social”.

²³Doravante CL

²⁴Tradução nossa: “O fato social da língua é comparável aos usos e costumes (constituição, direito, padrões, etc.). Mais afastadas estão a arte e a religião, que são manifestações do espírito

No CLG, há uma explicação que se assemelha ao fragmento apresentado anteriormente, como segue: “Mas o que é a língua? [...] É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, [1916], p. 17). Percebe-se, dessa maneira, que a língua definida como social está presente tanto nos escritos de Saussure quanto em sua obra póstuma. As palavras constituição e convenção foram localizadas; a primeira presente no manuscrito e a segunda no CLG, ou seja, já em 1891 o autor defendia esse caráter social e arbitrário da língua.

Logo a seguir, no manuscrito, Saussure discute sobre as divergências que há entre os “usos e costumes”:

1. Le langage, propriété de la communauté comme les « usages », répond dans l'individu à un organe spécial préparé par la nature

2. Si les coutumes l'existence de coutumes ^{est} peut-être nécessaire dans toute société. Rien en revanche ne s'oppose matériellement à ce que celles qui sont établis dans tel peuple ne soient changées

2. Se faire comprendre est une nécessité absolue dans toute société, avoir des règles

1. Le langage, propriété de la communauté comme les « usages », répond dans l'individu à un organe spécial préparé par la nature.²⁵

2. Si les coutumes l'existence de coutumes ^{em geral} est peut-être nécessaire dans toute société. Rien en revanche ne s'oppose matériellement à ce que celles qui sont établis dans tel peuple ne soient changées.²⁶

2. Se faire comprendre est une nécessité absolue dans toute société, avoir des règles²⁷ (SAUSSURE, CL, 1891, f.1) (transcrição nossa)

Dessa forma, ele coloca as definições de linguagem e língua em dois tópicos: o primeiro é esse do fragmento anterior, que está no manuscrito antecedido pelo número

em que a iniciativa pessoal tem um papel importante e que não supõem a troca entre dois indivíduos”.

²⁵Tradução nossa: “A linguagem, propriedade da comunidade como os “usos”, corresponde, no indivíduo, a um órgão especial preparado pela natureza”.

²⁶Tradução nossa: “Se os costumes a existência de costumes, ^{em geral}, é talvez necessária em qualquer sociedade. Nada, no entanto, vai se opor materialmente a que aquelas que se estabeleceram em um dado povo sejam alteradas”.

²⁷Tradução nossa: “Ser compreendido é uma necessidade absoluta em qualquer sociedade, ter regras”.

1 sem nenhuma rasura. No entanto, o segundo tópico, que faz reflexões sobre a língua, aparece em três linhas rasuradas, depois em somente uma linha rasurada novamente, por fim, têm-se seis linhas com poucas rasuras sobre o tópico visto na figura a seguir.

Essas rasuras mostram que Saussure passava por um momento de construção teórica a respeito das características da linguagem, uma vez que há no fragmento dois momentos em que o autor interrompe seu raciocínio. No primeiro fragmento rasurado, ele aborda os pontos de divergência desses “usos e costumes” e, assim, escreve seu segundo tópico que está rasurado. Logo adiante, no segundo fragmento, há considerações sobre o tópico novamente, mas, do mesmo modo, Saussure parece não chegar ao resultado que deseja e, portanto, somente na terceira vez ele aparenta estar satisfeito com o que escrevia, pois não rasura o excerto.

Depois de todas essas rasuras, ele escreve sobre o que caracteriza a língua, como mostra o excerto a seguir:

2. La langue est par excellence un moyen, un instrument, tenu à remplir constamment et immédiatement son but : se faire comprendre. Les usages d'un peuple sont souvent de une fin (ainsi les fêtes), ou un moyen très indirect. Et comme le but du langage, qui est de se rendre intelligible, est de nécessité absolue dans toute société humaine dans l'état où nous les connaissons, il en résulte que l'existence d'un langage est le propre de toute société.

La langue est par excellence um meio, um instrumento, tenu à remplir constamment et immédiatement^{seu fim e efeito} son but : se faire comprendre. Les usages d'un peuple sont souvent une fin (ainsi les fêtes), ou un moyen très indirect. Et comme le but du langage, qui est de se rendre intelligible, est de nécessité absolue dans toute société [] humaine, dans l'état où nous les connaissons, il en résulte que l'existence d'un langage est le propre de toute société.²⁸ (SAUSSURE, CL, 1891, f. 1) (transcrição nossa).

Verifica-se, assim, que o primeiro fragmento do tópico 2, rasurado por Saussure, discute sobre costumes; o segundo, também rasurado, trata sobre comunicação; e o terceiro – decidido por ele como definitivo, pois não apresenta nenhuma rasura – aborda questões sobre a comunicação, usos e costumes e ainda retoma o tópico sobre os objetivos da linguagem. Neste sentido, vê-se novamente uma retomada de Saussure que especifica melhor a língua.

Logo abaixo do tópico 2, há o seguinte trecho:

²⁸Tradução nossa: “A língua é, por excelência, um meio, um instrumento, obrigado a realizar constantemente e imediatamente ^{seu fim e efeito} seu objetivo: se fazer compreender. Os usos de um povo são, muitas vezes, um fim (como as festas), ou um meio muito indireto. E como o objetivo da linguagem, que é se tornar inteligível, é de absoluta necessidade em toda sociedade [] humana, no estado em que as conhecemos, daí resulta que a existência de uma linguagem é característica de toda sociedade”.

Développer:

1. Existence nécessaire du langage de la communauté humaine.
2. Continuité absolue de ~~langage~~ la langue.

Développer:

1. Existence nécessaire du langage dans toute communauté humaine.
2. Continuité absolue de ~~langage~~ la langue²⁹ (SAUSSURE, CL, f. 1) (transcrição nossa)

No fragmento, tem-se a palavra “Développer” e, logo abaixo, a descrição de dois pontos que o autor ainda parecia pensar em desenvolver, são eles: a necessidade da linguagem na comunidade e a continuidade da língua. Primeiro, há novamente uma escolha em utilizar o termo *langue* e não o termo *langage* (que está rasurado acima), o que pode indicar uma direção terminológica optada por Saussure. Segundo, vê-se a palavra “desenvolver” seguida de dois pontos, que confirma que as características da linguagem, as quais ele procurou abordar nesse manuscrito, ainda estavam em desenvolvimento e precisavam ser repensadas posteriormente.

Nota-se, então, que há várias formulações nesse manuscrito que abordam os termos linguagem e língua, contudo o termo fala não aparece nesse momento, indicando que ainda havia um distanciamento da delimitação desses três conceitos de Saussure. Nesse momento, há uma distinção entre linguagem e língua, e não somente uma caracterização de linguagem, apesar de o autor apresentar sua intenção em discutir sobre os traços deste último termo, uma vez que o manuscrito começa com as palavras “características da linguagem” sublinhadas. Há instantes em que aparece o termo língua entre essas características e até mesmo de uma forma conhecida presente também no *Curso de Linguística Geral*, isto é, Saussure utiliza um conceito para caracterizar o outro e se vale de todos os termos do trio - linguagem, língua e fala - para conceituá-los e demarcá-los entre si.

4 Considerações finais

Os três manuscritos apresentados conduziram a diferentes questões sobre o trabalho de Saussure ao conceituar os termos linguagem, língua e fala. Percebe-se em seus escritos uma busca constante em caracterizar os três termos em questão, já que o autor os insere em seus escritos, rasura-os e reescreve-os, procedimentos estes que refletem um processo de elaboração.

Em 1891, linguagem, língua e fala se apresentavam em um emaranhado de elaborações, em que, muitas vezes, Saussure parecia hesitar entre os três termos, rasurando-os e até trocando-os uns pelos outros. Entende-se, portanto, que nos manuscritos das três primeiras conferências e das características da linguagem há uma

²⁹Tradução nossa: “Desenvolver. 1. Existência necessária da linguagem em toda comunidade humana. 2. Continuidade absoluta da ~~linguagem~~ da língua”.

grande distância acerca do que é conhecido no *CLG*; em outras palavras, em 1891 ainda há várias frases confusas e hesitações sobre os conceitos dos três termos.

Somente anos mais tarde, quando Saussure ministra os três cursos em linguística geral, na Universidade de Genebra, é que o autor começa a desenvolver de forma mais aprofundada a conceituação desses termos. Por esses fatos, este trabalho leva a entender o quanto esse processo de escrita dos conceitos foi importante na elaboração do objeto da linguística, uma vez que ele reflete um momento de busca e bastante complexidade na elaboração dos termos linguagem, língua e fala.

Referências

CHIDICHIMO, Alessandro. Phonétique du grec et latin cours de M Ferdinand de Saussure Université de Genève 1891-1892. In: *Cahier Ferdinand de Saussure*. Revue de linguistique générale, n. 62. Publicado por Cercle de Ferdinand de Saussure, Genève : Librairie Droz S.A., 2009. p. 279-288

ENGLER, Rudolf. Théorie et critique d'un principe saussurien: l'arbitraire du signe. In: *Cahiers Ferdinand de Saussure*. Revue de linguistique générale, n. 19. Genebra: Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, Librairie Droz S.A., 1962. p. 5-65

GODEL, Robert. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*: de F. de Saussure. 2. ed. Genebra: Librairie Droz, 1957. 282 p.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. Tradução Cristina de Campos Velho. São Paulo: Contexto, 2012. 204 p.

_____. *Saussure*. Tradução de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 183 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. Trois première Conférence. In: *Papiers Ferdinand de Saussure, 3951/1*: Notes de Linguistique Générale. Bibliothèque de Genève, 1891. 59 f.

_____. Caractères du Langage. In: *Papiers Ferdinand de Saussure, 3951/6*: Notes de Linguistique Générale. Bibliothèque de Genève, 1891. 1 f.

_____. *Curso em Linguística Geral*. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, [1916] 1973. 279 p.

SILVEIRA, Eliane Mara. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística moderna*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 168 p.

_____. Uma preliminar de dois manuscritos de Ferdinand de Saussure: 'Conférence à L'Université' e 'L'essence double du langage'. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, v. 2, 2011, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-16.

VINHAIS, Eminea. A. A noção de fala em Ferdinand de Saussure: dos manuscritos ao Curso de Linguística Geral. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, v. 2, 2011, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa: estudo de caso em escola do município de Presidente Olegário

*Grammar teaching in portuguese language classes: a case study in a
school in the district of Presidente Olegário*

Rosilene Soares de Melo Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: rosilenemelo30@hotmail.com

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Professora orientadora (UNIPAM).
E-mail: elizene@unipam.edu.br

Resumo: O ensino de gramática nas escolas há muito vem sendo tema de recorrentes discussões. Partindo disso, o presente trabalho teve por objetivo verificar como têm sido trabalhadas as aulas de Língua Portuguesa numa escola do município de Presidente Olegário. O estudo possibilitou averiguar a visão dos professores de Língua Portuguesa dessa escola sobre o ensino de gramática e investigar como os alunos encaram esse conteúdo. O artigo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em leituras de autores como Travaglia (1996), Perini (1995) e Geraldi (1999). Já a pesquisa de campo foi realizada com uma amostra de dois docentes e 54 alunos. A partir do levantamento de dados realizado, foi possível verificar que, apesar de algumas estratégias no ensino de língua portuguesa terem passado por inovações, ainda é predominante a forma normativa e prescritiva de ensino tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio dessa escola.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática. Ensino.

Abstract: Teaching grammar in schools has long been the subject of recurrent discussions. Assuming that, the present study aimed to verify how Portuguese Language classes in a school in the district of Presidente Olegario have been worked. This study enabled us to ascertain the views of Portuguese Language teachers from this school on teaching grammar and to investigate how students perceive this content. The article was based on literature and field research. The literature search was based on readings from authors as Travaglia (1996), Perini (1995) and Geraldi (1999). The fieldwork was conducted with a sample of two teachers and 54 students. After the data had been collected, it was found that although some strategies for teaching Portuguese language have undergone innovations, it is still prevailing normative and prescriptive form of teaching the language in both elementary school and in high school classes at this school.

Keywords: Portuguese language. Grammar. Teaching.

1 Introdução

São antigas e recorrentes as discussões acerca das aulas de Língua Portuguesa entre pesquisadores e professores. Muitos são os questionamentos do que se deve priorizar nessas aulas, bem como de que forma elas devem ser trabalhadas.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/LP) e da divulgação dos resultados desastrosos obtidos pelo brasileiro em relação à proficiência da escrita e da leitura, as aulas de Língua Portuguesa foram repensadas e o foco de ensino passou a ser a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

Entretanto, apesar de ser essa a proposta dos PCNs, o que se vê são abordagens diferentes de escola para escola, de professor para professor. Muitos entenderam que, com essa nova proposta, estava abolido o ensino gramatical das escolas. Outros tentavam trazer uma nova abordagem ao ensino gramatical, porém o que prevaleciam eram atividades propostas para a abordagem textual, mas que continuavam priorizando a descodificação e a exploração de aspectos gramaticais.

Frente a essas transformações, questionamento comum feito em muitos trabalhos perpassa pela necessidade de ensinar ou não a gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Este estudo não pretende aqui buscar resposta a este questionamento, uma vez que acredita ser o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa imprescindível para que o aluno desenvolva habilidades e competências comunicativas e interativas.

Logo, é necessário o ensino de gramática, não uma gramática puramente normativa e descritiva, mas uma gramática que desperte o aluno para as reflexões linguísticas e que possibilite a ele obter êxito nas interações necessárias nas mais diferentes situações comunicativas.

Então, partindo disso, o presente trabalho tem por objetivo averiguar a visão dos professores de Língua Portuguesa de uma escola do município de Presidente Olegário sobre o ensino de gramática e investigar como os alunos encaram esse conteúdo.

2 Apontamentos teóricos

2.1 Ensino de língua materna

É sabido que o conhecimento amplo dos recursos linguísticos permite ao indivíduo comunicar em diferentes contextos. Travaglia (1996, p. 17) diz que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa. O autor ainda acrescenta que ensinar a gramática dos manuais é desconsiderar todo o sistema de linguagem e aprendizagem social.

Segundo Castilho (1988 *apud* TRAVAGLIA, 1996, p. 63), a norma culta (da classe de prestígio)

constitui o português correto, tudo o que foge à norma representa um preconceito porque, na verdade, não há português certo e errado: todas as

variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que utiliza.

Ao chegar à escola a criança demonstra domínio da língua, mas não em sua totalidade, ainda há necessidade de conhecer as variedades linguísticas. Dialectos e registros são o assunto ideal para iniciar o ensino de língua materna. Segundo Travaglia (1996), o ensino de gramática ideal nas escolas seria utilizado na seguinte ordem: gramática internalizada, gramática descritiva e gramática normativa. Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade do uso e ensinar regras é ensinar o domínio do uso.

Os elementos gramaticais permitem a articulação linguística das sentenças. Partindo dessa premissa, é possível averiguar tal aplicação no desenvolvimento da fala, porém há necessidade de que o professor tenha boa concepção e domínio da língua para tornar o estudo com as nomenclaturas menos complexo. Visto que o papel da escola é ensinar língua padrão, devem-se considerar materiais didáticos atuais, como artigos, textos literários, jornais, revistas etc., de maneira que possibilite a construção e revisão constante de textos e conduza à distinção entre oralidade e escrita. Portanto, fica evidente a necessidade de ensinar língua materna com o objetivo de desenvolvimento gramatical e textual.

Para atender ao que propõem os PCNs, devem ser primeiramente entendidas as diferentes concepções de linguagem e a qual gramática cada uma delas se relaciona. Esse entendimento e uma posterior adequação à abordagem gramatical pode ser um caminho a ser percorrido para quebrar a resistência que muitos alunos têm às aulas de Língua Portuguesa.

2.2 Concepções de linguagem

Saussure (2004) explica que a linguagem é um conjunto de signos usados para a comunicação. Dessa forma, para encaminhar um ensino aprendizagem de qualidade em relação à língua materna, é importante que o professor tenha ciência sobre as concepções de linguagem recorrentes. Pinheiro (2010) salienta que, ao conhecer essas concepções, o modo como se concebe a natureza da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

Então, sendo as concepções de linguagem subjacentes ao ensino aprendizagem e, conseqüentemente, à forma de ensino da língua materna, necessário se faz abordá-las anteriormente à descrição das três gramáticas propostas por alguns estudiosos. São três as concepções recorrentes: linguagem como expressão de pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de interação.

2.2.1 Linguagem como expressão de pensamento

Para Saussure (2004), a linguagem é o reflexo do que se passa no interior da mente. Essa concepção do que é a linguagem apoia-se no cerne de que a linguagem é explicada a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. Assim, a comunicação se forma na mente do indivíduo e é exteriorizada por meio de um código exterior.

Nessa concepção, a expressão organizada, modelada e orientada pela atividade mental. Logo, a língua é vista como um produto acabado, como um sistema estável (léxico, gramática, fonética). Assim, presume-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Segundo Travaglia (1996, p. 21), para essa concepção,

as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Geraldi (1999, p. 41) reafirma o que diz Travaglia quando diz que a concepção da linguagem como tal leva a afirmações correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Sendo a língua, nessa concepção, considerada como uma unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, já que isso levaria a distinções de pensamento, algo não aceitável nesse contexto. Existiria, então, uma forma certa da linguagem que equivaleria à forma certa do pensamento. Dessa forma, essa visão reforça os estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas.

Em relação ao ensino fundamentado na concepção de linguagem como extração,

o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais (Perfeito, 2005, p. 29, *apud* FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 483).

Vê-se, assim, que a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), partindo do pressuposto de que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (CAZARIN, 1995, *apud* FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011).

2.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Nesta segunda concepção, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Também Geraldi (1999, p. 41) diz que essa concepção "está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem".

Assim, nota-se que essa perspectiva está intrinsecamente ligada aos elementos comunicativos, em que o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a "em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23).

Depreende-se, a partir dessa concepção, que a linguagem é ferramenta usada para transmitir uma mensagem, utilizando, segundo Geraldi (1999), a variedade padrão e desprezando-se as demais variedades linguísticas. Portanto, também nessa orientação, a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas à norma fornecida tal qual a consciência individual e decisiva para esta. E as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado.

Assim, o ensino da língua materna, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, enfatiza a forma linguística, focalizando o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta.

Isso demonstra, como postula Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

2.2.3 Linguagem como forma de interação

Entende essa tendência que a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (PINHEIRO, 2010).

Essa terceira concepção de linguagem postula que o lugar da linguagem é a interação. Nessa perspectiva, a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Então, os sujeitos são vistos como agentes sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Essa visão dialógica da linguagem faz com que esta seja considerada "como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Segundo Travaglia (1996), nessa concepção, o indivíduo não usa a língua somente para traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas também para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

De acordo com Geraldi (1999), por meio dessa linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Verifica-se, portanto, que, ao considerar a linguagem como um processo dialógico, é preciso ter como foco o trabalho com os gêneros discursivos, tendo em vista que as esferas da comunicação exigem a escolha dos gêneros, a fim de concretizar a comunicação. Ademais, o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana (BRASIL, 1998).

2.3 Concepções de gramática

Ao buscar definições mais detalhistas e peculiares a cada concepção de linguagem, Travaglia (1996) discorre acerca de três concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

2.3.1 Gramática normativa

Atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, a gramática normativa é “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24).

A norma culta é a transformação dos fatos da língua em regras e ignora as inúmeras possibilidades existentes em outras variedades da língua. De acordo com Travaglia (1996), ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.

O ensino dessa gramática é prescritivo e o ensino de língua materna tem por objetivo levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e trabalhar a variedade escrita da língua.

Ao privilegiar apenas a variedade dita padrão ou culta, essa concepção de gramática condena todas as outras formas que estejam inconformes com essa variedade. Logo, é um tipo de abordagem que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, reduzindo as aulas de português a aulas de teoria gramatical e atividades metalinguísticas.

2.3.2 Gramática descritiva

Atrelada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a gramática descritiva é, segundo Travaglia (1996, p. 32),

a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Perini (1995) salienta que a gramática descritiva tem objetivos muito pouco modestos, já que propõe uma maneira realmente nova de descrever a estrutura do português – partindo de princípios teóricos muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atualmente disponíveis, para chegar a uma análise bastante diferente da usual.

Segundo Perini (1995), essa gramática será o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento. A gramática descritiva trata, portanto, de explicar o funcionamento da língua por meio de hipóteses. Nessa concepção, saber gramática significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando suas regularidades.

O ensino de língua materna, utilizando a gramática descritiva, visa levar à instituição social o conhecimento da representação da língua como estrutura, funcionamento, função e forma e também ensinar o aluno a raciocinar e desenvolver a capacidade de análise sistemática dos fatos na natureza e na sociedade.

As gramáticas normativas também trabalham com o ensino descritivo, porém os fatos são transformados em leis de uso da língua, como verdadeiras e únicas.

2.3.3 Gramática internalizada

Atrelada à concepção de linguagem como forma de interação, a gramática internalizada corresponde “ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela a sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (TRAVAGLIA, 1996, p. 28).

