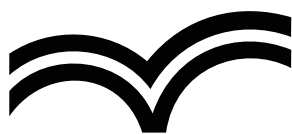


MAIÊUTICA
DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS
E FORMAÇÃO
DOCENTE



UNIASSELVI

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 - INDAIAL/SC

www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente

UNIASSELVI 2020

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antônio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Pró-Reitor Operacional de Ensino

Prof. Érico Coelho Ribeiro

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Carlos Rodrigo de Oliveira

Deise Stolf Krieser

Elaine Hoffmann

Elisabeth Penzlien Tafner

Estela Maris Bogo Lorenzi

Jackeline Maria Beber Possamai

Luana Ewald

Luciana Fiamoncini Frainer

Mara Gonzalez Bezerra

Editoração e Diagramação

Equipe Produção de Materiais

Revisão Final

Equipe Produção de Materiais

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

A *Revista Maiêutica de Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente* (2020) chega à oitava edição e reúne doze artigos dos graduandos e docentes do curso de Letras-Português/Inglês e Espanhol/EAD, do centro Universitário Leonardo da Vinci.

Deste modo, no que se refere aos Estudos Linguísticos o artigo intitulado, *Semântica (s): uma ponte ao literário e ao discursivo*, de autoria de Jeferson Pereira e coautoria de Valquíria de Lima Tavares, apresenta uma proposta de trabalho em sala de aula com abordagem teórica sobre a Semântica Argumentativa, Semântica da Enunciação e Semântica de Contextos. Ainda sobre Linguística, o texto, *O uso dos estrangeirismos na rede social twitter*, de Paulo Henrique Testoni e Carolina Maiola, discute sobre as expressões estrangeiras utilizadas na rede social. Outro artigo intitulado, *Videoclipe: gênero híbrido - uma análise semiótica de Born This Way*, de autoria de Euclides Vieira de Sousa Filho, analisa um gênero híbrido de comunicação. Ainda dentro do contexto virtual, o artigo: *Práticas de leitura nas redes sociais da Internet: o que dizem os alunos?* de Abinalio Ubiratan da Cruz, dialoga sobre os comportamentos dos leitores nas redes sociais.

No que se refere à temática da Literatura, o artigo: *Os anéis de saturno: o entrelugar da memória*, da professora, Jackeline Maria Beber Possamai discorre sobre o romance, do escritor alemão Winfried Georg Sebald, o qual aborda as recordações do narrador-personagem sobre elementos históricos, personalidades e episódios, apresentando digressões circundantes. No artigo, *Narrativa Espanhola sobre a Ilha de Santa Catarina: naufrágios e comentários de Cabeza de Vaca*, a autora Marinelsa Maciel e coautora, Professora, Mara Gonzalez Bezerra versam sobre os acontecimentos da expedição de Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca (1490-1560) quando foi comissionado por Carlos V para uma viagem ao Rio da Prata. O navegador fez uma parada em Santa Catarina, na ilha de Florianópolis. Já, o artigo *Arte é política: significação simbólica e ressignificação morfológica da melopoética no período da Ditadura Militar Brasileira*, de Euclides Vieira de Sousa Filho, apresenta uma reflexão sobre a aplicabilidade do pragmatismo filosófico da Semiótica americana.

A Metodologia de ensino da Língua e Literatura também é discutida nesta edição, a exemplo do texto, intitulado: *Sala de aula invertida: revisão de literatura*, de Dayan Mendonça Santos da Costa e Anne Andrea Santana Silva de Lima, os quais propõem um método de ensino que conecta educação e tecnologia. O artigo, *Propostas de ensino a partir da oralidade da língua inglesa*, de autoria de Debora Chagas Pacheco, Julia Vitali, Tayse Barbosa Orige e André Henrique Nunes do Carmo, aborda propostas para o ensino da Língua Inglesa, a partir da oralidade. O artigo: *A importância da inferência para a interpretação textual*, de Cristiano da Silva Greinert e coautoria do Professor Lucas de Melo Bonez, discute a importância da inferência para a interpretação textual. Já o texto, *A música no ensino da língua espanhola: relato de experiência*, de Isadora Ornellas aborda o uso da música no ensino de língua espanhola. Ainda dentro do contexto de ensino e metodologia, o artigo: *Panorama dos romancistas norte-americanos e as perspectivas do ensino de literatura nas aulas de língua inglesa para as turmas do ensino médio*, de autoria de Karen Cristina Carvalho dos Santos discute o período literário do romantismo norteamericano, visando o ensino e estudo de literatura nas aulas de língua inglesa no ensino médio.

Estamos convictos de que os artigos elaborados, acerca da linguística, literatura e Metodologia de Ensino são inerentes à formação docente, mas, sobretudo, contribuem para o crescimento intelectual de todos.

Com a pretensão de estímulo à pesquisa, à leitura e à escrita, agradecemos aos colaboradores desta edição, aos revisores, à equipe editorial e, de modo especial, a todos os autores.



SUMÁRIO

SEMÂNTICA(S): uma ponte ao literário e ao discursivo

Semantics(s): a connection to the literary and the discursive

Georgi Jeferson Pereira

Valquíria de Lima Tavares 7

O USO DOS ESTRANGEIRISMOS NA REDE SOCIAL TWITTER

The usage of foreign words in the social media site Twitter

Paulo Henrique Testoni

Carolina Maiola 31

VIDEOCLÍPE: gênero híbrido - uma análise semiótica de *Born This Way*

Video clip: hybrid gender - a semiotic analysis of *Born This Way*

Euclides Vieira de Sousa Filho 37

PRÁTICAS DE LEITURA NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET: o que dizem os alunos?

Reading practices on internet social networks: what do the students say?

Abinalio Ubiratan da Cruz Sobrinho 47

OS ANÉIS DE SATURNO: o entre-lugar da memória

Saturn's rings: the gap between memory

Jackeline Maria Beber Possamai 59

NARRATIVA ESPANHOLA SOBRE A ILHA DE SANTA CATARINA: naufrágios e comentários de Cabeza de Vaca

Spanish narrative about the island of Santa Catarina: shipwrecks and comments by Cabeza de Vaca

Marinelsa Maciel

Mara Gonzalez Bezerra..... 65

ARTE É POLÍTICA: SIGNIFICAÇÃO SIMBÓLICA E RESSIGNIFICAÇÃO MORFOLÓGICA DA MELOPOÉTICA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Art is political: symbolic significance and morphologic resignification of melopoetics in the period of the brazilian military dictatorship

Euclides Vieira de Sousa Filho 73

SALA DE AULA INVERTIDA: revisão de literatura

Inverted classroom: literature review

Dayan Mendonça Santos da Costa

Anne Andrea Santana Silva de Lima 83

PROPOSTAS DE ENSINO A PARTIR DA ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA

Teaching proposals from the english language orality

Debora Chagas Pacheco

Julia Vitali

Tayse Barbosa Orige

André Henrique Nunes do Carmo 91

A IMPORTÂNCIA DA INFERÊNCIA PARA A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

The importance of inference for textual interpretation

Cristiano da Silva Greinert

Prof. Lucas de Melo Bonez..... 99

A MÚSICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: relato de experiência

Music in spanish language teaching: experience report

Isadora Ornellas Mattje..... 103

PANORAMA DOS ROMANCISTAS NORTE-AMERICANOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA AS TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Panorama of north american romancists and the perspectives of literature teaching in english language classes for high school classes

Karen Cristina Carvalho dos Santos 107

SEMÂNTICA(S): uma ponte ao literário e ao discursivo

Semantics(s): a connection to the literary and the discursive

Georgi Jeferson Pereira¹
Valquíria de Lima Tavares

Resumo: O presente Projeto de Ensino procura demonstrar caminhos alternativos para o trabalho com textos literários em sala de aula a partir de uma abordagem teórica proveniente da Semântica Argumentativa, Semântica da Enunciação e Semântica de Contextos e Cenários, tomando-se para tal, o conto Circuito Fechado 1, de Ricardo Ramos. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, experiências da vivência acadêmica de estágio, pesquisa-ação e pesquisa qualitativa no desenvolvimento de um estudo de caso do conto. Verificou-se que o tipo de análise proposto por estas semânticas contempla plenamente as habilidades exigidas para a competência linguística em gêneros literários e discursivos, mantendo relevantes os trabalhos com o código linguístico (gramática), assim como mobiliza a inter, a trans e a intratextualidade no processo de análise e interpretação textual do qual emergem os seus sentidos contextualizados objetivamente e subjetivamente ao aluno. Pôde-se perceber a fertilidade da dimensão semântico-argumentativa, enunciativa e contextual-cultural da língua que, ao considerar o sujeito como participante real da linguagem, revela um espaço existente entre o nominalismo, o referencialismo e a inferência (típicos dos trabalhos acríticos com textos literários nas escolas) favorável à compreensão da Língua Portuguesa em seus diversos níveis de funcionamento e significação.

Palavras-chave: Semântica Argumentativa. Semântica da Enunciação. Semântica de Contextos e Cenários. Circuito Fechado.

Abstract: The present research seeks to demonstrate alternative paths for working with literary texts in the classroom from a theoretical approach derived from Argumentative Semantics, Enunciation Semantics and Contexts and Scenarios Semantics, taking the story "Circuit Closed 1" by Ricardo Ramos. Bibliographic research, experiences from academic internship experience, action research and qualitative research were used in the development of a case study of the short story. It was found that the type of analysis proposed by these semantics fully contemplates the skills required for linguistic competence in literary and discursive genres, keeping works with the linguistic code (grammar) relevant, as well as mobilizing inter, trans and intra textuality in the process of analysis and textual interpretation from which their contextualized meanings emerge objectively and subjectively to the student. It was possible to perceive the fertility of the semantic-argumentative, enunciative and contextual-cultural dimension of language that, when considering the subject as a real participant of language, reveals an existing space between nominalism, referentialism and inference (typical of uncritical works with literary texts in schools) favorable to the understanding of the Portuguese language in its various levels of functioning and meaning.

Keywords: Argumentative Semantics; Enunciation Semantics; Semantics of Contexts and Scenarios; Closed circuit.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da vivência acadêmica de estágio, e possui como objetivo de análise verificar a aplicabilidade de alguns conceitos de Semântica(s) para um trabalho integrado e dinâmico com textos literários em sala de aula. Buscou-se demonstrar, através de análise do conto Circuito Fechado 1, de Ricardo Ramos, que o estatuto do enunciado como a real unidade de estudo de uma língua é fator suficiente para uma abordagem completa dos principais aspectos formalizados em torno da Língua Portuguesa, tanto os puramente linguísticos quanto os literários e os discursivos.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Para tanto, leva-se em conta os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, dados em: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 68; p.79), PCN (BRASIL, 1998, p. 58-59), PCN+ (BRASIL, 2002, p. 26-27), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 71; p. 87; p. 136; p. 498; p. 500), que podem ser apresentados em três grandes objetivos gerais:

- 1) O domínio do código linguístico, que se mantém de modo ininterrupto em nível metalinguístico por toda a extensão da Educação Básica, e que permite ao estudante acesso ao conteúdo dos diversos eventos, práticas e esferas do letramento, admitindo-se este como atividade que envolve algum grau, mesmo que mínimo, de linguagem escrita.
- 2) O domínio do gênero literário como meio de acesso a experiências e conhecimentos oriundos das dimensões cultural-artística, histórico-geográfica, lúdica e de fruição.
- 3) O domínio do gênero discursivo, entendido como o conjunto das atividades comunicativas, informativas e de interação social, sob a ordem de um contexto, cujo texto (oral ou escrito) assume o protagonismo em relação à visão de mundo, à concepção sobre o real, tanto quanto às formas de sua representação.

A escolha dessa temática filia-se à área de concentração “Ensino de Língua Portuguesa” e parte de observação (empírica e conceitual) da real dificuldade presente, não somente aos estudantes, mas principalmente a eles, em transpor as limitações do imediatismo ao qual a linguagem impõe para a e na representação e significação da vida cotidiana. Uma vez que a língua desenvolvida por eles se faz principalmente pelo uso, em uma relação imediata entre o pensar, o falar e o fazer, predominando sua função referencial – “o significado de uma expressão é a ‘coisa’ que a expressão refere” (BORGES NETO, 1999, p. 169) –, o valor (importância, atenção, interesse) a ela (língua) dado encontra-se e reafirma-se pela própria realidade que a fundou.

Tendo em vista que para ser significativo o aprendizado necessita (ter) de sentido, defende-se a tese de que a única maneira de contextualizar a Língua Portuguesa (stricto sensu, disciplina, componente curricular) e a Língua Portuguesa (lato sensu, linguagem cultural, materna) é explorando sua capacidade de produzir sentidos. No âmbito da educação formal, essa afirmação pode encontrar sua confirmação em práticas que mantenham em seu escopo a dimensão teórica da semântica da língua. Essas premissas têm por base um entendimento de que, se a língua serve para alguma coisa (se ela é instrumental), é para sustentar o sentido decorrente da experiência existencial humana, num sentido antropológico e, nesse sentido, o professor necessita de algum conhecimento dessa ciência para além das questões de sinonímia, antonímia, homonímia, polissemia, paronímia e as tão amadas denotação e conotação, que atravessam a Educação Básica mantendo o aluno confinado a uma relação dicionarizada com a língua, como se ali residisse o seu significado. Este trabalho, portanto, visa fornecer algum subsídio a essa problemática.

Essas considerações apresentadas sobre semântica, pensadas no interior de uma prática com gêneros literários, têm um objetivo que, embora nem sempre se mostre claro, permanece bem definido: introduzir conceitos relevantes sobre língua/linguagem ao aluno que se agreguem aos já presentes e que favoreçam à composição de quadro referencial sobre a Língua Portuguesa mais amplo do ponto de vista de sua natureza significativa, pois, se é importante que se aprendam coisas sobre a língua, essa língua aprendida, conforme pontua Guimarães (2010, p. 19), “deve interessar por seus sentidos, porque significa”.

Sendo assim, a pesquisa será apresentada em dois eixos, o primeiro, na seção “Fundamentação Teórica”, apresentará a maneira como algumas semânticas abordam a noção do significado/sentido em textos/enunciados/discursos levando em consideração a dialética língua-linguagem – questão aparentemente inconciliável – na relação que mantêm com o sujeito e a realidade. E o segundo, em “Resultados e Discussões”, buscará exemplificar a aplicabilidade desse tipo de estudo aplicando-o sobre o conto de Ricardo Ramos, do qual serão extraídas algumas considerações.

Algumas considerações sobre gênero

O conceito de gênero literário e discursivo aqui tratado se refere ao conceito-chave na obra bakhtiniana, que não se limita àquele do conceito “gêneros do discurso”, mas que, segundo Brait e Pistori (2012), amplia-se como categoria fundamental de análise a partir da ideia de polifonia, a qual explica a presença das diversas vozes no discurso. Essas diversas vozes, num âmbito literário, decorrem da hibridização dos discursos poético, literário e prosódico – movimento este inaugurado por Dostoiévski com seu “romance polifônico”², consideração e conceito desenvolvidos por Bakhtin (1997) – na qual as personagens adquirem autonomia em relação a seu criador, articulando pontos de vista próprios, livres da interferência das posições morais, políticas e de outras ordens do autor; por outro lado, no âmbito discursivo a polifonia consiste no dialogismo produzido pelo entrecruzamento dos diferentes enunciados, sujeitos e posições sociais que se manifestam *de uns para os outros*.

O gênero emerge da totalidade concluída e solucionada do enunciado, que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira. Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço.[...] Dentre as características de gênero do discurso, merece atenção a ideia de que o gênero se define a partir de uma dupla orientação na realidade.[...], ou seja, para conceber gênero é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem, assim como os elementos linguísticos, enunciativos, formais que possibilitam sua existência (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383).

Além daquela atualização dos gêneros literários pela hibridização dos discursos poético, literário e prosódico que revoluciona a própria compreensão do estatuto da linguagem, suas possibilidades e limites, e que converge para uma compreensão do gênero, tanto como uma matriz quanto como um derivado de domínios distintos da linguagem, da mesma forma, a relação entre linguagem e vida se concretiza sob a forma de gêneros pela reunião de modos sociais de enfrentamento da realidade, por exemplo: a festa carnalizada, a narrativa folclórica, a sátira, e na atualidade, com as novas formas de comunicação como e-mails, blogs, memes etc. (BRAIT e PISTORI, 2012). Dessa forma, clarifica-se a noção de gênero que passa a ser vista como um índice das formas de relações, interações e significações existentes em uma sociedade.

Uma outra característica do gênero, presente na famosa definição de Bakhtin, dada em Faraco (2006, p. 112 *apud* SANTOS, 2013, p. 73), como “tipos relativamente estáveis de enunciado que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”, aponta para uma indeterminação das fronteiras entre gêneros, ou antes, para a multiplicidade de domínios aos quais pertence simultaneamente. Ou seja, que o gênero mantém alguma estabilidade em função de sua historicidade e vínculo com a atividade social, que atualiza esta sua história a cada uso feito de si, incorporando os elementos das novas configurações sociais presentes.

² Em Prefácio à obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (1997), Tzvetan Todorov anuncia a abordagem feita pelo autor sobre o conceito de “romance polifônico”: [...] *a perversão dostoiévskiana, ao contrário, eleva-se como encarnação do ‘dialogismo’ a um só tempo concepção do mundo e estilo de escrita, pelos quais Bakhtin não esconde sua preferência. Enquanto antes exigia a assimetria entre a personagem e o autor, e a superioridade do último, Bakhtin agora não se cansa de repetir: ‘Em suas obras [as de Dostoiévski] aparece um herói cuja voz é construída da mesma maneira que se constrói a voz do autor num romance de tipo habitual’ (pp. 7-8). ‘Agora é o herói que realiza o que o autor realizava’ (p. 65). O autor não tem qualquer vantagem sobre o herói, não há nenhum excedente semântico que o distinga dele, e as duas consciências têm direitos perfeitamente iguais. As idéias [sic] do Dostoiévski-pensador, entrando em seu romance polifônico [...], entabulam um grande diálogo com as outras imagens de idéias [sic], em um pé de perfeita igualdade’ (p. 122). Para falar como Buber (Bakhtin já o faz), Dostoiévski seria o primeiro a assimilar as relações entre autor e personagem às relações do tipo ‘eu-tu’ e não mais ‘eu-isso’.*

Sendo assim, a respeito do exposto na Introdução desta pesquisa, sobre o *domínio do gênero literário*, o que se pretende sob essa designação é a compreensão de que no âmbito da linguagem verbal escrita, o objetivo maior de seu estudo escolar é que o aluno atinja o entendimento das forças presentes num texto reunido sob a égide da Literatura, bem como o que esse mesmo texto e o próprio conceito de literatura significam no quadro das relações discursivas, em sua materialidade sincrônica e diacrônica àquilo que os apresenta com este e não aquele valor, esta e não aquela estética, esta e não aquela história, interpretação, apreço, lugar etc., sem, com isso, esterilizá-los de sua dimensão e função lúdica³.

E o mesmo se aplica ao *domínio do gênero discursivo*; que indica a emergência de um entendimento por parte do aluno de que a linguagem verbal oral é algo além das intenções idiossincráticas, que ela se materializa sob a forma de enunciados em uma situação histórica e social irrepetível (que, porém, modaliza discursos repetíveis) e que existem condicionantes para todo enunciado, os quais compõem o discurso.

Fundamentação teórica

Partindo disso, de acordo com Ferrarezi Júnior (2008), um estudo que leve em consideração os aspectos semânticos da língua não pode negligenciar os avanços das últimas décadas das ciências da linguagem, no que se refere às condições e fatores extralinguísticos responsáveis pela manutenção do significado das palavras.

Desse modo, na esteira do pensamento bakhtiniano⁴ desenvolvem-se algumas vertentes de estudo semânticos que reconhecem o significado como sendo da ordem do discurso, mais especificamente de sua unidade mínima: o enunciado.

Assim, segundo Morais, França e Nascimento (2019), surge a Semântica Enunciativa (posterior SE) e a Semântica Argumentativa (posterior SA), as quais, cada uma a seu modo, abordam o fenômeno do enunciado e seus componentes linguísticos, responsáveis pela articulação da intenção enunciativa à forma-língua.

Semântica argumentativa

A SA tem como pressuposto fundamental o caráter dialógico da língua, do fato de ela ser sempre dirigida a alguém e, portanto, permeada pelos valores, perspectivas, intenções do locutor e, além disso, aquilo que é a principal contribuição dessa semântica, a presença do

³ Numa corrente antropto-psicanalítica (Winnicott, Brougère), o lúdico é um elemento de cultura. Com suas divergências teóricas, ora vendo-o como “fundamento da cultura geral” (Winnicott) e ora como “produto determinado pela dinâmica social (Brougère), ambas perspectivas indicam um espaço social reservado ao “faz-de-conta da realidade”, de experimentação e fruição do real, e convergem para uma explicação da presença tanto da Arte quanto da Ideologia, através da investigação sobre a infância, jogos e brincadeiras. Aspectos, estes, intercambiáveis numa estética literária de cunho educacional. Para ampliação desse conceito, leia-se, sobre a vertente psicanalítica, Fulgencio (2008) e Nunes e Garcia (2017); e sobre a antropológica, Brougère (1998).

⁴ Referente à compreensão feita neste artigo da “perspectiva” ou “pensamento” bakhtiniano, cumpre salientar que tratamos aqui, essencialmente, do caráter inaugural, precursor, de vanguarda produzido pelo teórico e o Círculo. Assim, conforme pontua a professora Sônia Virginia Martins Pereira (2018, p. 208 apud BRAIT, 2010, p. 15-16), “essa postura investigativa [esclarecimento] contribui para distinguir ‘a perspectiva bakhtiniana de outras importantes teorias sobre a linguagem e, especialmente, estabelecer fronteiras bem nítidas entre *designações* idênticas para *conceitos* completamente diferentes, quando não contraditórios”.

fator argumentativo na estrutura linguístico-discursiva, como significado interno à língua e responsável pelo desencadeamento discursivo-argumentativo, ou seja, para esta semântica a finalidade persuasiva da linguagem é uma questão de língua (estrutura).

Para a SA, essa finalidade argumentativa por ser uma marca fundamental do enunciado e encontrar-se presente também na língua, revela, através de “marcadores argumentativos” – como preposições, conjunções e advérbios – a cristalização do sentido essencial do discurso, a materialização do conteúdo-argumento a uma forma-argumento pétreia. Isso indica que o sentido de argumentação de um enunciado é evidente, pois, encontra-se no nível linguístico, do significante, da palavra.

Outros dois conceitos importantes nessa teoria para a compreensão do significado argumentativo da língua são os de “polifonia” e de “enunciador”, sendo este decorrente daquela. Ainda na perspectiva bakhtiniana, a SA reconhece a existência do entrecruzamento das diversas vozes sociais na configuração do discurso e identifica a existência de autores deste que se diferenciam qualitativamente a partir da posição que assumem em relação ao enunciado, posições estas marcadas “nos fenômenos e elementos linguísticos diversos que constituem a língua e que são geradores de polifonia nos enunciados, a exemplo da negação, da pressuposição e da paráfrase” (MORAIS; FRANÇA; NASCIMENTO, 2019, p. 66).

Dessa forma, estabelece um “sujeito empírico”, um “locutor” e um “enunciador”, os quais se manifestam no enunciado (oral ou escrito) por meio de algumas marcas linguísticas que indicam em que nível se encontra a polifonia; se entre locutores ou enunciadores. A seguir, conceitua-se e exemplifica estas presenças, baseado em Silva (2015) e Moraes, França e Nascimento (2019), identificando as suas marcas linguísticas.

- Sujeito empírico (S.E) – refere-se àquele que produz o texto e se responsabiliza por sua construção. Exemplo1: *Eu me chamo Paulo*.

As marcas linguísticas que revelam o autor do enunciado são “*eu*” e “*me*” e referem-se ao mesmo S.E.

- Locutor (L) – não é o que produz o texto, contudo, responsabiliza-se por ele. Exemplo2: *Ele me falou: Eu sou o Pedro*.

Nesse caso, evidenciam-se dois locutores através das marcas linguísticas “*me*” (L1), do primeiro enunciado, e “*eu*” (L2) do segundo enunciado. O “*me*” (L1) é o responsável pelo todo do enunciado, enquanto o “*eu*” (L2) responsabiliza-se apenas por “*Eu sou o Pedro*”.

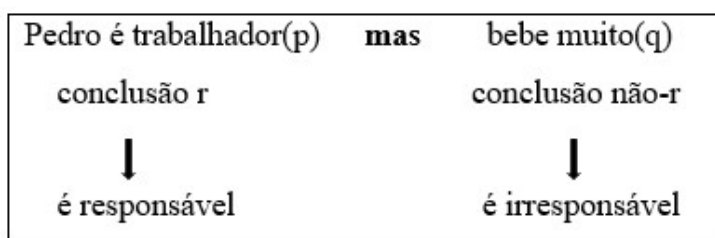
A essa presença de distintos locutores (L) em um mesmo enunciado, denomina-se “polifonia de locutores”, fato este que comprova a presença de outras vozes dentro do enunciado individual.

- Enunciadores (E) – são os pontos de vista apresentados pelo locutor, com os quais ele dá vida ao enunciado, ao se posicionar em relação a eles no próprio enunciado, “salientando que os enunciadores (E) não são pessoas, mas pontos de vista abstratos” (SILVA, 2015, p. 79). Exemplo 3: *Pedro é trabalhador, mas bebe muito*.

Por sua vez, neste exemplo, a presença do *masPA*⁵ é o elemento que apresenta os enunciadores e o posicionamento do locutor em relação a eles, que podem ser de: aprovação, oposição e assimilação, ativando a “polifonia de enunciadores”. A Figura 1 ilustra a situação.

⁵ “*MASPA* – MAS Partícula Argumentativa (funcionando como operador argumentativo) em oposição a *MASSEN* – Sintagma Nominal (funcionando como retificador) (SILVA, 2015, p.11, em Lista de Abreviaturas). Ducrot estabelece uma diferenciação do elemento linguístico, “*mas*”, diferenciação esta que fica evidente quando analisa-se o termo pelos critérios argumentativos e enunciativos. A título de exemplo do *masSN*, Silva (2015, p. 96) apresenta: “Ele não é policial, *mas* atleta” onde o “*mas*” introduz uma proposição que retifica algo apresentado pela proposição anterior.

Figura 1. Demonstração da polifonia de enunciadores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

- E1 Pedro é trabalhador —————> (L) aprova E1
E2 é responsável (conclusão r) —————> (L) se opõe a E2
E3 Bebe muito —————> (L) assimila E3
E4 é irresponsável (conclusão não-r) —————> (L) assimila E4

Para Oswald Ducrot, precursor da SA, de acordo com Nascimento (2009, p. 31 *apud* MORAIS; FRANÇA; NASCIMENTO, 2019, p. 67) “a presença de enunciadores está intrinsecamente relacionada com o sentido do enunciado”, isso significa que a orientação dada ao discurso – à coprodução possível ao interlocutor – reúne posições e valores sociais fortalecidos e atualizados a cada vez que são evocados no enunciado e que pertencem a um contexto cultural partilhado, capaz de dar sustentação a estes pontos de vista.

Essa perspectiva é rejeitada por Ducrot por considerá-la demasiado pragmática. No entanto para a SE e a Semântica de Contextos e Cenários (posterior SCC), conforme será apresentado, trata-se de uma premissa fundamental para se pensar a questão do significado na enunciação.

Semântica da enunciação

Em estreita relação com a SA, a SE inaugura um modelo abrangente de análise do enunciado, que procura conciliar ao sentido, além dos elementos linguísticos, também o sujeito falante e os contextos em que são produzidos os enunciados (MORAIS; FRANÇA; NASCIMENTO, 2019). Tal proposta será ancorada na formulação benvenistiana do enunciado, a qual ladeará a Pragmática nas investigações do significado/sentido dos e nos enunciados.

Nesse íterim, pensando a teorização da Linguística de Saussure, Benveniste questiona a dicotomia fundante dessa ciência, precisamente, no que diz respeito à passagem da *langue* à *parole*, pois, de acordo com Saussure, a arbitrariedade do signo faz daquela um sistema abstrato de relações paradigmáticas (virtuais) entre os sons e suas combinações, e desta, o uso individual, a apropriação pelo indivíduo desse sistema que se converte em relações sintagmáticas (reais), porém permanecendo-lhe exterior. Sendo assim, Saussure não dedica uma teorização mais sistemática às questões de *parole* e tampouco às questões que envolvem a passagem da instância do paradigma à instância do sintagma. Benveniste preenche essa lacuna teórica com a instância do enunciado:

Uma instância é um conjunto de categorias que cria um dado domínio. Assim, essa instância de mediação é o conjunto de categorias que permite a passagem da língua para a fala. [...]. As categorias que compõem a instância da enunciação são a pessoa, espaço e o tempo. A enunciação é a instância do ego, *hic et nunc*, ou seja, do eu, aqui e agora, porque, nela, alguém, num espaço e num tempo criados pela linguagem, toma a palavra e, ao fazê-lo, institui-se como “eu”, e dirige-se a outrem, que é instaurado como um “tu”. Isso é o conteúdo da enunciação. [...] São essas três categorias linguísticas as responsáveis pela transformação da língua em fala (FIORIN, 2017, p. 971-972)

Dessa forma, influenciada fortemente pela Teoria da Enunciação de Benveniste, a SE considera o enunciado a totalidade de um ato, a execução articulada do conjunto de elementos postos à disposição – e em execução – no momento da fala, não deixando, contudo, de ser uma abordagem *linguística*.

O método de análise dos enunciados leva em consideração a existência de instrumentos, dispositivos e procedimentos enunciativos, os quais se movem e distribuem em duas direções: de um lado, tratam de realizar a articulação da língua no plano sintático entre os elementos paradigmáticos e sintagmáticos, ou seja, estruturam as formas possíveis de relação e combinação entre eles convergindo para a produção de sentido, por outro lado, o enunciado como um ato, desencadeia processos de semantização da língua (TOLDO, 2018), nos quais o sentido se forma em palavras e com isso realiza o discurso, o que acontece a cada vez em que um “Eu” enuncia a um “Tu”.

O sentido de discurso na perspectiva benvenistiana é dado em Knack (2013). As reiterações em itálico devem-se ao diálogo que estabelece com a definição de discurso proposta por Fávero; Koch (1988 *apud* KNACK, 2013, p. 317), os quais, segundo ela, evocam tais conceitos da teoria de Benveniste:

Para tratar da *atividade comunicativa de um falante*, há de se considerar o conjunto de enunciados produzidos em determinada *situação* (diríamos em uma situação de *enunciação* que envolve pessoa, tempo e espaço), por um locutor e, por meio do diálogo entre um *eu* e um *tu*, entre um *locutor* e um *interlocutor* no *evento* dessa *enunciação* (grifos do autor).

A partir disso, a relação discursiva estabelecida pelo ato de enunciação, diferentemente da argumentatividade da SA, apresenta um apelo comunicativo, em que os interlocutores, a partir das posições assumidas em relação ao enunciado, interagem em um nível de intersubjetividade, noção esta que “se estabelece como condição para a *subjetividade*: para constituir-se como sujeito de linguagem está-se na dependência da existência do *outro*, do *tu*” (KNACK, 2013, p. 318). Desse modo, o produto dessa interação será um texto revestido pelas marcas subjetivas, fruto da inscrição do sujeito na linguagem, as quais revelam os significados reunidos histórica e socialmente nos espaços enunciativos dos quais participam.

Sendo assim, ao se debruçar sobre um texto (o conteúdo residual do enunciado) sob a perspectiva da SE, aquela mesma orientação duplo-articulada referida deve ser seguida. De acordo com Guimarães (2010, p. 22) a forma de se tomar, de entrar em contato, em suma, de se ler um texto, deve partir de algum detalhe que chame a atenção, pois “o que faz um detalhe significar é sua relação com a obra enquanto unidade” ou, nas palavras de Spitzer (1948, p. 49 *apud* GUIMARÃES, 2010, p. 21-22):

O primeiro passo, do qual dependem todos os demais, nunca pode ser idealizado. Está aí previamente e nos é dado pela consciência de um detalhe que nos chama a atenção junto com a convicção de que esse detalhe mantém uma relação fundamental com o conjunto da obra artística. Isso significa que fizemos uma ‘observação’, ponto de partida de uma teoria.

Por outro lado, num movimento contrário, portanto, para a análise, deve-se efetuar um recorte no texto, de onde se extrai uma unidade discursiva, da qual emergem os enunciados que a constituíram e delimitaram e de onde se pode apreender o sentido do texto a partir da língua, trata-se, nesse caso, de uma análise dedutiva, partindo-se do todo para a parte.

Semântica de contextos e cenários

Uma outra contribuição aos estudos da Semântica é encontrada na SCC de Celso Ferrarezi Júnior (2008)⁶. O autor propõe a questão do significado como sendo algo de ordem neurológica e cognitiva, (subjativa): “O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. Por sua vez, os sentidos (que são as manifestações linguísticas do significado) podem ser definidos como as pontes que fazem essa ligação” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 23). Este significado, então, pertence a um sujeito cultural cujas manifestações linguísticas transportam os sentidos relativos aos elementos e eventos do mundo relevantes a sua comunidade. Com isso, antecipando a crítica sobre a filiação de sua proposta (se semântica, pragmática ou enunciativa), o autor a auto denomina de uma semântica pragmático-cultural:

[...] sempre que estudamos uma língua natural desse ponto de vista, o fazemos em relação à parte viva da língua (a língua em uso), o que caracteriza o estudo como **pragmático**, e o fazemos com base na cultura que aquela língua representa, o que caracteriza o estudo como **cultural** (histórico, antropológico, sociológico, tecnológico etc.). Toda semântica assim praticada será, portanto, uma ciência interfacial, ou seja, atuará nas diferentes interfaces envolvidas pelo objeto língua. Será sempre uma ‘semântica pragmático-cultural’. (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p.23, grifos do autor e negritos nossos).

Conceituada sobre estes pressupostos, a SCC se detém sobre: os princípios envolvidos na produção dos sentidos, a maneira como estes se estabilizam e especializam no cenário cultural, assim como os meios através dos quais são compartilhados na interação.

Referente à estabilização e especialização do sentido no cenário cultural, estas se dão pela e na palavra que, para o autor, é desprovida de significação prévia, adquirindo os seus sentidos mediante, por um lado o esforço dos falantes em manter a conveniência dos sentidos já existentes e, por outro lado, a sua capacidade de representar satisfatoriamente a realidade. O autor esclarece que a forma-palavra é, antes, um sinal-palavra, que em todo caso é, simplesmente, palavra. O que há de fundamental nessa ideia é que o fato de alguns sentidos “coincidirem” com algumas palavras – e permanecerem coincidindo – faz referência a um processo de construção da realidade no qual a língua funciona como meio de sua representação.