Assim sendo, o saber gramatical é anterior ao princípio de escolarização ou ao processo de aprendizagem, pois se refere à capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras da gramática da língua, usando-as de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa. Por isso, ao adquirir a língua, os falantes já sabem organizá-la conforme seus princípios internos do sistema.

Conforme Travaglia (1996), a gramática internalizada, por permitir a atuação do usuário em todos os âmbitos constitutivos da gramática, desenvolve não apenas a competência gramatical do indivíduo, mas também sua competência textual, discursiva, possibilitando-lhe a competência comunicativa.

Para essa perspectiva de gramática, segundo Travaglia (1996), não se concebe erro quando o falante desvirtua as normas linguísticas, mas inadequação da variedade linguística empregada num determinado contexto comunicativo, por esta não atender aos princípios sociais de uso da língua e inadequação do uso de certo recurso linguístico numa determinada comunicação quando seria mais adequado outro recurso.

Quanto a isso, é função da escola preparar o aluno para usar esses recursos linguísticos de que dispõe, alertando-o para o fato de que não existe forma “errada” de falar ou escrever, tudo depende da situação e do intento comunicativo.

Travaglia (1996) diz que em diferentes tipos de situação tem ou deve-se usar a língua de modos variados. Tem-se que é através da competência comunicativa que se desenvolvem novas habilidades de uso da língua, utilizando o ensino produtivo como ensino de língua materna. O ensino de língua nessa perspectiva deve se dar por meio do trabalho numa visão dialógica da linguagem, tendo o texto como foco principal.

3 Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, desenvolveu-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e webliográfica. Nessa etapa, foram lidos autores como Travaglia (1996), Perini (1995), Geraldi (1999) e alguns artigos sobre o mesmo assunto. A partir dessas leituras, foi possível esboçar apontamentos teóricos acerca do ensino de língua materna, bem como sobre as concepções de linguagem que subjazem as diferentes concepções gramaticais.

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de levantar opiniões de professores e alunos sobre o ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Foram elaborados dois questionários, um direcionado aos professores e outro direcionado aos alunos. O primeiro foi composto por 5 perguntas que possibilitaram traçar o perfil do entrevistado e oito perguntas direcionadas ao levantamento de informações mais específicas ao objetivo do trabalho. Dessas oito perguntas mais específicas, 3 foram objetivas. O segundo questionário foi composto por 3 perguntas de identificação de perfil e 7 perguntas sobre o assunto deste artigo. Há que se ressaltar que 3 questões objetivas foram idênticas em ambos os questionários. Esses questionários foram aplicados em uma escola do município de Presidente Olegário. A amostra foi constituída por 2 professores, por 21 alunos do ensino médio e por 33 alunos do ensino fundamental II.

Depois de realizada a pesquisa de campo, os dados coletados foram analisados de forma quali-quantitativa e, a partir deles, foram geradas tabelas e posteriores discussões teóricas que confirmam ou refutam os dados encontrados nesta etapa.

4 Resultados obtidos

A seguir, estão mostrados os dados coletados na pesquisa de campo, sendo também realizadas algumas discussões que permeiam o que é demonstrado por esses dados. Primeiramente, são mostrados os dados coletados com os professores; depois, os dados coletados com os alunos, distinguindo-se os dados dos alunos do ensino fundamental e os dados dos alunos do ensino médio.

4.1 Dados dos professores

4.1.1 Perfil

Ambos os profissionais entrevistados neste estudo são do sexo feminino, com faixa etária entre 36 a 40 anos. O tempo de atuação em sala de aula desses profissionais está entre 15 e 20 anos e possuem, além da graduação, curso de pós-graduação na área em que atuam.

4.1.2 Conteúdo ensinado nas aulas de Língua Portuguesa

Quando questionados sobre o conteúdo ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, as respostas foram divergentes. Enquanto a docente que leciona no ensino fundamental marcou somente a opção “como usar a linguagem de forma eficaz e adequada, nas diferentes situações comunicativas”, a professora que leciona no ensino médio marcou as opções “prática de leitura e interpretação de textos”, “gramática (ortografia, classes de palavras, acentuação, pontuação etc.)” e “prática de produção de textos”.

Isso demonstra que há diferença no conteúdo de ensino com adequação ao nível de escolaridade, o que possibilita a avaliação de compreensão do aluno.

4.1.3 Concepção de linguagem

Quando questionados sobre qual concepção de linguagem predominante em sala de aula, as respostas foram similares. Enquanto o docente do ensino fundamental marcou a opção “linguagem como instrumento de comunicação”, o professor do ensino médio marcou todas as opções: “linguagem como expressão de pensamento”, “como instrumento de comunicação” e “como forma de interação”.

Isso pode ser um indício revelador quanto à tentativa de diversificar o ensino da gramática. Entretanto, é interessante observar que na primeira questão a professora do ensino médio afirma ser predominante o ensino que visa levar o aluno ao uso da linguagem de forma eficaz, nas diferentes situações comunicativas. Esperava-se, então, que, na segunda pergunta fosse marcada a opção de linguagem como forma de interação como pilar do ensino de língua materna, o que não aconteceu.

4.1.4 Formas e diversificação no ensino de gramática

Ao serem questionados sobre como ensinam e trabalham a gramática em sala de aula, ambos responderam que a trabalham de forma contextualizada e, às vezes, estrutural, mas não apresentaram exemplos que clarificassem cada uma dessas situações de trabalho. Mas, mesmo assim, pode-se concluir que há o intento de ensinar gramática conforme é proposto pelos PCNs.

4.1.5 Influências do ensino gramatical na escrita e fala dos alunos

Ao serem questionados sobre a influência do ensino da gramática na escrita e na fala dos alunos, os docentes responderam positivamente sobre essa influência, destacando que na escrita exerce contato com as regras ou normas, já na fala pode ser usada nas diferentes situações comunicativas.

4.1.6 Finalidade do ensino de gramática

Quando questionadas a respeito da finalidade do ensino da gramática, a docente do ensino fundamental disse ser realizado a fim de o aluno conhecer a estrutura da língua, enquanto a docente do ensino médio disse ser realizado para o aluno melhorar sua compreensão e também para o aluno conhecer a estrutura da língua.

4.1.7 Utilidade da gramática

Ao serem questionadas sobre a utilidade da gramática, ambas as docentes responderam que sua utilidade se manifesta na escrita e na fala através do domínio das regras gramaticais.

4.1.8 Mudanças no ensino gramatical

Quando questionadas sobre o que mudariam no ensino de gramática, a docente do ensino fundamental respondeu que mudaria a forma como é cobrada em concursos e alguns livros didáticos, enquanto a docente do ensino médio respondeu que simplificaria algumas normas específicas, como, por exemplo, a grafia do "por que", justificando que não há necessidade para variações na grafia.

4.2 Dados dos alunos

4.2.1 Perfil

Dos 54 alunos entrevistados, 33 estão cursando o ensino fundamental, com faixa etária entre 12 e 13 anos, e 21 estão cursando o ensino médio, na faixa etária entre 16 e 17 anos.

4.2.1 Identificação com as aulas de Língua Portuguesa

Ao serem questionados sobre sua identificação com as aulas de Língua Portuguesa, os alunos do ensino fundamental responderam que às vezes a explicação é ruim, mas o conteúdo é bom e gostam de interpretação e compreensão e que possuem boa relação com o professor. Já os alunos do ensino médio responderam que as aulas são descontraídas e isso amplia o conhecimento e domínio linguístico.

4.2.2 Conteúdo ensinado nas aulas de Língua Portuguesa

Uma das questões contempladas no instrumento de coleta de dados tanto dos professores quanto dos alunos buscava identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1: Conteúdo ensinado nas aulas de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Prática trabalhada	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Prática de leitura e interpretação de textos	11	33,33	4	19,05
Uso da linguagem de forma eficaz e adequada, nas diferentes situações comunicativas	-	-	6	28,57
Gramática (ortografia, classe de palavras, acentuação, pontuação etc.)	17	51,52	11	52,38
Prática de produção de textos	5	15,15	0	0
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

Cumprir observar que os alunos do ensino fundamental, em sua maioria (51,52%), marcaram que o ensino gramatical (ortografia, classe de palavras, acentuação, pontuação etc.) é o que predomina nas aulas de língua materna, o que demonstra, ainda, um trabalho na perspectiva da gramática normativa. Além disso, é importante ressaltar a divergência entre essa resposta dos alunos e a resposta da docente do ensino fundamental, que afirmou predominar o ensino que prioriza o “como usar a linguagem de forma eficaz e adequada, nas diferentes situações comunicativas”. Nenhum aluno marcou a opção escolhida pela professora.

Também no ensino médio, a maioria dos alunos (52,38%) disse ser o ensino de regras gramaticais predominante nas aulas de língua materna. Outro fato que também chama a atenção é que nenhum aluno marcou a opção de prática de produção textual, o que é intrigante, uma vez que se espera ser nesse nível de ensino bastante recorrente, principalmente em virtude de ser uma fase de preparação para vestibulares e afins. A professora do ensino médio, nesta mesma pergunta, havia marcado a opção de prática de produção de textos, divergindo, então, da opinião dos seus alunos.

4.2.3 Expectativa do aluno com a disciplina

Quando questionados se o conteúdo trabalhado nas aulas de português correspondia à expectativa deles, tanto os alunos do ensino fundamental quanto os alunos do ensino médio, em sua grande maioria, disseram que sim, conforme mostram os dados da tabela 2.

Tabela 2: Expectativa do aluno com a disciplina - Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Opção	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Sim	31	93,94	20	95,23
Não	2	6,06	1	4,77
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

Como em outra questão, houve o predomínio de questões gramaticais como conteúdo das aulas de língua materna e agora os alunos disseram que a disciplina corresponde às expectativas que tinham, nota-se que ainda é muito forte a concepção de que aulas de português são aulas de ensino de regras, ou seja, ensino normativo.

4.2.4 Exercícios predominantes no ensino dos aspectos gramaticais

Os alunos foram questionados também sobre quais tipos de exercícios eram utilizados no ensino de aspectos gramaticais, conforme mostram os dados da tabela 3.

Tabela 3: Exercícios predominantes no ensino dos aspectos gramaticais - Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Tipo de exercício	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Exercícios de seguir o modelo	7	21,21	0	0
Exercícios de completar as lacunas	3	9,09	9	42,86
Exercícios de retirar elementos do texto	2	6,07	0	0
Exercícios de reconhecer classes de palavras (substantivos, artigos, adjetivos, verbos, etc.)	16	48,48	5	23,81
Exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto.	5	15,15	7	33,33
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

Segundo respostas dos alunos do ensino fundamental, são predominantes os exercícios de reconhecer classes de palavras (48,48%) e os exercícios de seguir o modelo (21,21%), o que comprova mais uma vez que o ensino gramatical predominante neste nível se dá de forma normativa e descritiva. Isso é reforçado pelo fato de somente 15,15% dos alunos escolheram a opção “exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto”.

Já entre os alunos do ensino médio, houve predominância do tipo de exercícios de completar lacunas (42,86%), seguido dos exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto (33,33%) e dos exercícios de reconhecer classes de palavras (23,81%). Esses resultados demonstram que neste nível está acontecendo um trabalho mais próximo do que deve ser o ensino de língua materna, mas ainda há o que ser mudado.

4.2.5 Aplicação dos conteúdos estudados em sala de aula

Os alunos foram questionados ainda se conseguiam aplicar o conteúdo ensinado em sala de aula em seu dia-a-dia, ao que responderam afirmativamente, conforme mostram os dados da tabela 4.

Tabela 4: Aplicação no dia-a-dia dos conteúdos estudados - Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Opção	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Sim	24	72,73	21	100
Não	9	27,27	0	0
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

4.2.6 Capacidade de leitura, interpretação e escrita de diferentes textos

Ao serem questionados se se sentiam capazes de ler, interpretar e produzir diferentes textos, os alunos, em sua maioria, responderam que sim, conforme mostrado na tabela 5. Isso indica que, mesmo sendo predominante o ensino normativo e descritivo na maioria das situações, as habilidades centrais de um usuário da língua materna estão sendo desenvolvidas. Mas, apesar desses dados, o que mostram os resultados de exames como o SIMAVE, a Prova Brasil, dentre outros, é que o alunado tem dificuldade de desempenhar essas habilidades.

Tabela 5: Capacidade de leitura, interpretação e escrita de diferentes textos- Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Opção	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Sim	28	84,84	18	85,71
Não	5	15,16	3	14,28
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

4.2.7 Finalidade do ensino de gramática

Por fim, os alunos foram questionados sobre a finalidade do ensino de gramática, sendo suas respostas afirmativas, mais uma vez, da predominância do ensino normativo e descritivo. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio predominaram as respostas que revelam ser o ensino de gramática realizado para o aluno conhecer a estrutura da língua e para o aluno conhecer o padrão culto da língua, como mostrado na tabela 6.

Tabela 6: Finalidade do ensino de gramática - Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Finalidade	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Para o aluno conhecer a estrutura da língua.	13	39,39	8	38,09
Para cumprir o programa curricular.	2	6,06	3	14,29
Para o aluno conhecer o padrão culto da língua.	13	39,39	6	28,58
Para o aluno melhorar sua compreensão.	5	15,16	4	19,04
TOTAL	33	100%	21	100%

Fonte: Dados do trabalho (2013)

5 Considerações finais

Como mostrado neste estudo, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, o que demonstra seu caráter dinâmico. Assim, o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos. Por isso, é importante que ele atue diretamente na seleção de conteúdos, no enfoque que se dá a eles, nas estratégias utilizadas, na bibliografia escolhida e no sistema de avaliação adotado.

Conclui-se, a partir deste trabalho, que o ensino da língua materna tem passado por algumas tentativas de inovação, houve mudanças nos métodos de ensino, porém os resultados alcançados ainda são considerados insuficientes diante das exigências curriculares, há ainda o predomínio do ensino normativo e prescritivo, conforme confirmaram nossos dados de campo.

Por fim, reconhece-se a limitação deste estudo e salienta-se a ciência das autoras de que os dados encontrados neste estudo não são conclusivos, pois se referem a uma única escola interiorana. Apesar disso, funcionam como um indício do que pode estar acontecendo de maneira mais geral no ensino de língua materna. Sugere-se que outros estudos sejam feitos no intento de corroborar nossos dados, podendo ser usadas populações amostrais maiores e ainda serem realizadas técnicas de observação, além de uma análise dos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua materna.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna, *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1999.

PERINI, Mário Augusto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

PINHEIRO, Keyla. *Concepções de linguagem*. 2010. Disponível em: <http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2010/03/concepcoes-de-linguagem.html>. Acesso em: 25 out. de 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Reflexões sobre o aproveitamento da linguagem musical no livro didático

Reflections on the use of musical language in textbook

Angélica Pereira Martins

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: angelicapereira@hotmail.com

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Professora Adjunta do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: helania@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o aproveitamento da linguagem musical no livro didático. O objetivo geral do trabalho foi refletir sobre o modo como a música é apresentada no ambiente escolar, através do uso dos livros didáticos, para futuras organizações de Oficinas Pedagógicas. Depois da leitura e análise de textos teóricos sobre a Música na Escola, foram analisados 10 livros didáticos, adotados nas escolas nos últimos cinco anos, com vistas a observar a forma como são apresentadas as propostas de exercícios a serem desenvolvidos com os alunos e o contexto de discussão da linguagem musical. A partir dos estudos realizados, foi possível observar que a linguagem musical não é levada em consideração, no momento em que aparece no livro didático. O ensino do texto musical está, na maioria das vezes, articulado aos estudos de Gramática ou de Literatura. Nesse sentido, são desconsiderados os elementos básicos da Música, tais como a melodia, a harmonia, a interpretação, a interferência dos meios de gravação e a divulgação pelos quais se faz a experiência social da música, dentre outros. Na última etapa, procurou-se aplicar, por meio da organização de Oficinas Pedagógicas, os conhecimentos adquiridos. Nessas oficinas, confirmaram-se a participação e o interesse dos alunos pela linguagem musical.

Palavras-chave: Didático. Linguagem. Livro. Música.

Abstract: This paper proposes a reflection on the use of musical language in textbooks. The main purpose of this research was to reflect on how the music is presented in the school environment, through the use of textbooks, with the purpose to organize Pedagogical Workshops. After reading and analyzing theoretical texts on the use of Music at Schools, 10 textbooks used in the last five school years were analyzed, in order to observe the way the activities, to be developed with the students, are proposed; and the context on which the musical language is discussed. From the studies, it was possible to notice that the musical language is not taken into account when it appears in textbooks. The teaching of the musical text is frequently articulated with Grammar or Literature studies. In this sense, they are disregarded of the basic elements of music, such as melody, harmony, interpretation, interference of the means of recording and its disclosure by which makes the social experience of music, among others. In the last stage, it was attempted to use the knowledge acquired through the organization of the Pedagogical Workshops, which confirmed the participation of the students and their interest in the musical language.

Keywords: Textbook. Language. Book. Music.

1 Introdução

O livro didático é o material mais usado nas escolas, mas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, pág. 67) “[...] é importante considerar que o livro didático não deve ser único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento”.

No que se refere ao ensino de línguas e literaturas e do texto musical, especificamente, os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (1998 pág. 56), por exemplo, propõem a apresentação de gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral: “contos, mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevista, notícia, anúncios; seminários, palestras”.

Nos livros de alfabetização, sugere-se que haja gêneros textuais mais fáceis de ler, como pequenas trovas, parlendas, poemas, que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade, pois os alunos gostam desses recursos, os quais ajudam na compreensão dos textos. Nesse contexto, Pinto (1997, pág. 31) ressalta que

a música pode ser um valioso recurso, pois é um gênero fácil de ler, ajuda e facilita a compreensão, agrada pelo ritmo, entonação e musicalidade. A educação musical aprimora a atenção, a observação e a concentração. A música deve estar presente nos livros didáticos como fonte riquíssima de aprendizado.

A despeito dessa valorização da linguagem musical, o leitor percebe, de modo difuso, o quanto o texto literário agrada por uma instância extra literária, ou seja, pelo ritmo, pelas sonoridades, que são as instâncias musicais, de musicalidade.

Diante dessas considerações, pergunta-se: ao se inserir Música no livro didático, há a preocupação em se considerar as particularidades da linguagem musical?

A hipótese aventada é que da Música se aproveita, na maioria das vezes, a letra, desconsiderando-se a melodia, a harmonia, os arranjos, a interpretação, enfim, aspectos relevantes para o conhecimento da linguagem musical.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe uma reflexão sobre o modo como a Música é apresentada no livro didático. O objetivo geral do trabalho é refletir sobre o tipo de abordagem mais usada nos livros didáticos, pensando na proposição futura de atividades com Música aos alunos da escola básica. Para tanto, foi feita uma seleção de 10 livros didáticos, adotados nas escolas nos últimos cinco anos, com vistas à análise das propostas de exercícios e do contexto em que aparece a linguagem musical.

A pesquisa se justifica pelo fato de contribuir para a instrumentalização de professores, no momento em que forem explorar a Música, em resposta à lei que determina a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de ensino básico.

2 Referencial teórico

Teça Alencar de Brito (2003, p. 35) ressalta que “a música, principalmente na educação infantil, é um processo contínuo de construção que envolve: perceber, sentir, refletir e criar. A música é um instrumento riquíssimo de formação integral do

indivíduo”. A professora e pesquisadora de Educação Musical defende posturas consideradas adequadas a uma concepção construtivista, que entende a música como

linguagem e área cujo conhecimento os alunos constroem: atividades musicais que integram reprodução, criação e reflexão; refletir sobre o fazer e também sobre o apreciar; percepção das questões relacionadas ao som e a música inseridas em contextos de realizações musicais; invenção e interpretação de canções como meio de expressão e exercício musical; contato com brinquedos sonoros, instrumentos regionais, artesanais, industrializados, de outras culturas, pedagógicos, etc. (*Ibidem*, p. 36)

Nesse sentido, considera que é preciso estimular o prazer dos alunos, possibilitar a participação e estimular a produção de conhecimentos. A educação musical deve ser trabalhada atualmente nas escolas, integrando teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, dando à música seu sentido maior, transcendente e inclusivo.

Na mesma direção, estão as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte:

as canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades etc. A escola precisa incentivar o ensino de literatura e música com festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, que podem proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprende a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p. 54).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam, também, além das experiências de fruição (apreciação), a reflexão e o fazer artístico (produção), como eixos norteadores para o ensino de Música na escola regular.

Apesar dos pressupostos teóricos mostrarem a necessidade da educação musical na escola, bem como a importância da Música para o desenvolvimento dos alunos, como afirma Ana Lúcia Colodetti Gada (2013, p. 63), parece que os autores dos livros didáticos “apenas se viram frente a uma obrigação em incluí-las nos livros para cumprir algum requisito exigido”.

Muitas vezes a Música é usada como pretexto para se ensinar Gramática nos livros didáticos. De acordo com Ana Lúcia Colodetti Gada (2013, p. 62),

o aspecto musical é utilizado como pretexto para o ensino de metalinguagem – ensino de gramática – ou porque contém um tema adequado às unidades de estudo em que o livro se divide. As evidências em se querer aliar linguagem verbal com a musical para a formação da canção são mínimas.