Representar é, portanto, ter a possibilidade de usar no lugar de pôr no lugar de. E essa representação só ocorre satisfatoriamente em ambiente cultural, em que o representado pode ser compreendido porque os sentidos utilizados nessas representações são compartilhados, mesmo que parcialmente, pelos falantes (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 24).

Quanto à produção dos sentidos e a maneira que se compartilham na interação, a SCC apresenta interesse particular nos processos comunicativos, do qual se extrai alguns dos seus princípios.

⁶ Esta seção é baseada em etapa acadêmica anterior, especificamente, a do “Projeto de Estágio III” (2019).

Quadro 1. Princípio de formação, definição e exemplificação da associação de sentidos à palavra.

<p>Princípio da especialização dos sentidos</p>	<p>“O sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário”.</p>	<p>“dado” é um sinal. = d+a+d+o. É o mesmo sinal em todos os exemplos. 1. O dado do jogo foi perdido. 2. O dado linguístico foi perdido. 3. Tudo tinha dado certo naquele dia. 4. Esse cara é um dado viciado que só cai no mesmo número 5. O Dado tocava na Legião Urbana⁷ (p. 27-28).</p>
<p>Princípio do monitoramento constante</p>	<p>“Os interlocutores em condição cooperativa monitoram constantemente o cenário em busca de elementos relevantes para a compreensão da interlocução”.</p>	<p>“Quando nos comunicamos com alguém, ou quando lemos alguma coisa, se estamos mesmo dispostos a entender o que o outro comunica, estamos sempre atentos para qualquer mínima mudança. [...] Pode ser que uma informação nova que a gente fique sabendo ‘só agora’ mude toda a maneira que a gente tinha entendido a ‘história’ antes” (p. 29).</p>
<p>Princípio da ciclicidade e recursividade</p>	<p>“A especialização dos sentidos dos sinais-palavras no contexto e no cenário dá-se de forma cíclica e recursiva e não de forma linear e sucessiva”</p>	<p>“Estou aqui conversando com João, que está todo delicado hoje (mas é sempre muito grosseiro...) e, daqui a pouco, chega Maria e pergunta a João se ele já me pediu o dinheiro que eles precisavam emprestado. Ah! Tá então, né!... Daí eu certamente vou voltar na conversa e remontar todas aquelas palavras delicadas de João, com outros sentidos, permitindo outra visão da história. Se a atribuição do sentido fosse linear e sucessiva, eu não poderia voltar e reentender as coisas, pois só poderia operar dali para a frente” (p. 29).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base em Ferrarezi Júnior (2008, p. 27-29).

Uma outra forma de apresentação dessa característica da língua, permite ainda uma classificação mais simplificada da associação de sentidos aos sinais, levando-se em conta os contextos e cenários existentes, quais sejam:

- **O sentido menor:** aquele que é comumente associado a um sinal, que vem imediatamente ao pensamento quando visualizado. Ex.: fenômeno = acontecimento, evento.
- **O sentido médio:** aquele que se relaciona a um sinal em um contexto. Ex.: fenômeno da matemática = excepcional, genial.
- **O sentido maior:** aquele que está totalmente especializado em um contexto dentro de um cenário. Ex.: o Fenômeno = jogador de futebol Ronaldo Nazário.

Apresentada dessa maneira, a relação entre palavra, significado e realidade encontra seu ponto de convergência na cultura. Para o autor, o sentido de um enunciado – contrariamente à SA que o reconhece na língua, e à SE que o identifica no enunciado e no direcionamento dado pelo sujeito da enunciação a ele – encontra-se no contexto imediato ao seu uso (pragmático), pertencente a um cenário cultural estabelecido. Dessa maneira, descrever o sentido de um enunciado é apreender

⁷ Exemplo 5, adicionado por nossa conta. Não consta em Ferrarezi (2008).

a pragmática e a configuração social, seu funcionamento em termos ideológicos superestruturais (que produzem os valores e as instituições sociais: artísticas, religiosas, políticas, educacionais, produtivas etc.).

Materiais e métodos

A presente pesquisa é predominantemente bibliográfica. Este tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo utilizada em praticamente todos os estudos, já que oferece como principal vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Deste modo, a bibliografia consultada é composta por autores, livros e trabalhos acadêmicos que possuem como centro de suas pesquisas as relações semânticas da linguagem sob perspectivas que se distanciam, em nível teórico e científico, dos postulados da Semântica Formal tanto quanto da Gramática Normativa, guiando-se pelo âmbito das relações intersubjetivas, linguísticas e do ensino-aprendizagem escolar.

Foram pesquisados três campos de estudo semântico: a Semântica Argumentativa (SA), a Semântica da Enunciação (SE) e a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Sobre as duas primeiras, foram encontrados alguns trabalhos que as reúnem sob uma mesma designação, considerando-as como linhas diferentes de um mesmo campo de estudo: a enunciação. Contudo, seguindo a orientação de outros pesquisadores, foi possível notar grandes diferenças entre elas, sendo a principal a filiação da SA à Linguística de Saussure e a derivação da SE da Teoria da Enunciação de Benveniste, fazendo daquela uma promotora de considerações metalinguísticas do enunciado e de orientação língua > enunciado > língua, e desta, considerações sobre o papel do sujeito no ato de enunciar mantendo um direcionamento enunciado > discurso > enunciado, diferenças estas que possibilitaram tratá-las de maneira distinta. Quanto à última, a SCC, já havia sido desenvolvida em trabalho acadêmico anterior, servindo de fundamentação teórica juntamente com a teoria de Bakhtin, para a elaboração das aulas de regência da disciplina Estágio III. Aqui ela é retomada para indicar a interface pragmático-cultural da língua e suas nuances.

Empregou-se também, com base na experiência da vivência acadêmica de estágio (observações e regências), a pesquisa-ação, que se define como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14 *apud* GIL, 2002, p. 55)

Esta forma de pesquisa caracteriza bem a forma como foram desenvolvidas as ações em sala de aula e que provocaram este estudo. A ausência de linearidade e de “ordenação cronológica de suas fases” se explica por sua flexibilidade, decorrente de “um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (GIL, 2002, p. 143). Contudo, no âmbito deste estudo, a pesquisa-ação se apresenta muito mais na forma de apresentação de seus resultados do que propriamente como método de análise, embora estivesse presente em todos os momentos de coleta de dados, elaboração de hipóteses, dos planos de ação que antecederam sua redação.

Por fim, foi feita a utilização do estudo de caso, que permitiu analisar o conto de Ricardo Ramos por caminhos não convencionais e aprofundar as discussões, não só acerca das noções comuns sobre Semântica (tomada aqui como subdivisão da Linguística e não da

Gramática), como também sobre o próprio texto, *Circuito Fechado 1*. Sob estes aspectos, tanto pela dificuldade apresentada em sala de aula pelos alunos em relação a este texto, quanto pela prevalência de estudos detidos apenas em sua superfície morfológica, o conto provou ser um corpus muito fecundo a este tipo de pesquisa.

Gil (2002, p. 54) explica que a pesquisa do tipo estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]. Seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões”.

Essas características da pesquisa-ação e do estudo de caso resultam do tipo de análise dos dados utilizado, que conforme Gil (2002, p. 133) é predominantemente de natureza qualitativa:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto definir esse processo como uma sequência [sic] de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório

Desse modo, o estudo de caso decorre de um evento ocorrido em uma das aulas de regência dada a uma turma de 2º ano do Ensino Médio – cuja temática girava em torno das noções de semântica e pragmática a partir de figuras de linguagem em músicas –, a qual faço menção no Paper de Estágio III – *Ensino-aprendizagem de língua materna: o mundo pelo falar da cultura (2019)* –, e do qual transcrevo o trecho correspondente:

Se enquanto para a maioria, “carreira, dinheiro e canudo” compunham significados relativos à “carreira profissional (trabalho), estabilidade e estudos (faculdade, diploma)” apontando para a ideia maior de uma renúncia de si, das conquistas, sonhos e privilégios e fazendo-os atingir o nível de entendimento de uma “Hipérbole”, àquele aluno essas palavras “especializam” outros sentidos, o que o permite atingir o nível de compreensão do “Eufemismo”, revelando uma ideia de auto superação, de reabilitação, do desejo de ser melhor do eu-lírico da composição; [...] Da mesma forma, sobre o texto de Ricardo Ramos, enquanto para uns se tratava de um texto descritivo (o autor fala as coisas que ele vê, de uma perspectiva externa à cena), para outros era claramente uma narração (o autor transita de uma ação à outra, pertencente à cena) e para outros ainda, pareciam apenas palavras aleatórias.

A polêmica naquele caso (aula dia 17 de abril de 2019) era devido ao trecho da música *Exagerado*, de Cazuza: “*E por você eu largo tudo: carreira, dinheiro, canudo...*” ao qual um dos alunos compreendeu como “largar as drogas”, gerando controvérsias entre os colegas. Essa polêmica havia sido antecipada por mim na elaboração da aula, justamente pelas manifestações sobre o texto de Ricardo Ramos, *Circuito Fechado 1*, na aula anterior (10 de abril de 2019) e sobre as quais se desenvolve a presente pesquisa.

Para tal, serão ampliados alguns conceitos apresentados na Fundamentação Teórica na mesma medida em que são aplicados ao texto *Circuito Fechado 1*, que se encontra em “Apêndice”, revelando algumas marcas semânticas nele presentes, mantendo-se a ordem de exposição SA, SE e SCC.

Faz-se uma ressalva quanto ao texto *Circuito Fechado 1* de que muitas são as análises feitas dele em nível interpretativo, funcional e gramatical e que, mesmo não sendo o caso do autor dessa pesquisa, corrobora-se com Guimarães (2010, p. 18) quando este afirma que “a um semanticista não cabe o papel de analisar, ou de interpretar textos e sim de analisar o *funcionamento de expressões linguísticas e enunciados*, visando encontrar meios de, a partir desse objetivo, contribuir para a análise de textos”. Por esses motivos, a pesquisa pode apresentar aspectos que se insinuem como

exploratórios, já que, além da ausência de referência explícita sobre o texto *Circuito Fechado 1*, do tipo de análise que aqui se objetiva e da complexidade terminológica das semânticas abordadas, procurou-se evitar aquilo que esse texto obriga ao menor contato com ele: interpretar e inferir. Contudo, manteve-se o rigor científico exigido pela pesquisa ao mesmo tempo em que se buscou compreender a divergência expressa pelos alunos na compreensão do seu sentido.

Resultados e discussão

Parte-se, então, à pesquisa da reflexão de Dall’Cortivo-Lebler e Paschoal (2018, p. 244), em análise de conectores em redações de vestibulandos, sobre uma das premissas da SA de Oswald Ducrot e que sintetiza bem aquilo que subjaz o relacionamento com textos:

Se a língua é intersubjetiva e o locutor, ao se enunciar, obriga seu interlocutor a dar-lhe uma resposta – que é uma continuação do seu discurso, então, podemos entender que as redações são continuidades do discurso contido no enunciado da proposta, tendo como objetivo, portanto, preencher uma lacuna desse discurso.

Dessa forma, assumindo as respostas dadas pelos alunos como uma continuação do enunciado do texto, nota-se que a orientação semântica dada por ele conduz a compreensões distintas em nível de foco narrativo (1ª pessoa do singular; narrador-personagem àqueles que o compreenderam como narração e o caracterizaram como uma “voz interna”, “a ‘mente’ do personagem falando”; e 3ª pessoa do singular; narrador-observador àqueles que consideraram ser um texto descritivo, fruto da observação efetuada sobre a cena – admitindo-se, incredivelmente, uma negação de seu sentido, ou talvez, a compreensão de se tratar de algo ininteligível. Isso deve servir para reforçar o entendimento sobre o caráter dialógico da língua, de que o sentido decorre de um confronto e assimilação dos significados propostos.

Contudo, considerando o que preconiza a SA sobre a estrutura da língua ser argumentativa (*arg* = fazer brilhar, tornar claro), ou seja, de orientar, de direcionar o sentido para algumas conclusões e não outras, o texto *Circuito Fechado 1* deve ser considerado como uma entidade significativa, pois apresenta o encadeamento argumentativo pela sequência lexical, vírgulas e pontos finais. Resta encontrar o seu sentido.

Para comprovar que uma unidade sintagmática possui um sentido que não depende do contexto em que se insere, a SA retoma o conceito de *valor* presente na Linguística de Saussure, que explica o funcionamento do signo como “a união inseparável de um conceito (significado) e de uma imagem acústica (significante)” (DALL’CORTIVO-LEBLER; PASCHOAL, 2018, p. 237), cujas relações que mantêm produzem oposições, diferenças e negatividades na língua responsáveis pela diferenciação entre os signos, sendo esta a sua principal característica, “ser aquilo que é em relação àquilo que o outro não é” (DALL’CORTIVO-LEBLER; PASCHOAL, 2018, p. 237).

Figura 2. L1 – “Chinelos, vaso, descarga”.

		SINTAGMA		
		CHINELOS	VASO	DESCARGA
PARADIGMA		Sandálias	Balde	Alívio
		Pantufas	Tigela	Liberação
		Tênis	Penico	Despejo
		Sapatos	Sanitário	Válvula

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Assim, o valor de um sintagma é dado pela relação de oposição que mantém com outros de mesmo nível, que se define por tautologia, excluindo sentidos opostos e, por esse motivo, argumentando (direcionando a conclusão) em seu favor, ou seja, afirmando alguns aspectos da realidade a partir do que representa dela, na mesma proporção em que afasta outros valores correlacionados à mesma realidade.

A partir dessa definição, ao retornarmos ao texto de Ricardo Ramos, o que podemos perceber é que há um sentido posto nos enunciados que aproxima algumas e afasta outras representações da realidade. A cada enunciado, o que se dispõe é um certo número de substantivos encadeados cardinalmente em uma folha (enumerados pela vírgula). À medida em que se estende, prolonga-se o eixo sintagmático, na proporção direta se reduzem as opções de associações (paradigmáticas), fato este que faz convergir o enunciado necessariamente ao cessamento de sua cadeia sintagmática. Este decurso textual contribui para criar o efeito de narração.

Relacionado com este efeito narrativo do conto, a partir de análise das palavras utilizadas pelo autor, conforme a seguir, foi possível verificar que, quanto ao processo de formação, algumas delas desencadeiam derivações regressivas, deverbais e impróprias, o que demonstra que, na história de seu desenvolvimento, mantiveram proximidade com sentidos característicos de verbos, retendo em sua forma substantiva aspectos representativos e expressivos de ações, processos e estados, contribuindo para denotar a ação contida nos objetos que nomeiam. Desse modo, alguns substantivos revelam ser, por exemplo, causa, consequência, condição ou resultado da ação que referem.

Essa propriedade mantém vinculada ao nome a imagem do seu uso e isso corresponde ao significado do signo (a imagem acústica), sendo que o seu significante, no eixo paradigmático, concorre com e opõe-se a outros significantes de sentido próximo. Por este motivo, ao figurar no eixo sintagmático permanece influenciando o sentido, mesmo quando revela função referencial, nomeando um referente. O significante telefone, por exemplo, possui e mantém em uma das fronteiras de seu potencial semântico-argumentativo o sentido de “telefonar”, mesmo quando este sintagma apenas nomeia o objeto, como em “aquele é um belo telefone”, exemplo do qual podemos extrair o seguinte, de acordo com o que foi exposto: “além da função de *telefonar*, ele é um aparelho muito bonito”, “será agradável *utilizá-lo*”, “de que adianta ser bonito, se *não tem crédito*”, “é um *bom* aparelho”, entre outras formas que sustentem a ideia de que é indispensável a um telefone telefonar.

Sendo assim, o Quadro 2 apresenta o “Programa Narrativo”⁸, que consiste no recorte interpretativo do conto em frames responsáveis por concentrar os sentidos amplos em que se ancoram as sequências sintagmáticas, as “Formas Nominais” e os “Verbos” das palavras. O método de sua seleção foi predominantemente intuitivo, procedido de pesquisa em dicionário on-line⁹.

⁸ Programa Narrativo (PN) extraído de “Circuito Fechado: um olhar semiótico”, de Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Juliana Spirlandell Batista (2009, p. 53-55); Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.

⁹ Frisa-se o fato de tratarmos das noções paradigmáticas nessa seção, o que permite desapropriar as palavras de suas classes correspondentes, por exemplo: a palavra “calça” presente no conto é considerada pelo significante “c+a+l+ç+a”, sendo os seus significados todos os possíveis, dentre os quais uma forma derivada verbal.

Quadro 2. Sequências narrativo-interpretativas e derivação das palavras.

PN – Programa Narrativo	Forma Nominal	Verbo
<p>1- “de acordar e se preparar para sair” <i>“Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos”.</i></p>	<p>descarga, água, escova, espuma, [barba], pincel, cortina, fria, quente, pente, camisa, calça, gravata, chaves</p>	<p>descarregar, (des/enx) aguardar, escovar, (d)espumar, barbear, pincelar, (a/des) cortinar, (r)esfriar, (a, es) quentar, (des) pentear, (en, des) camisar, (des) calçar, ([des]en, es) gravatar, chavear</p>
<p>2- “tomar café e sair para o trabalho” <i>“Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro”.</i></p>	<p>quadros, pasta</p>	<p>(en, es) quadrar, ([des] em) pastar</p>
<p>3- “iniciar o trabalho diário” <i>“Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel”.</i></p>	<p>telefone, agenda, notas, pastas, entrada, saída, quadros, bandeja, pequena, telefone, cartas, notas, vales, telefone, esboços, anúncios, fotos, projetor, filmes</p>	<p>telefonar, agendar, (a) notar, ([des] em) pastar, entrar, sair, (en, es) quadrar, (a) bandejar, apequenar, telefonar, (en, a, des) cartar, (a) notar, valer, telefonar, esboçar, anunciar, foto (grafar), projetar, filmar</p>
<p>4- “o ato de almoçar” <i>“Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água”.</i></p>	<p>água, garrafa, escova, pasta, água</p>	<p>(des/enx) aguardar, (des, em) garrafar, escovar, ([des] em) pastar, (des/enx) aguardar</p>
<p>5- “o retorno do almoço” <i>“Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta”</i></p>	<p>telefone, revista, telefone, interno, externo, prova, anúncio, pasta, telefone, telefone,</p>	<p>telefonar, revistar, telefonar, internar, externar, provar, anunciar, ([des] em) pastar, telefonar, telefonar,</p>

<p>6- “volta para casa”</p> <p>“Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.”</p>	<p>gravata, revista, quadros, camisa, calça, descarga, água, escova, espuma, água, coberta</p>	<p>([des]en, es) gravatar, revistar, (en, es) quadrar, (en, des) camisar, (des) calçar, descarregar, (des/enx) aguar, escovar, (d) espumar, (des/enx) aguar, (en, des[en]) cobrir</p>
--	--	---

FONTE: Elaborado pelo autor (2019).

Não foram analisadas a qualidade dos processos expressos pelos verbos, tais como: processos em curso (escovar), completos (en, des[en] cobrir), graduais ([r]esfriar, ([a, es] quentar,), momentâneo (chavear); nem as relações entre agentes causadores e sujeitos da ação (telefone para telefonar; barbear a barba) ou necessários (esboçar ao esboço) e contingentes (o filme ao filmar), as quais poderiam revelar mais informações sobre os efeitos de narração. Também não foram consideradas as locuções que, por si só, já indicam sentidos argumentativos bem definidos (creme *para* cabelo = finalidade; vaso *com* plantas = companhia).

Sob esses aspectos, considerando a disposição gráfica em que se apresenta, não havendo a presença de parágrafos para estruturá-la (a cadeia sintagmática) em unidades de sentido menores e nem para indicar visualmente a conclusão de uma sequência e início de outra, cabe ao ponto final cumprir essa função. Desse modo, cada conjunto de substantivos encerrados por ponto final expressa uma ideia própria que argumenta para uma conclusão aproximada àquilo que procura evidenciar. Por conta da reiteração, da ênfase e poder de síntese do substantivo – poder este dado por sua versatilidade sintática –, a maneira como se materializa em suporte gráfico (nesse sentido, em outros suportes obrigatoriamente se mostraria mais “aberto”) circunscreve seus sentidos a sua função referencial, cognitiva ou denotativa; tornando decisivo que o leitor conheça (como um saber e não apenas como experiência) os referentes que a palavra nomeia e que, além disso, possua certo domínio de leituras do tipo *top-down* para conferir ao texto um sentido que apenas potencialmente existe. Nesse sentido, é a espacialidade do texto aliada a encadeamentos sintagmáticos nominais ([L14] *Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara.*) os fatores responsáveis por sua compreensão como uma descrição.

Por outro lado, quando consideramos um texto a partir dos seus enunciados, Guimarães (2010) e Rodrigues (2014) explicam que para realizar um recorte nele para sua análise pode-se considerar dois princípios gerais do acontecimento do texto como recursos argumentativos e de produção: a articulação e a reescrituração. Enquanto a articulação é responsável pelo sentido que se produz no local do encontro de dois sintagmas em função do modo como as suas formas simbólicas significam no texto e em relação a outras formas, a reescrituração se refere à retomada da palavra com sentido não-idêntico à primeira, cujas formas simbólicas repetem o que já disseram, buscando-se com isso construir o sentido transversal ao todo do enunciado:

A reescrituração é um procedimento que projeta sentidos sobre aquilo que é dito de novo. Ao contrário da operação de articulação, que estabelece relação de contiguidade local, a reescrituração estabelece relação transitiva, simétrica e não-reflexiva (**são diferentes entre si, não são transparentes um em relação ao outro, não coincidem**)

entre si) entre elementos longínquos integrantes de um mesmo texto, atribuindo a esses elementos relação de transversalidade: a reescrituração faz com que um efeito de sentido seja produzido e atravesse o texto, a despeito de sua linearidade (RODRIGUES, 2014, p. 169, grifo nosso).

Desse modo, no que tange ao procedimento de articulação no conto Circuito Fechado 1, responsável pela construção da “imagem das cenas”.

- Exemplo: (L4) Carteira, níqueis, documentos, caneta, (L5) chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. **Jornal**. Mesa, cadeiras, (L6) xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. **Quadros**. Pasta, carro. Cigarro, (L7) fósforo.

Nesse fragmento, a contiguidade da cadeia sintagmática, geradora da linearidade textual, é dada por referencialidade, na qual a relação entre as formas simbólicas, do locutor com sua fala, é dada por processos mnemônicos, os quais são ativados por imaginação: O autor acredita haver relação suficiente entre os elementos “*Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos.*” para integrá-los como texto¹⁰, e por isso enuncia seu pensamento. Desse modo, as distâncias semânticas entre um sintagma e outro são aproximadas por esta forma simbólica do enunciador, resultado da tomada da palavra pela língua e sua conversão em discurso no espaço público, do qual emergem o espaço da enunciação, a história, a cena e os sujeitos “agenciados” por este simbólico performático e significativo. Adiante retomaremos esse ponto.

Da mesma forma acontece com (L5) **Jornal**. e (L6) **Quadros.**, por exemplo, os quais na articulação entre o simbólico, a língua, o enunciado e o discurso, pelo autor, fazem surgir como cena enunciativa uma certa representação do real constituído pela linguagem. É por isso que estes dois enunciados aparecem relativamente autônomos aos outros, configurando uma unidade significativa heterogênea na sequência que se desenvolve: não se trata de interpretá-los como compenetração àquele e contemplação a este, e sim que a argumentatividade dos enunciados constrói-se por tomadas de posição, seleções e exclusões que insistem em fazer convergir o olhar para aquilo que se deseja e pode dizer. Assim, (L5) **Jornal**. pode ser tomado como um elemento conclusivo daquela sequência argumentativa (como se pudesse ser posto um “enfim”, o jornal ou “portanto”, vamos às notícias), admiti-lo dessa forma é assimilar uma hierarquia que se estabelece entre ele e os demais elementos, que o torna a coroação do ato executado pelos outros elementos, há, desse modo, uma subordinação destes outros elementos ao sentido que “Jornal” evidencia. Por outro lado, (L6) **Quadros**. neutraliza, paralisa o sentido da argumentação e se coloca como intermediário ao próximo ato, tal qual uma conjunção adversativa (...talheres, guardanapos. **EMBORA, NO ENTANTO**, pasta, carro...).

Por sua parte, a reescrituração é uma das principais marcas argumentativas desse texto. A retomada de palavras em sequências distribuídas pela espacialidade do texto colabora para demarcar alguns pontos fixos da narrativa (ou descrição?), bem como para referir um recorte da realidade e conduzir a interpretação dela.

¹⁰ “texto é uma unidade de sentido integrada por enunciados. Ou seja, um texto não é um conjunto de enunciados, nem é uma unidade composta de enunciados. [...] a integração não é uma relação caracterizada pela segmentalidade. A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam” (GUIMARÃES, 2010, p. 22)

¹¹ Todo este parágrafo fundamenta-se na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), fase atual (e radical) dos estudos da Semântica Argumentativa pela Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot e Marion Carel, na qual compreende-se que a argumentação se desenvolve pelo encadeamento de dois segmentos (blocos): argumento e conclusão, não apenas de forma normativa (através de conectores do tipo *portanto, se...então, por isso*), mas também de forma transgressiva, com conectores do tipo *mesmo que, embora, no entanto, apesar de que*. Para os autores estas seriam as duas formas básicas dos discursos.

-
- Exemplo: (L1) Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, (L2) espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água (L3) fria, água quente, toalha. (L13). Mictório, pia, água. (L15) Escova de dentes, pasta, água. (L23) Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, (L24) água. Chinelos.

As reescrituras de “água” além de evocarem um referente semântico de limpeza, higiene, relaxamento, precipitação, curso, são utilizadas como forma de fixar o argumento, num esforço de cooptação do interlocutor a um espaço, ação e temporalidade do texto, quais sejam: banheiro, lavar e transitório, respectivamente. Pode-se perceber que “água” operacionaliza essas funções textuais – também como recurso estilístico – à medida em que outros *frames* também apresentam palavras que referem a qualidades líquidas, porém, demarcam outros espaços, ações e tempos, é o caso de “bule”, “xícara” e “garrafa”, os quais, caso fossem substituídos por suas substâncias correspondentes (café, café e vinho), por exemplo, produziriam outros sentidos.

Outra característica identificada revela que a reescritura dessa palavra, predominantemente no início do texto, procura dissipar a concretude do substantivo isolado, criando uma abertura no texto para o leitor, de modo que a textura da introdução em seu potencial semântico verbal – dado por (*des/enx*) *aguar* – intensifique a argumentação sobre este aspecto que se deseja frisar. Este aspecto torna-se mais relevante quando notamos o quanto a redundância de “água” e a saturação dos elementos apresentados delimitam a imagem da “cena do banheiro”, de modo que ignoramos a ausência de menção a “espelho”, por exemplo, objeto tão essencial quanto os outros neste contexto.

Sob outra perspectiva, a Semântica da Enunciação evoca a relação de intersubjetividade imanente à língua, decorrente do fato de os falantes postos em relação no discurso compartilharem de sistemas de representação semelhantes e intercambiáveis entre si que, mesmo não coincidindo linguisticamente, mobilizam dêiticos e outros elementos linguísticos capazes de referir e representar os participantes

No seu uso, conforme define Benveniste, a instância do enunciado (o eu, aqui e agora) faz surgir o Tu com o qual o Eu se relaciona. Nessa posição de locutor e interlocutor como usuários da língua, ocorre aquilo que Benveniste denomina de passagem da posição de locutor para a de sujeito, que explica o movimento pelo qual o conteúdo formal da língua (relações paradigmáticas, sintagmáticas, morfossintáticas, semânticas, entre outras) passa ao plano real, como discurso, tecendo uma nova rede de relações que entre outras coisas traz à tona uma noção antropológica da linguagem oriunda da posição do homem frente à cultura, à história e aos outros homens. É sob este aspecto, portanto, que as relações do homem são todas mediações e provocadas pelas formas simbólicas construídas coletivamente.

Assim, a linguagem é, para o linguista, o elo entre os homens, visto não haver relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. Há um aparato simbólico para intermediar essa relação: a linguagem. Como sistema simbólico por excelência, a linguagem, que se realiza em uma língua particular inseparável de uma sociedade com sua cultura, é o elo intermediário homem-mundo e homem-homem (SILVA, 2018, p. 422).

A partir disso, temos a cena do texto *Circuito Fechado 1* chegando às mãos dos alunos e se apresentando como o Eu do discurso, seu lugar e tempo também, porém, o Tu ao qual o texto é destinado não é o aluno. Este tem nas mãos, antes, o texto enquanto produto de um discurso confeccionado pelo enunciado do autor-locutor, em sua criação, e o Tu-alocutário da linguagem mobilizada na sua composição, aquele que surge no ato da enunciação, ou seja, a intersubjetividade do texto está contida nesse ato, sendo reservada ao aluno uma entrada no texto, como sujeito, apenas via o conteúdo do discurso.

Então, aquilo que se apresenta no texto, de acordo com Silva (2018, p. 426), são os “caracteres linguísticos específicos, que marcam a relação do locutor com a sua enunciação e o modo específico como implanta o alocutário diante de si”, além de revelar as formas como se posta como o Eu, o sujeito do discurso.

- Exemplo: (L20) Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, (L21) guardanapos. Xícaras.

Sobre estas marcas distintivas do autor, através do exemplo, percebe-se que há um interlocutor bem definido em relação ao que o autor toma como referência de uma cena que se pretende atemporal em função do alienamento do personagem a ela. Quanto aos referentes, da mesma forma que pertencem a um dado domínio discursivo, têm seus sentidos compartilhados e mobilizados por seus integrantes. Dessa forma, se em nível cognitivo e morfológico o locutor se dirige a um alocutário equivalente, com o qual o diálogo se efetua e que dispõe de recursos linguísticos e vivenciais para concluir (inferir) corretamente o sentido do texto, no plano sintático e discursivo instaura outra qualidade de interlocutor cujo conhecimento de estratégias composicionais (perspectivas, lacunas, silêncios) se faz necessário para reconhecer seu valor literário e estilístico e, portanto, estabelecer um diálogo em nível cultural e ideológico. Por outro lado, em nível sintagmático e semântico (que coincidem com o enunciativo e argumentativo) o interlocutor passa a ser todo e qualquer um que compreenda a superfície textual e que possa inferir um sentido referencial a ele, que apresente equivalência ao posicionamento de onde se origina o enunciado. T tamanha dispersão, nesse caso, conforme Guimarães (2010), faz “deslizar” o Tu da enunciação à posição de um Ele, um objeto da enunciação, indefinido por conta da objetificação do Eu que o evoca a sua semelhança. Ou seja, o que confere existência ao alocutário como intersubjetividade do sujeito (eu) da enunciação é o fato de o enunciado por este produzido ser intencionalmente dirigido a ele; contudo, as inversões fabricadas pelo autor do conto põem o Ele (os objetos do conto, os substantivos) da cena enunciativa na posição de Eu (sujeito) – como forma de crítica às formas de vida social que reificam a existência – dando-lhes a voz para enunciar, e com isso instaurando um Tu dessujeito, que não efetua a passagem da posição de alocutário para a de sujeito, permanecendo como virtualidade do diálogo, um não-eu e um não-tu, um “ele”, portanto. Simplificando, um Tu indiferenciado, impessoal, que não se determina pelo Eu é, de fato, um ele.

Diante disso, ainda que não se reduza a presença do receptor do texto a um papel coadjuvante, nota-se que o texto se transforma em um código cujo conhecimento de mecanismos e dispositivos para decodificá-lo só pode ser aprendido pela vivência com tais ou mesmo pela vivência com discursos semióticos (de esferas regidas por outros signos). Em outros termos, para a complementaridade dos sentidos do texto, em uma situação hipoteticamente escolar, exige-se um artifício pragmático que reconstitua o cenário originário do discurso, reservando-se ao professor instaurar tal contexto, para que o aluno e o autor se produzam enquanto sujeitos do enunciado materializado no texto e, assim, se comuniquem em nível intersubjetivo.

É sob estes aspectos que tomar o conto *Circuito Fechado 1* apenas como algo a ser interpretado e concluído como “a descrição (narrativa) de um dia no cotidiano ...” pode encerrar uma relação monológica da qual apenas o texto seja possuidor das condições de significar. Sabendo que antes de ser disciplina a língua é vida, deve-se transgredir, subverter os significados estáticos e inertes nas folhas em que este e outros textos repousam, para que seja neutralizada a presença do alocutário imediato dos enunciados do autor no texto e o leitor (o aluno no caso) possa se propor – a partir de uma perspectiva, posicionamento e presença constitutivos de intersubjetividade – como parceiro e sujeito do enunciado.

Ampliando a análise sobre a dialogia e antropologia da língua, àquilo que a Semântica de Contextos e Cenários (SCC) acrescenta ao nosso estudo, corresponde a dimensão social-cultural da língua, à qual vincula-se ao exposto sobre a intersubjetividade; já que o conjunto das relações humanas é mediado pela linguagem, cabe ao fator cultural reunir as construções simbólicas e discursivas da língua construídas historicamente que, embora não autorize exata correspondência e sincronia entre os sujeitos, permite aproximações capazes de promover espaços a todas as manifestações.

A partir disso, para compreender o sentido do conto, a SCC buscará compreender o contexto e o cenário em que as palavras aparecem. Sendo assim, o contexto passa a ser aquilo que envolve, desde os aspectos da composição do texto até a sua veiculação em uma prática situada, como a escola. Por analogia, o contexto se assemelha ao modelo circulatório econômico e não, coincidentemente, opera como um circuito fechado. Trata-se, em suma, das condições efetivas para que a palavra transmita alguma informação. Para Ferrarezi Júnior (2008, p. 26), contexto é tudo:

O que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos.

Essa perspectiva nos conduz a uma exploração do texto não apenas sobre sua materialidade textual, mas também sobre sua natureza literária e discursiva, ambas compreendidas como produtoras de artefatos histórico-culturais que registram sentidos compartilhados em um tempo e espaço específicos. Ou seja, para entender o sentido do conto, tendo como referência seu contexto, é preciso não só investigar aquilo que o antecede como também acompanhar a sua trajetória, buscando inventariar as demandas a que se ofereceu como resposta, os seus interlocutores, os modos como foi recepcionado, os efeitos que produziu, as repercussões etc. Entra nessa investigação, informações sobre o autor e tudo o mais que ajude a recompor o contexto de sua produção, frisando que este contexto se apresenta tanto mais como horizontes do que marcos: não se refere ao momento em que foi concebido, mas sim ao complexo de fatores projetados e em projeção correlacionados à sua composição.

Desse modo, incorpora-se ao sentido do conto saber que esta data de 1972, período da ditadura militar, que faz parte de uma obra maior de mesmo nome, *Circuito Fechado*, composta de 30 contos, incluídos os homônimos *Circuito Fechado 1, 2, 3, 4 e 5* e que o conteúdo temático da obra envolve as questões da censura, do desenvolvimento capitalista e da objetificação humana diante da vida cidadina e produtiva; assim como conhecer alguns aspectos da vida pessoal do autor, como o fato de ser filho de Graciliano Ramos, ser publicitário, e ser conhecido como o “Mestre do Silêncio” por sua discrição ante os desmandos da ditadura; ou que o estilo conciso presente no conto *Circuito Fechado 1* – o qual analisamos *em si* – é uma marca característica do estilo do autor e que reúne uma força crítica e política de viés marxista, como forma de denúncia e manifesto literário e publicitário, questões irmãs na vida do autor; entre outras curiosidades biográficas¹².

Por outra parte, em projeção, como contexto posterior ao texto, podemos considerar que o conto é produto de uma carreira literária, ou seja, são textos organizados para a posteridade, que dialogam com a tradição e a crítica literária e editorial e, portanto, reúnem esforços (editoriais, acadêmicos, familiares, intelectuais) para sustentar seu status de bem cultural, de consumo, histórico.

¹² Informações extraídas de “A coisificação em *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos: publicidade e literatura”, Escola de Comunicações e Artes – ECA da Universidade de São Paulo – USP, 2014, de Carlos Eduardo Garisto de Nicola

Um outro ponto a ser considerado sobre o contexto, para a SCC, trata da questão da recepção do texto, isto é, o contexto imediato ao seu uso (leitura). Sobre isso, as questões culturais (históricas, antropológicas, sociológicas, tecnológicas etc.) são postas em evidência para a construção do sentido do texto, o qual assumirá o valor que o interlocutor lhe conferir. Essa condição pode ser exemplificada pela aplicação do conto em sala de aula, onde o contexto e os sujeitos ali dispostos, mesmo em condições favoráveis para atingir o sentido maior das palavras, mobilizando os conhecimentos da bagagem cultural que dispõem, convertendo o texto a um nível de representação adequado às finalidades e necessidades momentâneas (pragmáticas).

Isso pode ainda ser apresentado a partir do conto, como em: “espátula”, que no texto, possivelmente desconhecido do aluno, possui um sentido especializado médio – em correspondência com um contexto específico que possui valor reconhecido – representando o “instrumento utilizado para abrir envelopes”, e que em sentido menor – num contexto mais genérico – se refere a “instrumento para mexer, misturar substâncias pastosas”. Ou, ao contrário, como em: “quadro-negro” e “giz”, termos familiares ao aluno, com potencial de sentidos como “aula”, “sala”, “escola”, “matéria”, mas que no contexto representado no texto têm sentido de escritório, reunião, esboço, design, layout etc.

É em função dessas divergências contextuais de sentido que a compreensão do cenário em que as palavras circulam auxilia na orientação representativa e interpretativa do texto. Pois, de acordo com Ferrarezi Júnior (2008, p. 26):

Além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação [...].

Definição esta que nos reconduz às questões discutidas sobre a dêixis enunciativa, de onde criam-se os sentidos para o uso em esferas e gêneros discursivos distintos, cujos integrantes compartilham as perspectivas no processo comunicativo.

Desse modo, para a SCC, a maneira como se constrói o sentido de uma palavra leva em conta o espaço social em todos os seus níveis de funcionamento da língua, do intersubjetivo ao discursivo. Assim, a construção do sentido de um enunciado é produto das relações interpessoais que se efetuam em gêneros próprios das atividades humanas. Estes sentidos, então, permeiam as relações nas quais sujeitos culturais manifestam e transmitem os sentidos relativos aos elementos e eventos do mundo relevantes a sua comunidade.

Considerações finais

Na aplicação dos conceitos da Semânticas apresentadas sobre o conto Circuito Fechado 1 foram encontradas algumas dificuldades por conta de sua heterodoxia. Uma vez que tais teorias repousam sobre a noção de enunciado, certamente um texto que possuísse uma estrutura narrativa, discursiva ou mesmo sintática melhor definida favoreceria o trabalho. Contudo, procurando manter a correlação entre os conhecimentos da graduação, as práticas de estágio e interdisciplinares e o amadurecimento científico foi mantido um texto que, além de ter sido gerador de problematizações reais em sala de aula exigiu que fossem mobilizados conhecimentos os mais diversos, já estudados e não durante o curso.

Desse modo, foi possível apresentar o potencial de desenvolvimento pedagógico presente numa abordagem semântica de textos literários. Compreendê-los a partir do estatuto do enunciado fez notar o quão rapidamente o Outro é evocado a fim de legitimar a posição que o Eu assume

frente aos seus próprios textos e enunciados e como isto pode servir de ponte ao trabalho com as questões discursivas, pragmáticas e de gêneros. Da mesma forma, foi possível perceber o quanto são favorecidos os aspectos linguístico-gramaticais no tocante à contextualização de que são sujeitos frente ao enunciado como unidade de investigação da língua; alcance este impossível à frase ou ao período.

Nota-se que a didática da pesquisa ficou comprometida em virtude tanto das escolhas efetuadas como do empreendimento metodológico, que procurou afastar os procedimentos puramente constativos e parafrásticos próprios de pesquisas bibliográficas. Nesse sentido, bem poder-se-ia caracterizar esta pesquisa como exploratória, porém, em todo caso, registra-se o atingimento da proposta inicial de um trabalho integrado e dinâmico com textos literários, que visa marcar uma atitude mais ativa e dialógica na práxis docente.

Encaminha-se a pesquisa para que as abordagens futuras busquem sistematizar os conceitos específicos da(s) Semântica(s) abordadas a um formato didático para o seu desenvolvimento em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGES NETO, J. Semântica formal. **Revista Letras**, Curitiba, n. 52, p. 167-182, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18948/12268>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/ensino_medio/PCN+/LinguagensCodigosTecnologias.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul-dez 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 18 set. 2019.

DALL’CORTIVO-LEBLER, C.; PASCHOAL, C. S. A semântica argumentativa como base para análise de redações de vestibular. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 235-254, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7959/114114271>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, J. L. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/gragoata>. Acesso em: 20 out. 2019.

FULGENCIO, L. O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 123-136, mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v42n1/v42n1a13.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, E. Quando o eu se diz ele: análise enunciativa de um texto de publicidade. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 29, 2010. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/172/185>. Acesso em: 28 out. 2019.

KNACK, C. Émile Benveniste e a linguística do discurso: repercussões no campo dos estudos textuais no Brasil. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 308-333, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/14749/13191>. Acesso em: 27 out. 2019.

MORAIS, M. E. G.; FRANÇA, M. D. G. S. D.; NASCIMENTO, E. P. D. Semânticas argumentativa e enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. **Revista do GELNE**, Natal, v. 21, n. 1, p. 63-76, mar 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/16044/11309>. Acesso em: 30 set. 2019.

NICOLA, C. E. G. D. **A coisificação em circuito fechado, de Ricardo Ramos**: publicidade e literatura. 2014, 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social/ Publicidade e Propaganda) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/7695079/A_coisificacao_em_Circuito_Fechado_de_Ricardo_Ramos_publicidade_e_literatura. Acesso em: 23 nov. 2019.

NUNES, C. M.; GARCIA, E. L. O brincar em sua diversidade na clínica contemporânea: estudos clínicos. *In*: JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA, 6., 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. Disponível em: http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17639/4517. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREIRA, S. V. M. O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 203-218, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2018v22n44p189/13263>. Acesso em: 30 out. 2019.

RODRIGUES, E. A. Articulação e reescrituração na enunciação da imagem: uma análise semântica em a janela aberta. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, p. 157-198, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo9.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTOS, E. R. N. D. **Língua portuguesa**: práticas de linguagem. Indaial: UNIASSELVI, 2013. 219 p.

SILVA, C. L. D. C. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 419-433, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-419.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, M. A. D. **Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico**: perspectiva linguístico-discursiva. 2015, 201f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7710/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TOLDO, C. O aparelho formal da enunciação: que aparelho é este? **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 14, n. 3, p. 424-434, set./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8607>. Acesso em: 27 out. 2019.

APÊNDICE

CIRCUITO FECHADO 1

Ricardo Ramos

- (L1) Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água,
(L2) espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água
(L3) fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras,
(L4) calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta,
(L5) chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras,
(L6) xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro,
(L7) fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis,
(L8) canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com
(L9) plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e
(L10) fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos,
(L11) bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de
(L12) anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara,
(L13) cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi.
(L14) Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço
(L15) de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona,
(L16) papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo,
(L17) papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo,
(L18) papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal,
(L19) cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó,
(L20) gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos,
(L21) guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo.
(L22) Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça,
(L23) cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma,
(L24) água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

O USO DOS ESTRANGEIRISMOS NA REDE SOCIAL TWITTER

The usage of foreign words in the social media site Twitter

Paulo Henrique Testoni¹
Carolina Maiola¹

Resumo: O presente trabalho tem, como propósitos, compreender e caracterizar o uso dos estrangeirismos na língua portuguesa por meio de exemplos encontrados na rede social Twitter. Esta pesquisa foi realizada por meio das pesquisas bibliográfica e netnográfica, a fim de cumprir seu objetivo como pesquisa na disciplina de Prática Interdisciplinar do curso de Letras – Inglês da UNIASSELVI. Partiu-se da seguinte questão: como se dá o uso dos estrangeirismos na rede social Twitter? No primeiro momento, foi definido o que é o estrangeirismo, além da controvérsia que permeia o uso. Após, uma análise netnográfica foi feita, através da coleta de postagens na rede social. No momento da análise, verificaram-se, por meio da pesquisa bibliográfica, exemplos que demonstram que a utilização do estrangeirismo se dá por diferentes motivos. Enquanto alguns já estão presentes no léxico da língua portuguesa, outros, ainda, são completamente novos. O trabalho proporcionou um extenso conhecimento acerca do tema, concluindo que a utilização de palavras estrangeiras é algo que existe desde a formação da língua. Para tanto, autores como Faraco (2004), Rodrigues (2005), Schocair (2012) e Lapa (1998) fundamentaram esta pesquisa, proporcionando mais conhecimento do tema, e concluindo que a utilização de palavras estrangeiras é algo que existe desde a formação da língua.

Palavras-chave: Estrangeirismos. Língua inglesa. Língua portuguesa. Redes sociais. Twitter.

Abstract: The present work has the objective of understanding and characterizing the usage of foreign words in the portuguese language through examples found on the social media site Twitter. This research was made by means of bibliographic and netnographic research, in order to accomplish its goal as the paper of the Interdisciplinary Practice subject from the Languages – English course at UNIASSELVI. The starting question was defined as how the usage of foreign words in the social media site Twitter happens? In the first moment, the definition of foreign word was enunciated, and the controversy around its use was exposed. After, netnographic analysis was made through collecting posts in the social network site. At the moment of the analysis it was observed, over bibliographic research, that the use of foreign words happens by different reasons. While some are already present on the portuguese language lexicon as loanwords, others are completely new. In order to do that, authors such as Faraco (2004), Rodrigues (2005), Schocair (2012) e Lapa (1998) cemented this paper, which provided better knowledge around its theme, concluding that the use of foreign words is something that exists since the birth of the language.

Keywords: Foreign words. English language. Portuguese language. Social media. Twitter.

Introdução

Os estrangeirismos estão cada dia mais presentes no cotidiano das pessoas. Para Schocair (2012), estrangeirismos são palavras, expressões ou frases estrangeiras empregadas na nossa língua, como uma espécie de “empréstimo”. Para o autor, eles estão inseridos dentro dos neologismos, que são palavras novas introduzidas na língua.

A cada dia, a cada minuto, novas palavras são criadas para dar novos nomes às coisas que surgem no mundo globalizado. Com tanta nova informação e comunicação instantâneas, não há tempo hábil para que se pense na tradução, além da adaptação. Essas novas palavras viajam o mundo em segundos, e, logo, todos já estão utilizando o novo termo, sem necessidade de tradução.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Os falantes do português brasileiro, tendo em mente a representação de certos falantes de inglês, associam, a eles, e, por extensão, à língua inglesa, valores que vão desde dinamismo progressista, consumo e comodidade, avanço tecnológico e poder vigoroso, valores aos quais desejam se associar, até conservadorismo retrógrado, grosseria, artificialidade insensível e poder nocivo, valores que desejam combater (GARCEZ & ZILLES, 2001, p.16)

Em meio a tudo isso, os estrangeirismos são largamente utilizados na língua portuguesa todos os dias, podendo ser encontrados, com muita frequência, nas redes sociais. Para Gabriel (2010), o anteriormente denominado “mundo digital” não existe mais como separação do mundo real, mas como uma extensão. Em conversas e postagens, são encontrados exemplos de palavras estrangeiras aplicadas em meio à língua portuguesa.

A partir dessa problemática, este trabalho levanta a seguinte pergunta: como se dá o uso dos estrangeirismos na rede social Twitter?

Para responder a essa questão, foi necessário elaborar o seguinte objetivo geral: compreender como os estrangeirismos são utilizados na rede social Twitter. A fim de se chegar nesse objetivo, é preciso definir o que é estrangeirismo, além de angariar exemplos nas redes sociais e analisar o uso no que foi encontrado.

Tem-se, como a principal motivação para a escrita deste trabalho, o cumprimento de uma etapa da disciplina de Prática Interdisciplinar na instituição de ensino UNIASSELVI. Ainda, é preciso, também, estudar, além de ampliar conhecimentos acerca da pesquisa científica. Para isso, foram coletadas, de forma aleatória, amostras de postagens no Twitter que contivessem exemplos de estrangeirismos.

Uma análise qualitativa (OLIVEIRA, 2010) do recorte recolhido será realizada através da pesquisa bibliográfica, que, para Oliveira (2010, p. 57), consiste em analisar “[...]documentos escritos, visando ao levantamento dos conhecimentos produzidos sobre determinada questão, alvo de um estudo, de um projeto de pesquisa”, isto é, pesquisa em livros.

Os principais autores que embasam esse estudo são Faraco (2004), Rodrigues (2005), Schocair (2012) e Lapa (1998).

O que é estrangeirismo?

Estrangeirismos são palavras originalmente provindas de outros idiomas, empregadas na língua portuguesa, como *commodity*, *sorry*, *brother* (ANDRÉ, 1997; RODRIGUES, 2005). Vários são os motivos para que existam: praticidade, status, falta de uma palavra adequada em português, como cita Faraco (2004).

Alguns estrangeirismos, conforme exemplifica Rodrigues (2005), ganham até mesmo conjugação verbal em português, como *inputar* e *deletar*, provindos dos verbos *to input* e *to delete*, em inglês. O autor também cita que “o estrangeirismo de ontem é o vernáculo de hoje” (RODRIGUES, 2005, p. 19), mostrando que alguns termos estrangeiros acabam sendo incluídos em dicionários da língua portuguesa, e, por conseguinte, no próprio idioma. Alguns exemplos, citados por Faraco (2004), são *garçom*, *esporte*, *sutiã* e *clube*.

O próprio *deletar*, citado por Rodrigues (2005), já se encontra em dicionários brasileiro (MICHAELIS, 2019a). Outros exemplos citados por Faraco (2004) são *match* e *rouge*, estrangeirismos que já foram populares no Brasil, porém, hoje, encontram-se em desuso nos significados que possuíam. Curiosamente, a palavra *match*, que significava partida de futebol, ganhou um novo significado mais recentemente: a compatibilidade entre duas pessoas, especificamente, em aplicativos de relacionamento.

Conflitos em torno da língua

As opiniões de autores diferem no que tange à legitimidade dos estrangeirismos. Enquanto alguns defendem a “purificação” do idioma com pouco ou nenhum neologismo extrínseco (SCHOCAIR, 2012), outros veem a aquisição do estrangeirismo como algo natural.

Rodrigues (2005, p. 33) enuncia:

[...] Uma guerra perdida de antemão. Perdida porque, em primeiro lugar, não há pureza nenhuma a ser defendida. Uma intensa atividade de importação e exportação sempre fez parte da história das línguas, afetando vocabulário e sintaxe. Além disso, como os rumos e um idioma são decididos pelo conjunto de seus falantes, não há nada que se possa fazer.

Nesse sentido, compreende-se que o autor tem uma abordagem mais aberta ao estrangeirismo, defendendo que é uma troca natural. Faraco (2004) lembra que, por mais que, hoje, os anglicismos, neologismos vindos da língua inglesa, estejam em voga, no início do séc. XX, houve uma onda de galicismos, estrangeirismos provindos do francês.

Na sua obra, o autor traz diversas opiniões, contrárias e a favor do tema. Para ele, a defesa da pureza do idioma original pode ter diversos fatores, incluindo políticos e sociais.

Metodologia

Para a realização deste artigo, foi realizada, em primeiro lugar, a coleta de uma amostra não probabilística por conveniência (MALHOTRA, 2006) dos registros a serem analisados durante o mês de junho de 2019, na rede social Twitter. Foram selecionadas postagens de forma aleatória, até que quatro delas contivessem estrangeirismos. As que não continham, foram descartadas. A pesquisa teve aporte etnográfico com o auxílio do computador. Para Kozinets (2010), a netnografia é a etnografia aplicada no ambiente virtual, sendo, a netnografia, o estudo no qual o pesquisador se insere no ambiente a ser examinado.

Os registros foram retirados dos seus contextos originais pelo próprio pesquisador através da ferramenta print screen do laptop utilizado, a qual permite capturar a tela ou um fragmento dela e transformá-la em uma imagem.

As postagens e mensagens foram então analisadas com base em uma pesquisa bibliográfica. Para Ferrari (1982, p. 209), “[...] a pesquisa bibliográfica tem, como finalidade, conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto”. O estudo da amostra foi feito de forma totalmente qualitativa. Flick (2009, p. 23) comenta que:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas pesquisas quantitativas. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de método e teorias convencionais; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito das suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

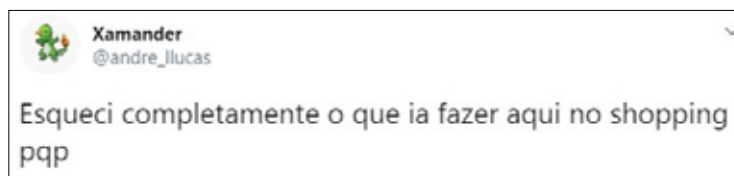
Algumas das pesquisas realizadas foram feitas em sites e artigos da internet, além do próprio Twitter, com o intuito de verificar exemplos e significados dos usos recentes dos termos analisados. Por alguns serem muito recentes, eles não se encontram em dicionários e livros comuns.

O trabalho foi realizado com pesquisas na biblioteca da Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI, em Itajaí, durante os meses de março a junho de 2019.

Análise e discussão

Para a pesquisa, foram selecionados quatro tweets que contêm diferentes exemplos de estrangeirismos, a fim de que possa haver uma análise da origem e motivação dos seus usos. A primeira postagem selecionada foi:

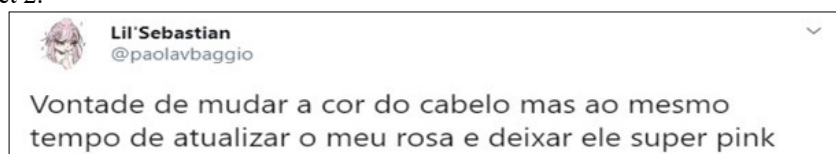
Figura 1. Tweet 1.



Fonte: <https://twitter.com/andre_llucas/status/1138963936366211073>. Acesso em: 15 jun. 2019.

O exemplo apresentado anteriormente, da palavra shopping, é um caso de estrangeirismo em que o termo já se enquadrou no vernáculo da língua portuguesa (MICHAELIS, 2019b), tendo, como significado, centro de compras e serviços ou centro comercial. Como Faraco (2004) postula, a língua inglesa é vista como sinônimo do consumo e da comodidade. Para ele, o idioma possui um status agregado que apetece ao usuário de utilizá-lo em detrimento da língua portuguesa. No caso supracitado, o termo já se encontra em dicionários, tendo feito o caminho completo de palavra estrangeira a verbete do idioma nacional.

Figura 2. Tweet 2.

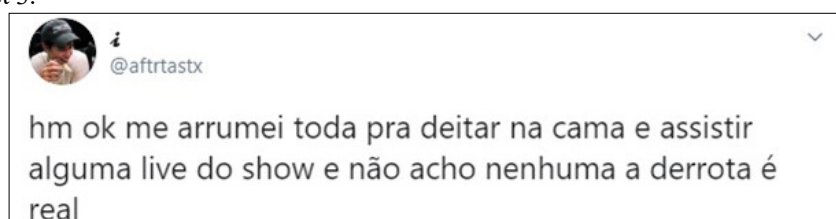


Fonte: <<https://twitter.com/paolavbaggio/status/1138978505549590533>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

O segundo tweet escolhido contém a palavra pink, tradução direta de rosa, em português. Contudo, o termo, com o tempo, acabou ganhando um novo significado na língua portuguesa: um tom mais forte da coloração rosa, também chamado de rosa-choque (ALMEIDA, 2017). Para Lapa (1998, p. 40), “há, porém, casos em que o estrangeirismo representa uma inovação escandalosa e indesejável, absolutamente desnecessária”.

Para o autor, vocábulos que contêm uma tradução direta não são aceitáveis de receberem estrangeirismos. Contudo, o autor também comenta que estrangeirismos são um fenômeno natural e comum para nações que dependem economicamente umas das outras.

Figura 3. Tweet 3.

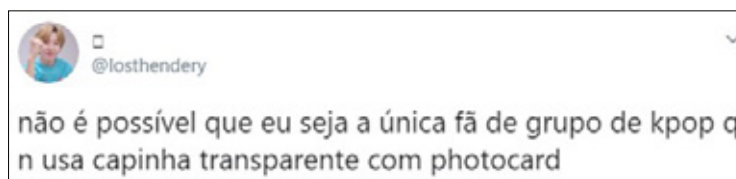


Fonte: <<https://twitter.com/aftrtastx/status/1139008019784708096>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

O exemplo apresentado anteriormente contém dois estrangeirismos: *show* e *live*. O primeiro vocábulo se encontra no mesmo quadro em que o exemplo da Figura 1, *shopping*. A palavra se encontra já estabelecida no léxico da língua portuguesa (MICHAELIS, 2009c), tendo sido adotada pelos mesmos motivos do exemplo anterior. Já a segunda, *live*, é um termo que vem por um motivo diferente: a velocidade da informação no mundo contemporâneo. O termo, que dentre outros significados, em inglês, significa “ao vivo”, um advérbio (CAMBRIDGE, 2019), ganhou, recentemente, o significado de substantivo para “transmissão ao vivo”, na língua portuguesa.

Para Faraco (2004), isso se caracteriza como um empréstimo recente, e que pode ou não ter vida curta.

Figura 4. Tweet 4.



Fonte: <<https://twitter.com/losthendery/status/1138529328885633025>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

No caso, o termo *photocard* se refere a uma foto em formato de cartão. O termo segue a definição do termo *live*, no exemplo anterior, tendo característica recente e podendo, por hora, ser enquadrado como gíria (FARACO, 2004). Já o termo *kpop* é um neologismo que varia do vocábulo *pop*, que se refere a popular.

No caso, *kpop* é uma sigla para *korean pop*, referindo-se, especificamente, à cultura pop da Coreia do Sul. Enquanto a palavra *pop* é vista como integrada à língua portuguesa, *kpop* é, por conseguinte, um neologismo (CARVALHO, 1997).

Considerações finais

Esta pesquisa teve, como objetivos, compreender e exemplificar estrangeirismos utilizados na rede social Twitter. Pôde-se compreender que os estrangeirismos têm sido tópicos de controvérsia no decorrer dos anos. Enquanto alguns pesquisadores os defendem, como um acontecimento natural, outros falam em manter a língua na sua forma “pura” (RODRIGUES, 2005).

Por meio deste estudo, foi possível concluir que os estrangeirismos estão largamente presentes na vida dos falantes da língua portuguesa, independentemente desses conflitos de opiniões. Os exemplos analisados demonstram que a motivação do uso do anglicismo varia, além da sua participação no idioma, pois, enquanto alguns já estão incluídos no vernáculo da língua, outros são palavras, ainda, completamente estrangeiras.

Este artigo é um recorte do tema estudado. Uma das suas limitações foi a falta de uma pesquisa mais abrangente, que pudesse analisar uma grande amostra de estrangeirismos utilizados na rede social. Por conta disso, sugere-se, para a ampliação do estudo, uma análise mais aprofundada acerca do tema, para que mais tweets e exemplos de estrangeirismos encontrados no Twitter e em outras redes sociais sejam analisados.

Referências

- ALMEIDA, L. de. **Cores - Cor de rosa**. 2017. Disponível em: <https://www.organizadoras.com.br/cores-cor-de-rosa/>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- ANDRÉ, H. A. de. **Gramática ilustrada**. São Paulo: Moderna, 1997.
- CAMBRIDGE. **Live**. 2019. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/live>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- CARVALHO, N. **O que é neologismo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- FARACO, C. A. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- FERRARI, A T. **Metodologia da pesquisa científica**. McGraw-Hill, 1982.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GABRIEL, M. **Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias**. São Paulo: Novatec, 2010.
- KOZINETS, R. V. **Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing**. 2010.
- LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MICHAELIS. **Deletar**. São Paulo: Melhoramentos, 2019a. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=VMOZ>. Acesso em: 3 maio 2019.
- MICHAELIS. **Shopping center**. São Paulo: Melhoramentos, 2019b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=shopping+center>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- MICHAELIS. **Show**. São Paulo: Melhoramentos, 2019c. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Md2dE>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- OLIVEIRA, N. F. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Know How, 2010.
- RODRIGUES, S. **What língua is esta? Estrangeirismos, neologismos, lulismos & outros modismos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- SCHOCAIR, N. M. **Gramática moderna da língua portuguesa**. 6. ed. Niterói: Impetus, 2012.

VIDEOCLIFE: gênero híbrido - uma análise semiótica de *Born This Way*

Video clip: hybrid gender - a semiotic analysis of *Born This Way*

Euclides Vieira de Sousa Filho¹

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar um gênero híbrido de comunicação, o videoclipe. Os objetivos consistiram em identificar os signos evidenciados em uma obra videográfica e a interpretação destes. Para alcançar os objetivos citados, foi encetado na bibliografia dos autores: Peirce (1995), Santaella (2005), Rodrigues (1991) e ColaPietro (1993). Foi realizada uma pesquisa qualitativa, permitindo identificar modos construtivos de um gênero heterogêneo, como o vídeo, destacando análise e classificação dos signos envolvidos. Através do processo de classificação dos signos evidenciados no videoclipe *Born This Way*, objeto desta investigação, foi possível perceber uma apropriação de recursos simbólicos na obra videográfica.

Palavras-chave: Semiótica. Videoclipe. *Born This Way*.

Abstract: The present work aimed to analyze a hybrid genre of communication or video clip. The objectives were to identify the signs shown in a video work and their interpretation. In order to achieve the aforementioned objectives, the following was described in the authors' bibliography: Peirce (1995), Santaella (2005), Rodrigues (1991) and ColaPietro (1993). A qualitative research was carried out, allowing to identify constructive ways of a heterogeneous gender, such as the video, highlighting the analysis and classification of the signs involved. Through the process of classifying the signs shown in the video clip *Born This Way*, the object of this investigation, it was possible to detect an appropriation of symbolic resources in the video work.

Keywords: Semiotics. Video Clip. *Born This Way*.

Introdução

Dentre as manifestações da cultura moderna que mais se sobressaem, o videoclipe marca o início de uma nova forma de linguagem áudio e visual, massivamente consumida pelos espectadores. Estabelecido como veículo de entretenimento, sintetizador de arte ou mesmo gênero híbrido, é considerado um marco na história da cultura popular relacionado a grandes fatos históricos. Segundo Ângela Prysthon (2012, p. 10), no prefácio da obra *Videoclipe O Elogio Da Desarmonia* de Thiago Soares, a autora relata:

Se tivéssemos que eleger a forma cultural mais representativa dos últimos 30 anos da cultura ocidental, talvez nos deparássemos necessariamente com o videoclipe, algumas das imagens mais reveladoras sobre a cultura de massas do final do século XX e início do século XXI são trechos de videoclipes: Michael Jackson *breakdancing* como um zumbi em Thriller; Madonna parodiando Marilyn Monroe em Material Girl.

O videoclipe narra em vídeo a história empregada na canção, sendo um gênero sintetizador de arte que associa imagem e música, tornou-se um aliado na divulgação das artes. Segundo Soares (2012, p. 31-32), “por associar música, imagem e montagem no encadeamento de imagens, o videoclipe acabou se transformando num poderoso instrumental de divulgação de artistas da música pop”. Sendo um gênero que sintetiza diversas formas de linguagem, se tornou um elemento de curiosidade e cobiça acadêmica, estudiosos analisam obras videográficas por

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

metodologias diversas. A aplicabilidade de metodologias para análise em vídeos entendeu-se de planos semânticos até então ciências não empregáveis, como a semiótica. Sendo o videoclipe um gênero que agrega diversos outros, essa pesquisa tem o intento de análise dos signos em elementos do videoclipe, tais quais a imagem e a canção.

Com isso, surgem os questionamentos, que constituem a problematização, ao qual destaca a importância da semiótica como veículo de interpretação de fenômenos simbólicos na cultura popular, sendo possível essa relação? A semiótica peirceana é uma filosofia aplicável como elemento de interpretação?

Com o intuito de responder às perguntas, é sugerido as seguintes hipóteses: A linguística, como ciência que tem como objetivo interpretar, analisar textos, diferente da semiótica, que é uma filosofia de interpretação universal, sendo utilizada para análise não somente em nível linguístico, mas em qualquer das linguagens que cumpram sentido. Como destacado por Santaella (1986, p. 13), “a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”.

Apesar da controvérsia acerca da semiótica como aplicável, estudiosos debatem o assunto. No entanto, é evidente que a semiótica é uma ciência que tem o intuito primordial da investigação, como afirma Colapietro (1993, p. 179): “semiótica é o estudo ou doutrina dos signos, algumas vezes considerada como uma ciência dos signos; uma investigação sistemática da natureza, propriedades e tipos de signo .”

Entre os argumentos invocados para justificar a escolha do tema, destaca-se a atualidade e a importância, por abordar a relação de uma ciência moderna, a semiótica, e sua relação com fenômenos representados na cultura popular, de massa e moderna, como o videoclipe.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o videoclipe, utilizando-se da ferramenta teórica, a semiótica, ou a ciência dos signos. O objetivo geral de estudo foi destacar a contribuição da semiótica em nível de interpretação de um gênero híbrido. Os objetivos específicos destacaram: analisar um gênero híbrido; identificar os signos evidenciados em uma obra videográfica e o ensejo de serem empregados, posteriormente, a interpretação.

A relação Representamen, Objeto e Interpretante

Inicialmente, é preciso entender o conceito de semiótica para Peirce, percebido de forma ampla e de complicada definição. O entendimento do conceito de semiótica para ele é primeiramente percebido de forma pouco precisa, uma vez que qualquer palavra, coisa inanimada pode ser entendível como um signo.

Any ordinary word, as “give,” “bird,” “marriage,” is an example of a symbol. It is applicable to whatever may be found to realize the idea connected with the word; it does not, in itself, identify those things. It does not show us a bird, nor enact before our eyes a giving or a marriage, but supposes that we are able to imagine those things, and have associated the word with them (CP, p. 298).

Para o processo de interpretação do signo, Peirce instituiu uma tríade definida em três partes para se envolver o processo semiótico de interpretação do signo. O signo inicial ou o representamen é uma das partes dessa tricotomia, sendo a primeira delas. “A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the interpretant of the first sign” (CP 1.540).

Em uma explanação prévia a respeito da relação do representamen, objeto e interpretante, uma exemplificação para melhor especificar o conceito da tricotomia: ao pensar na palavra peixe, o intérprete substituirá ou representará essa ideia pensada em algo, esse, ao qual foi interpretado, representado ou substituído em outro, é o objeto. A esse processo de relacionar o objeto físico ‘peixe’, o animal, com a ideia pensada ‘peixe’, isso foi feito através de uma mediação de valores, ideias que associaram a palavra peixe à ideia de ‘peixe’, o animal do mar. Esse conjunto de leis e valores que o validaram e interpretaram o signo pensado peixe como sendo o objeto peixe, isso é o interpretante, um novo signo partido do signo inicial, pensado, ou seja, uma nova interpretação, um processo mental.

O signo representado em algo apresentará outro valor ao interpretante, signo mais desenvolvido, então resultante do primeiro. Este algo representado, a substituição da ideia pensada é o objeto, a representação de outra coisa.

O signo representa algo, esse é o objeto, aquele que substitui a ideia pensada à representada. “That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen” (CP 1.540). A partir do processo secundário da tríade, o signo assumirá uma forma desigual. Em evidência à tricotomia de Peirce por ele mesmo, “seu objeto é a coisa ou ocasião, não importa quão indefinida, à qual ele se aplica. Seu significado é a ideia que ele liga àquele objeto, seja por meio de uma suposição, ou como um comando, ou como uma asserção” (CP. 5.6). Contudo, em relação ao primeiro, o signo terá valor e simbologia especial ao interpretante, um segundo signo mais desenvolvido que o primeiro. Para Peirce (CP, 1.480) “Indeed, representation necessarily involves a genuine triad. For it involves a sign, or representamen, of some kind, outward or inward, mediating between an object and an interpreting thought.”

Em uma breve e simplificada exemplificação da relação entre signo e objeto, um exemplo prático: imaginamos um retirante nordestino na cidade de São Paulo, este carrega consigo na carteira uma fotografia da cidade de Timon, no Maranhão, a fotografia causa uma memória nostálgica. A fotografia representa a cidade de Timon em parte, não é a cidade, mas, de alguma forma, a representa. O objeto, a foto como representação da cidade é um segundo signo à qual o intérprete o designou tal valor, essa representação do intérprete, ideia é chamado de interpretante.

O signo ganhará a forma de um objeto, ganhando um valor na mente do interpretador, e que não é o interpretante, o interpretante é um segundo signo mais desenvolvido partindo do primeiro, que é classificado como: imediato, dinâmico e final. E ao objeto, será relacionado ao signo em um processo mental, o processo de interpretação do objeto como caracterização do primeiro signo, um novo chamado de interpretante, assim, este processo será compreendido na terceira parte da tríade, o interpretante. O interpretante é o processo na mente ao qual o intérprete, o que dará validade ao signo, criando assim outra concepção, interpretação ao signo inicial. “I have already noted that a Sign has an Object and an Interpretant, the latter being that which the Sign produces in the Quasi-mind that is the Interpreter by determining the latter to a feeling, to an exertion, or to a Sign, which determination is the Interpretant” (CP. 4.536).