Já Alicia Maria Almeida Loureiro (2003) observa que se ouve muita Música na escola, canta-se muito na entrada e na saída, sobretudo nos momentos de festividades, mas não há um trabalho sistematizado com a linguagem musical.

3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, depois da leitura dos pressupostos teóricos sobre o aproveitamento da música na escola, foram selecionados 10 livros didáticos¹ adotados no ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares da região do Alto Paranaíba, para a observação acerca da apresentação da música na escola.

Inicialmente, foram identificadas as letras de músicas contidas nos livros didáticos, as propostas de exercícios a serem desenvolvidos com os alunos e as orientações dadas aos professores.

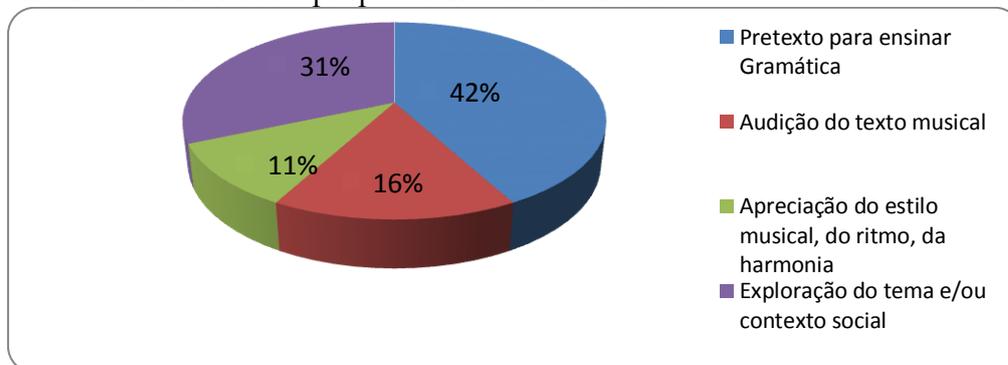
Na sequência, foram organizadas e oferecidas oficinas pedagógicas com o texto musical, para alunos do ensino fundamental, propondo a representação visual da música e dos sons ouvidos (apreciação e reflexão), exposição teórica sobre a matéria musical (ritmo, altura, intensidade, harmonia), consideradas as propostas apresentadas no livro *A música na escola* (2012).

Na última parte da pesquisa, foram analisadas as produções dos alunos, a fim de diagnosticar o nível de conhecimento do texto musical e a elaborar o artigo final da pesquisa.

4 Análise dos dados

De acordo com as análises dos livros didáticos, na maioria deles, conforme demonstra o gráfico 1, não há o aproveitamento das três dimensões do texto musical: a linguagem verbal (que envolve a letra, o discurso, formulações ideológicas e percepções estéticas), a linguagem musical (melodia, harmonia, interpretação, desempenho) e a interferência dos meios de gravação e divulgação pelos quais se faz a experiência social da música. As atividades estão, na maioria das vezes, articuladas aos estudos de Gramática e exploração de seus temas.

Gráfico 01: Atividades propostas nos livros didáticos.



¹ Todos os livros estão indicados nas referências finais do presente artigo.

Percebe-se que, embora os livros apresentem canções de músicos e compositores representativos, como Chico Buarque, Milton Nascimento e outros da cultura brasileira, o contexto em que surgiram artistas e textos musicais não são levados em consideração. Não há informações relevantes sobre a época em que surgiram no cenário nacional, sobre os gêneros musicais e também não há atividades que explorem os temas das canções, que levem à apreciação dos ritmos, da harmonia. Na maioria deles, nem há a proposição de audição da canção.

O que se observa é que grande parte das canções encontradas serve de pretexto para exercícios gramaticais e uma pequena minoria possui alguns exercícios de reflexão e interação, sem despertar o interesse do aluno e lhe proporcionar um bom aprendizado.

Na sequência da pesquisa, foram organizadas e oferecidas oficinas pedagógicas a um grupo de alunos da escola básica, visando a um diagnóstico dos alunos sobre o conhecimento de música e à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos trabalhos realizados. Para a organização das oficinas, foram consideradas as propostas de Jordão, Allucci, Molina e Terahata (2012), apresentadas no livro *A música na escola*.

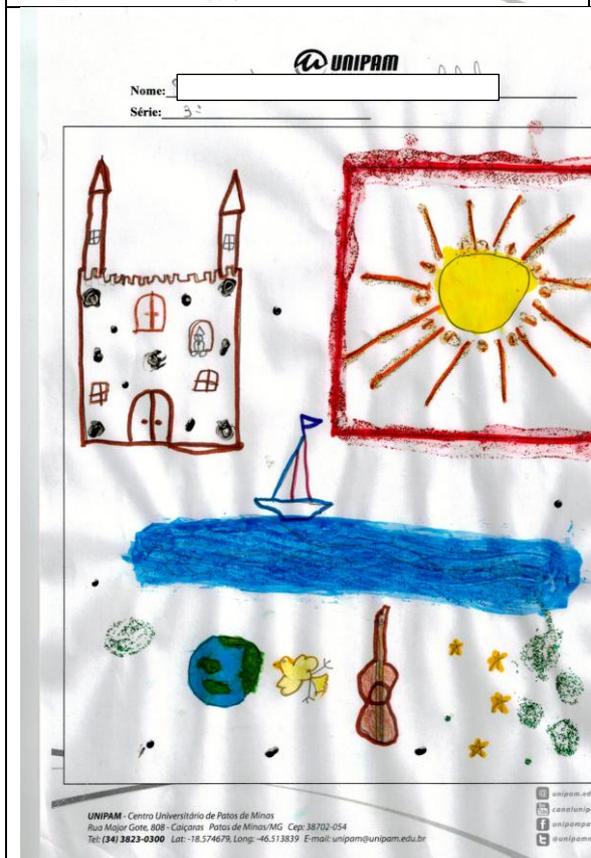
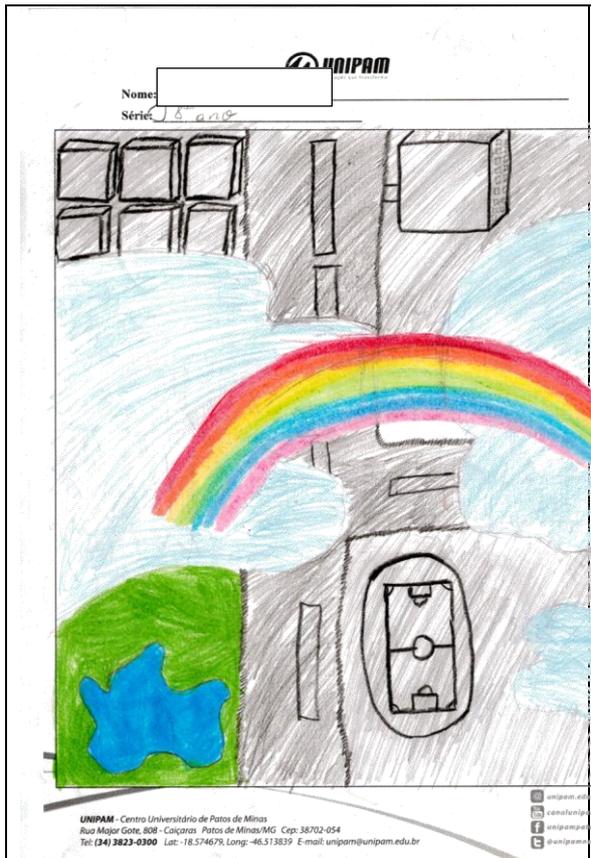
Os resultados das oficinas foram coletados por meio da aplicação de questionários de avaliação das atividades propostas e por meio da apresentação de desenhos pelos alunos. Foram propostas atividades de apreciação e criação a partir do texto musical, dinâmicas e processos, que podem ser apresentadas em diferentes contextos, faixas etárias e regiões do nosso país.

A primeira parte das oficinas propôs a alunos do ensino fundamental, de 10 a 14 anos, a escuta atenta e ativa do texto musical (apreciação) e a representação visual da música e dos sons ouvidos (criação/reflexão). Durante a escuta, houve a familiarização com as características dos sons — objetivas e subjetivas — contidos nas músicas, e também com as diferentes formas de organização de sons e as diferentes estruturas sonoras perceptíveis, trabalhando a apreciação, a percepção e a produção por parte dos alunos.

Na sequência, foi pedido aos alunos que dessem exemplos de estilos de música ouvidos em suas comunidades ou na escola. Foi apresentada a música *Aquarela*, de Vinicius de Moraes, juntamente com um vídeo interativo da música.

Houve uma discussão prévia sobre a vida e a obra de Vinicius de Moraes e uma exposição teórica sobre Ritmo, mostrando aos alunos que há o ritmo da respiração que acontece involuntariamente e o ritmo dos batimentos cardíacos que seguem uma pulsação constante. Também se falou em Melodia, apresentando conceitos de grave e agudo. Foram dadas ainda explicações sobre Harmonia, sobre os instrumentos utilizados nessa música (violão, teclado e cavaquinho). Depois, foi sugerido a cada aluno que escolhesse um som vocal que pudesse sustentar e, a um sinal de regência, todos produziram o seu som ao mesmo tempo e perceberam o efeito.

Depois das explicações teóricas, foi passado um questionário aos alunos para responderem e fixarem o que aprenderam. Foi proposto aos alunos da classe que procurassem escutar a música e representá-la através de desenhos, conforme imagens a seguir. O material disponibilizado foi lápis de cor, canetas coloridas, tinta, giz de cera e cola colorida.





Pelas ilustrações, pode-se observar que houve uma grande variedade de modos de ouvir e representar a música: desenhos abstratos, traços, campos de cores, texturas, formas e símbolos diversos. Assim, foi trabalhada a apreciação, a percepção e a produção por parte dos alunos, num trabalho em equipe, todos os alunos participando ativamente e discutindo entre eles as respostas das questões.

Todas as atividades valorizaram a expressão oral dos alunos, que responderam as questões em voz alta e discutiram o tema com os colegas. A participação dos alunos foi surpreendente, todos prestaram muita atenção, ficaram curiosos e interessados.

5 Considerações finais

A partir das análises feitas nos livros didáticos, o que se percebe é que grande parte das canções encontradas apresentam linguagem verbal, sem ilustrações e imagens. As canções não são aproveitadas musicalmente, a melodia não é valorizada e poucos exercícios abordam a reflexão e a interação com o texto musical.

Além disso, percebe-se que a música ainda não mereceu destaque na escola, nem no material didático, uma vez que a principal dificuldade encontrada na etapa de seleção de livros didáticos foi o fato de que a maioria deles não apresenta nenhuma canção.

Nas oficinas, foi confirmada a hipótese de muitos estudiosos que alegam que a música deve estar presente no ambiente escolar, pois não demanda conhecimentos específicos, técnicos ou talento para a sua apreciação. Por outro lado, contribui muito

para a formação dos alunos, despertando seu interesse, criatividade e ainda promove a interatividade com outras formas de conhecimento.

Referências

- BRASIL, S. E. F. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL, S. E. F. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, S. E. F.. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GADA, A. L. C. *A letra de música no livro didático de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.escreta.uem.br/escreta/pdf/alcgada.pdf>>. Acesso em: Abr. 2013.
- JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- PINTO, R. M. *Gestos musicalizados*. Belo Horizonte: Inédita, 1997.
- Livros didáticos analisados**
- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N. *Português: ensino médio*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ANDRADE, F. T. P. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: Cered, 2011.
- BOEING, A.; CAVALCANTI, M. A. *Ensino Religioso*. Rede Pitágoras. São Paulo: Educacional-BH, 2013 (Coleção Abrindo Caminhos).
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.
- FRADE, I. C. A. S. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LINS, A. E. L. N. *et al. Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio*. 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>. Acesso em: Mar. 2013.

MAIA, J. D. *Português: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2008.

SISTEMA OBJETIVO. *Português: teoria e exercícios*. São Paulo: Cered, [s.d.] (Coleção Objetivo – Sistema de métodos de aprendizagem)

TRINCONI, GERTINE, MARCHEZI. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora Ática, 2013.

VILLAS-BOAS, J.; OLIVEIRA, M. L.; BORGES, P. F.; OLIVEIRA, S. A. *Língua Portuguesa*. Rede de ensino Pitágoras. 7º Ano – Ensino Fundamental. 2013.

Literatura clássica: os desafios para incentivar esse tipo de leitura

Classic literature: the challenges to encourage this kind of reading

Camila Andrade Brito

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: candradebrito@hotmail.com

Loriana Andrade Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: landrade.s@hotmail.com

Marcos Vinícius Martins Soares

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: marcos@radioagita.com

Maria Ducilene Soares

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: ducilenerio@hotmail.com

Sarah Lemos Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: saah.lemos@hotmail.com

Resumo: a Literatura Clássica é constantemente alvo de reclamações e de resistência por parte dos alunos. Frente a isso, este trabalho teve por objetivo estudar as razões dessa resistência dos alunos de ensino médio em ler Literatura Clássica. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário e os sujeitos de pesquisa foram alunos e professores de uma escola pública e de uma escola privada de Patos de Minas e de uma escola pública de Rio Paranaíba. Com base nessas pesquisas, foi possível verificar, de modo geral, que há resistência de ambos os lados, sendo a resistência em aprender gerada pela resistência em ensinar.

Palavras-chave: Literatura Clássica. Leitura. Ensino Médio. Desafios.

Abstract: Classic Literature is constantly a target of complaining and resistance by students. Facing this, this work had the purpose to study the reasons of this resistance by students in reading Classic Literature. To achieve this objective, bibliographical and field research were conducted. The instrument used for data collection was a questionnaire with students and teachers, in public and private schools in Patos de Minas. Based on these researches, it was possible to verify, in a general way, that there is resistance in both sides, being the resistance in learning generated by the resistance in teaching.

Keywords: Classic Literature. Reading. High School. Challenges.

1 Introdução

O ensino de Literatura Clássica é constantemente alvo de discussões. De maneira geral, os alunos, tanto de escolas públicas quanto de particulares, têm certa resistência a esse tipo de literatura. Essa resistência acontece por uma crença equivocada de que a leitura clássica é uma leitura difícil e maçante, sem muita aplicabilidade. Entretanto, conforme Calvino (2012, p. 19-20), “no universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo”.

Partindo desta contextualização, o objetivo geral deste estudo foi verificar por que alunos de ensino médio são resistentes à leitura clássica e que estratégias podem ser mais eficazes para incentivar esse tipo de leitura. Além disso, outros objetivos secundários foram analisar a formação do professor e sua relação com as estratégias adotadas para o ensino de Literatura Clássica; avaliar o que os alunos entendem por esse tipo de literatura; pesquisar junto aos alunos o tipo de material preferido para leitura e analisar o histórico de leitura dos alunos do Ensino Médio sujeitos da pesquisa.

O presente trabalho abordou as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Literatura nas escolas de ensino básico, pois é conhecida a pouca abordagem que há no ensino desta disciplina e ainda menor é o interesse das escolas em melhorar esse ensino. Dificilmente há a disponibilidade de horários e professores especializados no ensino de Literatura nas escolas, principalmente nas públicas. Mais concretamente, o trabalho abordou o descaso com a Literatura Clássica, que quase não é vista, até mesmo no Ensino Superior.

Com base nas leituras prévias empreendidas, este trabalho partiu da hipótese de que os alunos são resistentes à leitura clássica por não terem sido apresentados corretamente a ela, ou por não terem material disponível. Hipotetizou-se também que há uma falha na formação e/ou atuação do corpo docente, pois muitos professores, por também não conhecerem a Literatura Clássica, acabam por não saber como apresentá-la a seus alunos.

Por fim, acredita-se que há algumas estratégias que podem ser adotadas para o incentivo desse tipo de leitura, como, por exemplo, o ato de contar histórias que estão inseridas na Literatura Clássica, relacionando-as com a realidade do aluno e não revelando o final, instigando, assim, a sua curiosidade.

Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo justifica-se por constituir uma excelente oportunidade de alunos graduandos em Letras, autores deste e futuros professores, aprofundarem em Literatura Clássica e de aprenderem como abordar, futuramente, essa disciplina em sala de aula. Contribui, também, para que as escolas e os professores de Literatura atentem para a importância do ensino e do incentivo da mesma na formação acadêmica do aluno, desmistificando o equívoco de muitas pessoas que Literatura Clássica é uma disciplina difícil e, conseqüentemente, facilitando a introdução desse tipo de leitura na vida dos estudantes. Acrescenta-se, ainda, que o estudo de textos clássicos ajuda a obter uma melhor compreensão do comportamento humano desde a Antiguidade até os tempos contemporâneos.

2 Referencial teórico

Há um preconceito muito grande com a Literatura Clássica, muitas vezes por parte de pessoas que a desconhecem. Mas, afinal, o que é essa literatura? Partindo da ideia de que tudo aquilo que se persiste como rumor, mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível é um clássico, pode-se dizer que os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos (CALVINO, 2007). No entanto, essa visão da literatura não está presente entre os estudantes, sejam eles do ensino básico ou superior, principalmente porque se acredita que os professores não conseguem passar este tipo de conhecimento pelas mais diversas razões que serão aqui discutidas.

Dados de pesquisas frequentemente revelam que estudantes do ensino básico, principalmente em escolas públicas, não possuem o hábito de leitura. Isso pode ser pelo fato de que nem sempre são incentivados a ler. Muitas vezes, as escolas não abrem espaço para os horários de literatura e quando abrem são insuficientes.

Quando, desde pequenas, as pessoas não são incentivadas ao hábito de leitura, mais propensas elas estão a negarem o mesmo quando mais velhas. Logo, pode-se dizer que a falta de aulas literárias no ensino fundamental é um fator que contribui para a resistência do aluno durante o ensino médio, pois é preciso ter um conhecimento prévio de literatura para poder aprofundá-lo, e quando o aluno vê a dificuldade na leitura, acaba desgostando.

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecidos. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (CALVINO, 2007, p.10).

Partindo do pressuposto de que há uma falha no ensino da literatura durante o ensino médio, pode-se assumir que a forma que os professores expõem e trabalham com os alunos na sala de aula é fundamental; pois, muitas vezes, a literatura é trabalhada nas escolas apenas em sua forma estrutural, de modo que não desperta no aluno o interesse pela literatura e pela leitura. (MARTINS e JUNIOR, 2013).

No entanto, não se deve atribuir aos professores a culpa total desta falha. Em algumas universidades, o estudo da Literatura Clássica acontece de forma breve, não chegando nem a se aprofundar na leitura. Diante disso, torna-se difícil para o profissional da literatura trabalhar e incentivar seus alunos a uma leitura que nem ele mesmo aprendeu a trabalhar e gostar.

Quando trabalhada, o professor deve mostrar, através de várias estratégias, que serão aqui discutidas, o que a Literatura Clássica pode nos proporcionar. De acordo

com Calvino (2007, p.12), “a leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos”.

Muitas das vezes, os estudantes acreditam que nunca viram algo de Literatura Clássica na vida e que nada se relaciona com a atualidade. Calvino (2007, p.12) descreve que “o clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular)”.

Além de várias palavras e lendas que conhecemos atualmente, o cinema utiliza muito das obras clássicas para produzir filmes, como *Fúria de Titãs*, *Guerra dos Tronos* e *Harry Potter*, por exemplo, que fazem muito sucesso, principalmente com o público em idade de curso do ensino fundamental e médio. Inúmeras pessoas desconhecem a relação dessas obras com o mundo clássico e, talvez, se soubessem disso, iriam resistir menos a sua leitura.

O professor, ao trabalhar literatura, deve usar métodos que instiguem o aluno a gostar e a procurar a leitura. Várias são as estratégias que podem ser utilizadas, mas cada uma deve ser escolhida com cautela, de acordo com o nível da turma trabalhada.

Segundo Calvino (2007), um clássico pode ser retomado em diferentes etapas do processo de aprendizagem. Quanto mais velhos forem os alunos, maior o aprofundamento da análise da obra. Uma das estratégias para aproximar os estudantes desse tipo de literatura é a leitura de adaptações. Também Zilbermam (1993, p.17) propõe que o modo pelo qual devemos conceber o ensino de literatura é através da reiteração da obra literária no contexto de sala de aula, objetivando o contato do aluno com textos da ficção, respeitando o convívio individualizado estabelecido entre o texto e o leitor emergindo a possibilidade de um conhecimento real. Uma estratégia eficaz e universal seria o ato de contar as histórias presentes nos livros, sem contar o final, de maneira a provocar a curiosidade nos alunos.

Em suma, apesar da triste realidade que circunda a Literatura Clássica, é preciso superar os obstáculos e promover a leitura da mesma. Não só a clássica, mas toda a literatura em si merece mais espaço nas escolas e na vida das pessoas. Filipouski (2006), ao discutir sobre o papel da Literatura na escola, constitui as habilidades de leitura e de escrita de literatura como objetos de ensino na construção desse saber. Segundo a autora, “ao ler Literatura e escrever a partir dela, o aluno aprenderá a ler e a escrever a existência humana” (p. 225). Acrescenta ainda Calvino (2007, p. 34) que “todo leitor é, quando está lendo, um leitor de si mesmo”.