O interpretante é o processo de raciocínio, a interpretação do signo inicial, o que o signo expressará. “To know the Interpretant, which is what the sign itself expresses, may require the highest power of reasoning” (CP. 8.181). Esse processo mental de interpretação do primeiro signo será válido pelo intérprete que o definirá através de um conhecimento colateral, acerca do signo que se intenta representar. Esse conhecimento é chamado de conhecimento colateral. Para melhor entendimento da relação representamen, objeto e interpretante, pensamos na palavra unicórnio. O unicórnio é um signo classificado como símbolo associado, desde a Grécia antiga à era Medieval, a uma ideia simbólica, entendido como um animal mitológico que simboliza

o “amor”, “pureza” ou elementos representativos, mesmo abstratos. No entanto, o intérprete haverá de ter um conhecimento evoluído sobre mitologia e místico, do contrário, se não possuir esse conhecimento sobre tal animal mitológico, pouco provavelmente conseguirá interpretar o signo como representativo do amor.

Metodologia

O estudo desenvolvido se tornou possível por meio de fontes bibliográficas, caracterizando a pesquisa como de natureza qualitativa, pois seu foco é “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). A ênfase está na relação entre a realidade e o fato investigado.

Sobre o processo de análise, a fim de alcançar os objetivos, o processo de análise e coleta de dados, a qual constitui a metodologia da pesquisa, destaca: quanto ao processo de análise, realizado através de um processo de decodificação. O processo desta análise se sucede em duas etapas importantes. A primeira delas é baseada na teoria ou metodologia peirceana para se classificar os signos evidenciados; a segunda etapa é a explanação teórica e histórica dos signos evidenciados na narrativa do videoclipe, ambos os processos serão explanados e sintetizados em um processo único de decodificação da simbologia deste.

Sobre a decodificação na narrativa, é importante elucidar que o videoclipe reúne diversas semioses como recursos semióticos, a imagem e a canção, ambos constituem a narrativa e, por essa razão, terão que ser explanados ao mesmo tempo. No videoclipe de *Born This Way*, a imagem e a canção se complementam a fim de se compreender a concepção do vídeo.

Sobre o processo inicial, o processo de interpretação dos signos, teve como objetivo analisar os signos representados no videoclipe pela segunda classe da tricotomia peirceana ou a relação do signo e o objeto, que serão classificados como Índices, Ícones ou Símbolos. Objetivamente, interpretar o prólogo do videoclipe como parte de um contexto simbólico, sendo quase todos os signos evidenciados no videoclipe interpretados como símbolos, o dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (2005), tornou-se a principal fonte teórica.

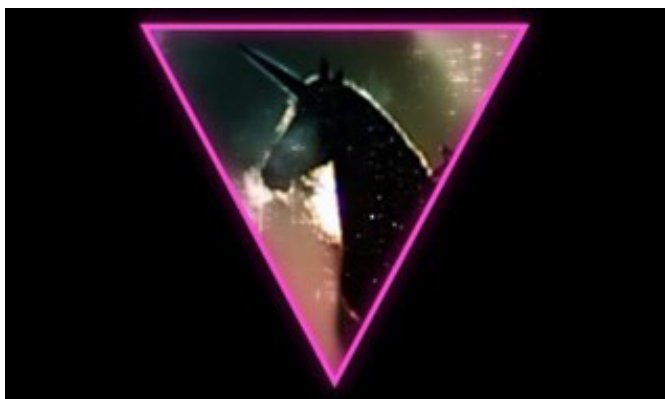
Na segunda etapa, concomitante à classificação dos signos, é abordado e explanado o que os signos evidenciados representam na narrativa, extraíndo esclarecimento e a razão destes no videoclipe para que o receptor entenda a simbologia da narrativa.

Resultados e discussão

O vídeo inicia com um prólogo dramático em um fundo escuro, o que simboliza o negativo, o dramático ou a morte. A introdução é intercalada com uma ópera fúnebre e dramática, ‘áudio sem voz’. “A música de fundo, o tema composto por Bernard Herrmann para o filme **Vertigo**” (1958). Na totalidade de 7’20” do videoclipe, cerca de 3 minutos iniciais apresentam essa canção”, o que remete a uma atmosfera funesta. Esta é a introdução do manifesto que antecede a canção, ou seja, um fundo escuro, a evocação do sombrio.

Objeto evidenciado: Unicórnio.

Figura 1. A figura mística do unicórnio dentro de um triângulo cor de rosa.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/290763719682391441/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Classificação: o unicórnio é classificado como símbolo, é um signo que se valida pelas leis que o regem e, por essa razão, o entendimento que seja um determinado objeto místico. Esta classificação é realizada através de um processo de convenção. O interpretante final é fundamental na evidência, pois o intérprete cometerá um processo de interpretação através de regras. Os símbolos são avaliados por meio de um conjunto de regras que o validam. A figura do unicórnio é passível de interpretação através deste conhecedor fabuloso.

O que representa: a Mãe monstro sobrevoa o espaço em um triângulo cor de rosa, no interior do triângulo surge a figura mística do unicórnio, que é percebida como o símbolo representativo do amor e é fortemente associado à figura da procriação divina. Na cultura ocidental, o unicórnio representa divindade, o belo, a criação, a simbolização de um ser grávido, fecundado como a virgem fecundada pelo espírito Santo. A representação do unicórnio, cena inicial, fomenta o contexto da mensagem simbólica do vídeo, entendida como um processo de criação de um suposto deus representado pela Mãe monstro. O ser está em seu processo de criação das criaturas, porém não meras, mas perfeitas. Na cena é relatado o começo deste processo de procriação do ser, o que ocorre uma analogia direta a figura do unicórnio ou a representação da procriação divina. Logo, a Mãe monstro tem o intento de procriar as criaturas perfeitas. Esta surge gravitando sob o ar em um trono, objeto que simboliza o poder, em um espaço galáctico, o local é chamado de “TADG - Território Alienígena Dominado pelo Governo”.

Objeto evidenciado: Trono.

Figura 2. A Mãe monstro a gravitar sob o espaço em um trono.



Fonte: <https://bit.ly/3wIMwMH>. Acesso em: 10 fev. 2021.

O que representa / Classificação: o trono é interpretado como objeto, que remete ao majestoso, este objeto é fortemente associado à soberania por um conjunto de leis que o validam e associam à representação de poder. Em diferentes culturas, a representação do trono é entendida como um objeto associado, através de uma mediação de valores, a ideia de soberania ou poder. O trono simboliza o direito divino dos soberanos.

Entendido pela representação simbólica do trono, a Mãe monstro anuncia um grande evento através de seu manifesto, é o início de algo, ou seja, uma nova raça.

A Mãe monstro ao sobrevoar o espaço é um ser que representa poder em ambos os mundos, possui domínio sob a terra e os céus. O trono é associado ao poder, a determinado poderio terrestre como o de reis e imperantes. Porém, o trono em que a Mãe monstro se encontra é destacado por uma iluminação em tons lilás, como em uma espécie de aura.

Objeto evidenciado: Aura.

Figura 3. A Mãe monstro e a aura.



Fonte: <https://www.washingtonblade.com/2017/06/06/billboard-ranks-top-pride-anthems/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Figura 4. Jesus Cristo



Fonte: <https://www.amazon.com/Jesus-Christ-Halo-Photo-Photograph/dp/B01BP45OM8>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Classificação: a aura é um objeto imaterial destacado pela primeira classe da tricotomia de Peirce como um recurso de sensação, olfativo, sensorial ou visual. A aura poderia ser classificada como um Quali-signo. Como um exemplo dessa relação: através de uma associação de ideias, a cor azul pode representar calma, a paz ou bebês. Porém, de acordo com a segunda classe da tricotomia de Peirce, poderia ser classificado como um índice, um signo sensorial, pois a luz da áurea é entendida como a representação de seres divinos, seres com auras envoltas de suas cabeças, corpo ou trono.

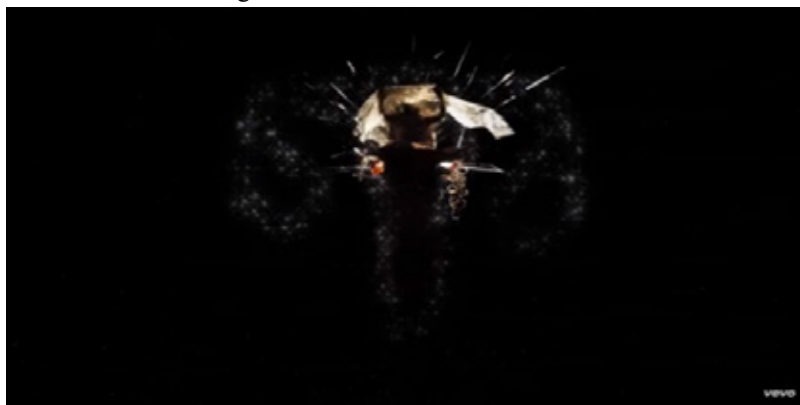
A representação da aura denota poder divino, é um indicativo à divindade, sendo classificado como um índice. O índice indicia algo, ou seja, não é a representação do objeto, mas o indica. Um exemplo dessa relação: pegadas de um pé humano na areia da praia, não é a representação de um ser humano, mas o indica. O asfalto molhado não é a representação da chuva, mas a indicia, mediação possível através de um processo em que o intérprete associará o asfalto molhado à chuva.

Representação: a projeção da aura é percebida em pinturas quando se intenta projetar a divindade do ser através deste recurso. Por exemplo, Jesus Cristo é projetado em telas com um clarão, deuses gregos e divindades. O que conclui a intenção da narrativa do videoclipe que intenta, através dos signos evidenciados, que a Mãe monstro seja percebida não apenas como um ser soberano, mas também como divindade.

Para que Jesus Cristo seja percebido como uma divindade é projetado uma auréola envolta de sua cabeça em pinturas, assim mais facilmente seria compreendido e associado a sua imagem como santidade.

Objeto evidenciado: Objeto enigmático

Figura 5. O surgimento do símbolo incógnito



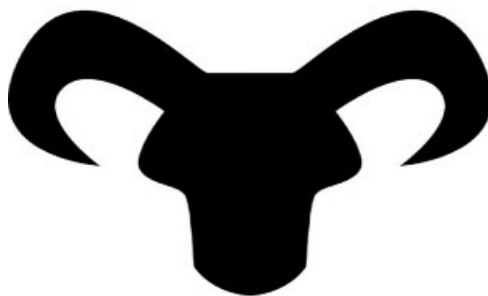
Fonte: <https://bit.ly/3fwxYdE> Acesso em: 10 fev. 2021.

Figura 6. Imagem do órgão reprodutor feminino.



Fonte: <https://www.elportal.com.do/cuales-los-organos-sexuales-externos-la-mujer/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Figura 7. Imagem do símbolo de Áries.



Fonte: <https://bit.ly/3c3g93I>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Intercalado à cena de apresentação da Mãe monstro, antes da imagem do surgimento do trono gravitando no espaço, surge um símbolo oculto que aparece e desaparece breve na sequência (cortes) das cenas. No espaço sideral da Mãe monstro, estrelas formam o tal símbolo. O símbolo de formato ambíguo tem duas possíveis variantes que se encaixam no contexto de criação, perfeição e poder, signos evidenciados e representados no videoclipe. O que junto aos demais símbolos fomentam, com ainda mais precisão, a simbologia da mensagem do vídeo. A mensagem é entendida como um processo de criação de uma raça superior por um ser endeusado.

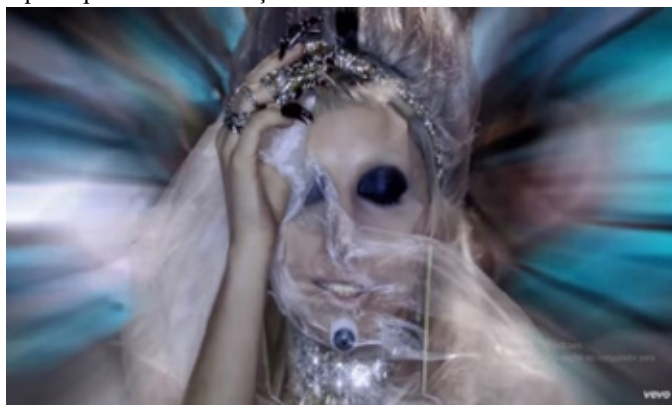
Representação / Classificação (1): inicialmente, o signo tem a forma de um órgão genital feminino, o que seria mais bem compreendido pelo argumento da mensagem do vídeo, pois intenta, através da narrativa, reproduzir um processo de procriação de um ser místico. Logo, o signo evidenciado é classificado como ícone, pois esse ícone tem alto poder de sugestão e uma representação fiel ao objeto representado. Exemplificando essa relação, a partir do momento em que se é levada a formar uma ideia apenas com o que é visto em uma fotografia, dá-se, portanto, uma relação icônica entre signo e objeto.

Apesar de o ícone representar seu objeto fielmente, uma imagem o representar, essa apenas o representará de maneira não fiel. O aparelho reprodutor seria classificado por duas representações. A primeira, a forma fiel com a coisa representada, e a segunda, uma mais evoluída, seria como o símbolo, pois é através de um processo de interpretação que se interpretará um órgão reprodutor feminino, em uma excitação análoga na mente, como uma referência à reprodução humana.

Classificação / Representação (2): no entanto, se melhor avaliado é possível perceber que o símbolo é ambíguo e também remete à representação do ícone do signo de Áries. A imagem de um caprino, representado pelo símbolo, remete ao fim de um ciclo e, sobretudo, o início de um novo. O símbolo de capricórnio também se adapta à conjunção dos demais signos evidenciados, pois em sua junção formam um complexo de ideias que se acertam. A pretensão da Mãe monstro é o início de uma nova civilização dentro da raça humana ou o início de um novo ciclo, o que pode ser entendido pela simbologia do símbolo de capricórnio.

Objeto evidenciado: Terceiro olho.

Figura 8. O terceiro olho que representa a condição sobre-humana.



Fonte: <https://bit.ly/3oWSZ4f>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Classificação / Representação: no seguimento da sequência das cenas, é percebido na imagem um terceiro olho no queixo da Mãe monstro, outro símbolo, simbologia que remete ao poder. A Mãe monstro não é um ser humano, apesar de ter domínio e força sob a humanidade. O terceiro olho é um símbolo que remete ao sobre-humano, por essa razão, a Mãe monstro está numa condição de perfeição elevada. Sobre este símbolo, é importante esclarecer que a simbologia que acarreta o olho é mística, o terceiro olho é desígnio de força. Os alquimistas e místicos associam o terceiro olho à ideia de clarividência, à perfeição que não é humano.

Objeto evidenciado: Anjos.

Figura 9. Mulheres vestidas em branco a rodear o trono da Mãe monstro.



Fonte: <http://q2xro.blogspot.com/2011/02/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Classificação / Representação: após as cenas da apresentação da Mãe monstro, aparecem mulheres vestidas em vestidos brancos a cercar o trono da Mãe monstro, saúdam o nascimento da nova raça. Sobre o símbolo, o branco é a cor que simboliza paz, o angelical e, por essa razão, denota-se a ideia de que sejam anjos a rodear o trono da Mãe monstro. A figura das mulheres remete à figura dos anjos como mensageiros divinos, um novo símbolo a associar a representação de divindade da Mãe monstro.

Considerações finais

Ao finalizar esse estudo, retomamos os objetivos propostos no início deste que, por meio da análise, destacou a contribuição da semiótica em nível de interpretação de um gênero híbrido, o videoclipe e ainda tendo como subsídio a pesquisa bibliográfica que possibilitou maior conhecimento sobre formas narrativas presentes em gêneros heterogêneos de comunicação.

Através de uma análise dos signos, compreendeu-se que a linguagem não está restituída somente ao universo linguístico, a linguagem pode ser evidenciada em distintas formas, e algumas delas, podem somente serem compreendidas pelo um processo de decodificação.

Constatou-se que o estudo da semiótica se arraigou ao universo da linguagem verbal e visual, desde os primórdios, da fenomenologia, o primeiro contato com o processo de consciência que adiante será raciocinado e convertido em signos. A semiótica marca um processo ímpar de conversão dos signos em linguagem. Julgada por diversos autores como metodologia não aplicada, a semiótica peirceana, através dos signos, pode proporcionar um instrumento eficaz de decodificação de uma linguagem não falada, apenas sentida.

O videoclipe é parte de um processo de evolução da linguagem que não padroniza uma forma particular de linguagem, contudo, pluraliza diversas concepções de comunicação, com isso, promovendo uma nova realidade da comunicação linguística e visual, que juntas formam o todo desarmônico que é o videoclipe, o que compreende a necessidade de um novo tipo de leitor.

Ao encerrar essa investigação, destacando que o estudo da semiótica aplicado como método de análise é possível, através da análise do videoclipe de *Born This Way*, constatou-se que a ciência semiótica é aplicável a toda e qualquer manifestação da linguagem, sendo o videoclipe uma que reúne diversas linguagens, esta relação e análise foram possíveis.

A relevância desta pesquisa consiste em provocar mérito por parte dos estudiosos e acadêmicos que tenham interesse em aplicar a ciência semiótica em veículos de comunicação da modernidade ou a qualquer gênero híbrido de comunicação.

Referências

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

COLAPIETRO, V. M. **Glossary of Semiotics**. New York: Paragon House, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 2009.

PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge, MA: Havard University Press, 1958.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

SOARES, T. **Videoclipe**: o elogio da desarmonia. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2012.

PRÁTICAS DE LEITURA NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET: o que dizem os alunos?

Reading practices on internet social networks: what do the students say?

Abinalio Ubiratan da Cruz Sobrinho¹

Resumo: Neste estudo dialogamos sobre os comportamentos leitores que são assumidos nas redes sociais da internet, debatendo as relações estabelecidas entre alunos-letores, textos e discursos no ambiente virtual. Para tanto, objetivamos explicitar, dentre outras questões, quais os gêneros discursivos são mais lidos [na rede] por este público, se eles dispõem do hábito de postar ou compartilhar em suas redes textos com os quais se identifiquem, assim como se se sentem seduzidos por objetos compartilhados por outros usuários, em outros termos, com qual frequência leem as textualidades que lhes são encaminhadas. Para realização da investigação contamos com a colaboração de 42 sujeitos, estudantes do 3º Ano Ensino Médio, adotando por instrumento de construção de dados o Grupo de Discussão (WERLLER, 2013) e a Aplicação de Questionários (GIL, 2008), e por pressupostos teóricos os estudos de Coscarelli (2016) Lévy (2011), Rojo (2012), Santaella (2014) dentre outros. Com a pesquisa concluímos que os gêneros emergentes, “webgêneros”, são mais comuns entre esses leitores e que há uma maior atratividade pela leitura de gêneros híbridos, que mesclam as múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Comportamentos leitores. Leitura nas redes sociais. Formação leitora.

Abstract: In this study, we discuss the reader’s behaviors that are assumed in the social networks of the internet, debating the relationships established between student-readers, texts, and speeches in the virtual environment. For this purpose, we aim to explain, among other questions, which are the most discursive gender read [on the internet] by this public, if they have the habit of posting or sharing texts on their networks with which they identify, as well as how they feel being seduced by objects shared by other users, in other words, how often they read the texts sent to them. In order to proceed with this investigation, we rely on the collaboration of 42 subjects, students of the 3rd year of high school, adopting the Discussion Group (WERLLER, 2013) as an instrument of data construction and the Application of Questionnaires (GIL, 2008), and using as theoretical assumptions the studies by Coscarelli (2016) Lévy (2011), Rojo (2012), Santaella (2014) among others. Through this research, we concluded that the emerging genres, “web genres”, are more common among these readers and that they are attracted more by hybrid genres, which mix the multiple languages.

Keywords: Readers’ behaviors. Reading on social networks. Reading training.

Vamos trocar likes?

A conectividade virtual se traduz numa realidade constatável diariamente nas salas de aula brasileiras das redes públicas e privadas de ensino. Os alunos se tornaram altamente tecnológicos, realizando desde comandos técnicos, considerados mais simples, a exemplo da emissão e recepção de mensagens de textos, até o desenvolvimento de funções avaliadas como de alta complexidade, a programação de sítios repletos de interfaces. Essas ações, oriundas da conectividade são um fator preponderante que influem e/ou interferem diretamente no fluxo das rotinas escolares. Os educandos estão diuturnamente conectados com os seus smartphones acessando aos jogos, sites de músicas, vídeos e, especialmente, sua expressiva maioria, navegando nas redes sociais da internet, muitas dessas redes que já conseguem congregam jogos, música, vídeos, conversação, múltiplas semioses num mesmo ambiente.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br.

Notadamente, as redes sociais da internet provocaram o ruído entre as distâncias geográficas, etárias, ideológicas, também em dados momentos no acesso à informação e à formação, possibilitando que os sujeitos se conectem agrupando-se em coletivos inteligentes, dialogando e produzindo conhecimentos de modo veloz e dinâmico. Essas redes também se firmaram como ambiências propícias às aprendizagens significativas as quais, segundo o teórico David Ausubel (2003), ocorrem quando uma dada informação é acomodada pelo indivíduo se correlacionando aos seus conhecimentos prévios e contextuais. Nesses termos, os espaços das redes sociais fomentam o conhecimento, pois nestes ambientes os internautas se unem em nós [grupos], e são expostos a uma série de possibilidades de acesso à informação e a conseqüente geração de saberes, a começar pela leitura dos múltiplos códigos e da interação dos internautas com a rede.

Contudo, embora seja um espaço emergente de múltiplas escritas e conseqüentemente de variadas leituras existem estudiosos que se opõem ao reconhecimento das redes sociais da internet enquanto um bom meio para realização de leituras reflexivas, como é o caso do escritor Nicholas Carr (2011), em seu livro *A geração superficial*, que tensiona, dentre outras questões, problemáticas referentes à leitura e à memória. Carr (2011) sustenta que o grande fluxo de informações que o indivíduo pode acessar de uma só vez nesses espaços compromete a capacidade da memória, diminuindo o potencial reflexivo de uma leitura realizada na internet. O autor também rechaça a concepção dos novos suportes tecnológicos e dispositivos digitais para a realização de leituras chegando a afirmar que, “Um e-book não é um livro, da mesma forma que um jornal on-line não é um jornal” (CARR, 2011, p. 146).

Contrapondo aos pensamentos de Carr (2011), tem se percebido nas redes exitosas experiências relacionadas à criação e à recepção reflexiva de textos, a exemplo da escrita de *Fanfictions/fanfics*. Basta realizar uma verificação simples num site de busca para constatar a infinidade de narrativas desse tipo, com as mais diversas temáticas. Também, destacam-se os movimentos de produção e de leitura de textos que ocorrem na rede social *Twitter* a *Twitteratura*, a qual consiste na criação ou adaptação de contos, utilizando a quantidade máxima de 140 caracteres por obra. Havendo até registros de instituições de ensino que provocam os seus educandos a criarem, propondo concursos de minicontos.

Por conseguinte, ainda num último exemplo, a rede social *Skoob*, fulgurando como ambiente criado para socialização de leituras, onde um internauta pode expor suas obras de preferência, produzir resumos, análises e comentários acerca dessas obras, tornando as reflexões disponíveis ao acesso dos demais navegadores. Tais registros permitem afirmar a possibilidade da realização de leituras direcionadas, contextualizadas, comprometidas com a desenvolvimento da criticidade dos leitores, para tanto a mediação torna-se fator determinante. Logo, partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que os professores têm nas redes sociais um importante dispositivo metodológico, que poderá auxiliar no repensar dos comportamentos leitores, bem como no uso das suas interfaces para a mediação das práticas leitoras.

No entanto, ao propor estratégias de leitura as quais serão utilizadas pelo leitor nas redes sociais da internet (com base na mediação leitora), esbarra-se numa série de questões que se somatizam numa problemática: o fato de se estar lidando com alunos próximos da adjetivação, atribuída por Marc Prensky (2001), de nativos digitais, ao passo que a maioria dos docentes estão mais afilados ao perfil dos imigrantes digitais, fator que corrobora para a existência de um ruído entre os alunos imersos no ambiente virtual e parte dos professores que ainda se encontram imersos no universo analógico.

Percursos metodológicos: sujeitos, práticas e instrumentos

As informações aqui analisadas foram construídas [de forma colaborativa] por intermédio de investigação científica que objetivou cartografar e compreender, entre outras questões: se os alunos utilizam os espaços on-line para prática de leituras reflexivas, quais são os gêneros mais lidos, como essas ações implicam/dialogam com as atividades escolares etc. Para tanto, adotamos por método a Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e por instrumentos de construção de dados: a Observação Participante (OP) (MINAYO, 2002), a aplicação de Questionário (GIL, 2008) e o Grupo de Discussão (GD) (WELLER; PFAFF, 2013). Contudo, por melhor se adequarem as discussões propostas pelo artigo, assim como pela brevidade textual destinada a essa escrita disporemos, apenas, de algumas situações e falas registradas no desenvolvimento do GD e na aplicação dos questionários.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e maio de 2019 e contou com a participação de 42 (quarenta e dois) jovens: alunos de 15-18 anos, regularmente matriculados no 3º Ano do Ensino Médio, modalidade regular de ensino, turno matutino, no Colégio Estadual de Serrolândia – BA. Todas as etapas de escuta e observação ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa, sob supervisão da equipe gestora da unidade escolar supracitada.

O GD contou com o tensionamentos de três proposições para diálogo; formuladas a partir das instruções de Weller e Pfaff (2013, p. 60-61), “questões vagas”, “preenchidas de sentido pelos participantes”, “direcionadas à coletividade e não a um ator específico”, “possibilitando que os participantes escolhessem os modos e tempos de respostas”. Para cada proposição, os discentes colaboradores levaram em média um tempo de trinta a quarenta minutos para “esgotar” a resposta ao item, logo quanto os pesquisadores percebiam o silêncio por um período de dois minutos, outra propositiva era elencada para diálogo.

Embora a aplicação de questionários não seja um dispositivo pertencente à amálgama do método pesquisa-ação, a justificativa do seu uso parte-se das perspectivas defendidas por Barbier (2007), cujos métodos podem ser emprestados das pesquisas clássicas, desde que ressignificados, bem como em Thiollent (2011), que discute o empréstimo de dispositivos de outros métodos, desde que o objeto exija.

Os questionários foram elaborados e gestados de acordo com os estudos de Gil (2008), contando com questões abertas, dependentes e, predominantemente, fechadas – totalizando 22 (vinte e dois itens). Como as questões exigiam respostas escritas, particulares e individuais, cujas linguagem e organização estavam adaptadas para o acesso do público respondente, os instrumentos foram autoaplicados; prática que não isentou o pesquisador de dirimir algumas dúvidas durante o desenvolvimento da ação. Os participantes concluíram a proposta em tempos diferentes, grosso modo, levaram entre 30:00min. e 01:00h para responderem.

Os dados construídos no período da investigação foram analisados à luz da análise do conteúdo (AC), nas perspectivas de Laurence Bardin (2011), que defende o procedimento interpretativo como sendo inerente aos estudos que adotam por abordagem as pesquisas qualitativas, caracterizadas pela interpretação de fenômenos sociais. Estando esse procedimento de análise subdividido em partes, a princípio a pré-análise dos dados obtidos, a partir da realização de uma leitura flutuante, da Exploração do material e, por fim, o Tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Leituras compartilhadas: o que leem os alunos conectados às redes sociais?

Mediante a este aceno dos alunos ao uso dos ambientes virtuais implicados aos processos de pesquisa, leitura e análise de texto fora construída a segunda parte do questionário e as provocações tensionadas no Grupo de Discussão. Nesses termos, ao serem questionados sobre alguns aspectos das práticas de leitura nas redes sociais, os colaboradores informam que:

Quadro 1. Leitura nas Redes.

APONTAMENTOS	SIM	NÃO
11. Você utiliza as redes sociais para o exercício da leitura	22	6
12. Ao navegar pelos perfis, grupos ou feeds costuma abrir os hiperlinks que indicam a leitura dos mais variados gêneros textuais	16	12
13. Já iniciou uma leitura por ter visto algum fragmento disposto na rede, ou pelo fato de algum amigo on-line compartilhar/ lhe indicar	26	2

Fonte: O autor (2019).

No Quadro 1, construído com as repostas das questões dadas aos três itens consecutivos, os quais apresentaram caráter objetivo e dicotômico [sim ou não] ficam evidenciadas algumas relevantes informações, a exemplo da concepção de leitura nutrida pelos respondentes. No questionamento de número 11, embora a maioria dos colaboradores tenham demarcado que utilizam as redes sociais para leitura, nitidamente evidenciando conceber as práticas de leitura em sentido e prática ampla, 6 dos 28 respondentes afirmam o contrário. Esse dado conduz à compreensão de que a leitura para esses alunos ainda segue associada aos códigos registrados nos materiais físicos (impresso), sendo uma percepção equivocada, haja vista que, conforme observam Coscarelli (2016) e Rojo (2012), as redes são construídas, predominantemente, por meio das linguagens e o seu uso está condicionado à atualização [leitura] dos signos que as compõem, logo é impossível que um sujeito adentre a essas redes e não realize ao menos um tipo de leitura.

Nesse sentido, uma possível justificativa para a construção desse entendimento é a ausência de discussões deste cunho no âmbito das salas de aulas e maiores problematizações na composição dos materiais didáticos, assim como em função de uma problemática estrutural mais ampla; conforme observa Ribeiro ao se debruçar sobre os letramentos na contemporaneidade, defendendo que “A leitura é um bem cultural que possibilita interação com esta realidade. Contudo os seres humanos não foram alfabetizados formalmente para um tipo de leitura de imagens audiovisuais, marca da tecnologia atual” (RIBEIRO, 2017, p. 85).

Desse modo, o fato de os discentes estarem imersos nas vivências ciberculturais, predominantemente conectados às redes sociais; lendo, produzindo textos, consumindo, não significa dizer que sua totalidade tenha consciência crítica das ações e das consequências destas em seu processo de formação. Como se notabilizou, para parte dos alunos, a definição de leitura ainda se associa exclusivamente aos comportamentos assumidos até a década de 1970 do século passado. Para ratificar essa perspectiva ainda existente, recorre-se à fala de uma das participantes do grupo de discussão, a qual, mesmo com o celular na mão, ao ser provocada na propositiva: “Vocês poderiam falar um pouco sobre a leitura? Vocês se consideram leitores?”, responde:

[...]A leitura é uma coisa que muda a vida das pessoas, podemos nos tornar pessoas melhores, conseguir bons empregos e não ser enganados pelos outros, não acreditar em tudo que vemos na televisão, nos jornais, porque cada um vai apresentar a sua versão e a gente precisa saber qual é a correta, até pra gente não errar. (+) ((demonstrando imprecisão)) é eu acho que posso dizer que sou leitora... leio o livro da escola, (+) horóscopos nas revistas, os cadernos dos colegas, pesquisa que os professores passam e às vezes pego alguns livros na biblioteca, mais é difícil de abrir, a gente tem que ir lá pedir. ... de vez em quando em compro uns que vendem na Avon (@rubyrose).

Na fala da colaboradora, fica evidenciada a associação da condição de leitora ao exercício de leitura nos objetos impressos e embora ela faça mensuração da necessidade de uma percepção crítica mediante as programações e informações veiculadas na TV, na conclusão do pensamento

desenvolvido em sequência, ela exclui essa ação da sua constituição como sujeito leitor, postura essa que precisa ser revista, pois como evidencia a pesquisadora Zacharias:

O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

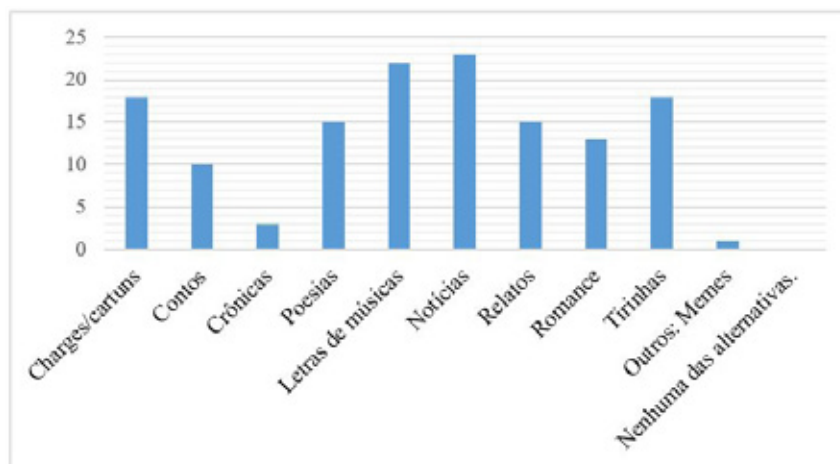
Outras construções ainda não maturadas por parte dos alunos é o entendimento das definições dadas para hiperlinks, bem como para gêneros discursivos. Na questão de número 12, por exemplo, quase a metade dos respondentes registraram que não abrem hiperlinks, o que, assim como na questão anterior, seria inconcebível, uma vez que, como demonstram os estudos de Lévy (2011) e os de Recuero (2009), os hiperlinks são inerentes à rede, construtores de caminhos e condutores de navegações, semelhante aos gêneros textuais; reelaborados ou emergentes, são a base das redes (COSCARELLI, 2017).

Nesse sentido, Zacharias (2016) afirma em seus estudos que as novas práticas direcionadas à formação de leitores no âmbito escolar necessitam trazer para centralidade, dentre outros, esses dois itens; os links e os gêneros, pois: “diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links*, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, selecionar *emoticons* no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Nas respostas dadas ao item de número 13, os alunos (mesmo parte daqueles que já haviam sinalizado que não utilizam as redes para o exercício da leitura), afirmaram que, em função da indicação de um amigo ou por se depararem com fragmento textual disponível nas mídias, sentem-se motivados e iniciam leituras. Essas respostas afirmam as potencialidades de uma educação conectada e da formação leitora em rede. Por essa razão, é necessário que os alunos sejam instruídos a estabelecerem filtros para conseguirem selecionar os objetos de leitura, bem como alertados da sua potencial colaboração na formação de outros sujeitos por meio da indicação de leituras e outras ações. Sobre a questão dos compartilhamentos de textualidades em rede, Zacharias preconiza que “os textos são compartilhados simultaneamente e permitem a relação e participação do usuário leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens” (ZACHARIAS, 2016, p. 23).

Com as confirmações prestadas pelos colaboradores acerca do acesso à internet, do uso das TDIC (dentro e fora da sala de aula), da conexão com as redes sociais, bem como da leitura nesses ambientes, buscamos compreender de quais objetos esse sujeitos realizam a leitura e como a escola pode aliar esses ambientes e exercícios leitores desenvolvidos nesse contexto à formação e à suplementação das práticas de leitura dos educandos. Conforme observa Zacharias (2016), as escolas necessitam se atentar às demandas dos letramentos contemporâneos. Nas palavras da autora, “Não parece ser suficiente desenvolver uma pedagogia restrita ao letramento das mídias impressas” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Logo, ao serem questionados sobre “De quais gêneros textuais você já realizou a leitura nas redes?”, os alunos responderam:

Gráfico 1. Gêneros Textuais Lidos.