Em palestra proferida no IX Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica, com o título *Ensino de Literatura no Ensino Médio*, o professor Frederico de Sousa Silva (2013) afirmou que é preciso apresentar a literatura clássica e dita canônica aos alunos, de maneira que eles façam o *gustar* (do Latim: provar, tomar o gosto) em relação à leitura. Se é *gustar*, isso significa que o aluno pode ou não aprovar a leitura, mas é preciso passar por isso, pelo *gustar*, para saber se de fato ele vai começar a gostar e daí progredir nessa leitura até por conta própria. O professor ainda afirmou que, se o aluno não ler Camões, como poderá gostar de Camões, por exemplo.

Segundo ele, quando o aluno chega ao ensino médio, espera-se que ele já tenha uma base de leitura, para que, então, seja solidificada. Logo, os professores deveriam

seguir certo roteiro, composto pelas obras e pela ordem que elas devem ser trabalhadas. Especificamente, no início do primeiro ano do ensino médio, durante os primeiros meses, o docente deve trabalhar obras diversas da literatura canônica, brincando com os textos, de preferência curtos, trabalhando assim o que é literatura e para o que ela serve, incitando o sentimento de gosto pelos alunos. Além disso, o professor deve optar por uma linha a ser trabalhada: linha temática ou linha do tempo, sendo que a última é mais indicada por deixar os conteúdos mais claros na cabeça do aluno.

Acrescenta ainda que os alunos deveriam experimentar vários tipos de textos para adquirirem gosto. A literatura da escola é do *gustar* (provar) e não a do gostar (apreciar), pois escolas têm um objetivo específico. Portanto, o processo de *gustar* é quase permanente, se se levar em consideração o que os alunos leem nos dias de hoje, e assim o professor não deverá ter o receio de levar aos alunos várias obras clássicas. Ressalta também que, mesmo adotando a literatura canônica, há meios para o professor trabalhar de forma lúdica com os alunos, como contando histórias ou usando áudio para ouvi-las, como no caso de Juca Pirama, de Gonçalves Dias, por Paulo Autran.

Literatura é o sentimento do homem. Literatura é o homem em si e, por isso, não é possível viver sem ela. Quanto antes o aluno entender isso, mais rápido ele irá se adaptar à leitura. Literatura Clássica em si é a representação do ser humano, através dos mitos e histórias que tentam desvendar os mistérios da vida. Quando o aluno tem consciência disso, torna-se mais interessante para ele estar em contato com essa leitura no seu dia a dia.

3 Procedimentos metodológicos

Este estudo foi realizado com base em pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Durante a fase bibliográfica, foram lidos autores como Italo Calvino, Solange Martins, Paulo Ramos, Rafael Pereira, Fido Nesti e Álvaro Moya, além de autores consagrados da Literatura Clássica. Já a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas no município de Patos de Minas, sendo uma pública e uma particular, e também em uma escola pública no município de Rio Paranaíba. Para a coleta de dados, foram elaborados dois questionários: um direcionado aos professores e outro direcionado aos alunos. As questões que compuseram esses questionários buscaram levantar informações relacionadas ao ensino e ao hábito de leitura e, também, se o professor conhece Latim e sua influência na Literatura.

Depois de aplicados os questionários, os dados foram tabulados utilizando o programa Excel, versão 2010, e analisados de forma quantitativa e qualitativa.

4 Resultados obtidos

Os questionários instrumentos desta pesquisa foram respondidos por 78 alunos de escolas públicas, por 119 alunos de escola particular e por 4 professores, sendo 3 de escola particular e 1 de escola pública. Os dados serão dispostos em duas subseções, uma relativa aos dados respondidos pelos alunos, na qual serão mostrados os gráficos

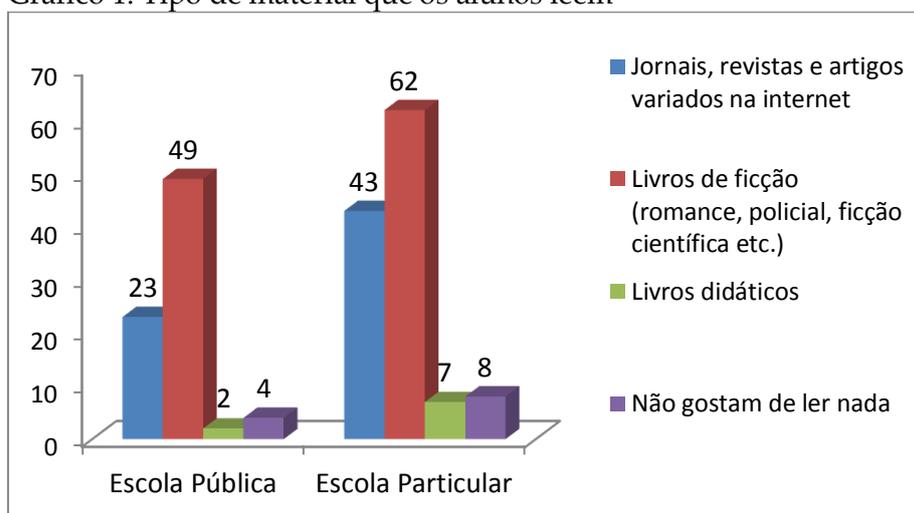
resultantes dos questionamentos, e outra relativa aos dados respondidos pelos professores, na qual serão transcritas¹ as respostas dadas pelos professores. Para evitar qualquer identificação dos docentes entrevistados, os professores que lecionam em escola particular serão identificados por P1, P2 e P3 e o docente que leciona em escola pública será identificado por P4.

4.1 Dados dos alunos

Durante a pesquisa de campo, os alunos foram questionados sobre o tipo de leitura que gostam de fazer. Neste ponto, demonstraram preferência pela leitura de obras de ficção, como por exemplo, livros de romance, livros policiais, livros de ficção científica etc. Alguns alunos (66), no entanto, preferem a leitura de jornais, revistas e artigos variados na internet, buscando por novas tecnologias no seu método de aprendizado.

Ao contrário do que se esperava, foram poucos os alunos (12) que afirmaram não gostarem de nenhum tipo de leitura, como se vê nos dados do gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Tipo de material que os alunos leem

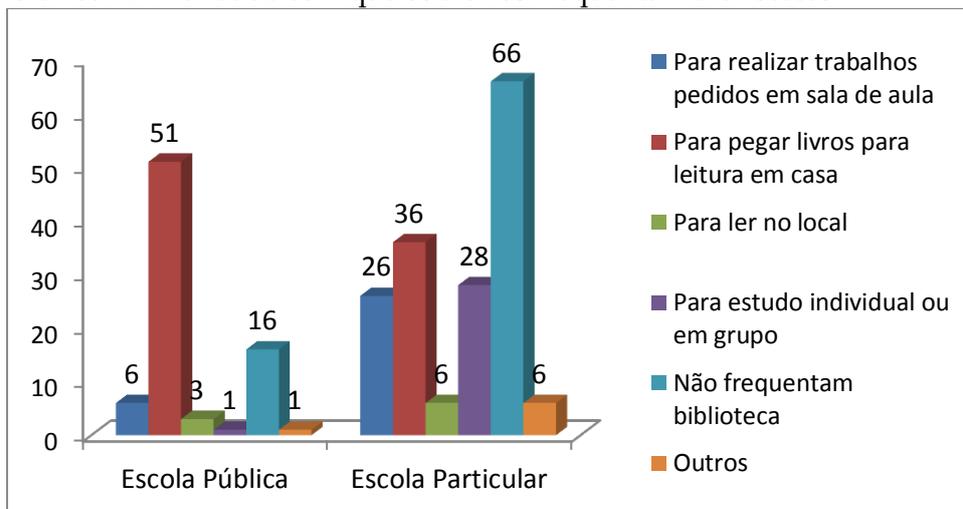


Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Também foi questionado aos alunos com que finalidade eles frequentam bibliotecas e as respostas revelaram-se preocupantes, já que 82 alunos disseram que não frequentam bibliotecas. Outros ainda escreveram no questionário que frequentam bibliotecas apenas para “matar aula”. Dentre os que frequentam bibliotecas, a finalidade que se destacou foi a busca por livros para leitura em casa (87), seguidos dos que vão para realizar trabalhos em sala de aula (32), dos que vão para realizar estudo individual ou em grupos (29), dos que vão para ler no local (9) e dos que vão por outros motivos (7), conforme dados do gráfico 2.

¹ Nenhuma técnica específica foi utilizada na transcrição das respostas. Como os questionários foram respondidos de forma escrita pelos próprios professores, a transcrição se deu mediante a simples digitação das respostas.

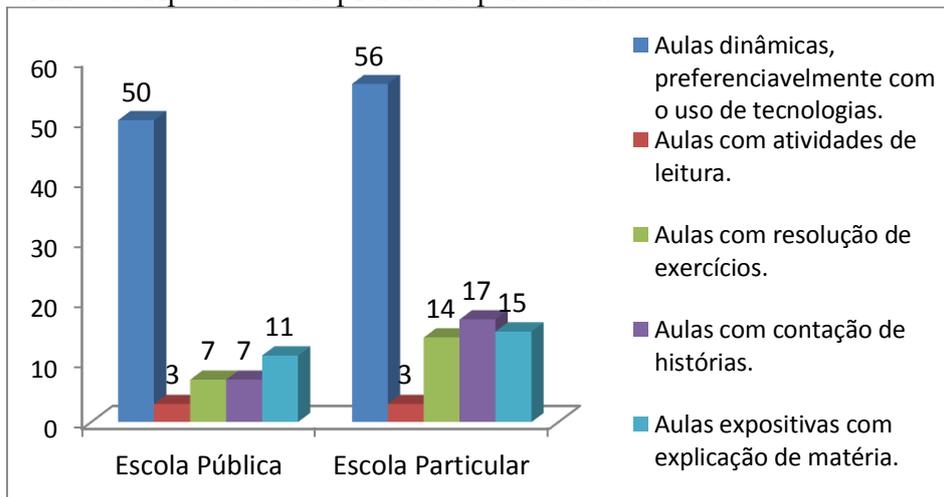
Gráfico 2: Finalidade com que os alunos frequentam bibliotecas



Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Conforme mostra o gráfico 3, a grande maioria dos alunos prefere aulas dinâmicas, preferencialmente com o uso de tecnologias, o que revela características típicas de alunos da geração Y, os quais estão mais ligados ao mundo tecnológico e o veem como recurso para aprendizagem. Os dados obtidos revelam ainda que uma minoria (6) demonstrou não ter interesse em aulas com leitura. Apesar de ser um número pequeno de alunos, esse dado é preocupante, pois, em se tratando de aulas de literatura, a leitura é essencial.

Gráfico 3: Tipos de aulas preferidas pelos alunos

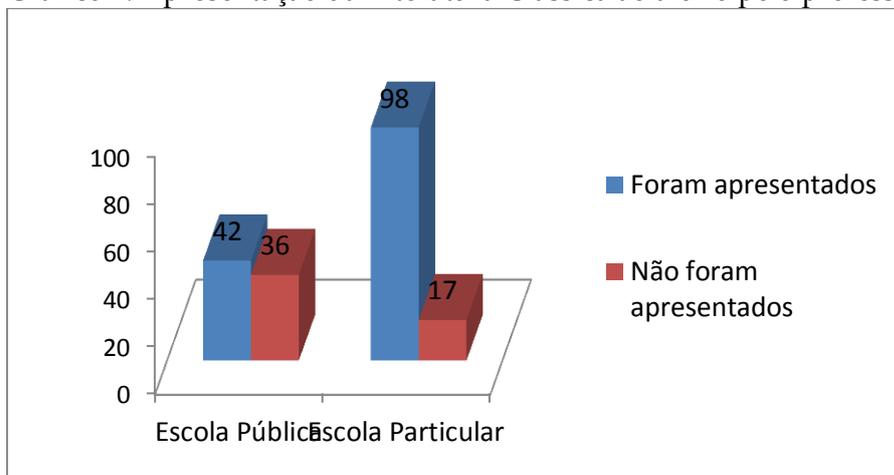


Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Já o gráfico 4 revela o número de alunos que foram apresentados à Literatura Clássica pelo professor de Literatura. Como se vê, na escola particular esse número foi

bem maior que na escola pública, o que pode estar relacionados à própria formação do professor ou até mesmo à disponibilidade de materiais de literatura na escola.

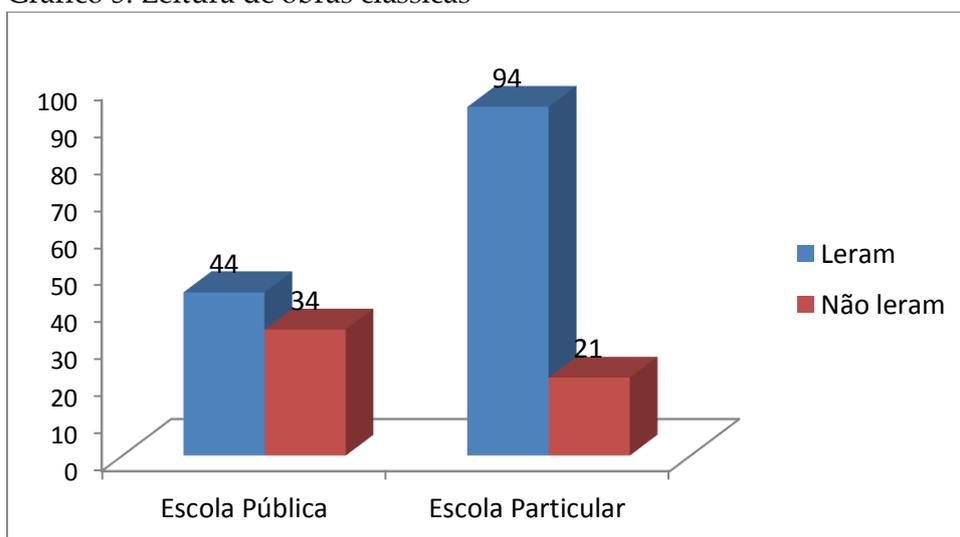
Gráfico 4: Apresentação da Literatura Clássica ao aluno pelo professor de Literatura



Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Quando questionados se já leram alguma obra clássica, 138 alunos disseram que sim e 55 disseram que não, conforme dados do gráfico 5. Nota-se que, apesar de haver resistência em relação a esse tipo de leitura, os alunos precisam fazê-la. Isso vai ao encontro da afirmação do professor Frederico de Sousa, quando ele diz que a literatura da escola é do *gustar* (provar) e não a do gostar (apreciar), pois escolas têm um objetivo específico.

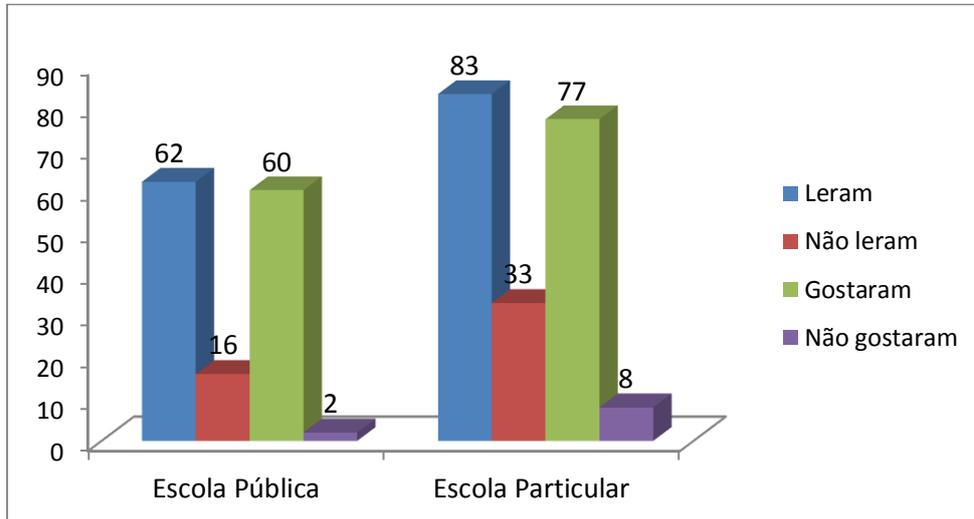
Gráfico 5: Leitura de obras clássicas



Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Os alunos foram também questionados se já leram obras como Harry Potter, Fúria de Titãs, Percy Jackson e Guerra dos Tronos e, caso tivessem lido, se gostaram. Os dados desse questionamento seguem dispostos no gráfico 6.

Gráfico 6: Leitura e gosto por obras como Harry Potter, Fúria de Titãs, Percy Jackson e Guerra dos Tronos

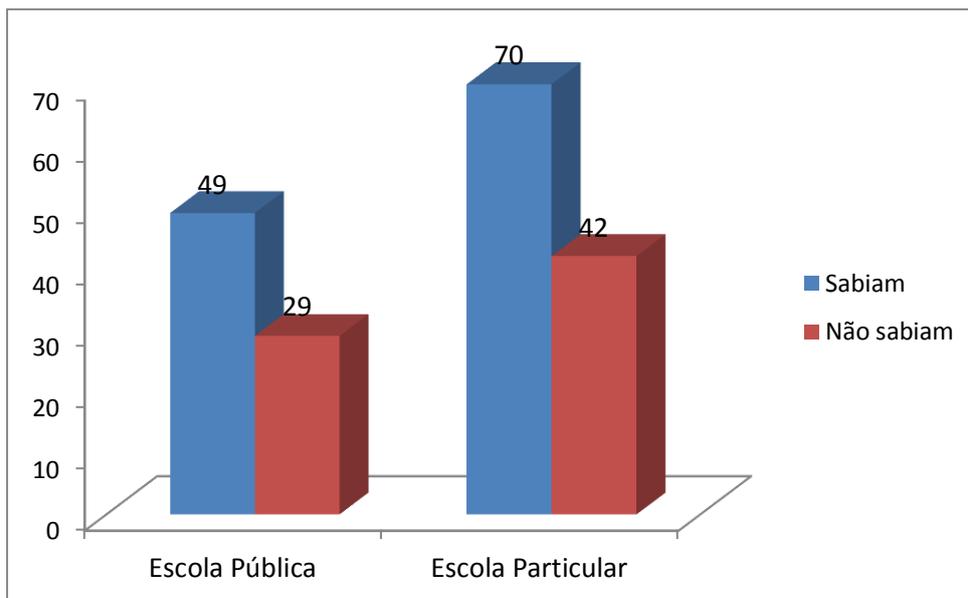


Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

Pelos dados, verifica-se que quase a totalidade dos alunos que leram essas obras gostaram. Isso mostra que, quando a leitura é cobrada levando em consideração obras mais atualizadas, os alunos tendem a apreciar mais. O que é preciso, então, é que o professor estimule a leitura de adaptações, mostrando aos alunos que elas trazem à tona histórias do mundo clássico.

Conforme mostram os dados do gráfico 7, nem sempre essa relação é explicitada pelo professor, visto que 71 alunos responderem desconhecer o fato de que essas obras têm relação com obras da antiguidade.

Gráfico 7: Conhecimento da relação de obras como Harry Potter, Fúria de Titãs, Percy Jackson e Guerra dos Tronos com obras da Antiguidade



Fonte: dados coletados em pesquisa de campo (2013)

4.2 Dados dos professores

Dos 4 professores entrevistados, P1, P2 e P3 lecionam em escola particular e P4 leciona em escola pública. O P1 leciona Português, Literatura e Redação, atua há 13 anos e possui doutorado. P2 leciona Literatura, atua há 18 anos e também possui doutorado. P3 leciona Português, atua há 18 anos e possui mestrado. Por fim, P4 leciona Português e Arte e possui pós-graduação, não respondendo há quanto tempo atua como docente.

Para deixar a exposição dos dados mais didática e facilitar a compreensão, serão relatadas as respostas de cada professor para a sequência das perguntas feitas.

4.2.1 Na sua opinião, os alunos são resistentes a leitura da Literatura Clássica? Por quê?

P1: Quando não se conhece algo, em princípio, há resistência. No campo da sala de aula, essa ideia prevalece também. Como os alunos não conhecem, nunca ouviram falar, nunca leram (nem adaptações), há uma resistência à literatura clássica. A partir do contato inicial, com a intervenção do professor em situar a Ilíada, a Odisseia, partes das Metamorfoses e outros muitos textos clássicos, os alunos em geral passam a gostar.

P2: Sim, dificuldade em relação à linguagem, alegam serem textos descontextualizados.

P3: Não. Existem aqueles que gostam desse tipo de leitura e aqueles que optam por literatura moderna.

P4: Sim, porque não estão habituados a esse tipo de leitura e não conseguem fazer a interpretação com coerência.