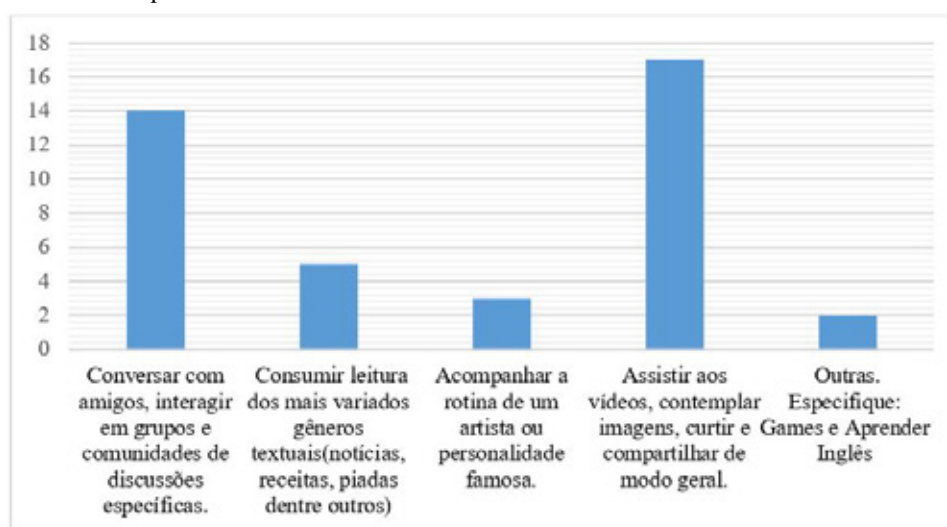


Fonte: O autor (2019).

Na questão, foram apresentadas 11 possibilidades de respostas: charge/cartuns, contos, crônicas, poesias, letras de música, notícias, relatos, romance, tirinhas, outros gêneros (o colaborador precisava demarcar qual) e também a opção nenhuma das alternativas. Nesse item, os alunos poderiam dar mais de uma resposta. Com a análise dos dados algumas questões se tornam perceptíveis como, por exemplo, o fato de as notícias e as letras de músicas serem os gêneros que os discentes mais apontam como objetos já lidos em rede, assim como o fato de um dos alunos já classificar o meme como “gênero textual”, objeto esse que, segundo os estudos de Coscarelli (2016), poderia ser encaixado na categoria de gênero digital, ou ainda, de acordo com Miller (2012), um gênero reelaborado. Outro indicador observável é que os gêneros oriundos do campo literário, por esta amostragem, não imprimem popularidade com os leitores na rede.

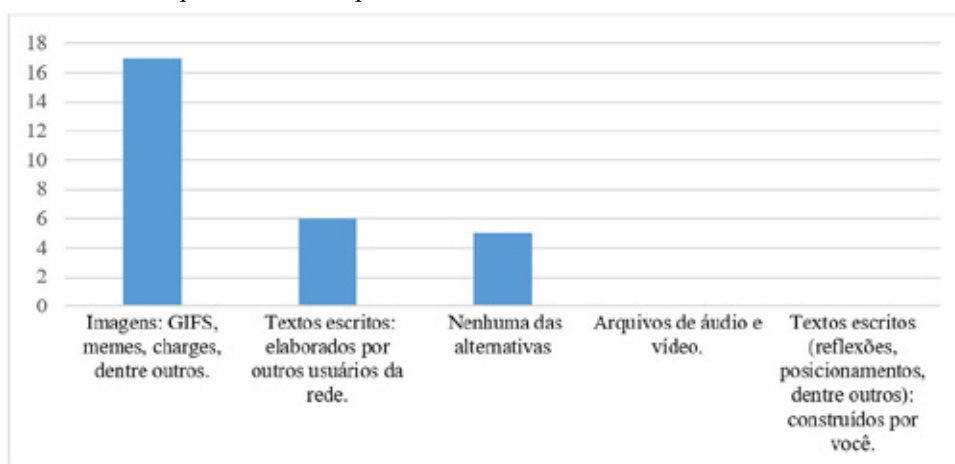
Essa relação dos respondentes com os textos verbo-visuais mostrou-se próxima também em outros momentos, a exemplo de quando indagados (em questionário) sobre: “9. De modo geral, quais destas atividades você realiza com uma certa periodicidade ao acessar as redes:” e “10. Nas suas redes, quais os tipos de conteúdo você mais publica e/ou compartilha:” seguem as respostas, de modo consecutivo, dispostas em gráficos:

Gráfico 2. Atividade frequentemente desenvolvida nas redes.



Fonte: O autor (2019).

Gráfico 3. Conteúdos mais publicados/ compartilhados.



Fonte: O autor (2019).

Com a análise dos dados contidos no Gráfico de número 2, fica perceptível, novamente, a restrita semântica atribuída à leitura e a sua prática, quando os respondentes dissociam acompanhar a rotina de um artista (o que se torna mais comum a cada dia, diga-se de passagem) ou estabelecer diálogos com os colegas de um recorrente e potencial exercício de leitura, pois, de qual maneira se segue um artista que não por meio do contato com os vídeos, pôsteres, publicidades, notícias, fotografias ou como estabelecer contato com os colegas se não por meio dos *chats*, comentários, vídeos e alguns outros gêneros emergentes.

Outro apontamento demarcado pelos alunos também requer atenção; o uso das redes para o aprendizado da língua inglesa. Com essa afirmativa é possível inferir que já existe uma noção, em uma pequena parte dos alunos, o entendimento de que as redes sociais são espaços propícios para aquisição de conhecimentos. Quanto aos dados dispostos no Gráfico 3, avalia-se a postagem e o compartilhamento de textos elaborados por terceiros do que pelos próprios detentores das redes sociais, daí se é possível questionar se nessas publicações ou compartilhamentos não seguem pequenas reflexões elaboradas por esses alunos.

Em ambos os gráficos (2 e 3), as respostas dos alunos reiteram a ascensão nos compartilhamentos, nas leituras, nas produções e publicações dos gêneros verbo-visuais. O consumo desses tipos de gêneros sempre esteve na base das redes sociais e, segundo Santaella (2014), no processo de constituição do leitor movente/fragmentado com a significação dos contextos e cenários das cidades, até a emergência dos contemporâneos leitores prossumidores, a leitura de imagem assume um lugar de destaque, em algumas redes, como no caso do *Instagram*, que é predominante. No decorrer do tempo, as fotografias, fotomontagens, vídeos, tirinhas, charges e outros foram se fundindo e possibilitando a construção de novos gêneros ou gêneros transmutados. Os estudiosos ainda não constroem consenso nessa questão, para alguns se trata de gêneros digitais (COSCARELLI, 2016), para outros, gêneros emergentes.

Há ainda quem os tratem como um objeto fruto da adaptação de um gênero já existente nos meios físicos e disponibilizados nas ambiências digitais (MILLER, 2012).

O fato é que gêneros híbridos como as GIFS, as fanartes, os memes e tantos outros estão cada vez mais situados nos trajetos de leitura dos hiperleitores. Por essa razão, o MEC (BRASIL, 2017) orienta que os professores aproximem os métodos e estratégias do ensino da leitura desses gêneros. Sobre a construção e a demanda de leitura desses novos gêneros, Zacharias discute:

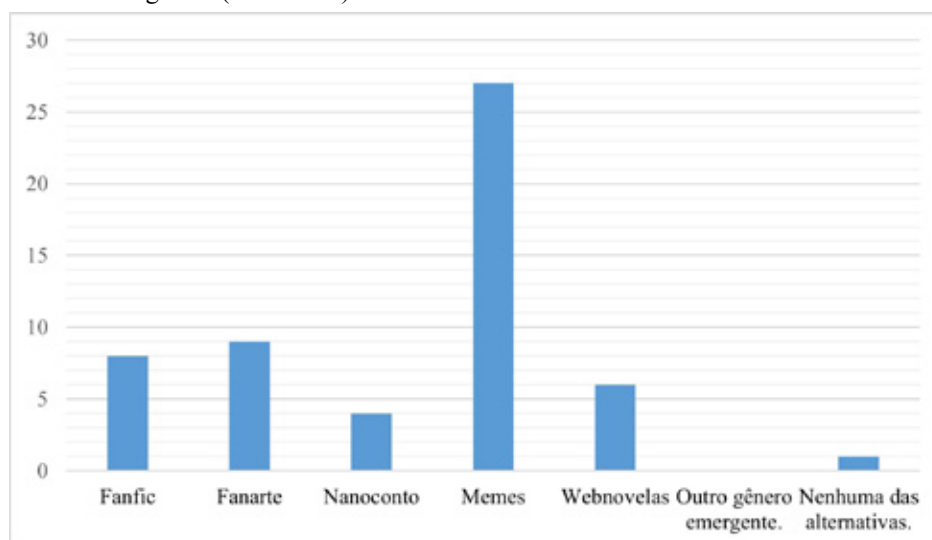
Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Reiterando essa perspectiva das leituras verbo-visuais nas redes, recorre-se a outro fragmento transcrito do grupo de discussão:

É eu gosto ((falando com agilidade)) ‘eu gosto’! A professora de redação já falou que a gente também deve ler imagens “e é verdade”. Eu fico mais no Instagram e lá eu sigo uns perfis que mostram curiosidades, animais diferentes em fotos, também páginas de meme que pra mim é mais engraçado do que os vídeos. ... ((perguntando aos demais participantes)) Vocês seguem o perfil NOSTALGIA MUSIC?. (@lionelmessi)

Uma vez registrada a mensuração, por parte de alguns alunos, sobre gêneros emergentes, buscou-se interpelar quais desses eles conheciam, já ouviram falar e, numa outra abordagem, sobre os quais já realizaram a leitura. Trazer essas questões para a centralidade dos estudos da formação leitora e para as salas de aula deve ser uma prioridade dos professores, pois as demandas de construção e interpretação dos gêneros híbridos estão cada vez mais postas nos meios e espaços de interação e comunicação social. Sobre essa questão, a pesquisadora Zacharias (2016, p. 22) discute que “cada vez mais novas linguagens se agregam nos textos verbais como, por exemplo, as animações os efeitos sonoros, as imagens, as cores, os formatos das letras permitindo possíveis e diferentes interpretações das mensagens que exploram a multimodalidade”. Nesses termos, seguem no Gráfico 4 os resultados da primeira, a saber: “Observando a diversidade dos gêneros textuais que circulam nas redes sociais, em seus acessos, com quais desses já se deparou”:

Gráfico 4. Gêneros Emergentes (ouvir falar).



Fonte: O autor (2019).

Dos cinco gêneros elencados, em maiores ou menores proporções, todos são conhecidos. Se destacam os Nanocontos e Webnovelas como sendo os que menos os respondentes já ouviram falar. Uma possível justificativa para este dado é o fato de esses dois webgêneros serem mais comumente encontrados no *Twitter*, rede que entre os participantes da pesquisa não apresenta aderência significativa. Outro fator observável é o amplo conhecimento dos alunos

acerca dos memes; imagens disponíveis em todas as redes sociais da internet e que a cada dia se populariza mais, alcançando novos leitores por meio das novas mídias digitais, também em veículos de mídias tradicionais, como é o caso da TV. Esses novos gêneros são muito fluídos e redimensionáveis, transitam e se adaptam a novas plataformas de modo veloz. Sobre essa característica, Zacharias (2016, p. 24) afirma que: “Se os gêneros impressos mudam lentamente, os novos meios de comunicação favorecem rápida evolução aos discursos digitais”.

Nas análises das respostas provenientes do item de número 19 do questionário, no qual era indagado quais dos gêneros emergentes os alunos realizavam a leitura, cabe sublinhar que nessa questão foram disponibilizados os mesmos gêneros contidos na questão de número 18 e evidenciado no gráfico de número 4. Ficou perceptível que, basicamente, os objetos que os respondentes afirmam já terem realizado a leitura, aparecem nas mesmas porcentagens sobre os quais eles afirmaram já ter ouvido falar. Em outros termos; todos leem memes e poucos leem Minicontos ou Webnovelas.

Considerações finais

Mediante o exposto, como não pensarmos na implicação desses ambientes aos processos de ensino e de aprendizagens? Ou concebermos as redes como uma possibilidade para a ampliação dos espaços das salas de aulas físicas? Como não ocasionarmos para esses alunos o letramento que os permitam trafegar proficuamente por essas infovias? Ou aliarmos a relação de fascínio que é nutrida pela interatividade em rede por parte dos alunos, para seduzi-los aos conhecimentos formadores e transformadores? Tentar, aos poucos, ir mudando algumas práticas escolares, construindo, experienciando novos métodos que favoreçam a dialética ensino e aprendizagens. Sobre isso, Pereira (2017) observa que cada nova demanda e gesto social exigem de nós, educadores, novos meios de se instrumentalizar os processos de mediação. Tensionadas essas séries de questões, problematizamos ainda; por que as redes sociais seguem carregadas de estigmas quando coadunadas ao ensino? Por que ainda são incipientes as práticas que implicam essas novas mídias ao ensino? Será apenas uma questão estrutural? De vontade política?

Pensamos primeiro na condição do professor em meio a esse contexto e cabe sublinhar que os mesmos necessitam ser vistos com parcimônia, pois é indispensável levar em consideração que a maioria das formações participadas por esses imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) não os preparou para lidarem com a veloz e atual mudança paradigmática. Muitos dos professores não dispõem de domínio sobre esses meios, não conhecem as páginas (o que também é um processo de pesquisa). Tantos nem possuem perfis ativos nas redes, e quando os têm desconhecem vários dos recursos. Logo, é preciso que se pense, cuidadosamente, na formação continuada e em exercício para os professores que já estão nas escolas e na formação inicial dos que já estão se graduando. Nas demandas contemporâneas, não cabe uma formação em tecnologia que se proponha, apenas, a instrumentalizar os sujeitos, nas ações de: ligar, desligar datashow, construir projeções de imagens, produzir textos ou mediar em ambientes virtuais. Esse tipo de capacitação é muito superficial e limitadora, antes é cabível pensar os aspectos semânticos: como o *Youtube* pode ser um instrumento nas práticas de ensino de gêneros verbo-visuais; como utilizar as charges, memes, fake news para desenvolver o pensamento crítico; de qual modo o recurso localizador do *Instagram* pode auxiliar na leitura de mídias dentre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, para além desses espaços formais de instrução, as trocas entre alunos e professores podem favorecer as respostas a essas propositivas, assim como viabilizá-las na prática.

No tocante ao alunado, é preciso que o faça compreender que as redes sociais estão para além da conversação despreziosa, assim como nos meios físicos se deve respeitar os espaços e opiniões divergentes das, até então, detidas por eles. Preparar o aluno para estabelecer filtros,

acessar páginas, vídeos, textos, cujos conteúdos colaborem com a sua formação, compartilhar saberes entre os seus pares *on-line*, dirimindo os hiatos entre os modelos e repetições pedagógicas e de escola do século XIX. Continuar estimulando a participação dos ambientes de letramentos digitais para que eles saibam lidar com os excessos de informações; compreendendo o jogo logarítimo publicitário, sabendo confrontar a veracidade das notícias dispostas nas redes, para não crer e propagar fake news, muitas das vezes maculando a imagem de pessoas e instituições. Também para que saibam ler os aplicativos e ferramentas de pesquisa, assim como sejam estimuladas as leituras de obras clássicas da literatura e emergentes da literatura (em seus formatos convencionas e nos novos [fanfics, fanartes...]).

Com este estudo, nos propomos a dialogar sobre algumas possibilidades de encontro entre alunos, professores e redes sociais da internet, atravessados pelo ensino da leitura. Com todos os instrumentos, dados e problematizações lançadas, não pretendemos esgotar, nem longinquamente, a temática, pois, essa, assim como o rio de Heráclito, faz-se nova diariamente, como novos ambientes, programas, interfaces e funções. Dessa maneira, exigindo dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos que pensem a formação do leitor crítico e a suplementação das práticas de leitura, a partir dos insurgentes comportamentos, perfis e objetos de leitura. Cabe salientar que compreendemos que a questão não é o duelo entre suportes de leitura contemporâneo versus os tradicionais ou os textos estáticos versus os multimodais, até porque, como evidenciado neste construto, o que colaborará para a melhoria na formação dos leitores (além dos bons objetos) serão as estratégias, empenhos; não adianta ter um texto contemporâneo, multissemiótico, cuja leitura seja orientada apenas aos aspectos escritos, provocando a nulidade na leitura dos sons, imagens, movimentos, cores, fontes.

Contudo, não podemos nos furtar de perceber a amálgama de novos gêneros e funcionalidades que emergem, quase que diariamente, nas mídias digitais, os quais caem na graça do crescente público adepto à cibercultura. Logo, somos da ideia de que o professor pode se aproximar desses meios e objetos para favorecer a *contínua* formação de leitores críticos, pois “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo dos leitores e produtores de textos experiências em várias mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Trad. Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

-
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa sócia: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PRENSKY, Marc. 2001. **Nativos digitais e imigrantes digitais**. Disponível em: www.marcprensky.com. Acesso em: 3 fev. 2018.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. *In*: Patricia Lupuion Torres (org.). **Complexidade: redes de conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

OS ANÉIS DE SATURNO: o entre-lugar da memória

Saturn's rings: the gap between memory

Jackeline Maria Beber Possamai¹

Resumo: Do romance *Os Anéis de Saturno*, do escritor alemão Winfried Georg Sebald, emanam recordações do narrador-personagem, que, a partir da sua memória, descreve elementos históricos, personalidades e episódios, apresentando digressões circundantes e que dão sentido à viagem. O olhar de Sebald vagueia e se demora nos fatos na tentativa de compreender o que há em cada rastro, e, por vezes, é melancólico, aproximando autor e personagem. A exemplo de Walter Benjamin, ensaísta e crítico, que abordou, nos seus textos, a melancolia, a ruína, a crítica materialista, para explicar e compreender fenômenos ligados à história e à literatura, Sebald também se detém no conhecimento do passado. Acerca das questões apontadas que se pretende refletir neste artigo, tendo, como fio condutor, a memória.

Palavras-chave: Literatura. Memória. História. Ruína. Melancolia.

Abstract: From the novel, *The Rings of Saturn*, by the German writer, Winfried Georg Sebald, emanates memories of the narrator-character who, from his memory, describes historical elements, personalities and episodes, presenting surrounding tours and giving meaning to the trip. The look of Sebald wanders and takes in the facts in an attempt to understand what is in each trail and it is sometimes melancholy, approaching author and character. Like Walter Benjamin, an essayist and critic, who addressed melancholy, doom and materialist criticism in his texts to explain or understand phenomena related to history and literature, Sebald focuses on knowledge of the past. It is about the issues raised that it intends to reflect on in this article, having memory as the guiding thread.

Keywords: Literature. Memory. History. Doom. Melancholy.

Introdução

Com a maior nitidez possível, avistam-se os menores detalhes. É como se a gente olhasse, ao mesmo tempo, por um binóculo invertido e por um microscópio [...]. Todo conhecimento é rodeado por uma escuridão impenetrável. O que percebemos são apenas luzes isoladas no abismo da ignorância, no edifício do mundo permeado por sombras profundas (Winfried Georg Sebald).

O texto em epígrafe, retirado do livro *Os Anéis de Saturno* (2002), expõe um modo de captar os fatos presenciados pelo narrador-personagem, como se ele olhasse por um binóculo para extrair as peculiaridades que não são vistas na sua aparência, dando a conhecer vários ambientes, como as ruínas provocadas pela guerra, pela ambição ou pelo tempo.

Se, para Sebald (2002), todo conhecimento é obscuro, para o fazer literário, não é diferente, afinal, escrever é representar o não dito, é tornar nítido o que não se vê. É transpor, para o papel, o inapreensível da linguagem, pois, na tentativa de fazer ver o mundo, a mão do escritor a explora para além dos limites, pela consciência de que sempre há algo a ser dito, além daquilo que tenta expressar.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Para compor a narração, Sebald (2002) extrai, da memória, as digressões e divagações, ancoradas na melancolia e na ruína. Já no início do livro, dá mostras do cenário desolador:

[...] Raramente me senti tão livre como então, vagando horas e dias a fio pela faixa de terra pouco habitada à beira mar [...]. Seja como for, logo depois me ocupei tanto com a lembrança da bela liberdade de movimento quanto com o paralisante horror que me atacara de várias formas diante dos rastros de destruição que, mesmo naquela região remota, recuavam bem longe no passado (SEBALD, 2002, p. 11).

O personagem, internado no hospital de Norwich, relata suas andanças por várias cidades, como Suffolk, costa leste da Inglaterra, e a comunidade solitária de pescadores do arenque e seu efeito sobre a economia local. O narrador, alter ego de Sebald, vê os traços da destruição nas localidades, parte da história europeia e, com a mochila nas costas, diz se sentir “um andarilho de um século passado” (SEBALD, 2002, p. 182).

Simultaneamente, Sebald (2002) evoca, da memória, personalidades, como os escritores Thomas Browne e Jorge Luis Borges, além da alusão a Thomas Bernhard e Joseph Conrad. Há, no romance, o sentido da transitoriedade da vida, pelas muitas descrições de elementos ligados ao luto, como quando cita que:

[...] Estavam presos os cadáveres, estranhamente contorcidos, de seus moradores, que tinham estado dormindo em suas camas [...]. Um pouco ao lado dessa cena de destruição, ajoelhava-se a figura de um solitário homem grisalho com cabeleira desgrenhada, ao lado da filha morta, ambos minúsculos, como num palco a quilômetros dali. Nem um último suspiro, nem uma última palavra se escutava, nem o último pedido desesperançado (SEBALD, 2002, p. 182).

Essas referências ao fúnebre também estão presentes em toda a narrativa, a melancolia que, na perspectiva freudiana, expõe o sentido das experiências social e cultural do narrador, estas que tomam consciência do mundo por meio da linguagem. No entanto, tal percepção se dá pelo distanciamento dos lugares que ele conhecia outrora, ou seja, o sentido melancólico está na separação e no desencantamento do cenário.

Parece ser esse sentimento que move Sebald (2002) que, enquanto caminha, escreve acerca da frustração em relação à civilização moderna, ou seja, o relato é perpassado pela historicidade presente na memória e pela melancolia, cujo tema também foi abordado por Walter Benjamin, meio pelo qual formulou a sua teoria:

A meditação do melancólico é compreendida na perspectiva de Saturno, que, como planeta mais alto e mais afastado da vida cotidiana, responsável por toda contemplação profunda, convoca a alma para a vida interior, afastando-se das exterioridades, leva-a a subir cada vez mais alto e, enfim, inspira-lhe um saber superior e o dom profético (BENJAMIN, 1984, p. 171-172).

O caráter melancólico se constitui na inspiração e na esperança e, no dizer de Benjamin (1984), na relação com Saturno, planeta que evoca o espírito e a meditação, pelas ruínas e a barbárie, que, por sua vez, representam a distância entre o passado e o presente. O fato aparece na primeira parte da narrativa de Sebald (2002), ao se referir à filóloga Janine Dakyns, estudiosa de Gustave Flaubert: “No meio de sua papelada, ela parecia o anjo imóvel da melancolia de Dürer entre os instrumentos da destruição” (SEBALD, 2002, p. 19).

Essa passagem dos objetos dispersos pelo chão remete aos estudos de Benjamin (1984), em que a melancolia é comparada à ruminação, ou seja, a gravura do anjo alado está relacionada ao saber obtido pela contemplação profunda que vem da alma, modo adotado por Sebald (2002) que parece orbitar em torno de objetos, fatos e imagens, como os anéis de Saturno.

Trata-se de uma narrativa carregada de significados que se sobrepõe às marcas da decadência, numa perspectiva capitalista, a chamada modernização, em que o autor interpreta, como degradação, uma visão de mundo destoada, uma ideologia que reflete escombros:

Quanto mais eu me aproximava das ruínas, mais se desfazia a impressão de uma misteriosa ilha dos mortos, e eu me sentia entre os restos de nossa própria civilização, destruída por uma catástrofe futura. Como um estranho nascido depois de tudo, que, sem saber nada da natureza de nossa sociedade, andasse entre montanhas de sucata de metal e máquinas abandonadas (SEBALD, 2002, p. 182).

Quando Benjamin (1984) analisa *As Afinidades Eletivas*, de Goethe (1922), especialmente, no que diz respeito à natureza da obra de arte e ao papel da crítica, atribui, àquela, um status estético e político, analisando-a partir da historicidade da linguagem.

Nesse sentido, imbuído da tradição alemã, Benjamin reflete a respeito da sociedade, opondo-se ao devir da história e do positivismo de uma crítica apolítica. O filósofo demonstrou, ainda, que a atividade filológica sozinha era infrutífera e limitada, sendo necessária uma articulação com a história e com a crítica.

Desse modo, Benjamin (1994) contempla uma metodologia que visa à compreensão dialética entre presente e passado, gerando afinidades entre os diferentes tempos, que contrapõem à noção de linearidade, ou ao “continuum da história”. O historiador captaria “a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada” (BENJAMIN, 1994, p. 232). Ao analisar *As Afinidades Eletivas*, tece o conceito de história, apresentando princípios metodológicos materialistas:

O materialismo histórico não se perde na contemplação desse espetáculo. Ele não procura pelas imagens das nuvens nessa corrente. Porém, ainda menos se vira para trás para beber “na fonte”, na “coisa em si”, atrás das costas dos homens. De quem são os moinhos que essa corrente alimenta? Quem a represa? – assim pergunta o materialismo histórico, transformando a imagem da paisagem ao nomear as forças que estiveram em ação (GAGNEBIN, 2011, p. 151).

O materialismo histórico afirma que a distância que separa o passado do presente é como uma engrenagem que impulsiona os “moinhos” do tempo. Para Benjamin (1994), esse movimento se dá pela indagação, desconstrução e ruína, as quais possibilitam encontrar, nas camadas do texto, novos sentidos, novos saberes, tirando-o do “contexto histórico” para o inserir em uma nova ordem, de acordo com os interesses do presente. Assim, os “moinhos movem as águas, para que estas possam fazer girar a roda” dos acontecimentos ficcionais, por exemplo.

No caso de Sebald (2002), sua narrativa é perpassada pelo desconforto do que vê diante de si, cidades arruinadas. Ele reflete acerca dos acontecimentos que promoveram tal cenário, lembrando o que foram e expondo o que são, e, nessa dialética, lança uma questão: “Que lapsos de tempo abrangem as afinidades eletivas e correspondências?” (SEBALD, 2002, p. 189). A resposta poderia ser o salto em direção ao passado, o entre-lugar, caracterizado pela sua memória, a síntese do método, que, como nos textos de Benjamin, parece “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225).

São os escombros do progresso, vestígios do seu país, ou, no dizer de Sebald (2002, p. 185), “uma imagem da paisagem de ruínas por onde andei em 1947, quando retornei, pela primeira vez, para a minha pátria, para procurar o tempo que me fora roubado”. Assim, a cultura é entendida pelo modo de vida, cujos bens são parte da herança de guerra, aqueles monumentos da barbárie, denominados por Benjamin (1994).

A história em Sebald (2002) parece ser descrita em círculos, nos quais giram os pensamentos, dando ideia de retorno e simultaneidade, a exemplo de uma passagem, em que compara o trabalho do escritor ao do tecelão, porque o associa ao fazer melancólico:

É fácil entender em um trabalho que nos força a estar permanentemente curvados, sempre refletindo aguçadamente, interminavelmente, analisando desenhos e padrões artificiais de grande alcance. Penso que não é fácil entender que abismos e becos sem saída nos podem meter essa eterna reflexão que não cessa nem nas chamadas horas de lazer, a sensação de ter apanhado o fio errado, que invade, até mesmo, o nosso sonho (SEBALD, 2002, p. 287).

Como o tecelão que escolhe os fios para compor o tecido, o escritor organiza as palavras, tecendo o seu texto e cuidando para “não apanhar o fio errado”, pois sabe que a linguagem literária demanda reflexão. Essa aproximação entre o intelectual e operário coexiste pela subordinação que o trabalho de ambos exige: estarem frequentemente curvados.

No caso de Sebald, ao que parece, ele tratou de “armar sílaba a sílaba” (SEBALD, 2002, p. 186) por meio da memória:

A verdade é, também, que só escrevendo consigo me defender de minhas lembranças que, tantas vezes, e tão inesperadamente, dominam-me. Se permanecessem encerradas na minha memória, ficariam cada vez mais pesadas, de modo que, por fim, eu desmoronaria sob esse peso crescente. Meses e anos a fio, as lembranças dormem em nosso interior, crescem em silêncio, até que alguma coisa insignificante as convoca, e, de maneira singular, elas nos cegam para a vida (SEBALD, 2002, p. 261).

Nesse sentido, o relato de Sebald (2002) contém o que os teóricos denominam de linguagem elaborada, perpassada de intenções e silêncios de quem tece a escrita. Quando cita Browne, afirma que este “tem curiosidade em investigar fenômenos mais singulares” (SEBALD, 2002, p. 31). Os interesses de Browne estão nas criaturas, reais e imaginárias, que transcendem a razão humana.

Esse fragmento faz alusão ao escritor Jorge Luis Borges e, por conseguinte, ao *Livro dos Seres Imaginários*. Quando menciona o escritor argentino, parece querer encontrar a si mesmo na narrativa, uma vez que o movimento da sua escrita circunda as dimensões históricas, políticas, filosóficas e estéticas, sendo, os desdobramentos, que traduzem “um entrar-no-vazio ou uma espécie de descanso que [...] toca sempre a mesma passagem” (SEBALD, 2002, p. 194).

É nisso que reside o fazer desse escritor que, calcado na memória, expõe, com delicadeza, os mecanismos estéticos da criação, em uma inventiva que busca “capturar, no movimento que a faz nascer, a essência de toda literatura; assim, todos os seus fios convergem para a mais fina ponta, singular, instantânea, e, contudo, absolutamente universal, para o simples ato de escrever” (FOUCAULT, 1992, p. 316-317).

Como intelectual, o pensamento de Sebald (2002) estava sensível à interpretação e à reflexão da modernidade, afirmando que, pelo ato de escrever, conseguiu se defender das próprias lembranças que sempre o dominaram. Acrescenta: “O que seríamos sem memória? Não seríamos capazes de ordenar os mais simples pensamentos, o coração mais sensível perderia a capacidade de se aproximar do outro, nossa existência consistiria apenas em uma sequência interminável” (SEBALD, 2002, p. 261).

Na descrição dos fatos, revela a sensibilidade para o contemporâneo, aliado ao talento literário, tornando o seu gesto de escrever uma tessitura indelével. Sebald (2002), ao emoldurar seus pensamentos, sentimentos e recordações que orbitavam em torno da memória, penetrou na escuridão das palavras, para tornar nítido o que não se vê na aparência.

Referências

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GAGNEBIN, J. M. **Comentário filológico e crítica materialista**. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1159>. Acesso em: 21 out. 2020.

RODRIGUES, A. F. **Dürer e o tema da melancolia**. Rio de Janeiro: Instituto de Artes e Design UFJF, 2017.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SEBALD, W. G. **Os anéis de Saturno**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NARRATIVA ESPANHOLA SOBRE A ILHA DE SANTA CATARINA: naufrágios e comentários de Cabeza de Vaca

Spanish narrative about the island of Santa Catarina: shipwrecks and comments by
Cabeza de Vaca

Marinelsa Maciel¹
Mara Gonzalez Bezerra¹

Resumo: O artigo apresenta um dos resultados da pesquisa de iniciação científica, intitulado *Narrativa Espanhola sobre a Ilha de Santa Catarina*, desenvolvido na UNIASSELVI, no Curso de Letras-Espanhol. O objetivo foi investigar, na literatura disponível on-line, a expedição de Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca (1490-1560) quando foi comissionado por Carlos V para uma viagem ao Rio da Prata. O navegador fez uma parada em Santa Catarina, em 1541. Neste artigo, destaca-se a investigação da narrativa como um registro literário da obra adotada para este trabalho de pesquisa, *Relación de Los Naufragios y Comentarios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca*, e publicada pela Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, em domínio público. A obra é composta de duas obras, *Naufrágios* (de autoria de Cabeza de Vaca) e *Comentários* (escrita por Pero Hernández, e ditada pelo navegador), em que narram os acontecimentos na ilha, atual Florianópolis. Suas múltiplas aventuras nas Américas foram publicadas em um volume em 1555, na Espanha, embora tenham sido escritas anos antes e a partir das suas lembranças. A crítica destaca que há certo desencontro cronológico nos relatos, mas não comprometem a veracidade dos fatos acontecidos em Santa Catarina. A pesquisa destacou a entrada e o governo em Santa Catarina, além da saída para a região paraguaia, onde, no caminho, é encontrada, além de escrita a primeira narrativa a respeito das Cataratas do Iguaçu e o seu posterior retorno à pátria.

Palavras-chave: Cabeza de Vaca. Santa Catarina. Literatura espanhola.

Abstract: The article shows one of the results of the Scientific Initiation research entitled Spanish narrative on the island of Santa Catarina developed at UNIASSELVI in the Spanish Language Course. The objective was to investigate in the literature available online the expedition of Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca (1490 - 1560) when Carlos V commissioned him for a trip to the River Plate. The navigator made a stop in Santa Catarina in 1541. In this article, it showed the investigation of the narrative as a literary record of the work adopted for this research work *Relación de los naufragios y comentarios* by Alvar Núñez Cabeza de Vaca and published by the Virtual Library Miguel de Cervantes, in the public domain. The work *Relación* is composed of two works, *Naufrágios* (by Cabeza de Vaca) and *Comentários* (written by Pero Hernández and dictated by the navigator) where they narrate the events on the island, currently Florianópolis. His multiple adventures in the Americas were published in a volume in 1555 in Spain, although they were written years before and from his memories. The critic points out that there is a certain chronological mismatch in the reports, but they do not compromise the truth of the events that took place in Santa Catarina. The research showed the entrance and government in Santa Catarina, and its departure for the Paraguayan region, where on the way he finds and writes the first narrative about the Iguaçu Falls, and his later return to the motherland.

Keywords: Cabeza de Vaca. Santa Catarina. Spanish literature.

Introdução

Este artigo apresenta resultados iniciais obtidos durante a orientação do projeto de pesquisa de iniciação científica *Narrativa Espanhola sobre a Ilha de Santa Catarina*, realizado em 2019, no Curso de Letras-Espanhol da UNIASSELVI, como bolsista UNIEDU.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

O tema desenvolvido teve, como ponto inicial, a leitura do relato da presença do navegador espanhol Álvaro Núñez Cabeza de Vaca na ilha de Santa Catarina, atual Florianópolis, em 1541. Tudo foi narrado em *Naufraños e Comentaríos*, publicados em conjunto, pela primeira vez, em Valladolid, Espanha (1555).

A investigação do projeto priorizou a pesquisa e o recorte dos excertos que mencionam a Ilha de Santa Catalina e região na obra *Relación de Los Naufragios y Comentaríos*, usada como referência principal durante a pesquisa. A edição conta com a apresentação de Manuel Serrano y Sanz (1866–1932), publicada em Madri em 1906. Está em domínio público, contém duas partes e inúmeras notas de rodapé que auxiliam na pesquisa, e está disponível on-line, de forma gratuita, na Biblioteca Virtual Cervantes.