4.2.2 Caso exista esta resistência, qual medida você acredita que pode ser tomada para quebrá-la?

P1: *A medida é oferecer ao aluno o clássico. Ele deve 'gustar', experimentar como se fosse um prato. Não pode é o professor oferecer um prato e ele mesmo não gostar do que oferece. Geralmente alunos gostam de Harry Potter, Senhor dos Anéis, Guerra do Fogo e Espada e esses livros estão recheados de referências ao clássico, à literatura clássica. Pode-se oferecer inicialmente contando (o professor) histórias que estão presentes nos textos clássicos e depois paulatinamente introduzindo obras completas da literatura clássica.*

P2: *Lendo, em sala, alguns textos.*

P3: *Não há resistência por parte dos alunos. Acho que o que há é opção e gosto. Cada um procura ler o que gosta.*

P4: *Ser mais valorizada e incentivada nas escolas, como por exemplo, desvincular língua portuguesa e literatura.*

4.2.3 Qual o tipo de leitura os seus alunos mais utilizam?

P1: *Os alunos leem obras consideradas essenciais no Ensino Médio, obras que estão no rol canônico, além de outras obras que são inseridas no decorrer das séries.*

P2: *Best-sellers.*

P3: *Os alunos optam por leitura de livros de literatura contemporânea e há uma tendência por obras que abordam o místico.*

P4: *Livros que identifiquem com sua faixa etária.*

4.2.4 Como você aborda a leitura em sala de aula?

P1: *Há um trabalho em sala de aula que antecede a leitura e cobrança da leitura. Há ainda comentários de obras e leituras concomitantes com os alunos, interpretando a obra com o discente.*

P2: *Como exercício, sobretudo com leituras solicitadas.*

P3: *Procuro fazer ao máximo, o uso de diversos gêneros textuais, principalmente os mais usados socialmente e leitura de obras literárias.*

P4: *Usando todos os veículos possíveis como: jornais, revistas, internet etc.*

4.2.5 Os alunos são incentivados a ler os clássicos? Se sim, como?

P1: *Sim. Há, principalmente na 1ª série do Ensino Médio, a lista de leitura clássica greco-romana. Além disso, há sempre referências e comentários que se ligam às obras clássicas.*

P2: *Sim.*

P3: *não respondeu*

P4: *Sim, comentando as histórias resumidas de forma oral e procurando leva-los aos espaços com maior acervo.*

4.2.6 Qual a sua visão sobre a Literatura Clássica?

P1: *A minha visão é a de que a Literatura Clássica é essencial para a formação de leitores proficientes e, mesmo que tenha se transformado em quase clichê, na literatura Clássica há toda a história da humanidade e toda a essência humana. A Literatura Clássica nos torna melhores.*

P2: *Além de bela, necessária.*

P3: *não respondeu.*

P4: *É um tipo de leitura difícil de ser compreendida, principalmente pelo grande número de recursos estilísticos que são utilizados.*

4.2.7 De que forma o ensino da Literatura pode contribuir para a formação do aluno em seu ambiente social?

P1: *Como já dito, aula de literatura é aula de nos transformar mais em seres humanos, fazer com que a gente conheça nossas próprias fraquezas e grandezas. É de suma importância não só o contato mas também a leitura de obras literárias.*

P2: *Pela experiência ao plácio ficcional.*

P3: *não respondeu.*

P4: *É um tipo de leitura que faz os alunos refletirem e conseqüentemente terem uma melhor consciência da importância do crescimento espiritual.*

4.2.8 Você classifica seu nível de conhecimento da Língua Latina e Literatura Clássica como:

P1: *bom*

P2: *razoável*

P3: *não respondeu*

P4: *bom*

4.2.9 Na sua opinião, de que forma esse nível de conhecimento interfere no ensino da Literatura em sala de aula?

P1: *A todo o momento, via conhecimento da língua e da literatura latinas, pode-se fazer com que o aluno perceba o seu entorno com mais facilidade e o apreenda também com mais qualidade.*

P2: *Positivamente.*

P3: *não respondeu*

P4: *O preparo e a segurança sobre aquilo que você está falando acaba fazendo a diferença.*

Ressalta-se que houve uma coerência entre as respostas dos professores e dos alunos ao falar sobre o estudo da Literatura Clássica em sala de aula quando os professores da escola pública afirmaram não apresentar os Clássicos a seus alunos, enquanto os professores da escola particular afirmaram apresentá-los.

A partir dos dados dos questionários aplicados aos professores, foi possível verificar que, apesar da dificuldade encontrada pelos docentes em trabalhar esse tipo de Literatura, os mesmos não procuram se aprofundar para passar esse conhecimento a seus alunos, chegando a considerar a Literatura Clássica “*difícil de ser compreendida, principalmente pelo grande número de recursos estilísticos que são utilizados*”. Portanto, a resistência dos próprios professores contribui em grande escala para a resistência dos alunos em aprender.

Apesar dessa grande resistência, muitos alunos buscam leituras alternativas embasadas em obras clássicas, como Harry Potter, Percy Jackson e Guerra dos Tronos, pois consideram essas obras como mais atuais e próximas de suas realidades; embora aproximadamente metade dos alunos questionados não saiba da relação entre os Clássicos e essas obras.

5 Considerações finais

O presente estudo teve por objetivo verificar por que alunos de ensino médio são resistentes à leitura clássica. Para isso, valeu-se da experiência de professores que estão atuando em sala de aula e, também, dos alunos que ainda fazem parte do ensino médio.

A partir da pesquisa de campo realizada, pode-se concluir que um número significativo de alunos conhece e até gosta de ler, mas não são incentivados. A maioria conhece Literatura Clássica, mas não estuda por uma resistência dos próprios professores. Percebe-se, então, que uma resistência gera outra. Percebeu-se, nos questionários dos professores, que muitos não se importam com o estudo da Literatura Clássica, e os que importam defendem que o principal problema é a forma com que o conteúdo é abordado pelo docente.

Tomando por base o estudo de Vezzosi (2013), pode-se concluir que as aulas devem basear-se na reflexão, objetivando a formação dos alunos em leitores maduros e competentes e, dessa forma, desenvolvendo o senso crítico dos alunos, a capacidade de análise e de construção de sentidos, a curiosidade pelos textos.

Referências

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução por Ivo Barroso. 3. ed. 10. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 141 p.

_____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 285 p.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MARTINS, S. C. S.; JÚNIOR, H. G. M. *Literatura clássica: um bem indispensável para o ser humano, com formas mais complexas e refinadas do pensamento e do fazer artístico* In: Seminário PIBID UNEMAT, 5^a. (JC), 2013, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, 2013. Vol. 2 (2013). Cód. 9733.

SILVA, Frederico Sousa. *Ensino de literatura do ensino médio*. [nov. 2013]. Palestra proferida por ocasião do IX Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica promovido pelo Centro Universitário de Patos de Minas.

VEZZOSI, Carina Rafael. *Ensino de literatura: reflexões e possibilidades*. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21504>>. Acesso em: 17 set. 2013

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

Literatura e outras mídias

Literature and other medias

Cristiano Campos Soares

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: cc.soares1986@bol.com.br

Samara Rodrigues Magalhães

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: samaralettras2013@yahoo.com.br

Resumo: Em meio a tantos avanços tecnológicos que estão ocorrendo, está mais difícil incluir a literatura tradicional no nosso dia a dia. Cada vez mais essa literatura perde seu espaço para as artes visuais, para o cinema, para as músicas, para o teatro, para a internet, até mesmo para a dança, e fica mais difícil ensinar e aprender literatura sem utilizar essas novas mídias. Partindo disso, o presente estudo teve por objetivo analisar se há realmente uma integração entre as aulas de literatura e as novas formas de tecnologia. Nesse sentido, foi realizada pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com alunos do ensino médio de duas escolas de Patos de Minas. A partir dos dados coletados com os alunos, viu-se que a maior parte das turmas entrevistadas tem, em sua grade de horários, aulas de Literatura, porém um grande número de professores é adepto somente do recurso clássico: a leitura de livros. Além disso, notou-se que, em alguns casos, os professores ainda têm receio em relação ao uso de mídias e, em outros casos, não usam mídias pelo fato de a estrutura da escola não oferecer condições adequadas para isso.

Palavras-chave: Globalização. Tecnologia. Mídias. Literatura.

Abstract: Among so many great technological advances, it's been harder and harder to include the traditional literature in our daily life. Literature has been losing its spotlight to visual arts, to cinema, to music, to theater, and to internet and even to dance, and it's been almost impossible to teach, even to learn literature without using these Medias. The present study aimed to analyze if there is an integration of the literature classes and new forms of technology. For this purpose, bibliographic and field study were conducted in two high school literature classes in Patos de Minas. It was observed that in most of the interviewees, they have Literature classes in their schedule grid, however, the teachers are adept only to the classic appeal: reading books. And besides that, it was observed that, in some situations, the teachers are afraid of using new Medias, or in other cases, the school doesn't offer appropriate infrastructure to that kind of classes.

Keywords: Globalization. Technology. Medias. Literature.

1 Considerações iniciais

Atualmente tem se discutido muito sobre a escola que queremos. Grande parte concorda que dentro dessa escola as tecnologias são fundamentais em todo o processo de ensino, incluindo o ensino de literatura. Para ganhar a atenção dos alunos e os

trazerem para dentro do mundo literário, professores podem contar com o apoio das novas mídias para os auxiliarem nesse processo tão complicado que é ensinar literatura no ensino fundamental e médio.

Neste sentido, justifica-se o desenvolvimento de trabalhos como este, pois proporcionam uma descoberta e aprofundamento de conhecimentos sobre as novas mídias áudio e visual. Além disso, permite detectar como essas mídias auxiliam no aprendizado e ensinamento da literatura, que, devido a tantas tecnologias presentes no cotidiano do aluno, acaba perdendo seu devido espaço. Será também uma oportunidade de aprendizado sobre como incentivar e atrair os alunos para o mundo da literatura, tentando despertar nos discentes um interesse maior para com os clássicos da literatura brasileira.

É natural que, nos dias de hoje, seja mais difícil o ensino da literatura nas escolas. Com tanta modernidade, os alunos acabam não se interessando muito pelo mundo da leitura. Então, cabe ao educador saber como lidar com essa situação e utilizar novas mídias para o ensino do conteúdo. Assim, sabendo das dificuldades encontradas no ensino de literatura e da resistência dos alunos quanto às aulas tradicionais dessa disciplina, este estudo baseia-se nas seguintes indagações: os professores têm utilizado outras mídias nas aulas de literatura? Como são utilizadas essas mídias? Quais seriam essas mídias? Existe apoio por parte das autoridades gestoras escolares e governamentais para a inserção das mídias nas aulas de literatura?

Parte-se da hipótese de que há alguns professores que já utilizam o teatro, o cinema, a música e outros recursos como meio de ensinamento da literatura. Entretanto, acredita-se que, na grande maioria, esses recursos ainda são escassos, devido à falta de estrutura escolar e à falta de apoio e incentivo por parte das autoridades governamentais, o que dificulta a entrada da tecnologia digital nas salas de aulas.

Logo, o presente estudo objetiva verificar como se dá o uso das novas mídias nas aulas de literatura em duas escolas públicas de Patos de Minas. Salienta-se que não há a pretensão de julgar os métodos de ensino utilizados pelos educadores, mas sim de mostrar como a tecnologia pode transformar o ambiente escolar.

2 Referencial teórico

A inserção das novas mídias no ambiente escolar é um assunto que vem sendo discutido por muitos autores, que procuram estabelecer os pontos positivos dessa relação, que pode transformar o modo de ver o estudo da literatura perante os alunos, pelo fato de que a tecnologia acompanha esses jovens em seu cotidiano. Logo, isso poderá chamar mais a atenção deles nas aulas, aproximando, assim, o ambiente escolar do ambiente onde eles vivem.

Moran (2007) aponta que é interessante que o professor, a partir do trabalho com mídias, encontre meios de provocação para os alunos. Ao utilizar as tecnologias, seja para iniciar, seja para sintetizar um trabalho, o professor deve estar atento para incitar discussões em sala de aula, estimulando o interesse pelo tema abordado e gerando também a vontade de pesquisa nos alunos. Deve atuar como um mediador entre o conhecimento e o aluno.

Napolitano (2003), em trabalho sobre o uso de cinema em sala de aula, também aponta para a utilização crítica das mídias audiovisuais. Seu estudo serviu para promover discussões sobre o tema e a criação de um paralelo entre o filme, as aulas e o cotidiano dos alunos.

Trazer a mídia para dentro da escola, tanto para discussão quanto para seu uso pedagógico, é uma maneira de aproximar os alunos de suas realidades, o que permite maior facilidade na ocorrência das mediações escolares, tanto alunos-professores quanto alunos-tecnologias-professores (BELLONI, 2005; FANTIN, 2006, *apud* CHAMPANGNATTE, 2009). Essas mediações, portanto, podem facilitar cada vez mais o ingresso e um trabalho crítico das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais.

A escola deve estar atenta às mudanças que ocorrem ao seu redor, para que possa acompanhar o andamento junto com a sociedade e participar desse processo.

[...] interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 67, *apud* CHAMPANGNATTE, 2009).

Cria-se, assim, um ambiente mais agradável e descontraído para oferecer oportunidades de conhecimento para os alunos de uma forma diversificada, partindo da realidade de cada turma e de cada escola, interpretando e diagnosticando as potencialidades e as fragilidades, os interesses e as demandas existentes no cotidiano escolar. Portanto, pode-se entender que o uso de mídias não deve ser o mesmo para todas as escolas e turmas, pois o comportamento dos alunos varia de escola para escola, assim como a estrutura, que pode não comportar o uso de mídias, ou não se adaptar.

Prova disso é que muitas escolas não obtêm sucesso ao tentar diversificar o modo de dar aula, pois os alunos podem não se adaptar, por estar acostumados ao modo convencional, e acabar usando essas mídias como distração.

Conforme aponta Carmo ([s.d.]), baseado em material da disciplina Gestão Integrada de Mídias na Educação, do Curso a distância *Mídias na Educação*, da Universidade Federal de São João Del-Rei (2011), para poder fazer a gestão de tecnologias no contexto escolar, é preciso antes identificar quais tecnologias têm à disposição do professor e saber como elas estão sendo utilizadas, pois a partir daí pode-se integrá-las às atividades em sala de aula, através de estratégias, soluções e projetos. A partir dessa informação, nota-se o quanto o professor precisa estar bem preparado para planejar e aplicar uma aula usando meios de mídia. A aula precisa ser interessante, passar o conteúdo desejado, e é necessário que o meio escolhido ofereça fácil compreensão a todos.

De acordo com artigo escrito pela Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência – Ciranda (2013, [s.p.]),

em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula ainda é pouco frequente e um desafio para docentes. Em muitos casos, a formação não considera essas tecnologias, e se restringe ao teórico, ou seja, o professor precisa buscar esse conhecimento em outros espaços. Isso nem sempre funciona, pois frequentar cursos de poucas horas nem sempre garante ao professor segurança e domínio dessas tecnologias. Embora alguns ainda se sintam inseguros e despreparados, muitos educadores já perceberam o potencial dessas ferramentas e procuram levar novidades para a sala de aula, seja com uma atividade prática no computador, com videogame, tablets e até mesmo com o celular.

Em uma sociedade rodeada por aparelhos tecnológicos, onde os adolescentes já se acostumaram a fazer boa parte de suas tarefas pela internet ou através de outros tipos de mídia, é inevitável que as aulas sejam interrompidas pelo uso de tablets, celulares, notebooks e afins. Portanto, uma boa saída adotada pelos professores é usar justamente desses meios em suas aulas, como forma de interagir melhor com seus alunos e chamar a atenção para a aula. É comum que os profissionais da educação se sintam inseguros, despreparados, afinal, qualquer novidade no modo de dar aula causa certa desconfiança, e os professores podem se sentir inseguros com essas novas estratégias.

Braga (2007, p. 182) afirma que

a internet afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação à distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilita a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinitas[...]

De acordo com o que Braga disse, podem-se ver os benefícios da internet. É possível interagir e falar com colegas e professores sobre trabalhos, tirar dúvidas com relação ao conteúdo estudado, sem que seja necessário estar face a face em uma sala de aula. Exemplo dessa nova realidade é a educação a distância, que vem se expandindo cada vez mais em nosso país.

Além disso, a internet possibilita, por meio do acesso a alguns sites, saber mais sobre qualquer tema, detalhadamente. Apertando apenas um botão, é possível ter acesso a milhares de sites falando sobre um determinado tema, e ter acesso a várias informações diferentes, que possibilitam complementar não só trabalhos acadêmicos, mas também o aprendizado que o aluno tem em sala de aula.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola de março/07, o prof. Píer Cesare Rivoltella enfatiza que a mídia “deve permear os processos de ensino e aprendizagem, como acontece com a escrita”, e lembra também que o celular não é apenas um instrumento de recepção, mas de produção, e acrescenta, ainda, que, sabendo utilizar o celular, o professor pode envolver os alunos em produção de filmes. Para ele, “os jovens de hoje são criados numa sociedade digital e devem ser educados para assumir a cidadania conforme a realidade emergente”.

Frente a esse contexto da cultura digital, não há como pensar a atuação do professor, no caso deste estudo, do professor de literatura, sem a intervenção das novas

mídias, o que poderá, quando bem utilizadas, aproximar o aluno de sua realidade e tornar a aprendizagem até mais significativa.

3 Procedimentos metodológicos

Para consecução dos objetivos propostos neste estudo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, com aspecto descritivo. Para a pesquisa de campo, foi feito um questionário que foi aplicado em duas escolas públicas na cidade de Patos de Minas; para noventa alunos do ensino médio. O questionário foi elaborado contendo dez questões sobre o tema “Literatura e outras mídias”. Depois de coletados, os dados foram tabulados e foram elaborados gráficos, a fim de facilitar a visualização dos resultados.

4 Resultados obtidos

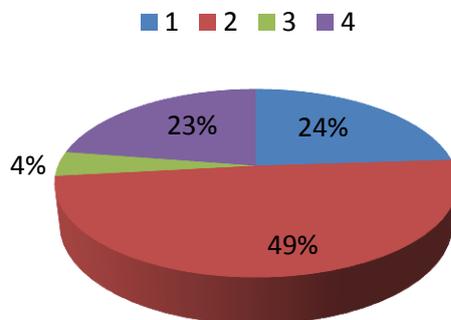
A pesquisa de campo procurou enfatizar os seguintes aspectos: presença ou não de aulas de Literatura nessas escolas, quantidade de aulas, recursos de mídia utilizados pelos professores e frequência de uso desses recursos. Também foi dada ênfase à opinião dos alunos, questionando sobre o interesse deles pelas aulas de Literatura, pelo uso de mídias nas mesmas, sobre a influência que o uso das mídias pode exercer sobre a sua aprendizagem e o seu futuro acadêmico. Os estudantes também puderam opinar sobre a infraestrutura de sua escola e relacioná-la ao uso de mídias.

Em relação ao perfil dos estudantes entrevistados, tem-se o seguinte: 54% são do gênero feminino e 46% do gênero masculino; 86% têm idade entre 15 e 18 anos e 14% têm 19 anos ou mais; 43% estão cursando o 1º ano do ensino médio, 28% o segundo e 29% o terceiro.

Quando dos questionamentos mais específicos ao tema deste estudo, a primeira pergunta versou sobre a existência de aulas de literatura na grade de horários, ao que 71% dos alunos responderam positivamente e 29% negativamente.

Dos alunos que responderam ter aulas de literatura na grade de horários, houve respostas diferentes em relação ao número de aulas semanais, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Número semanal de aula de literatura na grade de horários

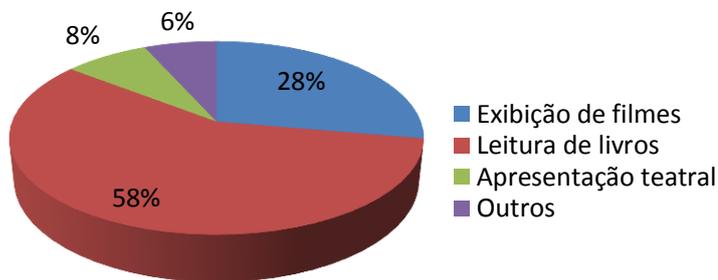


Fonte: dados coletados com alunos do ensino médio (2013)

Conforme mostrado no gráfico 1, a maioria dos alunos (49%) possui uma grade de horários com duas aulas de Literatura semanais; 24% disseram ter 1 aula apenas, 23% disseram ter 4 aulas e 4% disseram ter 3 aulas. A existência, em grande parte, de 2 a 4 aulas na grade é um fator positivo para a integração das mídias no decorrer dessas aulas, pois há certos conteúdos que demandariam um número maior de aulas se fossem, por exemplo, trabalhados com recursos midiáticos como filmes, documentários, apresentações teatrais, entre outros.

Também os alunos foram questionados acerca das estratégias utilizadas pelo professor para diversificar a metodologia das aulas de literatura, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: De quais itens o professor faz uso em suas aulas de literatura?