Comentaríos e Naufrágios, nesta ordem, já foram publicados em língua portuguesa traduzida por Jurandir Soares dos Santos na variante do Brasil, pela editora L&PM, na coleção L&PM Pocket em 1999, como o volume 155 da série Descobertas.

Cabeza de Vaca, o navegador espanhol

Nascido entre os anos de 1488 a 1492, não se sabe bem ao certo, foi o terceiro filho de Francisco de Vera e Teresa Cabeza de Vaca. Ele tinha uma ascendência nobre por conta dos serviços prestados pelo seu pai à Coroa:

A origem do sobrenome Cabeza de Vaca ocorreu na Batalha de Navas de la Toloza, na qual houve um confronto entre muçulmanos e cristãos no ano de 1212 e as tropas espanholas foram quase varridas, se não fosse pela ajuda de Martín Alhaja [...]. O rei, em troca da sua ajuda, tornou-o cavaleiro, presenteou-o com um escudo e o declarou como Martín Alhaja Cabeza De Vaca (MARKUN, 2009, p. 15-23).

Da sua família, sabe-se que o pai obteve o título de Cabeza de Vaca devido à bravura de prestar um serviço à Coroa Espanhola. Incorporado ao nome de família, aos dezesseis anos, sai de Jerez por ficar órfão, entra para a Corte do Duque de Medina-Sidonia por influência de um tio e de onde sai para navegar em expedições.

Foi casado, mas sabe-se que não teve descendentes, por isso, antes de partir para a primeira viagem marítima de 1527, assinou uma procuração em nome de Maria, sua esposa, e um funcionário de sua casa, dando, aos dois, o poder para representá-lo, conforme necessário. O que sabemos da esposa é “Maria Marmolejo, filha de um converso (judeus conversos, os que se converteram forçadamente ao catolicismo para escapar das perseguições da Inquisição)” (MARKUN, 2009, p. 15).

Depois das assinaturas dos documentos, nada foi ouvido dela. A origem religiosa da pessoa era um tema importante para a sociedade espanhola do século XVI, pois, depois da expulsão de judeus e mouros, uma pessoa sem uma linhagem cristã de muitas gerações era mal vista pela sociedade.

Cabeza de Vaca publica suas memórias na velhice, o que confere, à obra, um gênero híbrido, pois transita entre o autobiográfico e o literário. Nos relatos, é possível observar como Cabeza de Vaca se sentia em relação às dificuldades sentidas nas expedições, pois não se tinha garantia de nada, e se a pessoa sobrevivía a tantas dificuldades durante as viagens marítimas, ainda teria que enfrentar a morte nas explorações terrestres:

Pocas de las colonias españolas en América tuvieron principios tan lentos y trabajosos como la del Río de la Plata, que hoy forma las Repúblicas del Uruguay, Paraguay y la Argentina. Descubierta el río de la Plata por Juan Díaz de Solís en 1512, y asesinado éste por los indios charrúas en su segunda expedición, fue luego reconocido el país por Sebastián Gaboto en 1527 (VACA, 2017, p. 23).

Apesar das muitas mortes de colegas por parte de indígenas canibais, e como a descrita anteriormente como forma de ilustrar os perigos dos primeiros europeus nas terras do sul, Cabeza de Vaca aprendeu e sobreviveu a muitas prisões entre indígenas, mas, de alguma forma, conquistou e ganhou a amizade, respeito e adquiriu muito conhecimento dos povos indígenas.

Vale lembrar que adquiriu uma bagagem cultural e linguística como poucos expedicionários, pois teve uma aprendizagem vasta, devido aos anos passados na Flórida como prisioneiro, um mercador entre eles, ou em trânsito para escapar e retornar para as colônias espanholas. Ainda, como um curandeiro famoso e muito estimado pelos indígenas.

Cabeza de Vaca era um homem de seu tempo. Apesar de conhecer e entender muito da cultura, falar diversas línguas indígenas e da troca de conhecimentos, sempre foi fiel à Coroa Espanhola.

A serviço do rei Carlos V, ele relatou cada passo, cada descoberta, o que não impediu que sofresse calúnias e fosse julgado e sentenciado pela Corte Espanhola. No fim, foi reabilitado pela Coroa e conseguiu publicar sua obra completa. A partir da permissão recebida por parte do rei para a publicação das suas duas obras em 1555, entende-se que, no fim, foi reabilitado das acusações.

As viagens de Cabeza de Vaca

Para entender como Cabeza de Vaca chegou em Santa Catarina, precisamente, na atual Florianópolis, é necessário conhecer um pouco do contexto das navegações de Cabeza de Vaca pelas Américas. Ele realizou duas viagens para o continente americano.

A primeira viagem foi em 1527, para a Flórida, chegada em 1528, e leva dez anos para retornar para a Espanha, em 1537.

A segunda viagem inicia em 1540, e ele retorna para a Espanha em 1545. Essa viagem é o recorte desta pesquisa, porque, ao se dirigir para a região do Rio da Prata, permaneceu na ilha de Santa Catalina antes de continuar a viagem terrestre em direção ao Paraguai.

A Flórida – Primeira viagem para as Américas

Começa a navegar quando ele tinha apenas dezessete anos: “las primeras noticias autenticas de su vida comienzan cuando a 17 de Junio del ano 1527 partio de Sanlúcar en la expedición de Pánfilo de Narváez, de la que dejo un hermoso relato en sus Naufragios” (VACA, 2017, p. 5). O jovem Cabeza de Vaca tinha em mente a conquista da Flórida e a busca da fonte da eterna juventude, como os objetivos de Ponce de León, um navegador espanhol, que descobriu a Flórida em 1513, que, hoje, pertence aos Estados Unidos.

Saiu em 1527 e chegou à América do Norte em abril de 1528. Cabeza de Vaca chegou à Flórida como um dos vinte e dois sobreviventes de uma expedição que partiu da Espanha com seiscentos tripulantes.

O primeiro registro da sua peregrinação pela América do Norte aconteceu em meados de 1536, no México, onde um escrivão tomou o depoimento dele e os dos capitães Andrés Dorantes e Alonso del Castillo (o negro Estebanico, na condição de escravo, não foi ouvido). O relatório triplo foi enviado ao vice-rei da Nova Espanha e à Audiência de São Domingo, a instância mais alta, que legislava acerca de todas aquelas terras descobertas. Assim, isso chegou ao historiador Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, que o utilizou como fonte de sete capítulos de sua *Historia General y Natural de Las Indias* — primeira obra “científica” acerca do Novo Mundo. Esse manuscrito desapareceu, e dele restaram apenas as transcrições feitas por Oviedo (MARKUN, 2009, p. 151).

A primeira viagem foi um desastre, sofrem um naufrágio, e os sobreviventes tentaram consertar seus barcos, mas quase todos foram capturados e escravizados por várias tribos indígenas. Ainda, muitos deles foram comidos, na frente dos colegas, por canibais. Andrés Dorantes, Alonso de Castillo e Estebanico, por serem escravos e negros, não foram considerados testemunhas, mas sofreram as mesmas intempéries. Conseguiram, depois, retornar à Cidade do México, e voltar, em 1537, para a Espanha.

Passaram por muitas experiências que quase os mataram, mas deixaram um rico aprendizado acerca do continente, povo, línguas, cultura e, principalmente, conhecimento geográfico. No retorno à Espanha, com riquezas, escreveram as narrativas de como viveram e escaparam dos indígenas, aventuras e sofrimentos a título de confissões, estas intituladas Naufrágios, mas a obra não foi publicada em seguida.

No retorno à Espanha, depois da primeira viagem, após alguns anos, recebem a incumbência de retornar para a América, por parte do rei espanhol Carlos V, e empreendem a segunda viagem em direção às Américas, desta vez, ao Rio da Prata, e a ilha de Santa Catalina seria um ponto de apoio para reposição de alimentos, descanso e porta de entrada terrestre.

O Rio da Prata – A segunda viagem

A segunda viagem, iniciada em dezembro de 1540, ocorreu em direção à região do Rio da Prata, onde ficam os países Argentina, Paraguai e Uruguai, atualmente.

A ilha já estava na rota dos navegadores, “desde que Binnot Paulmier de Gonneville nela estivera em 1503” (SOARES, 2001, p. 80). Em 1526 (outros apontam 1527), foi nominada, pelo navegador Sebastião Caboto, quando passou pela região, por ser um ponto estratégico para os navegantes.

[...] Durante três meses, ele ficou na ilha dos naufragos, tempo suficiente para fabricar um barco que substituísse sua nau capitânia, a qual naufragara nas proximidades [...]. Caboto aproveitou a ociosidade para instalar um povoado e batizou a ilha sem nome. Seja por estar perto do dia da padroeira da Itália, ou seja, pelo fato de a segunda mulher do piloto se chamar Catalina de Medrano, o local se tornou, a partir de então, conhecido como Ilha de Santa Catalina, que abriga, hoje, a cidade de Florianópolis (MARKUN, 2009, p. 76).

O lugar, além de ter indígenas amistosos, também servia para a reposição de alimentos, manutenção das naus e, principalmente, porque era a porta de entrada terrestre para a região do Rio da Prata. Vale ressaltar que, atualmente, o nome Santa Catarina passou a designar o Estado da federação.

Na Espanha, Cabeza de Vaca recebeu uma documentação, por decreto real espanhol, que o tornava um Adelantado, ou o governador de terras, cargo para o qual tinha sido nomeado, no caso, para a Região do Rio da Prata, mas, antes, ele parou em Santa Catarina:

No había nadie en 1537 que tuviese un abanico tan amplio de conocimientos sobre los indios. Y por eso mismo, ya de vuelta en España y tras redactar sus Naufragios, la Corona le permitió a Álvaro Núñez lanzarse a una nueva conquista: la del Río de la Plata, tierra todavía sin pacificar, como había sucedido con la Florida. Con él iba su inseparable Estebanico el Negro, uno de los cuatro supervivientes del periplo norteamericano. Partieron de Cádiz el 2 de diciembre de 1540 y llegaron a Santa Catalina (Brasil) el 29 de marzo de 1541 (BARREIRA, 2020, s.p.).

Las capitulaciones fueron hechas a 18 de Marzo, de 1540; en virtud de ellas se concedía al primero la gobernación del Río de la Plata con los mismos límites que se le adjudicó a D. Pedro de Mendoza: al Norte, los confines del gobierno de Almagro, y

al Sur, el estrecho de Magallanes; inmenso territorio donde los conquistadores tenían ancho campo en que ejercitar su valor, sujetando los pueblos que allí habitaban; tambien se le daban los títulos de Gobernador, Capitán general y Alguacil de dichas tierras, inclusa la isla de Santa Catalina, con 2.000 ducados de renta anual; franquicia de almojarifazgo durante diez años; permiso de levantar fortalezas, con 100.000 maravedis de sueldo por cada una, y merced de la isla de Santa Catalina por doce artos, con tal que no sacase los indios fuera de ella; en cambio, se obligaba Alvar Núñez A llevar 8.000 ducados en caballos, armas, víveres y pertrechos de guerra. De sus hechos en el Rio de la Plata nada diremos, enemigos de repetir lo que el lector puede ver en los Comentarios, obra de Pero Hernández (VACA, 2017, p. 20-21).

O motivo de ter recebido a encomenda foi por conta do conhecimento adquirido da língua e da cultura dos povos originários na sua jornada pela Flórida, estabelecendo os domínios do rei nessa região, porém, existiam algumas considerações:

Em 1540, quando Cabeza de Vaca assinou, enfim, uma capitulação com a Coroa espanhola, para governar o Rio da Prata. Seguindo o padrão de outros trinta contratos do gênero, ele só teria benefícios caso fosse bafejado pela sorte. Se tudo desse errado e Juan de Ayolas, apontado por Pedro de Mendoza como seu sucessor, estivesse vivo, Álvaro Núñez teria de se contentar com a posse da ilha de Santa Catalina e suas adjacências, por um período de doze anos (MARKUN, 2009, p. 70).

Cabeza de Vaca foi comissionado como governador da região do Rio da Prata, mas somente tomaria posse se o governador Ayolas estivesse morto. Assim, ele teria que, primeiramente, bancar a própria viagem, navegar até a ilha de Santa Catalina, ir até o Rio da Prata e verificar a situação. Se Ayolas estivesse vivo, faria a viagem de volta e seria o governador de Santa Catarina. Nessa condição de autoridade, ele chega, na viagem de ida para a ilha de Santa Catalina, tendo chegado, primeiramente, na Ilha de Santa Catarina (atual Florianópolis), local onde desembarcou com 250 homens e 26 cavalos, iniciando sua ida ao Sul da América. Depois da sua saída, indo em direção ao Paraguai, do Rio da Prata nunca mais voltaria, e, alguns anos depois, retornou preso para a Espanha.

O decreto outorgado pela Coroa real espanhola dava, a ele, poderes para tomar posse, reivindicar bens ou passagem e resolver questões em nome do rei. Na época, a proposta era de ser governador pelo período de 12 anos em troca de riquezas divididas com a Coroa, e de não retirar o povo que ali habitava, no caso, os indígenas. Até hoje, pesquisadores estudam seus passos a fim de montar a sua trajetória.

O verbete a respeito de Cabeza de Vaca mostra a importância do navegador na história local:

Em 1541, o espanhol D. Alvar Nunez Cabeza de Vaca, nomeado “Governador do Paraguai e de Santa Catarina” pelo rei da Espanha, entrou pela Baía Norte da Ilha de Santa Catarina, dando nome às Ilhas de Ratonas, por achá-las semelhantes a dois grandes ratos. Na maior das duas ilhas, em 1740, os portugueses construiriam a Fortaleza de Santo Antônio de Ratonas (FORTALEZA, 2020a, s.p.).

Na ida, Cabeza de Vaca permaneceu em torno de oito meses na ilha de Santa Catalina, e depois se dirigiu às terras paraguaias, onde tomou posse como governador.

Outra contribuição da expedição de Cabeza de Vaca foi que, durante o caminho para Assunção, deparou-se com as Cataratas de Iguazu, e foi o primeiro explorador europeu a documentar:

[...] Ao descer o rio chamado Iguazu, a correnteza era tão grande que as canoas corriam com muita fúria; por causa disso, muito próximo de onde se embarcou, o rio dava um salto por um despenhadeiro altíssimo, e a queda-d’água tinha um baque tão forte que, de longe, ouvia-se; como a espuma caía com muita força, espirrava e subia alto (MARKUN, 2009, p. 94).

Cabeza de Vaca contribuiu para a expansão da Coroa espanhola nas Américas. Ele acabou preso em terras paraguaias por descontentamento e traições de compatriotas, e acaba retornando para a Espanha, para ser julgado, em 1545.

Ao estar como governador em Assunção, foi traído pelos compatriotas, por impedir abusos contra os indígenas e por conta de calúnias e débitos com a Coroa. Assim, foi preso e enviado para julgamento na Espanha, onde gastou o dinheiro que tinha, subsistiu à base da caridade de amigos e somente foi reabilitado perto da sua morte. Morre, supostamente, em Sevilha, em 1558 a 1560:

Perdió todos sus bienes —incluso llegó a sufrir un intento de envenenamiento— y abandonó definitivamente las Indias en 1545. Desembarcó en Cádiz “herido en lo más profundo de su orgullo y, de nuevo, con las ilusiones deshechas” y ordenó escribir sus Confesiones, una especie de continuación de los Naufragios. Sería nuevamente enviado a la cárcel, juzgado y desterrado en Orán, aunque de esta pena saldría indultado. Murió en 1559 pobre y fatigado, con una vida de película a sus espaldas (BARREIRA, 2020, s.p.).

Em outras palavras, saiu da Espanha com o ideal de conquistar ouro e poder, mas a luta foi pela sobrevivência diária. O território desconhecido, as adversidades encontradas por ele e a falta de reconhecimento pelas suas contribuições o levaram à decepção. Então, termina seus dias em um convento.

Narrativas espanholas a respeito de Santa Catarina

A obra *Relacion*, mais conhecida como *Naufrágios*, narra o acontecido na viagem à Florida; e a obra *Comentários* narra a viagem ao Rio da Prata:

Uno de los exploradores más conocidos por ser el primero en darnos noticia escrita sobre los pueblos, flora y fauna de lo que hoy son los Estados Unidos de América, así como por describir las cataratas de Iguazú, y las gentes de lo que hoy son Brasil, Argentina, Paraguay y Bolivia (MAURA, 2016, s.p.).

As narrativas de naufrágio e cativo eram temas recorrentes na literatura do Século de Ouro espanhol, a exemplo de Cervantes, que escreveu obras com os temas.

Na apresentação da edição usada para esta pesquisa, é possível descrever a recepção das narrativas e o sentimento que despertavam nos leitores, entre incredulidade e a total aceitação como verdades daqueles que o ouviam contar o que Cabeza de Vaca narrava das suas viagens:

Someter al fiel contraste los Naufragios de Alvar Núñez no es empresa fácil, y ha dado lugar a controversias; sus curaciones milagrosas en los indios enfermos de la Florida, y que hoy pudieran explicarse por la sugestión hipnótica, dado que no sean puras invenciones, fueron defendidas por don Antonio Ardoino, Marques de Sorito, en un escrito farragoso, lleno de pruebas silogísticas y (alto de hechos, que son en cuestiones históricas los verdaderos argumentos (VACA, 2017, p. 7).

Em *Naufrágios*, Cabeza de Vaca narra a sua primeira viagem e faz referência à segunda, que empreendeu para a Região do Rio de La Plata, ou Rio da Prata, por encomenda real. Menciona *Comentários*, a obra escrita por Pero Hernández, como indicação de já ter narrado essa viagem e sem a intenção de repetir. *Comentários* inclui a narrativa a respeito da passagem pela ilha de Santa Catalina:

Después, queriendo su altissima majestad continuar conmigo sus marauillas mouió al Emperador vuestro abuelo a que me embiase el año de XL con vn armada al rio del Paraná (que llamó Solis rio de la Plata), a socorrerla gente y proseguir el descubrimiento de D. Pedro de Mendoza (que dixeron de Guadix). En lo quai passé muy grandes peligros y trabajos, como **V. A. muy particularmente vera en estos Comentarios (que con grande diligencia y verdad escribió Pero Fernandez, secretario del Adelantamiento y gouernacion, a quien yo los encargué)**, los cuales van juntos con mis primeros sucesos porque la variedad de las cosas que en la una parte y en la otra se tractan, y la de mis acontecimientos, detenga a V. A. con algun gusto en esta lección (VACA, 2017, p. 148, grifo nosso).

Pero Hernandez escreve *Comentários*, de Cabeza de Vaca, e, de forma breve, relata e descreve, ao rei, suas descobertas (ricas em detalhes), conquistas e sua bravura, aliás, não só a dele, mas de outros expedicionários que perderam suas vidas em outras explorações e nessa.

A seguir, mencionaremos comentários acerca da chegada e da estadia na ilha:

De alli fue el armada a desembarcar en la ysla de Sancta Catalina, que esta veynte y cinco leguas del rio de San Francisco, y llego a la isla de Sancta Catalina con hartos trabajos y fortunas Que por el camino passo. Y llego alli a veynte y nueue dias del mes de Marco de mil y quinientos y quarenta y vno. Esta la ysla de Sancta Catalina en veynte y ocho grados de altura escasos (VACA, 2017, p. 161).

Em *Comentários*, Pero Hernandez relata que “el governador llegó con su armada a la ysla de Sancta Catalina, que es en el Brasil, y desembarcó alli con su armada” (VACA, 2017, p. 161). Ele marca o momento, na sua obra, com um atestado de que chegou bem e parte da sua missão estava realizada ao chegar com sua tropa e estabelecer a posse da Coroa espanhola.

Em *Comentários*, também se encontra a narrativa do cotidiano durante a estadia. É importante ressaltar a convivência com os indígenas: “Em todo el tiempo que el gouernador estuvo en la ysla, a los indios naturales della y de otras partes de la costa del Brasil (vassallos de Su Magestad) les hizo muy buenos tratamientos” (VACA, 2017, p. 162). Sem dúvida, Cabeza de Vaca sabia como conviver com os indígenas por conta da sua vida de cativo e fugitivo na primeira viagem para a Flórida. Além do conhecimento linguístico, tinha assimilado a cultura e as tradições, os valores indígenas, o que o tornava um antropólogo em potencial.

Considerações finais

O Projeto de Iniciação Científica do curso de Letras-Espanhol da UNIASSSELVI priorizou uma parte da história de Santa Catarina, contada em língua espanhola, e pouco conhecida por parte dos seus moradores. Essa foi uma oportunidade de conhecer e saber mais a respeito de pessoa real, com um legado literário e que passou pela ilha de Santa Catarina, atual Florianópolis. Sem dúvida, o conhecimento e a pesquisa são as chaves para muitas portas.

A partir da obra *Naufrágios* e *Comentários*, conhece-se mais da história de Alvar Núñez Cabeza de Vaca em Santa Catarina, além da importância da língua espanhola no contexto cultural catarinense para ler e entender a obra do escritor.

Nessa viagem, que teve início em 1527, desde a Espanha, Cabeza de Vaca se mostra, em *Naufrágios*, como um herói, um sobrevivente das terras inóspitas do continente americano, onde viveu em torno de oito anos. Nas terras desconhecidas por boa parte dos europeus, iniciou sua expedição e viveu entre índios, até canibais, e, em meio às dificuldades, sempre foi fiel a sua missão: a de informar à Coroa a respeito das tais terras.

Naufraágios e Comentários, até hoje, despertam a curiosidade de pesquisadores a respeito dos diversos temas apresentados, porém, a obra não apresenta indícios de que a sua escrita siga uma ordem cronológica, pois as duas partes foram escritas posteriormente aos empreendimentos.

Entre batalhas, a escravidão, a fome, as intempéries, as doenças da época, as traições dos amigos e tantos outros infortúnios, Cabeza de Vaca cruzou os mares do Atlântico por duas vezes em direção à América, em busca de concretizar uma promessa recebida na Espanha por parte do rei, a de se tornar dono de terras, governador e, ainda, ganhar fama e descobrir riquezas.

Investigar a vida e andanças nas Américas do espanhol significa falar e reconhecer uma pessoa que perseguiu seus ideais, sonhos e teve uma relevância literária, pois deixou um dos primeiros relatos acerca das culturas e etnias de todas as Américas. A forma como permaneceu, durante quase dez anos, desbravando e sobrevivendo, é um exemplo de pessoa que reverteu as dificuldades e soube aproveitar as oportunidades.

Referências

BARREIRA, D. **El viaje épico de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, el conquistador esclavizado por los indios**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3i8NIm4>. Acesso em: 15 dez. 2019.

FORTALEZAS. **Expedição de Cabeza de Vaca**. 2020a. Disponível em: http://fortalezas.org/index.php?ct=acontecimento&id_acontecimento=47&muda_idioma=ES. Acesso em: 20 jun. 2020.

FORTALEZAS. **Álvar Núñez Cabeza de Vaca**. 2020b. Disponível em: http://fortalezas.org/index.php?ct=personagem&id_pessoa=818. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARKUN, P. **Cabeza de Vaca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MAURA, J. F. Nuevas aportaciones sobre la muerte de Alvar Núñez Cabeza de Vaca en Valladolid y la autoría del “Prohemio” de Comentarios. **Revista Chakiñan**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.

SOARES, O. **O andarilho das Américas: Cabeza de Vaca**. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

VACA, Á. N. C. **Relación de los naufragios y comentarios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2017. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmch1534>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ARTE É POLÍTICA: SIGNIFICAÇÃO SIMBÓLICA E RESSIGNIFICAÇÃO MORFOLÓGICA DA MELOPOÉTICA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Art is political: symbolic significance and morphologic resignification of melopoetics in the period of the brazilian military dictatorship

Euclides Vieira de Sousa Filho¹

Resumo: Este trabalho visa contribuir a uma reflexão acerca da aplicabilidade do pragmatismo filosófico da Semiótica Americana no texto Lítero-poético, conforme proposto na “Teoria Geral dos Signos”, em destaque a obra maior de Charles Sanders Peirce, *Collected Paper* (1931). Através da segunda categoria analítica semiótica, o *símbolo*, evidenciou-se um maior entendimento sobre as formas narrativas empregadas durante o período da Ditadura Militar Brasileira e o valor simbólico da produção verbico-sonora do período em evidência. Foi empregada uma metodologia bibliográfica, com o suporte da semiótica, para que fossem alcançados os objetivos. Teve como objetivo destacar a reinvenção do gênero poético, em destaque a Melopoética, através do objeto de análise, a canção de Caetano Veloso “Alegria Alegria”. Constatou-se que o estudo da Semiótica peirciana se ajustou com perfeição como método aplicável ao universo da linguagem literária híbrida e de sinais, e, além disso, destacou a contribuição da Melopoética para os Estudos Culturais e da Semiologia.

Palavras-chave: Semiótica. Lítero-poético. Linguagem.

Abstract: This work aims to contribute to a reflection on the applicability of the philosophical pragmatism of American Semiotics in the Lítero-poetic text, as proposed in the “General Theory of Signs”, highlighting the major work of Charles Sanders Peirce, the *Collected papers* (1931). Through the second semiotic analytical category, the Symbol, exposed a greater understanding of the narrative forms used during the period of the Brazilian Military Dictatorship and the symbolic value of the verbal sound production of the period in evidence. Through a bibliographic methodology and supported by semiotics to achieve the objectives. It aimed to highlight the reinvention of the poetic genre, especially Melopoética, through the object of analysis Caetano Veloso’s song “Alegria Alegria”. It was concluded that the study of Peircean Semiotics fit perfectly as applicable to the universe of hybrid literary language and signs and, in addition, highlighted the contribution of Melopoetics to Cultural Studies and Semiology.

Keywords: Semiotic. Lítero-poetic. Language

Introdução

Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a prática do fascismo. O comunismo responde com a politização da arte (BENJAMIN, 1994, p. 196).

Destarte, seria a arte a feição do movimento dos poderes enquanto representação política?

A arte enquanto mecanismo de domínio e a democracia soberania popular, possivelmente, são as configurações políticas mais íntimas reveladas no decorrer da história dos povos. Consistindo a arte, enquanto mecanismo de domínio mutável, em ocasiões servindo contra a soberania popular, em outras a favor. Deste modo, desenhando o panorama de genocídios (guerras e invasões) e conquistas, além de registros históricos e didáticos de povos primitivos.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Walter Benjamin destaca em “*A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*” (1935), que desde o início, a arte enquanto mecanismo de sujeição serve ao culto dos deuses, depois se emancipando, perdendo a aura, posteriormente se alienando. Portanto, sendo a feição da movimentação dos grupos de poder, por vez servindo aos interesses do capitalismo, outra a soberania do povo. Logo, quando percebido a *Guernica* (1881-1937), de Picasso, que se torna simbólica como elemento de afirmação do antimilitarismo, ou ainda a *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo, que indica uma versão alternativa do heroísmo de Dom Pedro. Assim sendo, ambas ilustrando narrativas e empregando discursos partidários.

Porém, enquanto representativa de grupos autoritários, a princípio, a arte é uma representação íntima. Em sua historiografia, os movimentos de impressão, expressão, simbolismo e romantismo ressignificaram signos e edificaram padrões que se tornaram representação de um período. Sendo a poética, manifestação literária grega, a precursora das manifestações de expressão que, no decorrer da história, fundiu o canto à poesia incorporando elementos de ritmo.

Rodrigues (1990) elucida “a grande poesia medieval quase foi exclusivamente concebida para o canto. O Barroco, séculos além, fez os primeiros ensaios operísticos, que recolocariam o teatro no coração da música. Depois Mozart, com a Flauta mágica ou D. Giovanni, levaria, como sabemos, esta fusão ao sublime”. Nessa conjuntura, dentre as ressignificações artísticas em apoio aos discursos políticos, que começam na Grécia antiga até a Era Medieval com a emancipação do gênero, é valoroso salientar a importância do discurso Lítero-poético dos eventos fúnebres de exumação, das práticas ritualísticas e da produção romântica europeia shakespeariana.

Em seguida, na Idade Moderna, é destacado o discurso de militância, portanto regimes de repressão.

Na América do Sul, a obra Lítero-Poética incorporou elementos de diferentes artes, desde as visuais, plásticas e rua, influenciado pelo Cinema Novo e o Teatro. O movimento Antropofágico destacou a metáfora como crítica ao discurso de oposição. Contudo, ressaltado através de um simbolismo sógnico, os signos se ressignificaram validando um então novo discurso provocativo, alegórico e subentendido. Assim, validando um novo padrão estético, conforme Pinheiro (2011, p. 10):

A partir do golpe militar do ano de 1964, o Brasil passou a conviver com um regime muito diferente daqueles aos quais já estava acostumado. Essa diferença é marcada, principalmente, pela repressão e censura impostas pelos ditadores à imprensa brasileira, aos artistas e ou a qualquer tipo de comunicação: nada poderia fugir, destoar daquilo de que os ditadores gostariam que fosse falado, criado, cantado e contado.

Logo, a validação dos discursos se faz valoroso, pois destaca a evolução do gênero literário Lítero-poético. Com isso, acrescentando novos elementos estéticos à poesia. O que propõe um novo debate científico-literário ao promover abordagens semióticas de análise à “fusão de elementos semióticos da contemporaneidade”.

Canção e a Estética *Panem Et Circenses*

A interpenetração de diferentes sistemas semióticos, frequente na arte e nas mídias contemporâneas, tem inspirado inúmeras pesquisas, incluindo as especificamente voltadas para a relação intermediária. Situa-se nesse espaço a disciplina que Steven Paul Scher denomina Melopoética – do grego melos (canto) + poética. Visando à iluminação recíproca entre a literatura e a música, esse campo interdisciplinar, cujos esforços sistemáticos remontam ao século XVII, focaliza diferentes vertentes da aliança entre o discurso musical e o verbal (OLIVEIRA, 2006, p. 323).

Enquanto construção política, a ficção é uma expressão mais elitizada se relacionada à canção. Isto é o que compreendeu a filosofia prussiana de Nietzsche, como elemento mais “acessível e democrático”, por associar extremos, ou seja, o apolíneo e o dionisíaco. Deste modo causando uma impressão mais abrangente que outras artes.

Na Sociedade Greco-romana, a fusão do literário e canção passou a atrelar-se, logo a poética era favorecida por uma cadência favorável ao canto, ainda com normas rítmicas; já no Período Medieval, teve a emancipação do ritmo, uma vez que a literatura e a letra da canção partiam do mesmo princípio, então o musical ganhou caráter próprio, o instrumental.

A literatura incorporou nomes como: *leitmotiv*, *anacruse*, *dissonância*, *melodia*, *harmonia*, *polifonia*, *dominante* as suas análises literárias, estruturas oriundas do universo da música. Em contrapartida, a música tomou da poética termos como; *elegia*, *cesura*. Isto sem falar na nomenclatura comum [geralmente com divergências semânticas]; *cadências*, *período*, *tema*, *frase*, *motivo*, *entonação*, *timbre*, *metro ritmo*. Isto só para ficar na relação do léxico (DAGLIA, 1985, p. 10).

Dado essa associação, segundo Oliveira (2002. p. 18): “quando dança, canto e poesia constituiriam uma obra de arte global, ainda testemunhada, nos dias de hoje, pela inseparabilidade entre música, dança e poesia em culturas de oralidade”. Essa associação produzida entre a literatura e a música torna-se intrínseca quando signos imagéticos acústicos se relacionam semanticamente desde o campo rítmico literário, ressaltando onomatopeias, variações, acentuação e rima..., com isso, desmistificando um mito recorrente no campo das letras, a consideração da música como literatura. Sendo que, como ficção, a canção torna-se elemento literário ou subgênero da poética. Deste modo, o processo estilístico explica a valoração da obra Musical/Literária de Bob Dylan como o primeiro compositor laureado no acadêmico literário, o Nobel (2016), pois, “ao fazê-lo, atribui à relação intertextualidade de obras musicais o mesmo valor que lhe concedem, na esfera do literário”.

Canção e Alegoria, Alegoria

As novas expressões literárias, poéticas, da modernidade surgem de um novo contexto:

A música, como a significância –, não depende de nenhuma metalinguagem, e sim de um discurso do valor, do elogio: de um discurso amoroso: toda relação bem-sucedida – bem-sucedida porque consegue dizer o implícito sem o articular, a deixar de lado a articulação sem cair na censura do desejo ou na sublimação do dizível – pode ser chamada musical. Há coisas que só valem por sua força metafórica; talvez seja este valor da música: ser uma boa metáfora (BARTHES, 1990, p. 252).

No âmbito estético sintático, conseguinte semântico, as novas dimensões se expandiram de uma simples forma metalinguística ao emprego de discurso de valor, quando então passa a coexistir a poética quanto arte e o discurso político. Consistindo a produção poética brasileira uma das mais significativas em meio às manifestações deste novo recurso estético. Logo, o elemento de maior importância percebido na produção Melopoética da década de 1960, o Tropicalismo. Numa época em que a imprensa estava sujeita à censura, poetas brasileiros sentiram a necessidade de criar novas formas de expressão, a fim de registrar o que observavam. Através de mensagens “não óbvias” narraram episódios de censura e violência. Esse processo artístico incidia da música à mídia.

A obra máxima da literatura era consumida pela massa de forma sonora, quando Roberto Carlos narrava os eventos que cercaram o exílio de Caetano Veloso: “Uma história ‘pra’ contar de um mundo tão distante” / “Você olha tudo e nada lhe faz ficar contente / você só deseja agora voltar para sua gente” (Carlos. R, Carlos. E. 1971). No fragmento extraído, há uma linguagem direta, todavia, a prevalência é a nível simbólico e/ou semântico de interpretação, o que permitia a determinado número de receptores decodificarem a mensagem da canção por diversas formas. Este processo era destacado através de metáforas, ironia e ademais recursos estéticos a evocar uma mensagem alegórica na imaginação.

Essa reprodução podemos chamar de intertextualidade, quando o ato de ouvir pode criar e/ou recriar uma obra ouvida. O mesmo poderá acontecer com a leitura de um texto literário, cada leitor dá um sentido e “ao fazê-lo, atribui à relação intertextualidade de obras musicais o mesmo valor que lhe concedem, na esfera do literário” (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Perante o hibridismo, que é a canção, além da metáfora e interpretação característica de cada interlocutor, há o lirismo das notas, o que é recebido e sentido de maneira particular. O que acende uma nova apreciação, processo de intertextualidade que envolve esses dois primeiros, gerando assim o terceiro. Portanto, diante um ato individual de utilização da língua pelo falante é produzido um enunciado ou discurso em dado contexto comunicativo.

Canção e *Enunciação*

Conforme Júnior (2014), o texto literário é um signo icônico, complexo, composto de muitos signos. Logo, a matéria-prima da literatura é o símbolo, a palavra, mas o artista a emprega de um modo especial.

Diante o discurso, é proposta uma teoria que se conforme muito além de uma que se limite apenas aos signos linguísticos, como a teoria começada por Saussure (1857), pois quando se tratando da canção estamos diante da hibridicidade de um gênero multifacetado que se apropria de outros. Desta forma, a teoria analítica iniciada por Peirce, e desenvolvida pelos estudiosos brasileiros Pignatari e Santaella, se afeiçoa com precisão ao processo. Contudo, é partindo da pressuposição que quase toda análise semiótica é feita de jogos pragmáticos a investigar a palavra como algarismo, ou seja, se tornando um veículo pouco promissor de investigação. Neste curso, é importante aclarar um primeiro: “a palavra como um signo possível”. Uma vez que a maior parte das análises literárias, quando empregado o modelo de análise de Peirce, assume um modelo similar ao de Greimas, ou seja, averiguando a estrutura do texto, os quiasmos e as repetições, se aplicado a um poema, por exemplo. Portanto, percebendo o texto literário como um signo icônico, em referência à estrutura. Sendo o Ícone um signo estrutural, dessa forma não se relacionando com o conteúdo. Deste, percebe-se a projeção do Icônico sobre o verbal, que pouco se relacionará com as manifestações da arte literária, sendo mais bem concebidas as artes visuais. Contudo, é preciso entender que a conveniência de um veículo de interpretação como a semiótica americana, de estruturas definidas, porém, por vezes, precisa de achismos, é o quão rentável será uma análise e o objeto investigado, e este processo é percebido não como a arte do uso da palavra, manifestação literária ou signo Icônico, mas a palavra como um signo simbólico.

No texto literário, mais que a projeção estrutural de um Ícone ou Hipoícone, sobressai o Símbolo, mas o Ícone tem um elemento – subclassificação – importante. As subclassificações são: a imagem – que reproduz mimeticamente as qualidades simples da coisa representada – o diagrama – que está mais próximo de uma associação indexical com o objeto – e a metáfora – que guarda maior semelhança com as formas *simbólicas* de representação (PEIRCE, 1997, p. 64).

A última classificação Icônica é importante à interpretação literária, pois é o meio, veículo de análise mais preciso e eficaz. Sendo assim, percebe-se o surgimento da metáfora, posteriormente, processo de decodificação. No entanto, antes é preciso saber sobre o elemento Símbolo. O Símbolo destinará ao interpretante a interpretação de um signo inicial, pois o é interpretado apenas por um intérprete de conhecimento evoluído, conhecedor das leis que o legitimam. “*The symbol does not, in itself, identify those things. It does not show us a bird, nor enact before our eyes a giving or a marriage, but supposes that we are able to imagine those things, and have associated the word with them*” (CP, 2.298).

Deste modo, para se decifrar o símbolo é necessário o interpretante, diferente do Ícone que tem representação fiel entre signo, ideia e objeto. O símbolo não terá semelhança física nenhuma com a coisa representada, sendo necessário o conhecimento sobre o que se interpretará, ou seja, o Conhecimento Colateral.

A symbol, as we have seen, cannot indicate any particular thing; it denotes a kind of thing. Not only that, but it is itself a kind and not a single thing. You can write down the word “star,” but that does not make you the creator of the word, nor if you erase it have you destroyed the word. The word lives in the minds of those who use it. Even if they are all asleep, it exists in their memory. So we may admit, if there be reason to do so, that generals are mere words without at all saying, as Ockham supposed, that they are really individuals (CP, 2.301).

Retomando a metáfora, assume significância na Terceira Categoria Icônica, que assim possa ser compreendida. Mas é percebido que a metáfora, a Terceira Categoria Da Subclassificação Do Ícone, o Hipoícone, possui semelhança estrutural e significativa com a Terceira Categoria Do Signo, o símbolo. Destarte, percebendo o texto como elemento único de interpretação, a palavra como signo simbólico, o quanto será preterida a sobreposição do simbólico ao icônico.

No texto literário, em análises literárias, além da estrutura do texto é estimado o conteúdo do mesmo, investigando a palavra através da classificação dos signos. No texto literário, para melhor compreender o processo de sobreposição do icônico sobre o simbólico, concebamos a obra de Kafka (1883 – 1924), *Metamorfose* (1915), ao qual parte dos leitores elege o inseto asqueroso que se transformou Gregor Samsa, numa manhã de sonhos intranquilos, como uma “barata”, ainda que o tal inseto não seja ao menos citado.

O autor de *Lolita* (1955), Nabokov (1899), foi um dos críticos a controverter a confusa dúvida, afirmando: “Não ter dúvida de que o monstro não é tecnicamente um escaravelho. É apenas um *beetle* (besouro) grande. Devo acrescentar que nem Gregor nem Kafka enxergavam o bicho muito claramente” (RODRIGUES, 2013, p. 1). No fragmento é descrito: “Certa manhã, após um sono conturbado, Gregor Samsa acordou e viu-se em sua cama transformado num inseto monstruoso” (KAFKA, 1915, p. 11).

E o questionamento central é o de quais bases lógicas serviram para o tal argumento, sendo que Kafka não o cita. Destarte, é percebível um fragmento sobre o questionamento e é então firmado como acordo consensual, imagético, entre os interpretantes da obra. O Icônico é diagramado como ideia visual, Ícone mental, na imaginação dos leitores da obra, ao qual elegeram o determinado inseto de maior insignificância e repulsão como uma barata.

No campo literário das poesias, esta manifestação é percebida não só a nível de conteúdo, todavia, também de forma. As poesias concretistas, criado por Décio Pignatari e Haroldo e Augusto de Campos, ambicionavam fundir a arte literária à sonoridade e artes visuais/plásticas. Com o propósito de banir o verso e a estrutura ritmo, a poesia concreta pregava a ideia do espaço, o recurso imagético, então o surgimento do ideograma, pois as formas se assemelhavam

a figuras. O banimento do ‘eu lírico’ também era uma das manifestações desta forma poética. Por vezes ou não, produzindo relação lógica em meio às palavras não preconizando o aspecto de conteúdo, a forma era a principal colocação. Com isso, o emissor não tinha interesse se houvesse sentido na mensagem, as formas sintáticas do poema se tornavam secundárias. Dessa forma, a manifestação visual, ou icônica, sobressaltava o verbal. À luz do Hipoícones, é evidente que o emprego dos ideogramas oferece um sentido estético, design que completa a estrutura do texto que, por vezes, causando repetições e sonoridades verbais, formando um diagrama verbal.

Metodologia

Sobre o processo dos métodos, o processo de análise e coleta de dados, com o propósito de alcançar a finalidade deste, foi realizado através de um processo de decodificação. O processo de análise sucede-se em fases: a primeira delas é baseada na teoria, metodologia de Peirce para se classificar os signos evidenciados; a segunda fase é a explanação teórica e histórica dos signos evidenciados na narrativa, que serão explanados e sintetizados em um processo único de decodificação da simbologia.

Sobre o processo inicial de interpretação dos signos, o objetivo é analisar os signos representados pela segunda tricotomia de Peirce ou a relação signo e o objeto, que serão classificados como índices, ícones e símbolos. Objetivamente, pretende-se interpretar os objetos como parte de um contexto simbólico, pois quase todos os signos evidenciados são interpretados como símbolo, portanto, o Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant (2005), tornar-se-á uma bibliografia de estima, além da revisitação da literatura de Santaella e Noth.

Segunda etapa, concomitante à classificação dos signos, é ilustrada o que os evidenciados representam na narrativa literária em questão, e qual o propósito para que o receptor apreenda a simbologia desta narrativa, os discursos.

A análise dos dados consiste em expor e interpretar a representação de cada signo evidenciado na canção, assim concluindo em um achado simbólico nos discursos ou signos nestes transmitidos através dos recursos literários, que ao término será interpretado como o simbólico na cultura popular.

Resultados e discussão

01	Caminhando contra o vento
02	Sem lenço e sem documento
03	No sol de quase dezembro
04	Eu vou
05	O sol se reparte em crimes
06	Espaçonaves, guerrilhas
07	Em cardinales bonitas
08	Eu vou
09	Em caras de presidentes
10	Em grandes beijos de amor
11	Em dentes, pernas, bandeiras
12	Bomba e Brigitte Bardot

13	O sol nas bancas de revista
14	Me enche de alegria e preguiça
15	Quem lê tanta notícia
16	Eu vou
17	Por entre fotos e nomes
18	Os olhos cheios de cores
19	O peito cheio de amores vãos
20	Eu vou
21	Por que não, por que não
22	Ela pensa em casamento
23	E eu nunca mais fui à escola
24	Sem lenço e sem documento
25	Eu vou
26	Eu tomo uma Coca-Cola
27	Ela pensa em casamento
28	E uma canção me consola
29	Eu vou
30	Por entre fotos e nomes
31	Sem livros e sem fuzil
32	Sem fome, sem telefone
33	No coração do Brasil
34	Ela nem sabe até pensei
35	Em cantar na televisão
36	O sol é tão bonito
37	Eu vou
38	Sem lenço, sem documento
39	Nada no bolso ou nas mãos
40	Eu quero seguir vivendo, amor
41	Eu vou
42	Por que não, por que não?
43	Por que não, por que não?
44	Por que não, por que não?

Uma das músicas mais famosas de Caetano Veloso, “*Alegria, Alegria*”, foi apresentada no Festival da Record, em 1967. Inicialmente, destaca três esferas de análise: Pragmática, Sintática e Morfológica que concluem o melopoema. Assim sendo: O Discurso, a Intertextualidade e o Simbolismo, este último aclarado pelo uso da metáfora.

Signo Tempo/espaco: à luz da teoria Peirceana, o melopoema “*Alegria, Alegria*”, intercala entre figuras diagramáticas e imagéticas. Contudo, a palavra inicial percebida como objeto Simbólico, Símbolo, se revela em Icônico quando transmite um ideal imagético sobre o que está sendo representado. Neste caso, eventos ocorridos no Brasil durante o período da ditadura militar.

A narrativa é política, partidária quando por meio dos dualismos quase saussurianos destaca “caminhando contra o vento”, – o uso do gerúndio é proposital e elucida o espaço-tempo presente, – ou seja, é um tempo presente quando o eu lírico caminha contra o modelo vigente. O “vento” é uma personificação do antagonico. A alegoria sgnica temporal também destaca Ícones sgnicos e da cultura popular, pois quando Brigitte Bardot e Cardinalles, símbolos de imagem e da imagem, ilustram o tempo ocorrido, a década de 1960. Deste modo, *Alegria*, *Alegria* é definido pela categorização peirceana como Signo Degenerado, pois é Diagrama, por conseguinte, categoria de degeneração do Ícone em nível sintático, mas se torna a nível semântico pelo Diagrama ao estabelecer relação com o Índice.

Signo Simbólico: os mesmos signos são representativos quando ilustrando uma representação Indicial, pois há o recuso de uso da imagem das atrizes dos anos 1960 e o refrigerante Coca Cola como Ícones da imagem, então referências da cultura popular. Sendo que o movimento Tropicalismo defendia a canibalização da cultura estrangeira à incorporação de elementos de um projeto estético político.

Um discurso outro é percebido quando os vocábulos “Bomba e Brigitte Bardot” ocasionam quiasmos – recurso morfológico recorrente na poesia – contudo, de oposição. Os termos Bomba/Brigitte, livro/fuzil, alegria/preguiça ocasionam oposições formando uma estrutura, ou seja, diagramando um pensamento. Portanto, oferecendo uma perspectiva imagética de cenas caóticas: “o belo e o feio, o ativo e o ingênuo...”

“*O Lenço, o Documento*”, “*o Telefone e os Amores Vãos*” também merecem menção. É valoroso destacar que vocábulos são símbolos.

O Símbolo é um signo que se válida pelas leis que o conduzem e, por essa razão, o entendimento que seja determinado objeto de valor memorial, conclusão feita através de um processo de convenção, pois, o signo representado em algo terá outro valor ao interpretante, signo mais desenvolvido resultante do primeiro. O algo representado, a substituição da ideia pensada é o Objeto, representação de outra coisa. Logo, o signo representa alguma coisa ou algo, esse algo é o seu objeto, aquele que substitui a ideia pensada à representada.

That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen (CP, 1.540).

A partir do processo Secundário da tríade peirceana, o signo assumirá outra configuração. Em evidência a Tricotomia de Peirce, é destacado que o objeto é a coisa ou ocasião, não importa o quão indefinido ele é e ao que ele se aplica. Portanto, o significado é a ideia que liga o objeto, seja por meio de uma suposição ou como comando e asserção. No entanto, em relação ao primeiro o signo terá valor e simbologia individual ao interpretante, o segundo signo mais desenvolvido que o primeiro. *Indeed, representation necessarily involves a genuine triad. For it involves a sign, or representamen, of some kind, outward or inward, mediating between an object and an interpreting thought* (CP, 1.480).

Fazendo uma breve exemplificação da relação entre Signo e Objeto: imaginemos um retirante nordestino na cidade de São Paulo a carregar na carteira uma fotografia da cidade de Timon, no Maranhão. A fotografia lhe causa uma memória saudosa. A fotografia representa a cidade de Timon, em parte, não é a cidade, mas de alguma maneira a representa. O objeto, a foto como representação da cidade, é um segundo signo ao qual o intérprete designou dado valor, essa representação do intérprete, ideia é chamado de interpretante.

Logo, o “documento”, o “telefone” e “os amores vãoos” não são reproduções reais da lembrança, porém simulam essa ideia imagética de saudade, pois quando estava exilado, é imaginável que o compositor queria remeter à ideia de saudade, provavelmente do país, dos pais, família, amigos..., portanto, há um indiciamento de algo, pressuposição que o causa essa

lembrança. Todavia, ocasiona uma imagem mental, Ícone, e ambos só podem ser decifrados se associados. Logo, quando é necessária associação de ideias, torna-se o signo simbólico. Com isso, mais uma degeneração.

Intertextualidade: por último, o recurso utilizado é a intertextualidade, percebido quando se apropriando de discursos outros. O verso “*Nada no bolso ou nas mãos*” da última página de “*As palavras*”, autobiografia de Sartre. O bordão “*Alegria, Alegria!*”, usado pelo apresentador Chacrinha. “*Para não dizer que não falei das flores*”, do cantor Geraldo Vandré, perseguido pelo Governo Militar. As músicas começam com a palavra “caminhando” com forte apelo rebelado.

Os recortes da música figurando entre o meio político, midiático e literário são associação de ideias, assim simbólico e fiel ao contexto musical que utiliza cortes imagéticos durante todo o Melopoema. Neste contexto, se apropriando de discursos reconhecidos.

Considerações finais

Ao finalizar essa investigação por meio das observações, destaca-se a contribuição da Semiótica em nível analítico. Com isso, proporcionando maior conhecimento a respeito de formas narrativas na literatura contemporânea, pois por meio de uma análise sígnica, entende-se que o movimento Tropicalista Brasileiro reinventou estruturas poéticas que, de tal modo, idealizou um gênero que promoveu as bases estruturais do que viria a ser a MPB, a Música Popular Brasileira, posteriormente. Constata-se que o estudo da Melopoética e da Semiótica peirciana se aprofunda ao universo da linguagem verbico-sonora, contemplando um processo importante de conversão de signos em linguagem. Entretanto, uma simbólica que emerge de influências de caráter político e social.

Referências

BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Obras escolhidas II*. 5. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRITO, José Domingos. **Literatura e música**. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/curiosidades/Vol.6-LiteraturaeMusica.htm>. Acesso em: Jul, 07 de 2019.

CARLOS, Roberto. CARLOS, Erasmo. **Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos**. Roberto Carlos. Rio de Janeiro: CBS, 1971. Faixa 8. LP/CD.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. *In: VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Pós: Revista do programa de pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, v. 1, n. 2, p. 8-23, 2011.

DAGLIAN, Carlos. **Poesia e Música**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

DUNN, Christopher. **Brutality garden**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001.

FRANZ, Kafka. **A metamorfose**. 14. ed. Tradução de Modesto Carone, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

GUIDA, Fernanda. **Entre música e literatura**: uma abordagem intermediária. Revista do Departamento de Letras – SOLETRAS on-line, v. 1, n. 32, p. 01-06, 4 jul. 2016.

JÚNIOR, Expedito Ferraz. **Semiótica e análise literária**: uma introdução. Revista do GELNE, v. 6, n. 1/2, p. 47-56, 4 Mar. 2016.

MAUÉS, Sheila. Percurso Visual Da Poesia Ou A Dicronia Do Moderno Poético. ZUNÁI - **Revista de poesia & debates**, v. 3, n.3, p. 23, jun. 2017.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Literatura e Música**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles S. Cambridge**, MA. Harvard Univ. Press, 1997.

PINHEIRO, Manu. **Cale-se A MPB e a Ditadura Militar**. Livros Ilimitados: Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, Antônio Medina. De música popular e poesia. **Revista USP**, v. 4, n. 4, p. 27-34. fev., 1990.

RODRIGUES, Sérgio. **Todo Prosa**. 2013. Disponível em: <http://todoprosa.com.br/ainda-kafka-a-barata-que-nao-era/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

VELOSO, Caetano. **Alegria, Alegria**. Caetano Veloso. São Paulo: Philips, 1967. Faixa 4. LP/CD.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.

SALA DE AULA INVERTIDA: revisão de literatura

Inverted classroom: literature review

Dayan Mendonça Santos da Costa¹
Anne Andrea Santana Silva de Lima

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar publicações recentes em relação à sala de aula invertida, com intuito de conhecer melhor esse novo método de ensino que conecta educação e tecnologia. Transcorreu a partir de uma revisão integrativa de literatura que emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. A busca aconteceu em alguns sites referentes à educação, utilizando os seguintes descritores: educação; sala de aula invertida; metodologia ativa. Foram encontrados sete documentos que correspondiam com o tema em questão. A análise dos estudos que compuseram a amostra da revisão possibilitou identificar que a sala de aula invertida se constitui na inversão das atividades ou em parte delas, ou seja, o aluno passa a realizar em casa o que era feito em sala. No método tradicional de ensino, o aluno aprendia em sala e reforçava em casa. Na sala de aula invertida, o aprendizado ocorre em casa e é reforçado em sala de aula. Essa metodologia de inversão de sala de aula tem estimulado os alunos a serem mais interativos entre eles, destacando, assim, como uma vantagem desse método, pois o aluno, ao estudar em casa a parte concreta, terá mais tempo para comunicar-se com seus colegas durante os encontros presenciais, surgindo, assim, a colaboração na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Sala de aula invertida. Metodologia ativa.

Abstract: This study aimed to identify recent publications regarding the inverted classroom in order to understand a new teaching method that connects education and technology. It proceeded from an integrative literature review that merits as a methodology that provides the synthesis of knowledge and the incorporation of the applicability of results of significant studies in practice. The search took place on some education websites using the following descriptors: education; inverted classroom; active methodology. We found seven (07) documents matching the theme and question. The analysis of the studies that made up the review sample made it possible to identify that the inverted classroom is the inversion of the activities or part of them, that is, the student starts to perform at home here that was done in the classroom. In the traditional teaching method, the student learned in class and reinforced at home, in the inverted classroom, learning takes place at home and is reinforced in the classroom. This classroom inversion methodology has encouraged students to be more interactive with each other, thus highlighting as an advantage of this method because the student studying at home the concrete part will have more time to communicate with their peers during the meetings. Face-to-face, thus emerging collaboration in learning.

Keywords: Education. Inverted classroom. Active methodology.

Introdução

A tecnologia trouxe consigo várias mudanças, as quais vêm causando inúmeros impactos. Uma das áreas que tem sentido e refletido essas mudanças geradas pelos avanços tecnológicos é a educação, que vem recorrendo a uma nova remodelação cultural, obedecendo, assim, as exigências de um povo e cultura cada vez mais tecnológica. Sendo assim, é possível observar que a utilização da tecnologia on-line, nos cursos e salas de aula, tem colaborado para um novo tempo no âmbito educacional (CAMILLO; VARGAS; MEDEIROS, 2018).

Nessa perspectiva, Pavanelo e Lima (2017) retratam que a sociedade possui grande influência da tecnologia, adaptando-se às transmissões de dados em alta velocidade e troca de informações em tempo real.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Dessa forma, é necessário que a Educação ande de mãos dadas com a tecnologia. Surge, então, a necessidade de se repensar os moldes tradicionais de ensino, pois a utilização de novas tecnologias aponta para um mundo virtual com enormes potencialidades, entre elas, contemplamos a sala de aula invertida, que consiste no método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é, de fato, invertida por completo.

Assim, o presente estudo se justifica pela necessidade de conhecer melhor esse novo método de ensino-aprendizagem – a sala de aula invertida. Considerando que a educação deve estar conectada à tecnologia, surgiu a seguinte questão norteadora: qual a visão da literatura atual brasileira sobre as metodologias ativas? Mais especificamente: qual a visão da literatura atual brasileira sobre a sala de aula invertida?

Para responder esse questionamento, esse estudo teve como objetivo identificar publicações recentes em relação à sala de aula invertida, com intuito de conhecer melhor esse novo método de ensino que conecta educação e tecnologia.

Fundamentação teórica

O conceito destinado ao de sala de aula invertida, ao longo dos anos, vem sendo desenvolvido de diferentes formas. Frequentemente é atribuído a Bergmann e Sams (2012 *apud* PAVANELO; LIMA, 2017), que utilizaram a metodologia em suas aulas de ciências do Ensino Médio, a partir de 2006. Apesar de encontrarmos, atualmente, muitas discussões sobre a Sala de Aula Invertida em sites, blogs e reportagens, Bishop e Verleger (2013 *apud* PAVANELO; LIMA, 2017) relatam certa falta de consenso sobre a sua definição exata, em decorrência de um número limitado de pesquisas acadêmicas sobre a sua eficácia.

No modelo da aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula por meio de videoaulas, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para realização de atividades ativas, nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor (DATIG; RUSWICK, 2013 *apud* RODRIGUES; SPINASSE; VOSGERAU, 2015).

“Sabe-se que se o educando estudar em casa e ir à escola somente para tirar dúvida, fazer as tarefas com o educador ou até mesmo fazer aulas práticas, este educando aprenderá muito mais” (CAMILLO; VARGAS; MEDEIROS, 2018, p. 7).

Neste aspecto, Martins *et al.* (2019, p. 524) afirmam que:

Para Moran (2014), a sala de aula invertida é uma das teorias mais interessantes da atualidade, por mesclar metodologia de ensino com tecnologia, concentrando no virtual o conteúdo básico e, na sala de aula, atividades criativas e supervisionadas, tais como: aprendizagem por desafios, projetos, problemas reais e jogos. Por não existir um modelo único de inversão da sala de aula o professor fica à vontade para realizar as atividades práticas como bem quiser, o que possibilita que os alunos possam trabalhar em grupos ou em atividades individuais (Bergmann; Sams, 2016). Moran (2014) explica que o papel do professor é de curador e de orientador, “Curador, no sentido de cuidador: ele é atento a cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno”.

Sendo assim, os professores podem adotar as metodologias ativas baseadas no conceito de ensino híbrido, usando as atividades e materiais lúdicos para planejar suas aulas, tanto de modo presencial quanto on-line. Contudo, a dificuldade inicial está na adoção da tecnologia e, para isto, ainda é necessário um trabalho profundo de compreensão de como se realiza este engajamento do professor. Métodos, como sala de aula invertida e personalização do

aprendizado, podem ser um insight positivo para instrumentalizar esse professor que deseja trabalhar com estas práticas. Outro desafio está em modelar as soluções educacionais para suportar esses métodos (SILVA; PESCE; NETTO, 2018).

Nessa abordagem, tanto o professor quanto o estudante devem mudar de postura. O estudante deixa de ser um expectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

Dessa forma, no ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar e ser avaliado. Nesta nova abordagem, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (VALENTE, 2013).

Materiais e métodos

Este estudo transcorreu a partir de uma revisão integrativa de literatura que, emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Nesta concepção, a revisão integrativa é definida como a mais ampla no que diz respeito às revisões, pois permite a inclusão de estudos de variados tipos, para melhor compreensão do fenômeno estudado.

Para elaboração do estudo, seguimos as seis etapas de elaboração da revisão integrativa de literatura, são elas: definição da pergunta norteadora; busca ou amostragem na literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados; e apresentação da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A busca aconteceu em alguns sites referentes à educação, utilizando os seguintes descritores: educação; sala de aula invertida; metodologia ativa. Foram encontrados sete documentos que correspondiam com o tema e questão.

Na discussão do estudo, para a análise dos dados, seguimos os passos descritos por Marconi e Lakatos (2010). Desenvolvemos anotações ou análises contextuais, através dos tópicos apresentados no estudo. As citações foram integradas, com organização textual por tópicos, requerendo, com isso, o alcance dos objetivos proposto pelo tema, os dados foram analisados qualitativamente no que preconiza a literatura sobre o assunto.

Resultados

Para viabilizar a análise das publicações selecionadas, elaboramos dois quadros para melhor compreensão dos conteúdos dos artigos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 1. Características dos estudos selecionados pela revisão integrativa segundo autor e ano, título e objetivos.

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVOS
Camillo, Vargas e Medeiros (2018)	A sala de aula invertida como possibilidade de ensino e aprendizagem.	O artigo objetiva, por meio de uma revisão sistemática, investigar a percepção dos educadores sobre as possibilidades e desafios oferecidos pela Educação Híbrida (EH) através do método da sala de aula invertida.
Martins <i>et al.</i> (2019)	Comparação entre o modelo da sala de aula invertida e o modelo tradicional no ensino de matemática na perspectiva dos aprendizes.	Este artigo tem como objetivo comparar, de forma analítica, a aplicação do modelo tradicional e do modelo de sala de aula invertida, por meio da percepção de aprendizagem dos alunos da disciplina de Matemática I, do curso técnico em Informática para Internet.
Pavanelo e Lima (2017)	Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I.	Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados da primeira experiência realizada utilizando o conceito de sala de aula invertida (ou <i>flipped classroom</i>) na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, em cursos de Engenharia do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica).
Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015)	Sala de aula invertida – uma revisão sistemática.	O objetivo desta revisão sistemática é realizar uma pesquisa compreensiva sobre a sala de aula invertida, bem como investigar a percepção dos professores sobre o seu papel nessa nova metodologia, motivação para implementação dessa proposta em suas aulas e as possibilidades e desafios oferecidos por essa proposta.
Silva, Pesce e Netto, (2018)	Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de Língua Portuguesa no Ensino Médio de escola pública.	O artigo descreve um estudo de caso relacionado à implantação do método sala de aula invertida na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola estadual de Ensino Médio, situada na periferia da cidade de São Paulo, tendo o celular pessoal dos estudantes como principal dispositivo.

Schneiders (2018)	O método da sala de aula invertida (flipped classroom).	Neste documento, pretende-se discutir uma alternativa a esse modelo tradicional, invertendo os processos que ocorrem dentro e fora da sala de aula, procurando aproximar o estudante e o professor num processo colaborativo de ensino-aprendizagem, mudando o papel do professor, que deixa de ser um palestrante para se tornar um orientador ou tutor.
Valente (2013)	Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida.	O objetivo deste estudo é analisar as soluções a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem, que são muito mais profundas. Especificamente com relação à sala de aula, ela terá de ser repensada em sua estrutura, bem como na abordagem pedagógica que tem sido utilizada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

De acordo com os dados da pesquisa, podemos observar que o ano de 2018 foi o que mais teve documentos publicados, com três publicações, seguido dos anos de 2019, 2017, 2015 e 2013, cada um com uma publicação.

Quadro 2. A síntese da classificação da amostra dos estudos segundo autor, ano e resultados.

AUTOR/ANO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Camillo, Vargas e Medeiros (2018)	Na maioria dos artigos selecionados, os autores salientam a produção colaborativa, a interação, a interatividade e o trabalho em grupo como pontos positivos da SAI. Também ressaltam que o ponto negativo do método é a autonomia que o educando tem que ter, a responsabilidade em estudar em casa, assistir aos vídeos, procurar material extra na internet para estudar e complementar os estudos.
Martins <i>et al.</i> (2019)	Os resultados obtidos apresentam o aumento da aquisição de conhecimento dos alunos que participaram da sala de aula invertida em relação aos alunos que tiveram o mesmo conteúdo aplicado no ano anterior com o método tradicional.
Pavanelo e Lima, (2017)	Este trabalho aponta as potencialidades, alguns problemas enfrentados e a opinião dos alunos com relação à metodologia. Mostra também que, independente das dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência, existe a necessidade de atitudes inovadoras em relação ao ensino de Cálculo nos Cursos Superiores.
Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015)	A sala de aula invertida é um método inovador, pouco difundido no Brasil, mas com destaque no exterior. Quando se opta por alterar algo, é devido aos benefícios que serão proporcionados por esta mudança e, nessa abordagem, os educadores relatam que os alunos passam de ouvintes para

	participantes. Em toda metodologia existem desafios em sua implantação, no entanto, os aspectos negativos apresentados pelos docentes nas pesquisas não têm sido empecilhos para a aplicação do método.
Silva, Pesce e Netto (2018)	As atividades propostas com o apoio da plataforma Google Forms, possibilitaram maior autonomia e engajamento dos alunos, sugerindo impactos nos indicadores das avaliações externas, realizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Assim, é avaliada a relação entre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aliadas às metodologias ativas de forma a resinificar o processo de aprendizagem tendo o aluno em sua centralidade.
Schneiders (2018)	Em primeiro lugar, o planejamento da unidade de aprendizagem a ser utilizada com base no método da sala de aula invertida é definido, segundo as seis etapas da Taxonomia de Bloom, no sentido dos HOTS em direção aos LOTS. O planejamento é iniciado no Nível 6 (mais alto), em seguida, é planejado o Nível 5, o Nível 4 até atingir o Nível 1, o nível mais baixo.
Valente (2013)	A implantação desta estratégia exige a adequação ou reestruturação da sala de aula, como realizada pelo MIT, o uso de tecnologias educacionais para acesso à informação e resolução de problemas e a produção de material de apoio para que o aluno possa estudar antes da aula.





Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Discussão

A análise dos estudos que compuseram a amostra da revisão possibilitou identificar que a sala de aula invertida se constitui na inversão das atividades ou em parte delas, ou seja, o aluno passa a realizar em casa o que era feito em sala. No método tradicional de ensino, o aluno aprendia em sala e reforçava em casa. Na sala de aula invertida, o aprendizado ocorre em casa e é reforçado em sala de aula.

É possível observar a utilização desse método na Figura 1, na qual Schneiders (2018) descreve, de forma gráfica, o comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida.

Figura 1: Comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida.

	 (Sala de aula)	 (Outros espaços)
 (Modelo Tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
 (Sala de Aula Invertida)	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: Schneiders (2018, p. 8).

Nesse tipo de metodologia, existem pontos positivos e negativos que devem ser observados pelos professores durante sua aplicação. Podemos destacar alguns pontos positivos como: flexibilidade do tempo; a compreensão dos conceitos no seu tempo, tendo a oportunidade de pausar os vídeos quantas vezes for necessário; mudança no gerenciamento da sala de aula; os alunos progredem em ritmo próprio; possibilidade de reutilização das aulas no ano seguinte pelo professor. Como alguns pontos negativos, podemos ressaltar: a preocupação dos professores com as dificuldades que os alunos poderão apresentar devido à forma que essa metodologia é proposta; a dependência da tecnologia para a sua realização, podendo criar um ambiente desigual de aprendizagem e a possibilidade do aluno não se preparar antes da aula, não conseguindo realizar as atividades presenciais (MARTINS *et al.*, 2019).

De acordo com Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015), essa metodologia de inversão de sala de aula tem estimulado os alunos a serem mais interativos entre eles, o que pode ser destacado como uma vantagem desse método. Ao estudar em casa a parte concreta, o aluno terá mais tempo para comunicar-se com seus colegas durante os encontros presenciais, surgindo, assim, a colaboração na aprendizagem. Da mesma forma que os alunos, os educadores também terão esse tempo mais livre para que essa interação aconteça entre eles e seus educandos, favorecendo um melhor apoio individual, melhorando a inter-relação, possibilitando, de forma mais rápida, a identificação de dificuldades dos alunos nos conteúdos estudados.

Considerações finais

Diante dos dados analisados, foi possível reconhecer que a educação está passando por várias mudanças significativas, em função da inserção das novas tecnologias no cotidiano educacional.

Ficou evidente que a própria sociedade, na atual conjuntura, solicita que as escolas revejam as práticas utilizadas em sala de aula, haja vista que as práticas tradicionais, muitas vezes, são vistas como ultrapassadas, requerendo, assim, atividades atualizadas nos programas de ensino em conformidade com os avanços tecnológicos.

Sendo assim, no decorrer desse estudo, evidenciamos a importância da utilização da sala de aula invertida, que surgiu como um novo método de ensino baseado na tecnologia.

Esse método tem como principal função possibilitar novos caminhos e formas que proporcionem o ensino-aprendizagem de forma autônoma, não descartando a importante função do docente. Nesse sentido, é preciso levar em conta que o professor deve preparar seus alunos para utilização dessa metodologia tão diferente do tradicional, ressaltando sempre a necessidade do conhecimento em relação às atividades, a forma colaborativa de trabalho e a disciplina que deve ser destinada a sua organização. Para o docente, a orientação como tutor pode se tornar mais complexa do que solicitar silêncio em sala de aula tradicional.

Referências

CAMILLO, C. M.; VARGAS; M. E. G; MEDEIROS, L. M. Ensino híbrido: a sala de aula invertida como possibilidade de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 3.; ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PIBID DO SUDOESTE GOIANO, 4., 2018, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/854>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, E. R. *et al.* Comparação entre o modelo da sala de aula invertida e o modelo tradicional no ensino de matemática na perspectiva dos aprendizes. **Experiências em Ensino de Ciências**, Caxipó, v. 14, n.1, p. 522-530, 2019. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID594/v14_n1_a2019.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2017000200739&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2020.

RODRIGUES, C. S.; SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. S. R. Sala de aula invertida - uma revisão sistemática. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lageado: Univates, 2018. (Coletânea Cadernos Pedagógicos: Metodologias Ativas de Aprendizagem). Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, M. I. Z.; PESCE, L.; NETTO, A. V. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 100-119, dez. 2018. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/190>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102. Acesso em: 10 nov. 2020.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Campinas: PUC-SP, 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

PROPOSTAS DE ENSINO A PARTIR DA ORALIDADE DA LÍNGUA INGLESA

Teaching proposals from the english language orality

Debora Chagas Pacheco¹
Julia Vitali
Tayse Barbosa Orige
André Henrique Nunes do Carmo

Resumo: O presente artigo tem por objetivo abordar as propostas de ensino da Língua Inglesa a partir da oralidade, buscando entender quais os principais desafios e as motivações encontrados pelos professores para que este ensino seja efetivo e produtivo, como também apontar os benefícios de utilizar-se da oralidade em sala de aula. O uso da oralidade tem grande nível de importância, afinal é uma das habilidades relacionadas nos documentos oficiais a serem aprendidas, sendo assim, torna-se uma prática constante nas aulas de Língua Inglesa, seja por meio do treino da pronúncia de simples palavras seja por meio da leitura de textos, ou mesmo, da conversação dentro da sala de aula ou em outras situações em que ela pode ser utilizada. Assim, tudo isso somado, torna-se muito importante para o desenvolvimento do estudante. Por meio de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e sites, este artigo foi elaborado para que pudesse inteirar e conhecer novas técnicas para o ensino da oralidade, além de concluir a disciplina de Prática Interdisciplinar VI do curso de licenciatura em Letras/Inglês.