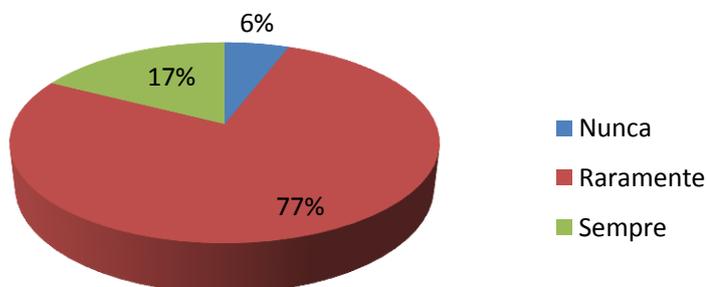


Fonte: dados coletados com alunos do ensino médio (2013)

Através da resposta dos alunos, pode-se notar que a leitura de livros ainda é a estratégia mais adotada nessas aulas, perfazendo um total de 58%. Já a exibição de filmes e a apresentação teatral vieram como estratégias seguintes, com 28% e 8%, respectivamente. Do total de alunos respondentes, 6% afirmaram que os professores fazem uso em suas aulas outros tipos de mídia, não especificando que mídias são essas.

Ficando mostrado o uso de algumas estratégias diferenciadas nas aulas de literatura, foi questionada aos alunos a frequência de uso dessas mídias, ao que se obteve um resultado demonstrativo da pouca variação da dinâmica das aulas, vez que 77% responderam que raramente o professor usa dessas estratégias (gráfico 3).

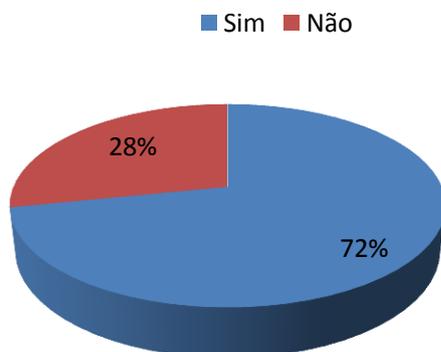
Gráfico 3: Com que frequência ele usa essas mídias em sala de aula?



Fonte: dados coletados com alunos do ensino médio (2013)

Esse resultado pode ser um indício de que muitos profissionais atuantes na educação ainda se mostram receosos ou despreparados com relação à inovação em suas aulas, mesmo aceitando sugestões de aulas mais dinâmicas por parte dos alunos, conforme dados do gráfico 4.

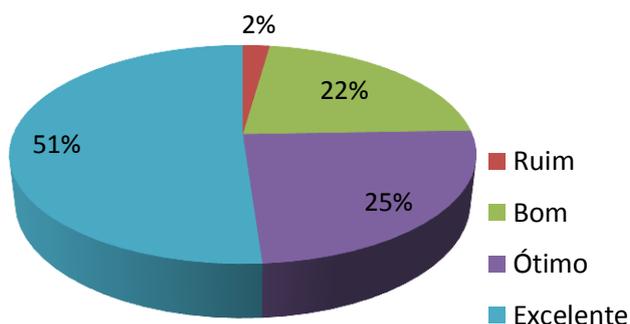
Gráfico 4: Seu professor de Literatura aceita sugestões para aulas mais dinâmicas?



Fonte: dados coletados com alunos do ensino médio (2013)

Também foi questionado aos alunos se eles consideravam as aulas de literatura interessantes, ao que 62% responderam positivamente e 38% negativamente. Nota-se um percentual elevado de alunos que não julgam as aulas interessantes, o que reflete a necessidade de o professor diversificar sua metodologia para dinamizar mais as suas aulas, o que acarretaria numa melhor aceitação e avaliação da disciplina pelos alunos, conforme mostra o gráfico 5.

Gráfico 5: O que você acharia da matéria "Literatura" se nas aulas fosse acrescentado o uso recursos midiáticos, como vídeos, filmes, músicas etc.



Fonte: dados coletados com alunos do ensino médio (2013)

Como mostram os dados quantitativos e também as pesquisas bibliográficas, o uso de mídias pode favorecer o aprendizado do aluno. Então, é necessário que, além do professor, a escola também esteja engajada neste projeto de inserção das mídias no contexto da sala de aula. Neste estudo, quando questionados sobre a existência de algum projeto na escola para diversificar o modo convencional de atuação docente em sala de aula, 64% responderam desconhecer a existência de projetos desse tipo e 36% responderam conhecer projetos feitos pela escola, sem, no entanto, relatar algo sobre esses projetos.

Essa falta de engajamento da instituição de ensino pode ser um dos entraves para a inserção das mídias na sala de aula, refletindo como impacto desmotivador na inovação da metodologia docente.

Entretanto, o resultado obtido ao último questionamento feito aos alunos indica que essa falta de projetos de iniciativa da própria escola pode ser uma consequência da falta de estrutura e não da desmotivação da instituição para agregar novas formas de didática na atuação docente. Ao serem questionados se a estrutura da escola permitia a realização de aulas diferentes e dinâmicas, principalmente com o uso de mídias, 43% responderam que sim e 57% responderam que não.

Fica comprovado, então, que ainda é preciso um investimento na própria estrutura escolar para que sejam incorporados novos métodos de ensino, principalmente métodos que perpassam pelo uso de novas tecnologias.

5 Considerações finais

A realização deste estudo versando sobre a utilização das mídias em aulas de literatura levou à percepção de que o uso de mídias em sala de aula está longe de ser uma realidade presente em algumas escolas. Isso acontece por motivos que vão desde a insegurança dos professores até a falta de estrutura das escolas para se adaptarem a esse novo modo de dar aula. Poucas escolas fazem projetos de incentivo ao uso de mídias, e isso é um ponto negativo, já que os educadores ainda têm certo receio com relação à inovação que o uso de tecnologias traz.

Os alunos se mostraram muito receptivos a novos modos de aprender, já que eles estão acostumados e adaptados ao uso de tablets, computadores, televisão, entre outros. Porém, a maioria dos professores ainda prefere aderir à leitura de livros, um método convencional não muito apreciado pelos alunos.

A maioria dos alunos, entretanto, mostrou reconhecer a importância da disciplina literatura para sua formação pessoal, social e profissional.

Por fim, ressalta-se que o uso de tecnologias em sala de aula pode ser muito benéfico para alunos e professores, tornando as aulas mais interessantes, interativas, e fazendo com que os alunos absorvam melhor o conteúdo e busquem o conhecimento sobre o conteúdo trabalhado também fora da escola.

Assim, é muito importante que o professor se adapte ao mundo atual, sentindo-se seguro para usar a tecnologia em sala de aula, pois a estratégia usada para o trabalho de uma determinada matéria influencia fortemente no interesse dos alunos no decorrer das aulas. Se o aluno perde a concentração nas aulas para acessar redes sociais e outras coisas pela internet, porque não se aliar a essa tecnologia para chamar a

atenção para suas aulas? Os alunos poderão ter acesso a muito mais do que o conteúdo teórico, poderão ver vídeos-aula, chats sobre determinados temas relacionados à aula, passando, assim, a ver as aulas de literatura e outras matérias como um conteúdo acessível, mais próximo de seus hábitos.

Este estudo limita-se ao levantamento de dados com um número pequeno de alunos e em poucas fontes bibliográficas, mas seus resultados indiciam uma realidade vivenciada pelo professor atual: a necessidade da formação continuada e do aprimoramento de técnicas e metodologias para o ensino em sala de aula.

Referências

BRAGA, Denise Bertoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAUJO, J. C. *Internet e ensino*– novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. *Diagnóstico do uso das mídias e do seu uso na escola*. Disponível em: <http://www.educacaoliteratura.com/index%20195.htm>. Acesso em 08 de set. 2013.

CENTRAL DE NOTÍCIAS DO DIREITOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – CIRANDA. *Uso das novas tecnologias em sala de aula*. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/uso-das-novas-tecnologias-em-sala-de-aula/>. Acesso em 14 ago. de 2013.

CHAMPANGNATTE, D. M. O. *Possibilidades de usos e mediações das mídias em sala de aula*. 126f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

MORAN, J. *As mídias na educação*. (2007) Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm. Acessado em 21/10/2013.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital em sala de aula. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo, edição n. 200, março de 2007. Entrevista concedida a Debora Didonê.

Lenguaje en las *Inquisiciones* borgeanas

Linguagem nas Inquisiciones borgeanas

Marília Spingolon

Estudiante del *Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura*, 9ª período, de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC.
E-mail: marilia_spingolon@hotmail.com

Santo Gabriel Vaccaro

Professor orientador.
E-mail: santogabrielvaccaro@gmail.com

Resumen: En sus publicaciones iniciales el escritor argentino Jorge Luis Borges ya examina la relación entre el lenguaje y el pensamiento filosófico. En 1925 publica *Inquisiciones* libro de ensayos en el cual reflexiona sobre posturas literarias, lingüísticas y filosóficas de diversos escritores y pensadores. Entre ellos, Friedrich Nietzsche, quien en su ensayo “La verdad y la mentira en el sentido extra-moral” comparte con el pensamiento de Borges sobre el lenguaje, diversas indagaciones que involucran el pensamiento humano y sus manifestaciones en el mundo. Este estudio busca observar y reflexionar, a partir del lenguaje, la perspectiva asumida por Borges en sus textos iniciales y cómo estas posturas borgeanas se nutren o se aproximan a las ideas del filósofo alemán sobre el tema.

Palabras-clave: Jorge Luis Borges. Friedrich Nietzsche. *Inquisiciones*. Lenguaje. Filosofía.

Resumo: Em suas primeiras publicações o escritor argentino Jorge Luis Borges já se preocupava com a relação entre a linguagem e o pensamento filosófico. Em 1925 publicou *Inquisiciones*, livro de ensaios no qual reflete sobre posturas literárias, linguísticas e filosóficas de diversos escritores e pensadores. Entre eles, Friedrich Nietzsche, que em seu ensaio “A verdade e a mentira no sentido extramoral” compartilha com o que diz o próprio Borges quanto às suas ideias sobre linguagem, com diversas indagações que envolvem o pensamento humano e suas manifestações no mundo. Este estudo busca observar e refletir, a partir da linguagem, a perspectiva assumida por Borges em seus textos iniciais e como estas posturas borgeanas se nutrem ou se aproximam das ideias do filósofo alemão sobre o tema.

Palavras-chave: Jorge Luis Borges. Friedrich Nietzsche. *Inquisiciones*. Linguagem. Filosofia.

1 Introducción

El presente artículo vincula parte de la trayectoria ensayística del escritor argentino Jorge Luis Borges con discusiones y reflexiones sobre el pensamiento filosófico del lenguaje, vinculación que evidencia el carácter universal su obra. En este sentido, se torna necesario apuntar algunos aspectos iniciales sobre el género ensayístico y el periodo histórico en que el escritor argentino ha publicado *Inquisiciones* (1925), libro fundamental de este análisis.

A la vez, la perspectiva filosófica de Friedrich Nietzsche presente en el ensayo “La verdad y la mentira en el sentido extra-moral” (1873), es de interés a la presente

investigación por reflexionar sobre los caminos que se cruzan y convergen en el interior del lenguaje. De acuerdo con el filósofo alemán, estos caminos disimulan lo que conocemos como existencia y garantizan por medio del intelecto humano la preservación del individuo, que cree en una realidad constituida por medio de la verbalización de un “sentimiento de verdad”.

Este efecto humano instintivo como bien evidencia Suarez (2011) no corresponde a la idea consciente de búsqueda de la verdad, sino que este sentimiento, para Nietzsche, suscita por el contrario, en el acto de olvidarse, una idea inconsciente de que la realidad corresponde a una invención humana. Sobre este aspecto se agrega que: “Dito de outra forma, não haveria o ‘instinto de verdade’ não haveria sequer a verdade; porém, haveria acordos gregários a respeito de verdade e linguagem” (SUAREZ, 2011, p. 103).

En este sentido paradójico, instinto y verdad disputan espacio en las discusiones del filósofo, según el cual los hombres idealizan lo que ven en el mundo, pues “estão profundamente imersos em ilusões e imagens de sonho, seu olho apenas resvala às tontas pela superfície das coisas e vê ‘formas’ [...]” (NIETZSCHE, 1999 p. 52). Y en este mismo sentido, Borges declara que: “Erróneamente, se supone que el lenguaje corresponde a la realidad, a esa cosa tan misteriosa que llamamos realidad. La verdad es que el lenguaje es otra cosa” (BORGES, 1989, p. 122).

Así y como punto esencial¹ de este trabajo, se parte del presupuesto de que, tanto como para la filosofía, principalmente del pensamiento nietzscheano, cuanto para Borges, el concepto de lenguaje no descansa en definiciones cerradas o inmodificables. Idea que ya se observa en los orígenes del pensamiento sobre el lenguaje. Como ejemplo, podemos citar el texto *Crátilo*, diálogo platónico en que Sócrates, después de discutir vehementemente el naturalismo² y el convencionalismo³ del lenguaje, propone a Crátilo que continúe investigando sobre el tema: “[...] se debe examinar valientemente y bien, y no admitir fácilmente [...]” y continúa en el mismo párrafo “[...] y tras examinar si descubres algo, lo puedes compartir también conmigo” (PLATÓN, 2006, p. 216). Del mismo modo, Borges afirma que el lenguaje corresponde a uno de los tantos arreglamientos intelectuales humanos y que en especial para los escritores, el lenguaje es una “díscola forzosidad” (BORGES, 2012, p. 65).

Es importante mencionar que estas ideas, además de consolidaren como temáticas que acompañaran las futuras décadas de la escritura de Borges, componen también parte de sus primeras impresiones sobre temas universales y ya nos aproxima a las formas sutiles con que Borges utiliza el lenguaje, en su manera de escribir. Manera que cautiva y que permite reflexionar sobre diversos temas que, además de formar parte del universo literario borgeano, componen nuestra cotidianidad.

¹ También se menciona como punto importante en este trabajo, la elección de los primeros ensayos de Borges para la presente investigación, pues la crítica literaria los aborda con menor intensidad debido a que forman parte de un periodo menos conocido del autor argentino y que, además, no forman parte de sus obras completas.

² El naturalismo consiste en una corriente teórica del lenguaje que afirma que las palabras tienen en su esencia la verdad de la cosa nombrada.

³ El convencionalismo de forma diferente al naturalismo defiende que en la realidad las cosas reciben sus nombres por convención social.

En este sentido, tomando los interrogantes filosóficos de Nietzsche y las afirmaciones ensayísticas de Borges, buscamos con esta investigación comprobar el diálogo existente entre las percepciones del filósofo alemán y del escritor argentino. Percepciones que se observan en las designaciones, proposiciones, pensamientos y formulaciones hipotéticas que aparecen en sus escritos y que se desplazan sobre la problemática de la reflexión de la lengua.

Partiendo de esta relación, esperamos observar qué se aproxima más a lo que escribe Borges sobre las palabras y las cosas, y cómo el autor argentino utiliza las ideas de Nietzsche, aunque, según surge de una lectura inicial de la obra borgeana, exista un distanciamiento de ambos en el ámbito del pensamiento filosófico. A este respecto (VACCARO, 2013, p.176-177) refuerza que:

[...] embora uma primeira aproximação entre Nietzsche e a obra borgeana se caracterize pela crítica constante do argentino aos postulados do filósofo alemão, existe desde a juventude borgeana um especial interesse pela obra do primeiro. Por tal motivo, embora os textos de maturidade sugiram que Borges parece não compartilhar alguns dos posicionamentos nietzschianos, reitera-se a importância de levar em consideração a ideia que aponta as singulares estratégias literárias do escritor sul-americano sobre a utilização do postulado filosófico para dar força e forma à sua narrativa, estratégias que também são aplicáveis aos postulados de Friedrich Nietzsche.

Notamos en el fragmento citado que el diálogo con otros autores, así como sucede con otros campos del conocimiento, como el filosófico, ni siempre ocurre de manera amistosa y que esta es una de las características/estrategias de la escritura del autor argentino. Aunque haya un aparente distanciamiento de ideas entre ambos, se debe resaltar que tal distancia se diluye cuando se trata de suscitar discusiones, reflexiones y admiración por el placer estético que sus escritos ofrecen. Alejamiento que también resulta aparente si se repara con detenimiento en las singulares ideas y pensamientos que ambos tienen sobre la percepción del arte literario, la contemplación de las limitaciones y posibilidades de las palabras.

También para auxiliar esta investigación, fue imprescindible la utilización del texto crítico *Dos miradas sobre Borges* (BULACIO, 1998) que percibe el especial diálogo que existe entre los dos autores y reflexiona sobre el mismo. Otros textos importantes para entender la visión filosófica de Nietzsche son los libros *Nietzsche e a Linguagem* (SUAREZ, 2011) y *Símbolo e Alegoria, a gênese da concepção de linguagem em Nietzsche* (CAVALCANTI, 2005), pues ambos dan algunas herramientas para un mejor entendimiento de la obra nietzscheana y así posibilitan una comprensión más profunda de su teoría para el presente trabajo.

Por lo tanto, esta investigación comprende la lectura de algunos de los ensayos iniciales de Borges y la selección de otros textos de madurez que versan sobre la preocupación del autor cuanto a los límites y posibilidades del lenguaje. Posteriormente, analizaremos cuáles son las posiciones filosóficas que pueden vincularse a esos escritos borgeanos, a la luz de la discusión propuesta por Nietzsche sobre la verdad y la mentira. Discusiones que aparecen evidenciadas en el estudio

sobre la temática de la lengua del filósofo y que están presentes tanto en algunos de los ensayos del joven Borges como en sus escritos posteriores.

2 Del ensayo y del ultraísmo

En los ensayos borgeanos iniciales aparecen los primeros pasos del pensamiento reflexivo del autor vinculados a temas de carácter universal. En este sentido cabe resaltar el ensayo como género literario y su utilización en el periodo del movimiento ultraísta, al cual el autor argentino se ha aproximado en los años iniciales del 1920. Una de las definiciones posibles para el término ensayo es la que refiere Baralt (1906, p.154) cuando lo propone como aquello que es:

aplicado como título a algunas obras, ya por modestia de sus autores, ya porque en ellas no se trata con toda profundidad la materia sobre que versan, ya, en fin, porque son primeras producciones o escritos de alguna persona que desconfía del acierto y propone con cautela sus opiniones.

En la concepción propuesta por Baralt, la definición de ensayo se da por la aproximación a un género, de algunos textos que están vinculados al pensamiento y a la proposición de reflexiones⁴.

Además el concepto también refleja la importancia de contener este especial modo de escritura preliminar, sin comprometimiento con formulaciones de teorías acabadas, ni tampoco de alcanzar una verdad sobre determinada cosa, ya que, como resalta el autor, en el ensayo se “desconfía del acierto”.

En el libro *Teoría del ensayo* (MARTÍNEZ, 1992), hay un capítulo intitulado “Lo subjetivo en el ensayo: el ensayo como confesión”, en la que se piensa la relación entre el escritor y el texto ensayístico y que bien es posible aplicar a la forma de escritura borgeana. Así leemos que:

el carácter confesional de los ensayos, consecuencia directa del subjetivismo, es característica constante de éstos, a pesar de que en diversas épocas haya sido más o menos mitigado por las circunstancias ambientales o la personalidad del ensayista. (MARTÍNEZ, 1992, p.65)

En *Inquisiciones* (BORGES, 2012, p.9), primer libro de ensayos del autor argentino, el propio título de la obra retoma el uso del término por su denominación a lo largo de nuestras experiencias humanas relatadas por medio de la escrita, término del cual el autor utiliza la expresión, “aliviar la pena”, para aludirlas, pues trae consigo el peso del hecho histórico homónimo. Este gesto del escritor, puede ejemplificar como el propio Borges encara la cuestión de las palabras y sus denominaciones, de acuerdo con sus “circunstancias” o “ambientes” en que se encuentran. Confesión e inquisición,

⁴ Según Martínez (1992, p.8), el término *ensayo* se debe a Miguel de Montaigne, primer autor que utilizó este género y esta nomenclatura.

apuntan hacia el hecho histórico. Aunque también aluden a la reflexión vinculada al uso de las palabras, inquisidoras de la realidad inventada por el hombre.

De este modo, percibimos en el título mismo, una tentativa del autor de poner a prueba las ideas fijas. Aunque el propio Borges manifieste su deseo de olvidarse de este periodo literario, *Inquisiciones* presenta reflexiones que aluden al hecho designado por la definición de la propia palabra, produciendo en el mismo sentido una inquisición de los signos, lo que prueba la preferencia de Borges por el carácter estético de la escrita y también puede corresponder a la inquisición de las propias designaciones borgeanas. Con relación a la cuestión del ensayo como confesión, es posible percibir esta característica de confidencia cuando el autor en el ensayo “El Ulises de Joyce” manifiesta no haber leído el Ulises en la íntegra. Como podemos percibir: “Confieso no haber desbrozado las setecientas páginas que lo integra, confieso haberlo practicado solamente a retazos” (BORGES, 2012, p. 21).

Borges, al construir su reflexión sobre dicho tema, edifica sus propias designaciones relacionadas a términos ya canonizados por el uso, esta característica hace parte su personalidad en cuanto autor y ensayista. Es el caso, por ejemplo del prefacio de su primer libro de ensayos en que el autor manifiesta lo siguiente:

la prefación es aquel rato del libro en que el autor es menos autor. Es ya casi un leyente y goza de los derechos de tal: alejamiento, sorna y elogio. La prefación está en la entrada del libro, pero su tiempo es de posdata y es como un descartarse de los pliegos y un decirles adiós (BORGES, 2012, p. 9).

El concepto canónico de prefación, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE), se ocupa solamente de su designación simple y literal, la definiendo como: “Prólogo o introducción de un libro” (RAE, 2001). Esta información no dice todo sobre la palabra, diversamente de Borges que la conceptúa de acuerdo con su comprensión reflexiva de lo que debe ser y caracterizando al especial género ensayístico de su escritura.

Otra característica de la obra del joven escritor argentino se vincula al ultraísmo, movimiento al cual adhiere Borges en los primeros años de 1920. En la biografía de Borges, (CAVALLARO, 2006, p.40) está señalado que el movimiento ultraísta “había surgido poco antes de llegar Borges a Sevilla, cuando Rafael Cansinos Assens, mayor que el grupo de los sevillanos (nacido en 1883), convocó los poetas a asumir una actitud ultrarromántica”.

Al asumir esta postura el movimiento ultraísta pretendía romper con algunos principios del modernismo, introduciendo características como el exceso de metáforas, el repudio por las rimas y por discursos rebuscados, entre otros aspectos. Características que son señaladas en algunos ensayos borgeanos como “El Ulises de Joyce”. En este texto, en un relato biográfico de Joyce, (BORGES, 2012, p. 22) afirma que: “Lo han educado los jesuitas, sabemos que posee una cultura clásica, que no comete erróneas cantidades en la dicción de frases latinas”. Fragmento que demuestra cómo Borges alude a las características del movimiento, sin necesariamente nombrarlo explícitamente. Para el autor, así como para el ultraísmo, el exceso de palabras en los

textos era exactamente una de las principales características que los adeptos al ultraísmo querían evitar.

3 Breve itinerario del lenguaje

El lenguaje se revela para el hombre como necesidad de manifestar las abstracciones del individuo. Esta necesidad acompaña al sujeto desde su nacimiento y trasciende su propia experiencia humana que, en el intento de aproximarse de la realidad, representa por medio de los símbolos su manera de comunicarse con el mundo. Esta invención racional tiende a constituir uno de los más importantes instrumentos de construcción de la cultura humana y universal.

El lenguaje es como un “medio” por el cual nombramos a las cosas/objetos y sensaciones que componen nuestro universo de percepciones haciéndolas parte integrante de nuestra propia consciencia, o sea, convertimos el lenguaje en una especie de representante de las cosas físicas, transformándolas en ideas. De acuerdo con la filosofía en el momento que nombramos “a qualquer objeto da natureza, nós o individualizamos, o diferenciamos do resto que o cerca; ele passa a existir para a nossa consciência” (ARANHA e MARTINS, 2012, p. 29) y aquí evidenciamos el convencionalismo de la lengua.

Desde antaño, discusiones sobre el objeto del lenguaje, sus motivaciones, características y definiciones son preocupaciones intrínsecas del pensamiento filosófico. Para citar los principales, (ARISTÓTELES, 2010, p.54), por ejemplo, ya afirmaba que “las palabras escritas son signos de las palabras habladas”. Posteriormente los sofistas⁵ se han preocupado en satisfacer algunos matices de la lengua que exploran la belleza de un discurso rebuscado. Esta característica del sofismo ocurre debido a la defensa, por parte de sus seguidores, cuanto al aspecto más formal de la lengua, sus intenciones eran principalmente persuadir a sus interlocutores, por medio de la facilidad con que se expresaban con las palabras. De otro modo, los adeptos a este raciocinio utilizaban argumentos capciosos para iludir el interlocutor, por medio de la falacia de sus ensañamientos que enfranqueaban la verdad, por medio de las palabras.

Platón, por su parte, también contribuyó significativamente para la discusión cuanto al lenguaje y su capacidad de retratar lo cotidiano cuando propuso en el diálogo inaugural *Crátilo* una reflexión sobre el lenguaje bajo la perspectiva de dos concepciones antagónicas, el naturalismo y el convencionalismo. Sobre este texto, tenemos:

se inicia [con] una larga primera parte de diálogo con Hermógenes en la que, bajo la excusa de poner a prueba la posición convencionalista, [mientras que]

⁵“Os sofistas (século V a.C), são os mestres da nova *areté* política, e o instrumento desse processo será a *retórica*, ou seja, a arte de bem falar, de utilizar a linguagem em um discurso persuasivo.” “Com frequência os sofistas são acusados de superficialidade e logomaquia, ou seja, de pronunciar um discurso vazio, um palavreado oco.” (ARANHA e MARTINS, 2012, p. 192).

Sócrates presenta los lineamientos de una versión de la teoría naturalista que servirá para montar el trabajo de impugnación de la segunda parte. (MÁRSICO, 2005, p.21)

Y esta segunda parte se encamina para la refutación de la teoría naturalista, aunque, como lo recuerda Mársico, “ha hecho pensar a muchos que Platón creía de hecho en algún tipo de naturalismo”. Aristóteles continúa con la problemática de la lengua, en una primera instancia analizando la falacia del discurso sofístico sostenido por el discurso de la pluralidad de significaciones que posee un vacío de contenido. Posteriormente el filósofo reafirma su teoría cuando propone la tesis de que el lenguaje tiene su designación simbólica en correspondencia con aquello que percibimos en la realidad: “Nenhum nome é [tal] por natureza, mas [apenas] quando ele se torna símbolo” (ARISTÓTELES, 2010, p.16).

Se ha interpretado que Sócrates plantea la existencia de enunciados verdaderos y enunciados falsos, por lo tanto no habrían nombres verdaderos o falsos:

es poco convincente pensar que el Platón del *Crátilo* no había pensado todavía que la verdad se manifiesta en enunciados proposicionales y no en los nombres, ya que precisamente este argumento comienza subrayando que la verdad y la falsedad se dan primariamente en los enunciados y sólo indirectamente en los nombres. (MÁRSICO, 2005, p.25)

En este sentido, Platón discute la constitución del propio lenguaje, llegando a conclusiones que no encierran el debate, sino que repercuten posteriormente en otros autores. Así, desde la Edad Media hasta la Edad Moderna muchos fueron los estudios relacionados al poder del lenguaje como abstracción humana. Al llegar a la Edad Moderna nos deparamos con los escritos de Nietzsche que dialogan paralelamente a lo que dice el propio Borges sobre el lenguaje. Según el autor argentino, ante la imposibilidad de nombrar a todas las cosas, es un alivio que las cosas que nombramos tengan los nombres que simbolizamos, para conservación de nuestra sobrevivencia humana y cotidiana.

Es lo que percibimos en el ensayo “Examen de metáforas” (1925), en el cual Borges declara que la existencia del lenguaje permite ordenar la multitud de cosas en el mundo. A pesar del idioma corresponder a una de las formas dentro de las posibilidades prácticas de la comunicación humana, el autor enuncia: “Nadie negará, que esa nomenclatura es un grandioso alivio de nuestra cotidianidad. Pero su fin es tercamente práctico: es un prolijo mapa que nos orienta por las apariencias [...]” (BORGES, 2012, p.64)

En este sentido, el idioma, corresponde a una tentativa de representar y abstraer el ingenuo conocimiento que tenemos del universo. Borges nos despierta a la consciencia que tenemos sobre el fin mismo de la propia razón humana.

Estas abstracciones del individuo producidas por medio del lenguaje es lo que también enfatiza el filósofo alemán cuando afirma que:

somente nas mais desbotadas, nas mais abstratas generalidades, nos estojos vazios das palavras mais indeterminadas há de morar agora a verdade, como

num casulo de fios de aranha: junto de uma tal "verdade" senta-se agora o filósofo, e aliás exangue como uma abstração e emaranhado em fórmulas. (NIETZSCHE, 1999, p.261).

La verdad entonces compone un breviario sobre la existencia humana y no cumple papel de representarla fielmente, sino de formar parte de una de las formas de figurar en medio de las palabras, que se manifiesta en el interior de sus significados, como telas de araña que van tejiendo frases, ideas y pensamientos, por medio de las deliberaciones humanas captadas por la abstracción y el raciocinio lógico.

Por tales motivos, el presente trabajo trae la discusión sobre la verdad y la mentira intrínsecas en el lenguaje, dentro de la cual, el pensamiento Nietzscheano en conjunto con los ensayos iniciales borgeanos, compilados principalmente en el libro *Inquisiciones* problematizan la existencia del lenguaje como una invención humana que además constituye un modo de preocupación universal que abarca filosofía, literatura y otros temas a este cuño.

4 El lenguaje para Nietzsche

Las afirmaciones filosóficas de Nietzsche sobre el lenguaje en el ensayo *La verdad y la mentira en el sentido extramoral* apuntan que la visión humana ya está entrenada a mirar lo cotidiano con ojos sintéticos. En este mismo sentido, Suarez (2011, p.89) recuerda que “nosso olhar perceptivo nos prende às formas” y que la filosofía nietzscheana nos lleva a pensar sobre estas formas que designamos como verdaderas y que componen nuestro cotidiano. De acuerdo la autora, en el mismo párrafo: “tudo o que poderíamos almejar seria ver ‘reinar sobre nós mesmos uma força artística’ transpositiva, metaforizante – pela educação gradual da visão”.

En otras palabras, la autora sugiere que somos llevados por una especie de guía invisible de un lenguaje que nos conduce a determinados fines a propósito de las abstracciones humanas, de acuerdo con aquello que nuestros sentidos identifican como necesidad, que no siempre nos trasladan hacia caminos sencillos y claros. El propio Borges (2012, p.63), afirma que el “mundo apariencial es un tropel de percepciones baraustradas”, idea que nos encamina al engaño muchas veces, como también a nuestra propia manera de preservarnos en la condición de seres racionales, por medio del pensamiento filosófico.

Sobre este particular, Cavalcanti (2005, p.58) enfatiza que Nietzsche ve el lenguaje “como uma atividade instintiva própria ao homem [que] está ligada a modos e estratégias específicas de vida características da espécie”. Por su parte, Suarez (2011, p.101), amparada en esa idea de conservación humana, por medio del lenguaje que propone el filósofo alemán, afirma que: “Pré-socialmente, individualmente, ‘naturalmente’ o homem é o animal que para conservar-se, dissimula”.

De esta última afirmación surge la siguiente pregunta: ¿cómo, ante la posibilidad de la verdad, la disimulación crece como base de sustentación para la preservación humana? La verdad está presente en ambos autores como posibilidad, y es justamente por medio de la verbalización de nuestra percepción del mundo, que somos guiados por la mano del lenguaje, es dentro de esta que encontramos para las

cosas “[...] uma designação uniformemente válida e obrigatória [...]”. O como entiendo Suarez (2011, p.101), añadimos “mais mentira à mentira”⁶, creando lo que la autora propone como una “fábula gregária da verdade”. Sobre este tema, Nietzsche (2007, p. 86) afirma que:

ao homem já custa bastante reconhecer que o inseto e o pássaro percebem um mundo absolutamente outro que o seu e que a sua questão de saber qual das duas percepções de mundo é a mais justa é totalmente absurda. Pois, para respondê-la, deveríamos já medir com a medida da “percepção justa”, isto é, com uma medida inexistente. Mas, a “percepção justa” – o que significaria a expressão adequada de um objeto num sujeito – me parece um absurdo contraditório, antes de tudo. Pois entre duas esferas absolutamente diversas como o sujeito e o objeto não há causalidade, exatidão, mas apenas um vínculo estético, isto é, uma tradução balbuciante, numa língua absolutamente estrangeira.

Este trecho nos ayuda a comprender cuál es el entendimiento que tiene de la lengua el autor alemán. Para este último, traducimos nuestro cotidiano en notas aparentes, sosteniendo que la verdad es una compilación de designaciones humanas que sirven para nombrar el todo mundano y preservarse como seres racionales.

Esta disimulación de la verdad, según Nietzsche (1999 p.55), se vincula a la tendencia del hombre al: “engano, a lisonja, a mentira e a burla, os mexericos, a comédia para os outros e para si mesmo, o falso o brilho a mascarada, o véu da convenção, em suma, o círculo perpétuo da bajulação por um único bafejo de vaidade”.

Esas características forman parte, según el filósofo, de la naturaleza humana. Es decir, los hombres, ya entrenados al simulacro y a construir imágenes múltiples de sí propios, a componer un yo con mezclas de experiencias individuales y colectivas con el mundo aparente, disimula utilizando el artificio de la mentira. La mentira para Nietzsche es entendida como una manera de comprender el comportamiento humano y así conservarlo.

En su ensayo de 1873, el filósofo inicia su análisis por medio de una fábula sobre el origen del planeta. La fábula presenta un relato sobre la existencia humana. Este humano inventado, de manera inteligente, creó entonces el lenguaje, pero, según el filósofo, este momento inventivo de la lengua, tuvo la duración de solamente un minuto, que para el autor, se constituye en una falacia. De acuerdo con Suarez (2011, p.100):

ao falarmos no ser humano, falamos melhor em fábulas. É o que deprendemos da bela e implacável *ouverture* deste ensaio de 1873; e, também, de uma curiosa apropriação, mais do que uma utilização canônica, da célebre formulação de

⁶ Suarez (2011 p.102), se ocupa de los conceptos de moral, mentira y verdad utilizados por Nietzsche, según el cual “A verdade é a mentira que consentimos”, y continuando en la página 103 “Nietzsche se compraz em embaralhar esses domínios. Quer dizer, ele afirma ser a moral um erro (fruto de contingências, ela é, neste sentido, imoral) e o conhecimento ‘mentiroso’ (não procede por adequação, mas por saltos arbitrários, por metáforas”.

Hobbes (“o homem é o lobo do homem”), quando Nietzsche narra o surgimento do ‘contrato’ lingüístico humano.

Este contrato del que trata Nietzsche, es arbitrario, pues le traduce el mundo al hombre por medio de la figuración de la realidad, la que inventamos de manera verosímil y metafórica. Naturalmente somos conducidos a teorizar sobre las innúmeras facetas que asumimos sobre y con las palabras y sus representaciones, de acuerdo con los valores de verdad que agregamos a ellas. Por lo tanto, toda la preocupación del hombre sobre el alcance de la verdad, es naturalmente una preocupación abstracta que tiene sus orígenes dentro mismo de la concepción del lenguaje como producto de interés de la mente a lo largo de la existencia humana.

5 Inquisiciones borgeanas una búsqueda filosófica de verdad sobre el lenguaje

En 1925, Jorge Luis Borges publica su libro *Inquisiciones*⁷, una serie de ensayos que unen reflexiones de temas como literatura, filosofía, hechos biográficos de autores conocidos y de otros autores casi olvidados por el tiempo, además de una gama de otros asuntos que involucran la metafísica, la lingüística, historia y política en sus escritos, para citar como ejemplos. En este libro de ensayos en que Borges junta fragmentos de discusiones variables, las que versan sobre el lenguaje y su relación con la verdad, construyen un espacio de convivencia que posibilita promover diálogos profundos, de donde emerge la preocupación universalista y original de sus ideas.

El tema del lenguaje atraviesa la obra del autor argentino que utiliza el recurso metafórico para regalar al lector *matrioshkas* rusas, donde una figura contiene y esconde otra. Recurso que contempla o reserva sorpresas que, para el lector, son como grajeas de ilusiones laberínticas que proporcionan posibilidades múltiples de análisis e interpretación.

El autor, que ha sido creado en medio a los libros, encara la literatura como algo pasible de reflexión ya que se constituye por medio del lenguaje, el autor hasta desconfía de la propia existencia literaria: “Yo no sé si hay literatura, pero yo sé que barajar esa disciplina posible es una urgencia de mi ser” (Borges, 2012, p. 9). En este sentido, el autor ha manejado las palabras sobre el papel, de manera que el significado de aquello representado por medio del lenguaje pasa por el filtro de nuestras percepciones del objeto/cosa que ella representa.

Para entender algunas ideas de *Inquisiciones* que se vinculan a la reflexión sobre el lenguaje también es pertinente tener en cuenta que las condiciones de producción literaria borgeanas están, en parte, vinculadas al movimiento ultraísta, vanguardia a la que Borges se plegó en los primeros años de años 1920. Los ultraístas, además de proponer la caída del rebuscamiento literario, también consideran la metáfora como

⁷ Algunas décadas después, en 1952, se publica *Otras Inquisiciones*, libro que aún conserva algunas características semejantes al libro de 1925, cambiando la utilización retórica que parece disminuir el grado de complejidad literaria y la forma de sus escritos que se aproximan más al cuento-ensayo. Características que, de ningún modo, cambian en el escritor argentino ese gusto por la literatura que descansa en su placer estético.

parte de las características principales de la revolución antimodernista. Además, Borges, en sus variadas reflexiones de juventud, también deja entrever que leyó a los grandes autores de la literatura universal, como bien es posible percibir en las aproximadamente 150 páginas de *Inquisiciones*, lecturas que fortalecen la riqueza reflexiva que emerge de sus escritos.

De acuerdo con Bulácio (1999 p. 26): “Leer a Borges es embarcarse en una experiencia profunda e insospechada de goce estético pleno”. Este goce, no establece un punto de partida, sino que se consolida puramente por el deleite que causa la obra borgeana y sus relaciones internas con el lenguaje y externas, siempre dialogando con otros autores y filósofos. Tal idea es enfatizada cuando Borges (2012, p.26) afirma que “no hay nada que pudiera ser designado con tal precisión que ningún matiz quedara innombrado, como ya lo señalara Platón en el *Crátilo* y más acentuadamente aun Nietzsche en un pequeño escrito póstumo de 1873”. Es este hilo conductor que une las orillas y contingencias del idioma, el que fortalece nuestra investigación sobre las relaciones existentes entre los ensayos borgeanos y las cuestiones filosóficas que involucran al lenguaje como manifestación de la verdad presentes en el texto de Nietzsche.

De acuerdo con Bulácio (1999, p. 67): “Parece imposible, tanto para Borges como para Nietzsche, separar el conocimiento de los mecanismos lingüísticos”, pues, como bien señala la autora, es el lenguaje “el que organiza y en esa medida crea nuestra imagen de la realidad”. Siendo así, ya en un momento inicial de la escritura de Borges, se observa que su diálogo con el filósofo alemán se consolida en la idea que presupone una necesidad humana que se vincula al lenguaje. Esa necesidad es la de detallar, aunque sea una descripción más metafórica que preocupada con la verdad, de hecho, lo que expresa nuestras experiencias sensibles.

El nacimiento de esta metáfora, idea que comparten ambos pensadores, tiene su origen, según Borges (2012, p. 63), en la “indigencia del idioma”. El autor argentino asevera en el mismo párrafo que: “La lengua más abundante se manifiesta alguna vez infructuosa y necesita de metáforas”. De esta manera, ese tropel de percepciones que traslada los sentidos tiene urgencia del lenguaje, mismo que agotable en su propia manera de existir, pues no admite todos los sentidos que abarcan nuestras percepciones sensoriales, ella se configura como necesaria.

Es de esta manera que nos diferenciamos de los otros animales, por medio de la abstracción que hacemos utilizando el recurso de la lengua. Esta razón, de acuerdo con Nietzsche (1999, p. 57), “depende dessa aptidão de liquefazer a metáfora intuitiva em um esquema, portanto de dissolver uma imagem em um conceito”. Esta idea que conforma el entendimiento por medio de las palabras, entra en colapso ante la imposibilidad de nombrar a todos los matices de un mismo objeto, pero también encuentra un alivio como bien señala Borges (2012, p.63) cuando recuerda que:

lo que nombramos sustantivo no es sino abreviatura de adjetivos y su falaz probabilidad, muchas veces. En lugar de contar frío, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo, enunciamos puñal; en sustitución de ausencia de sol y progresión de sombra, enunciamos que anochece. Nadie negará, que esa nomenclatura es un grandioso alivio de nuestra cotidianidad.

Dicho de otra forma, aunque el lenguaje no detente la verdad total de la cosa nombrada, ella se configura como necesaria para que podamos poner un orden al caos causado por las miles de sensaciones que percibimos por un medio físico. Al respecto, Borges (2012, p.63) afirma que el idioma “es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo”.

También en el ensayo “La encrucijada de Berkeley”, Borges presenta una tentativa de delimitar el concepto de realidad que permite pensar sobre la constitución de la verdad dentro de la problemática de la lengua y sentenciando que la realidad no se presenta tan indescifrable que no permita ser percibida por medio de la razón: “La realidad es como esa imagen nuestra que surge en todos os espejos, simulacro que por nosotros existe, que con nosotros viene, gesticula y se va, pero en cuya busca basta ir, para dar siempre con él” (BORGES, 2012, p. 112). Quizás en esta cita de Borges, en que la sensibilidad del entendimiento emerge de la capacidad humana de abstracción, podemos pensar la cuestión que coloca Nietzsche (1999, p.55) cuando pregunta si es el lenguaje “a expressão adequada de todas as realidades?”.

Para el filósofo alemán lo que hay es una tentativa de comprender el proceso del lenguaje como manifestación de un instinto sensible a lo que creemos que es la realidad. Realidad que no pasa de una disimulación o de una percepción compartida que tenemos de la realidad. En este entendimiento, Suarez (2011, p. 104) recuerda que: “entre o ser e o perceber, não haveria adequação, mas, apropriação: a percepção, molda, arbitra o percebido”.

De esta manera lo que percibimos con los sentidos recibe la forma de la apropiación que tenemos de los conceptos que compartimos de manera general en el interior del propio lenguaje y que utilizamos para todas las ocasiones. Cavalcanti (2005, p. 57), sobre este punto, enuncia que “a linguagem [según Nietzsche] é condição da formação e desenvolvimento do pensamento consciente”.

Esta consciencia de que el lenguaje forma parte del intelecto humano como modo de cultivar, aparentemente, nuestra condición humana es idea compartida por Borges (2012, p. 64) como se observa cuando leemos que:

nuestro lenguaje, desde luego, es demasíadamente visible y táctil. Las palabras abstractas (el vocabulario metafísico, por ejemplo), son una serie de balbuciantes metáforas, más desasidas de la corporeidad y donde asechan enconados prejuicios. Buscarles ausencias al idioma es como buscarle espacio en el cielo.

Comprender el lenguaje se torna por lo tanto, un trabajo de contestaciones y preguntas que alimentan el concepto que enreda todo el enmarañado de explicaciones aceptadas y compartidas por el hombre. Así como también, alude a la necesidad y sensibilidad de reconocer que la mentira compartida, se torna parte de la consciencia humana, como modo de convencionalizar el uso que hacemos del lenguaje. En este sentido, Nietzsche:

o que é a verdade, portanto? [pregunta Nietzsche] Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só entran en consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1999 p. 57)

Los conceptos utilizados por el filósofo son compartidos por Borges (2012, p.89) cuando declara que la realidad “trabaja en abierto misterio”. Este secreto y enigmático rasgo de la realidad y que tan íntimamente involucra al lenguaje hace que, en el pensamiento de ambos autores⁸, las palabras compongan sentencias mejor comprendidas cuando disimuladas y aceptadas en nuestra cotidianidad.

De acuerdo con Bulácio (1998, p. 36) sobre este simulacro de realidad: “El hombre está hecho de lenguaje, se nutre de lenguaje, imagina, sueña, crea con lenguaje”, y de este modo, también aprende la necesidad de manifestarse, utilizándose del lenguaje. En este mismo sentido y vinculando la idea de simulacro a los pensamientos de Nietzsche, Cavalcanti (2005, p. 79) concluye: “É justamente esta capacidade da linguagem em produzir conceitos e, a partir deles, uma imagem articulada do mundo, que é compreendida por Nietzsche como uma atividade estética que possibilita e fortalece a existência”.

El propio Borges declara su placer estético por las palabras y que ellas permiten crear espacios alternativos de reflexión. Esta idea borgeana va al encuentro de lo que manifiesta Nietzsche en sus sentencias que afirman que el lenguaje es un simulacro de la realidad y no su representación fiel transformada en concepto. Borges y Nietzsche, han utilizado referencias metafísicas universales, que los une atemporalmente, ambos crean espacio en la discusión vinculada al lenguaje, para dudas y reflexiones. En Borges y Nietzsche, podemos pensar en relaciones entre literatura, filosofía y lenguaje de manera conjunta. Vinculaciones que, antes que nada, se colocan como la contracara de conclusiones precipitadas sobre el carácter unívoco de conceptos que son múltiples y que no se encierran en sí mismos.

6 Consideraciones finales

En este trabajo, observamos que los ensayos iniciales de Jorge Luis Borges, más específicamente los que tratan de cierta forma de su preocupación con la reflexión sobre el lenguaje, dejan entrever algunas nociones que nacen de ciertas posiciones filosóficas entre las que se encuentra la discusión propuesta por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche sobre la verdad y la mentira.

Además el autor argentino también reconoce que tanto el naturalismo cuanto el convencionalismo propuestos en el diálogo platónico *Crátilo*, son ambas propuestas

⁸ Tanto Borges como Nietzsche posibilitan por medio del ensayo, este género literario tan cercano al concepto de brevedad, una ventana infinita para la reflexión sobre el lenguaje.

posibles, aunque el convencionalismo sea representado de manera más aceptable por el autor, que afirma ser un alivio a toda la humanidad, que existan palabras correspondientes para las cosas. Aunque no exista una denominación para todas las cosas del mundo, y sea necesario entonces la abstracción humana de esas percepciones incluyendo en este contexto el concepto metafórico.

Borges y Nietzsche dialogan en sus reflexiones sobre el lenguaje. Entre el pensamiento de los dos hay una cierta aproximación de la percepción que ambos poseen sobre la verdad y la mentira en el ámbito de dicho tema. Dentro de la discusión sobre la verdad y la mentira ambos autores se posicionan en contra de una verdad conceptual cerrada e inalterable.

Tanto para el filósofo alemán, como para el escritor argentino, hay universos de intenciones que se aproximan en la percepción de lo real, como algo que, representado por medio del lenguaje, no dice todo sobre el mundo al que pertenecemos, sino que configura una manera de representar aquello que percibimos por medio de los sentidos.

Referencias

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. Ed. Ver. Atual. – São Paulo: Moderna, 2012.

ARISTÓTELES. “Da interpretação”. In _____. *Organon: Categorías, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas*. São Paulo: Edipro, 2010, p. 81-110.

BARALT, Rafael María. *Diccionario de Galicismos*. Madrid: Librería de Leocadio López, 1906.

BORGES, Jorge Luis. *Inquisiciones*. Argentina: Debolsillo, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *Otras Inquisiciones*. Argentina: Debolsillo, 2012.

_____. Siete noches. In: _____. *Obras Completas*, Tomo II, Ed. Emecé: Buenos Aires, 1989.

BULACIO, Cristina (comp). *Dos miradas sobre Borges*. Buenos Aires: Arte Gaglione, Universidad Nacional de Tucumán, 1998.

CAVALCANTI, Anna H. Símbolo e Alegoria. *A gênese da concepção de linguagem em Nietzsche*. São Paulo : Annablume, 2005.

DELGADO, Josefina. *Jorge Luis Borges: El tejedor de sueños*. Buenos Aires : Aguilar, La Nación, 2006.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22. Edición, 2001. Disponible en: <http://rae.es/search/node/suegro>. Acceso en: 10 nov. 2013.

GÓMEZ MARTÍNEZ, José Luis: *Teoría del ensayo*, 24 ed., México: UNAM, 1992.

MÁRSICO, Claudia T. "Introducción". In: PLATÓN. *Crátilo*. Buenos Aires: Losada, 2005, p. 7-80.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O livro do filósofo*. São Paulo: Editora Escala, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

PLATÓN. *Crátilo*. Colección Griegos y Latinos. Buenos aires: Losada, 2005.

SUAREZ, Rosana. *Nietzsche e a Linguagem*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

VACCARO, Santo Gabriel. *Jorge Luis Borges: um crítico da linguagem*. 2013. 339f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Experiências rondonistas: um pouco de muita história

Rondonistas' experiences: a little bit of too much history

Daniela Alves Braga

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: dab_rgv@yahoo.com.br

Paula Boaventura Veloso

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: paulinha-boaventura@hotmail.com

Resumo: A vivência de situações extensionistas no decorrer da graduação é de fundamental importância para a formação do estudante. Assim, vários projetos são desenvolvidos em âmbito federal, estadual e municipal a fim de propiciar essas oportunidades extensionistas aos alunos. Exemplo de projeto desse tipo é o Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa. Partindo, então, do relato de duas alunas que participaram desse projeto, este trabalho tem por objetivo descrever um pouco das muitas experiências vivenciadas nas operações Forte do Presépio e Velho Monge. Inicialmente, descreve-se o projeto, sua finalidade e a forma de participação das instituições. Depois foca-se na descrição da fase de preparação para a viagem para, em seguida, expor um pouco do que foi realizado nas cidades. Por fim, expõem-se comentários e experiências trazidos pelos rondonistas, destacando-se todo o aprendizado alcançado durante o projeto.

Palavras-chave: Extensão universitária. Projeto Rondon. Relato de experiência.

Abstract: Experiencing extension situations during undergraduate courses is of fundamental importance to the student's formation. Thus, many projects are developed by federal, state and local levels in order to provide students with extension opportunities. A good example of this kind of project is the Rondon Project, coordinated by the Ministry of Defence. Taking as the starting point the story of two students who participated in this project, this paper aims to describe some of the many experiences experienced by these students in Forte do Presépio and Velho Monge operations. Initially, it is described the project, its purpose and how the institutions take part in the project. Then, it is focused on the description of the preparation for the trip, then it is presented a little bit of what was done in the cities. Finally, some comments and experiences are brought by Rondonistas are presented, highlighting all the learning achieved during the project.

Keywords: Undergraduate Extension Project. Rondon Project. Experience report.

“Não basta olhar o mapa do Brasil aberto sobre a mesa de trabalho ou pregado à parede de nossa casa. É necessário andar sobre ele para sentir de perto as angústias do povo, suas esperanças, seus dramas ou suas tragédias; sua história, e sua fé no destino da nacionalidade”.
(Equipe do Projeto Rondon, da USP 1979, Portal do Projeto Rondon)

1 Introdução

Compete às instituições de ensino a busca da excelência na formação de profissionais comprometidos com a vida e com a transformação social. Assim, devem sempre buscar a excelência, empenhando-se na formação de profissionais aptos a reunir conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para resolver problemas, buscando soluções comprometidas com a preservação da vida e a transformação social baseada na ética.

Para que essa excelência seja alcançada, é preciso que essas instituições adotem políticas institucionais que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste contexto é que o Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) dimensiona ações de responsabilidade social em estratégias e em metodologias globalizadas com o objetivo de incrementar e de consolidar procedimentos facilitadores da integração dessas políticas, viabilizando a observação e a participação crítica na realidade social. Logo, a instituição não mede esforços para facilitar o ingresso de seus alunos em projetos extensionistas como o Rondon.

O Projeto Rondon (doravante PR) é um projeto de integração social que conta com a participação voluntária de estudantes universitários. Este projeto é coordenado pelo Ministério da Defesa em parceria com diversos Ministérios e com o apoio das Forças Armadas, que proporcionam o suporte logístico e a segurança das operações. Há, também, o apoio dos governos estaduais, das prefeituras municipais e de empresas socialmente responsáveis (MINISTÉRIO DA DEFESA, PORTAL DO PROJETO RONDON, 2014).

Atualmente, o PR é uma das ações mais completas de incursão pelos municípios das diversas regiões do Brasil, proporcionando aos estudantes um aprendizado multicultural, envolvendo solidariedade e exercendo cidadania. Os estudantes, conhecidos como rondonistas, vão para pequenas cidades do interior, carentes de recursos, prestar serviços com dedicação (AMORIM, 2014).

O projeto tem por objetivo contribuir para a formação do universitário como cidadão, integrá-lo ao processo de desenvolvimento nacional, estimulá-lo a produzir projetos coletivos e consolidar neste o sentido de responsabilidade social e coletiva.

O PR segue várias etapas até que os universitários saiam de suas cidades com destino às regiões para as quais foram destinadas. Primeiramente, é realizado o planejamento, em que se inicia a definição da região e dos estados onde a operação será realizada. Em seguida, um integrante do projeto visita os municípios selecionados e a prefeitura confirma seu interesse em participar do PR. Depois, há a divulgação do convite para as Instituições de Ensino Superior (IES) participarem da operação e, após conhecerem as regras de participação, farão suas inscrições no site do projeto. Terminados esses passos, a IES elabora o seu plano de trabalho e o encaminha para que haja a seleção das propostas de trabalho. Assim, após a divulgação das IES selecionadas, os professores coordenadores das equipes de rondonistas fazem uma viagem precursora aos municípios para fazerem os ajustes finais. Neste tempo, a IES já prepara a sua equipe, que é composta por dois professores e oito alunos, e realiza o cadastro dos rondonistas pelo site. Por fim, dá-se início à viagem, que tem duração de 15 dias, sendo os dois primeiros destinados à concentração, ambientação, abertura e

deslocamento dos rondonistas aos municípios e o último para o encerramento e retorno às cidades de origem. Ao final da viagem, a IES deve enviar o relatório dos trabalhos desenvolvidos no município (MINISTÉRIO DA DEFESA, PORTAL PROJETO RONDON, 2014).

2 Pré-viagem: a preparação

Após sermos informadas em sala de aula da participação da nossa instituição no Projeto Rondon, demonstramos interesse em integrar a equipe que viajaria rumo a cidades distantes e pouco conhecidas. Participamos, então, do processo seletivo institucional e fomos selecionadas para compor, juntamente com outros sete estudantes e dois professores, a equipe rondonista.

Após conhecermos os outros rondonistas e os dois professores que viajariam conosco, foram divididas as tarefas. Cada universitário ficou responsável por organizar, aproximadamente, oito palestras e/ou oficinas relacionadas à sua área de estudo. Como somos graduandas do curso de Letras, ficamos responsáveis por desenvolver atividades voltadas para as áreas da educação, da cultura e das artes.

Para elaboração das palestras e das oficinas, recebemos ajuda dos nossos colegas de sala e de nossos professores, seja por meio de sugestões de atividades, seja por meio do empréstimo de materiais destinados à leitura e montagem das palestras e oficinas.

Como participamos de operações diferentes (Daniela: julho de 2013 – Operação Forte do Presépio, em Governador Nunes Freire-MA; Paula: janeiro de 2014 – Operação Velho Monge, em São Bernardo-MA), nem todas as palestras e oficinas foram iguais em ambas as operações.

Na Operação Forte do Presépio, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Contos da Terra;
- Autoestima;
- Relacionamento interpessoal: de seus limites e suas possibilidades;
- A prática da leitura e interpretação de textos;
- Cinema na praça;
- Feira do livro;
- Contação de histórias.

Já na Operação Velho Monge, as atividades desenvolvidas foram:

- Contos da Terra;
- Autoestima;
- A prática da leitura – apresentando os gêneros textuais;
- Compreensão de textos;
- Conhecendo a prática docente;
- Incentivo ao Ensino Superior;
- Enfrentando as dificuldades de aprendizagem;
- Educando para a diversidade.

Nós nos reuníamos duas vezes ao mês para compartilhar com os outros rondonistas e com os professores o que já havíamos elaborado. Essas reuniões foram de grande valia, pois, a partir de nossas conversas e amadurecimento das ideias, tínhamos

a oportunidade de fazermos as modificações e adequações necessárias em nossas atividades.

Para a realização da viagem, recebemos o “kit-rondonista”, que é composto por uma mochila, um chapéu, algumas camisetas e uma garrafa de água, todos customizados com a logomarca do Projeto Rondon.

Depois de várias reuniões e de tudo estar preparado, chegou a hora de colocarmos nossas atividades em prática.

3 A viagem: conhecendo a realidade local e desenvolvendo as atividades

Sáimos de Patos de Minas com destino a Governador Nunes Freire e São Bernardo, cidades onde foram desenvolvidas as atividades. Essas cidades são muito precárias e carentes, principalmente de atenção e de informação, mas, mesmo com tantos problemas visíveis, ambas as comunidades foram bastante acolhedoras e nossas equipes foram muito bem recebidas por todos.

As atividades, em sua maioria, foram realizadas em escolas e em praças das cidades. Os recursos tecnológicos, às vezes, não eram suficientes, então, muitas vezes, foram necessários o improviso e a autonomia dos rondonistas na adequação e diversificação das atividades previamente programadas. O mesmo acontecia em relação ao clima, que era muito imprevisível e acabava também, por vezes, nos levando ao improviso.

Quando as palestras envolviam os profissionais da educação, o resultado era sempre positivo. Os professores eram ativos e participavam com interação, demonstrando interesse nas atividades propostas. Isso nos fez perceber a dedicação dos educadores dessas cidades, que, apesar da escassez de recursos, não medem esforços para levar a seus alunos um ensino de qualidade. Além disso, percebemos que não trabalham apenas para sustentar suas famílias, mas, principalmente, porque gostam de sua profissão.

A comunidade local também participou muito das atividades, não só das realizadas por nós, mas também das realizadas pelos rondonistas das demais áreas, como saúde, esporte e política.

Embora os professores e a comunidade estivessem sempre presentes, nosso público maior e mais especial era as crianças. Sempre com sorriso no rosto e palavras singelas, elas acabavam nos conquistando. Para cada palestra ou oficina, deveria ter algo preparado, também, para elas, que sempre acompanhavam seus pais.

A palestra que mais nos chamou atenção, tanto na Operação Forte do Presépio quanto na Operação Velho Monge, foi a de autoestima. Em ambas as operações, houve um envolvimento muito profundo dos participantes e de nós que estávamos ministrando-as. Ao final destas, pudemos ver o quanto essas pessoas são carentes e como é importante lembrá-las de que existe sempre alguém que se importa e se preocupa com elas.

4 A volta: retornando para casa com muito aprendizado e muitas experiências na bagagem

Finalmente, após muita dedicação e “entrega”, retornamos às nossas cidades. Aquela mochila que, ao início da empreitada, era composta apenas por um simples chapéu e uma garrafa de água, agora voltava cheia. Cheia de aprendizado, de lições, de experiências, de recordações e, principalmente, de sentimento de dever cumprido.

Conhecemos pessoas muito especiais, fizemos amigos, ganhamos uma nova família. O maior desafio que encontramos durante todo o PR foi a despedida... Como nos despedir daqueles com quem compartilhamos momentos tão significativos? Preferimos acreditar que não foi um adeus, e, sim, um até logo.

O Projeto Rondon nos permitiu conhecer uma realidade bem diferente da nossa. Exigiu de nós a aplicabilidade do conhecimento que construímos em sala de aula. Deparamo-nos com diferenças de clima, de cultura e de economia. Vivenciamos uma realidade que dificilmente conheceríamos de outra forma. Uma realidade que nos fez sentir mais desafiadas em nossa profissão e nos fez refletir sobre nossos comportamentos e valorizar aquilo de que sempre nos queixamos. Mas, apesar de tudo, uma realidade de pessoas que são felizes com o pouco que têm e que começam, a cada dia, uma nova batalha.

No nordeste, a pobreza tem grande destaque. Mas isso não impede que as pessoas sejam íntegras e carreguem consigo uma cultura admirável, cheia de crenças, de danças e de festivais.

Nós fomos para essas cidades com a intenção de levar ensinamentos e informações atualizadas para a sua população e para os seus profissionais. Porém, fomos surpreendidos. Nunca havíamos imaginado que eram eles que nos ensinariam. Cada pessoa que conviveu conosco, nos deixou uma lição. Cada uma, com sua tamanha simplicidade, nos mostrou o verdadeiro valor da vida: vivê-la, apenas, com intensidade, com alegria e com gratidão por aquilo que tem.

O Projeto Rondon, hoje, nos deixa com “sabor de quero mais”, um sabor único, que só quem já foi rondonista conhece. E o melhor de tudo é que, independente de qualquer coisa, uma vez rondonista, sempre rondonista.

Esse sentimento despertado em nós é também o sentimento despertado em grande parte dos rondonistas, que, assim como nós, vivenciaram momentos incríveis e únicos nessa máquina de sonhos, máquina chamada de Projeto Rondon. Os depoimentos listados a seguir, coletados na página facebook oficial do Rondon, são provas de que não há como vivenciar uma atividade como esta e não sair transformado.

“O Rondon foi encontrar o verdadeiro Brasil”; “Foi descoberta de sentimentos” (Marcelo Gonzaga e Filipe Darcie).

“(...) por muito tempo na minha vida não tinha sentido um sentimento de emoção verdadeira, de um brilho sincero no olhar, de ter a certeza que o trabalho do seu dia valeu a pena e do quanto as pessoas

esperam de você, e da mesma forma, saber a importância que nosso trabalho de rondonistas tem” (Fábio Kester).

“Projeto Rondon deixa marcas profundas em nossas vidas”; “Estou muito feliz e certamente não seria um estudante completo se não tivesse participado dessa lição de vida e cidadania” (Marcos Vinicius Mendonça).

“Ser rondonista é tatuar a alma e o coração com VIDA, com amor ao próximo e com vontade de fazer o mundo um pouquinho melhor” (Rafaela Barbosa).

“(…) aos que desejam ser um rondonista, vestir a camisa, colocar a mochila nas costas, se entregar de corpo e alma, encarar sol, chuva, cansaço e sair por este ‘Brasilzão’ afora, resumo minha experiência em uma única palavra: VIDA” (Gabrielli Spat).

“O mundo é diferente depois do Projeto Rondon. Tudo muda, tudo sai do lugar. Eu voltei. Mas preciso dizer. Também fiquei lá” (Daniela Cristien Coelho).

Referências

AMORIM, Celso. Um pouco de muita história. *Revista Mundo Rondon*, Brasília, ano I, edição I, 2014.

MINISTÉRIO DA DEFESA. *Projeto Rondon: lição de vida e de cidadania*. Disponível em: <http://projetorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/343/area/C/module/default>. Acesso em 01 de ago. 2014.