Palavras-chave: Oralidade. Inglês. Professor.

Abstract: This article aims to address the teaching proposals of the English language from orality, seeking to understand what are the main challenges and motivations found by teachers for this teaching to be effective and productive, as well as to point out the benefits of using orality in the classroom. The use of orality has a great level of importance, after all it is one of the abilitys listed in the official documents to be learned, so it becomes a constant practice in English language classes, either through the training of pronunciation of simple words or through the reading texts, or even, conversation within the classroom or in other situations where it can be used. Thus, all this added up becomes very important for the student's development. Through bibliographic research in books, magazines and websites, this article was prepared so that you could learn and learn new techniques for teaching oral language in addition to completing the discipline of Interdisciplinary Practice VI of the degree course in Letters / English.

Keywords: Orality. English. Teacher

Introdução

Há diversas dificuldades para o aluno quanto à disciplina de Língua Inglesa na questão da oralidade, muitas vezes por pensar em não utilizar a língua no futuro, achando-a desnecessária; outros por falta de base anterior e por não estar inserida no cotidiano.

Uma das grandes dificuldades é a compreensão e a produção oral. Levando em conta a diferença fonética das línguas e a presença de fonemas na língua inglesa que não existem no acervo fonético do português do Brasil, a pronúncia e a compreensão tornam-se um dos principais empecilhos nas aulas de Língua Inglesa, como língua estrangeira. Essa situação faz com que os alunos sintam que não aprenderão a Língua Inglesa por não conseguirem pronunciar corretamente (de acordo com o sistema fonológico desse idioma) e, conseqüentemente, sentem-se desestimulados a continuação do aprendizado.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Sabe-se que aprender efetivamente uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se por meio dela, ou seja, o aluno só se torna comunicativamente competente quando consegue se comunicar oral e verbalmente de maneira apropriada nesse idioma. Assim, o ensino de Língua Inglesa deve ter, como propósito principal, desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Como objetivo proposto para este paper, a busca será descrever as propostas de ensino a partir da oralidade na língua inglesa, analisando e verificando as formas nas quais a prática da oralidade pode ser utilizada e conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à participação dos estudantes em sala de aula.

Este trabalho está sendo elaborado com a finalidade de concluir a disciplina de Prática Interdisciplinar VI, do curso de licenciatura em Letras/Inglês, do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e teve como tema a verificação da oralidade e sua proposta de inclusão nas aulas de Língua Inglesa.

Oralidade

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, pois as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Assim, o estudo da Língua Inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação mais profícuos, ao contribuir para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. Além disso, ampliar as possibilidades de interação e mobilidade dos saberes desse idioma, ao abrir novos percursos de construção de conhecimento e de continuidade nos estudos. Em muitas escolas, é perceptível o ensino mais formal da Língua Inglesa, pois seguem uma metodologia ligada à gramática somente desse idioma e o uso de frases padronizadas e repetitivas.

Contudo, isso não significa que não se está ensinando o inglês, pois o conteúdo está sendo de fato passado, porém, com isso, o aluno acaba se tornando mais passivo que ativo e com o tempo pode-se cair em uma aula maçante e tediosa. Dessa maneira:

[...] são raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interessante é capaz de despertar, pois se torna difícil relacionar tal tipo de aprendizagens com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado. (BRASIL, 1998, p. 28).

Ou seja, para um trabalho adequado, é recomendável utilizar-se de estratégias que estimulem os estudantes a se mobilizarem em resolver, principalmente, problemas do dia a dia, pois as propostas devem ser significativas e relevantes. Isso pode ocorrer em jogos e mímicas ou um diálogo informal, tratando de situações rotineiras como pegar um táxi ou ir ao mercado.

Conforme Brasil (1998, p. 29), “assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica”, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais já, há muito tempo, recomendam mais uso e menos regras de uso.

Entende-se, conforme Brasil (1998), por competência sociolinguística, o estudo entre a relação da língua com a sociedade, domínio das regras socioculturais de uso da língua. Por outro lado, competência discursiva seria a habilidade de usar a língua de modo uniforme e significativo

em combinação com as formas gramaticais e com conhecimento de tipos de textos e contextos. Paralelamente, competência estratégica seria a capacidade de usar estratégia comunicativa para suprir deficiências que podem ocorrer no momento da interação comunicativa.

Nessa mesma linha, para exemplificar como as Secretarias Estaduais de Educação se posicionavam quanto ao ensino de Inglês e a oralidade, quase dez anos depois, em 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná trouxe, em suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), a apresentação de proposta para se trabalhar a oralidade na língua estrangeira de maneira mais efetiva.

Segue o eixo de oralidade para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, como um exemplo de como se deu essa estruturação curricular (Quadro 1).

Quadro 1. Eixo Oralidade para o 6º ano.

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia. 	<p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule a contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discurso de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente ideias com clareza; • Explore a oralidade, em adequação ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos no discurso do outro; • Exponha seus argumentos; • Organize a sequência da fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc., mesmo que em língua materna; • Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos; • Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.

Fonte: Paraná (2008, p. 80).

Como se pôde constatar no Quadro 1, para que o conhecimento seja eficaz e efetivo, é de suma importância que o aluno esteja motivado no processo de ensino-aprendizagem.

Muitos anos depois, em 2017, começa a implementação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, criada para normatizar os currículos municipais, estaduais e federais do Ensino Fundamental. Nessa toada, a disciplina de Língua Inglesa é apresentada com uma nova estrutura curricular a ser adotada obrigatoriamente nas escolas do Brasil.

De acordo com a BNCC, é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017).

Desse modo, a oralidade diz respeito à prática da linguagem utilizada para a fala, práticas essas que estão presentes em debates, entrevistas, diálogos, entre outras situações. Para consolidar essa percepção dessa habilidade, a BNCC, em 2017, descreve a oralidade como um dos eixos organizadores da Língua Inglesa, pois considera que seu ato proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes, tais como: 1) arriscar-se e se fazer compreender; 2) dar voz e vez ao outro; 3) entender e acolher; e 4) lidar com mal-entendidos e com a insegurança.

Sabe-se que essa motivação, muitas vezes, parte de fatores externos à escola, como o incentivo dos pais, a necessidade de compreensão da língua devido a jogos de videogame, viagens, dentre outras razões. Nisso, a BNCC propõe mudanças nas temáticas a serem trazidas como insumo para as salas de aula. Conforme Brasil (2017, p. 243):

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da Língua Inglesa.

Assim, mais do que fundamentar a aprendizagem de inglês em regras gramaticais, nota-se que a BNCC de 2017 busca aliar a vida midiática da rua com a vida estudantil nas escolas. Com isso em mente, é interessante que o professor crie um ambiente de autonomia para os estudantes ao fazer com que eles se sintam responsáveis pelo seu aprendizado. Assim, aos poucos, eles se sentiram encorajados a pronunciar algumas palavras que, antes, eram tidas como de difícil pronúncia.

O ensino de uma língua estrangeira tem valioso papel construtivo, pois ele é parte integrante da educação formal, porque, além de fazer parte obrigatória do currículo, a aprendizagem da Língua Inglesa faz com que o aluno adquira senso crítico do mundo ao seu redor, já que isso é parte fundamental da construção da cidadania. Por isso:

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p. 40).

Portanto, o professor – que internaliza a real necessidade de ensinar um novo idioma para seus alunos – é capaz de compreender que não está apenas seguindo o currículo, pois está construindo um cidadão autônomo, o qual será capaz de dialogar com diversas culturas ao redor do mundo e não sendo mais necessário se prender a um interlocutor para que isso seja possível.

Propostas para a oralidade

O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa têm como principal objetivo tornar os alunos proficientes tanto na escrita, na leitura e interpretação, audição e entendimento quanto na comunicação, ou seja, na fala. Tendo, como principal foco, o estudo da comunicação, a prática da oralidade em sala de aula deve ser prioridade. Assim, nesse estudo, faz-se necessário trazer sugestões de propostas de ensino com foco na oralidade.

Em relação a isso, existem vários tipos de propostas que podem ser feitas pelo professor de Língua Inglesa em sala de aula, tais como: brincadeiras, jogos, música, leitura, produção de perguntas e respostas com a interação dos alunos por meio do trabalho em equipe etc.

Sabe-se que há uma gama imensa de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos utilizando tão somente a oralidade em inglês, tomando-as como prática em sala de aula. Segundo Porto (2009, p. 22):

No processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções. Deve promover ainda atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente. [...] o professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade [...].

Dessa maneira, atividades de leitura por meio de materiais previamente elaborados pelo professor são ótimas escolhas, pois além de facilitarem a pronúncia, fazem com que os alunos retenham uma grande variedade de palavras. A própria ação do professor em começar a se comunicar unicamente em inglês na sala de aula é uma iniciativa válida para que os alunos comecem a se habituar a, também, comunicar-se da mesma forma em sala de aula. Outra opção é levar músicas para que os estudantes pratiquem a oralidade de forma eficaz e divertida.

Quanto à fala em inglês do professor, Cunha (2009, p. 17) afirma que “se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira”. Ou seja, não há como ensinar uma língua estrangeira sem que ela seja minimamente utilizada pelos profissionais de educação da área de Língua Inglesa.

Além disso, a utilização de recursos midiáticos, tais como filmes legendados, para os alunos é outra boa sugestão de abordagem em sala de aula, pois eles adquirirão o hábito de ouvir e compreender o que é falado em inglês, vendo produtos culturais, os quais já estão, muitas vezes, familiarizados. Inclusive, jogos, desenvolvimento de atividades com características discursivas, incentivo à fala e ao debate são outras opções.

Principalmente, deve haver, por parte do professor, a promoção da conversação no ambiente da sala de aula, pois o educador pode promover atividades lúdicas, as quais podem se estabelecer primordialmente na comunicação oral.

Materiais e métodos

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada durante o curso de graduação em Letras/Inglês do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Este estudo tem como finalidade ser requisito obrigatório para a aprovação na disciplina de Prática Interdisciplinar VI e o tema proposto pela disciplina é descrever as propostas de ensino a partir da oralidade em Língua Inglesa.

Por isso, aqui, houve a busca pela análise e verificação das formas, nas quais a prática da oralidade pode ser utilizada. Diante disso, almejou-se, nesse estudo, compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à participação oral dos alunos em sala de aula e apresentar propostas para solucionar e/ou amenizar essa problemática.

Para realizar o trabalho, foi utilizada uma pesquisa exploratória, que teve seu início por meio da formulação de hipóteses, as quais foram elaboradas para o estudo ter seu ponto de partida.

O objeto de investigação foi de cunho bibliográfico em que se buscaram citações relevantes, ou seja, enunciados de base acadêmica que auxiliaram o entendimento do assunto, verificando, em leis e em ambientes virtuais, quais concepções poderiam ser utilizadas para a melhor compreensão da temática oralidade nas aulas de Língua Inglesa.

Também foi realizada uma pesquisa documental, mediante consulta a documentos legais, o que contribuiu com a pesquisa.

Finalmente, houve a realização da pesquisa bibliográfica, já que esse tipo de pesquisa é fundamental para que se conheça e se analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto (GIL, 2009).

Definida a metodologia e a definição dos objetivos traçados para a pesquisa, estudou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, de 2008, para termos certa historicidade no tema oralidade nas aulas de Língua Inglesa.

Contudo, deu-se destaque à BNCC, pois ela é, atualmente, o principal documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica nesse início do século XXI.

Em relação à bibliografia adotada nesse estudo, usou-se, como suporte teórico, obras de autores que discutem a oralidade na educação básica, dentre os quais se destacam Cunha (1997) e Porto (2009), que trataram o uso do idioma em sala de aula e a promoção de situações rotineiras de aprendizagem calcadas na oralidade. Destaca-se que os autores mencionados estabeleceram um referencial teórico e possibilitaram uma análise ampla da temática abordada nesse estudo.

Dessa maneira, com esse aporte teórico foi possível o fornecimento da base para responder às inquietações levantadas neste paper, o problema dessa pesquisa e o alcance dos objetivos propostos aqui estudados.

Resultados e discussão

Diversas razões têm sido levantadas para o não desenvolvimento da habilidade oral nas aulas de Língua Inglesa nas escolas. Argumenta-se, genericamente, que o uso de línguas estrangeiras se volta para a leitura, a explicação desse problema é comumente utilizada por alguns profissionais ou fins acadêmicos. Outro motivo é atribuído à quantidade de alunos em sala e seus níveis de conhecimento do inglês.

Deixando de lado essas suposições, sabe-se que o ensino de Língua Inglesa tem favorecido tradicionalmente um aprendizado mecânico e repetitivo e que pouco encoraja a aquisição de outras habilidades comunicativas, pois o estudante não é encorajado à conversação desde as primeiras aulas.

O que se percebe é uma mimetização na qual o professor fala e os alunos repetem. Isso é uma atividade ainda tradicional em muitas escolas, nas quais os alunos acabam gravando o conteúdo ministrado de maneira superficial e rasa.

Por outro lado, o principal desafio no quesito oralidade, atualmente, é o professor programar atividades para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala adequada ao número de alunos em sala de aula, pois isso é imprescindível para se alcançar um resultado favorável na comunicação em sala de aula, mesmo com um grande número de aprendizes.

Logo, é preciso que o educador planeje sua prática, oportunizando espaços de comunicação e interação oral, pois se ele não se comunicar com o aluno, que é o foco de seu ensino, esse professor estará desistindo da principal característica que o diferencia dos demais professores de outras disciplinas, o fato de ser bilíngue (CUNHA, 1997).

Além disso, esse educador está tirando de seus alunos a chance de se desenvolverem na aprendizagem de um segundo idioma.

Dessa maneira, deve-se compreender que o idioma precisa ser utilizado o máximo possível em sala de aula e das formas mais diversificadas, pois, assim, oportuniza-se espaços de interação comunicativa em sala de aula ao se dar ênfase nesse idioma tão difundido presentemente.

Considerações finais

Ensinar uma nova língua não é uma tarefa fácil, ainda mais levando em consideração as inúmeras barreiras que o professor encontra ao longo do caminho. Quando se trata de ensinar a oralidade, essa dificuldade se torna ainda maior, pois o professor se depara, muitas vezes, com turmas superlotadas, alunos que não participam das aulas e que possuem uma grande barreira sedimentada na dificuldade de pronúncia das palavras em inglês, dentre outros desafios.

É de suma importância que, mesmo com tantos obstáculos, o professor tenha em mente o quão importante é trabalhar com a oralidade dentro da sala de aula, tendo em vista que estará, não somente cumprindo com o currículo, mas, na maioria das vezes, estará também contribuindo de forma positiva no crescimento pessoal e profissional de seus estudantes.

Portanto, a aquisição de uma segunda língua faz com que o aluno possua mais autonomia e transite com mais naturalidade nos mais diferentes assuntos mundiais. Assim, como a proficiência oral, ele poderá desenvolver um senso crítico para cada situação, pois terá o dom da fala em outra língua que não a sua materna. Ou seja, ensinar uma língua estrangeira, é parte fundamental da construção da cidadania e, juntando essa aquisição de conhecimento com a fluência na língua, pode-se concluir que o professor é a chave para o sucesso pessoal e, possivelmente, profissional de cada estudante.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

CUNHA, M. C. K. **A relação entre ansiedade e o desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira**. 1997. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna.** Curitiba: Secretaria do Estado de Educação/Departamento de Educação Básica, 2008.
Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf.
Acesso em: 11 nov. 2020.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymar. 2009.

A IMPORTÂNCIA DA INFERÊNCIA PARA A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

The importance of inference for textual interpretation

Cristiano da Silva Greinert¹

Prof. Lucas de Melo Bonez

Resumo: O presente estudo dentro da área de concentração do Ensino da Literatura pretende discutir a importância da inferência para a interpretação textual, pois podemos entender que o aluno dotado dessa habilidade terá uma maior capacidade de interpretação e socialização com o mundo que o cerca, trazendo benefícios para este e para a sociedade, que receberá cidadãos cada vez mais capacitados para a vida plena e harmônica em sociedade. O trabalho divide-se em quatro partes, que são: Introdução, Fundamentação Teórica, Vivências do Estágio e Considerações Finais.

Palavras-chave: Literatura. Inferência. Interpretação textual.

Abstract: The present study belongs the area of concentration of Teaching Literature intends to discuss the importance of inference textual interpretation, as we can understand that the student with this skill will have a greater capacity for interpretation and socialization with the world around him, bringing benefits to this is for society, which will receive citizens increasingly qualified for a full and harmonious life in society. The research is divided into four parts, which are Introduction, Theoretical Foundation, Internship Experiences and Final Considerations.

Keywords: Literature; Inference; Textual interpretation.

Introdução

A ideia central do trabalho é, dentro da área de concentração “Ensino de Literatura”, traçar como tema “A importância da inferência para a interpretação textual” e ver como esta pode ser trabalhada com alunos de Ensino Médio. A escolha dessa área de concentração e tema foi devido à grande importância que esses têm na formação do aluno como cidadão que participa e interpreta a sociedade que o cerca.

Como base para esse trabalho, o Estágio Curricular Obrigatório III foi realizado em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, situada na cidade de Porto Alegre/RS, onde houve a oportunidade de observar e realizar a prática docente, mais precisamente no ensino da Literatura. As regências tiveram como principal objetivo o desenvolvimento de práticas que melhorassem o grau de inferência dos alunos no ato da leitura, visando uma melhora na interpretação textual.

Para organização do referencial teórico, foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os autores Rildo Cosson (2018), Iara Oliveira (2015), Célio Antônio Sardagna e Jackeline Maria Beber Possamai (2016), com o objetivo de auxiliar no entendimento do que é a inferência e qual a sua importância para uma melhor interpretação dos textos lidos em sala de aula.

O trabalho apresentará, em um primeiro momento, a área de concentração e sua devida fundamentação teórica, com a justificativa para a escolha do tema, posteriormente, teremos uma breve explanação sobre as vivências do estágio; por último, veremos as impressões de estágio com as considerações finais a respeito das atividades realizadas.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

O ensino de literatura

O presente trabalho tem como escolha a área de concentração o Ensino de Literatura. A escolha do tema, dentro da área de concentração, foi “A importância da inferência para a interpretação textual”, tentando salientar para o aluno o quão valioso é a inferência para a leitura dos textos e o quanto pode ser ampliada a sua visão do mundo que o cerca através desse ato.

Interpretar o texto com inferência significa extrair dele não somente os elementos que estão explícitos, mas extrair os implícitos também. Para tanto, o aluno precisa trazer à tona todos os seus conhecimentos prévios, para que a leitura seja feita de uma forma mais proficiente. Segundo Sardagna e Possamai (2016, p. 13):

Contrariando a ideia de que a totalidade da informação reside no texto, surge a leitura como um processo interativo, o qual pressupõe o leitor como participante desse processo e suas experiências de vida são tão importantes quanto aos dados do texto. Nesse tipo de leitura, prioriza-se o papel do leitor, uma vez que ele constrói o significado do texto, trazendo para esta tarefa certa quantidade de informações e ideias, conhecimento de mundo e inferências.

Conforme Oliveira (2015, p. 14), “há quem saiba decifrar a língua oral e escrita, mas não consegue entender seu significado dentro do contexto comunicativo, não analisa, não interpreta, não consegue fazer inferências.” Para concordar com essa afirmação, vejamos o que consta escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Para Cosson (2018), existem três modos de se compreender a leitura. A primeira, a que chama de *antecipação* consiste nas várias operações feitas pelo aluno/leitor antes da leitura propriamente dita. Para o autor supracitado, a leitura já começa nesse momento em que é feita a antecipação do que o texto dirá. A segunda etapa é chamada de *decifração*, quando o aluno/leitor adentra o texto através das letras e das palavras. Nesse momento, ocorre o confronto dos conhecimentos prévios do aluno com o texto, quanto mais conhecimento, mais fácil se torna a leitura. A terceira e última etapa é chamada *interpretação*. Nessa etapa, o aluno/leitor faz inferências no texto através do seu conhecimento de mundo. Por meio dessa interpretação, há um diálogo entre autor, leitor e comunidade, sendo a interpretação dependente do que escreveu o autor, do que leu o leitor e de todas as convenções regulatórias da sociedade em que estão inseridos.

Vivência do estágio

Durante o Estágio Curricular Obrigatório III, pude vivenciar novamente um pouco do ambiente escolar e testar na prática todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras. Confrontando os conhecimentos teóricos com a prática, pude ver que o que se aprende no curso de Letras pode ser utilizado na sala de aula e ser muito bem recebido pelos alunos que têm sede de conhecimento. Durante o período de vivência do estágio, observei por 20 horas

uma turma de Ensino Médio do turno da noite, turma essa com uma gama bem diferenciada de alunos, de idades, profissões e objetivos bem diferenciados. Posteriormente, lecionei nessa mesma turma por cinco aulas, tendo a incrível oportunidade de exercer o papel de professor da turma que por mim já vinha sendo observada.

No processo de observação das aulas, pude verificar como a professora tratou do tema da importância da inferência para que os alunos fizessem uma melhor interpretação dos textos. Em uma das aulas, foi apresentado um texto do qual os alunos efetuariam a leitura de forma rápida e sobre o qual logo após responderiam algumas perguntas. Posteriormente, foi feita uma nova leitura pela professora, que visava esclarecer pontos (palavras, citações, referências, intertextualidade) não entendidos, ainda, após a primeira leitura feita. Após essa leitura mais aprofundada e esclarecedora, os estudantes voltaram a responder as perguntas e os resultados foram impressionantes, pois, na primeira tentativa de responder as perguntas, muitos detalhes foram deixados de lado, muitas questões ficaram incompletas e até mesmo sem sentido depois das dúvidas esclarecidas. A professora enfatizou o fato de que os alunos teriam que praticar esse tipo de leitura mais aprofundada para que pudessem ter um melhor entendimento dos textos que leriam e salientou a importância da inferência nesse processo.

Nas minhas regências, procurei utilizar as técnicas de inferência citadas por Rildo Cosson (2018) em seu livro intitulado *Letramento Literário*. Dando sequência aos trabalhos da professora titular da turma, coube a mim a missão de trabalhar o conto com os alunos. O conto escolhido por mim foi *O homem nu* do autor Fernando Sabino. Comecei os trabalhos seguindo o primeiro passo citado por Cosson (2018), chamado de antecipação. Para tanto, utilizei algumas perguntas que teriam que ser respondidas antes da leitura do conto em si. Essas perguntas eram as seguintes:

- a) Trata-se de um texto de ficção ou uma reportagem?
- b) Por que será que o homem estava nu?
- c) Quem é ele?
- d) Quem conta a história?
- e) Será um texto engraçado ou triste?

Com tais perguntas, os alunos teriam que usar de seus conhecimentos prévios para refletirem antes da leitura e, posteriormente, fariam o confronto das respostas com a realidade exposta no conto. Esse confronto ocorreu na fase da decifração, segundo passo citado por Cosson (2018) para que os alunos tenham uma maior inferência sobre os textos, fazendo, assim, com que a interpretação dos textos seja fomentada.

Para o terceiro passo, chamado interpretação, após uma leitura prévia do conto, utilizei mais algumas perguntas para que algumas partes do texto fossem melhores elucidadas. As perguntas utilizadas foram as seguintes:

- Quem? – personagens.
- O quê? – acontecimentos.
- Onde? – lugar onde ocorrem os fatos.
- Quando? – momento em que ocorrem os fatos.
- Como? – de que maneira os fatos ocorreram.
- Por quê? – o motivo dos fatos.

Por último, apresentei um pequeno histórico do autor Fernando Sabino para os alunos, pois acredito que saber mais sobre este pode despertar a curiosidade para outros fatos da vida e da obra do escritor. Após cumprir as três etapas sugeridos por Rildo Cosson (2018), acredito

que o objetivo foi alcançado e que houve um entendimento por parte dos alunos de que o ato de inferir sobre os textos faz com que haja um diálogo entre o que ele lê com o que o autor escreve e do meio em que estes estão inseridos.

Considerações finais

Após concluir as etapas do Estágio Curricular Obrigatório III, pude verificar, mais uma vez, que os conhecimentos adquiridos no curso de Letras Português da UNIASSELVI estão de acordo com as necessidades das escolas e dos alunos que anseiam por conhecimento. Concluo que, com as técnicas e referenciais adequados, podemos alcançar nossos objetivos no que tange ao ensino e aprendizagem, conseguindo atingir da melhor maneira possível o foco dos nossos estudos, no caso, os alunos.

Acredito que os resultados almejados foram plenamente alcançados, trazendo resultados positivos tanto para a prática do meu trabalho quanto para os alunos que, por mim, foram orientados. Finalizo acreditando que uma educação de qualidade passa muito pelas mãos dos professores e que essa tarefa, mesmo sendo árdua, é de grande importância para que tenhamos pessoas mais bem preparadas para a vida em uma sociedade mais justa e mais humana.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, I. de. **Didática e metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

SABINO, F. **Os cem melhores contos do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 249.

SARDAGNA, C. A.; POSSAMAI, J. M. B. **Estratégias de leitura**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

A MÚSICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: relato de experiência

Music in spanish language teaching: experience report

Isadora Ornellas Mattje¹

Resumo: Este paper aborda o uso da música no ensino de língua estrangeira, e tem, como objetivo, analisar a música como instrumento motivador na aprendizagem da língua espanhola. Sabendo-se da importância intercultural do espanhol para os brasileiros, foi desenvolvida uma atividade no polo UNIASSELVI de Estância Velha/RS, envolvendo a música de países hispano-falantes. A análise se centrou na recepção dos participantes, e, com isso, depreendeu-se. Com base em autores, como Rocío (2010), a música é positiva para a motivação dos alunos por ser algo presente nos seus cotidianos, despertando a afetividade e levando a um maior aproveitamento na aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira. Língua espanhola. Motivação. Música. Cultura.

Abstract: This paper discusses the use of music in foreign language teaching, with the aim of analyzing music as a motivating tool in Spanish language learning. Knowing the intercultural importance of Spanish for Brazilians, an activity was developed at the UNIASSELVI, in Estância Velha/RS involving music from Spanish-speaking countries. The analysis focused on the reception of the participants, and with that, it was concluded, based on authors like Rocío (2010), that music is positive for the students' motivation because it is something present in their daily lives, which arouses affection, leading to a greater use in learning.

Keywords: Foreign language teaching. Spanish language. Motivation. Music. Culture.

Introdução

Atualmente, são formuladas novas formas de metodologia para o ensino de uma língua estrangeira, de maneira que o aluno não simplesmente decore a gramática, mas se traga algo que possa estar relacionado ao cotidiano do aprendiz. Nesse contexto, a música se mostra como uma possibilidade didática útil, pois, através da letra e melodia de canções, é possível promover reflexões, lembranças e sentimentos que despertem o interesse dos alunos por determinado assunto, e, assim, é possível levá-los à busca por um conhecimento com propósito pessoal.

Nessa perspectiva, este trabalho tem, como objetivo, analisar a música como instrumento motivador para o aprendizado da língua espanhola. Para isso, foi realizada uma atividade com acadêmicos de um polo presencial da UNIASSELVI, envolvendo músicas em espanhol que fazem/fizeram sucesso no Brasil.

Como base teórica, temos autores que colocam as possibilidades que uma aula criativa traz para o aprendizado (KRAEMER, 2007; SAVATER, 2001; ROCÍO, 2010).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Fundamentação teórica

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (BRASIL, 1998), a aprendizagem de língua estrangeira é um meio de expandir a visão do aluno como ser humano e como cidadão. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, como uma das habilidades a ser desenvolvida na área de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio (especificamente, a EM13LGG201), “utilizar, adequadamente, as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2017, p. 484).

Considerando esses documentos, além do contexto multicultural da América Latina, o ensino da língua espanhola no Brasil é muito importante para o conhecimento da (s) cultura (s) de países hispano-falantes, e para maiores comunicação e integração entre os povos latino-americanos.

Sabendo-se da importância intercultural do ensino de espanhol para os brasileiros, deve-se pensar em formas de fazê-lo não somente visando ao estudo da gramática, mas também de forma prática, instigando o interesse do aprendiz, buscando estratégias socioafetivas. Para entender a proposta didática socioafetiva, Machado (2017) propõe que se pense quando um professor trabalhou, em sala de aula, com algo que tinha valor emocional, como uma letra de música, que tinha algum significado para você ou até um assunto que lhe interessava muito. Com base nisso, pode-se analisar o nível de envolvimento com a aula por conta da simpatia do aluno com o assunto apresentado.

Nessa mesma perspectiva, segundo Kraemer (2007), a didática deve ser pensada trazendo diferentes elementos, de forma que faça o aluno se interessar pela aprendizagem. A música pode ser um instrumento muito útil, pois ela está presente na cultura e no cotidiano do aprendiz, permitindo a conexão com o ensino de idiomas. Afinal, como ressalta Savater (2001), a música tem o poder de conectar pessoas com idiomas distintos.

Conforme Antunes (2007, p. 101), “não são frases soltas nem listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva”.

Na visão de Machado (2017), deve-se levar em consideração os interesses dos alunos ao trabalhar os mais diversos assuntos.

[...] Determinados conteúdos despertam o interesse de um tipo específico de aprendiz, e a escolha consciente desse aprendiz por conteúdo ‘a’, ‘b’, ou ‘c’ é o que vai filtrar a informação e transformará em input. Através dos interesses do indivíduo, poder-se-á gerar a motivação em aprender mais acerca de determinado assunto (a paixão por um artista, o encantamento literário, a paixão pelo cinema) (MACHADO, 2017, p. 218).

Obviamente, ao trabalhar com conteúdos que despertem o interesse dos alunos, é possível conseguir gerar mais motivação, fazendo com que eles se esforcem mais para aprender algo que é de seu agrado, despertando a curiosidade e fazendo com que tenham um grande motivo para aprender.

Na visão de Rocío (2010), a música, no ensino de LE (Língua Estrangeira), é positiva para a motivação dos alunos, por ser algo presente no seu cotidiano, além do fato de que a música serve para criar uma conexão mais eficaz entre os dois hemisférios cerebrais: o hemisfério direito registra as melodias, e o esquerdo grava as palavras da melodia, assim, auxiliando na memorização e entendimento do vocabulário, pronúncias, regras e estruturas linguísticas.

Materiais e métodos

Ao analisar a música como instrumento motivador, foi desenvolvida uma exposição de diferentes músicas para acadêmicos do polo UNIASSELVI/Estância Velha, no período de outubro de 2019. As músicas escolhidas foram: “Macarena”, de origem espanhola, lançada em 1995, pelo grupo Los del Río; “No te reprimas” (1984), do grupo porto-riquenho Menudo; “Rebelde” (2004), do grupo mexicano RBD; e a canção “Despacito”, lançada em 2017, pelo artista Luis Fonsi. A escolha das músicas foi feita de forma que demonstrasse a diversidade dos países hispano-falantes e como essas músicas fizeram sucesso no Brasil e fazem parte do nosso cotidiano.

Como forma de introduzir o tema, foram apresentados os 21 países hispano-falantes, explicando a origem da língua espanhola e suas variedades. Como exemplo, foi indagado, aos voluntários, como seria a tradução da palavra ‘caneta’ para o espanhol. Em seguida, foi demonstrado que existem diversas formas de se referir ao objeto de acordo com o país hispano-falante, mostrando que existem variações do espanhol pelo mundo.

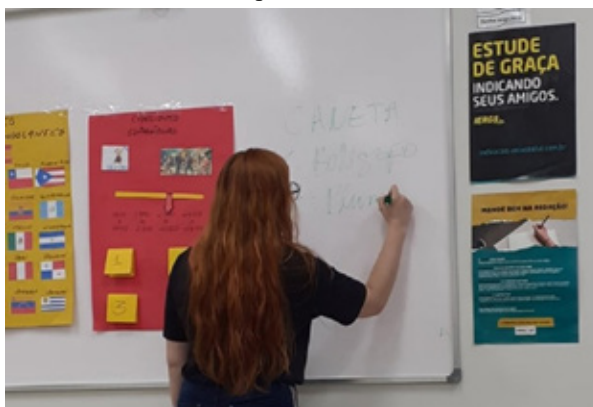
Por fim, foi proposta uma atividade interativa aos voluntários, na qual foram tocadas diversas músicas em espanhol que fizeram sucesso no Brasil. Os participantes deveriam adivinhar o ano de lançamento e o país de origem da música, com o objetivo de identificar os sotaques e pronúncias dos diferentes países que falam espanhol como língua nativa. Ao fim da atividade, os voluntários receberam, como forma de incentivo e premiação, um alfajor, doce típico consumido, principalmente, na Argentina e Uruguai, além de ser adorado pelos brasileiros.

Figura 1. Países Hispanohablantes.



Fonte: A autora (2019).

Figura 2. Variações do Espanhol e Cartaz Interativo para Atividade Musical.



Fonte: A autora (2019).

Observou-se que muitos participantes conheciam as músicas, mas não sabiam de quais países se originavam. Mesmo sendo músicas de diferentes estilos e épocas, a maioria reconheceu como sucessos aqui no Brasil. Os alunos foram muito participativos, e se divertiram lembrando as músicas e cantando. Ao fim, adoraram saborear o alfajor, e, alguns, inclusive, descobriram que não é um doce específico da Argentina, como acreditavam.

Resultados e discussão

Com o desenvolvimento da atividade, pode-se perceber a música como um importante instrumento didático no ensino de espanhol como LE (Língua Estrangeira), pois despertou o interesse dos participantes pela cultura dos países hispano-falantes.

Dessa forma, pode-se concluir que a música serve como forma de interação socioafetiva no aprendizado de espanhol como língua estrangeira, ajudando o aprendiz a refletir acerca dos novos vocabulários e culturas, e promovendo a diversão em grupo. “Com uma estratégia socioafetiva, valoriza-se o campo empírico do estudante, utilizando a experiência pessoal deste como combustível no processo de motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira” (MACHADO, 2017, p. 83).

Além disso, a música pode servir para diversos outros objetivos educacionais. Com a atividade com músicas em espanhol que fazem sucesso no Brasil, os participantes puderam, de forma indireta, refletir a respeito de conceitos linguísticos, como a interlíngua (o famosoportunhol), gramática e a variação linguística da Espanha, Porto Rico, México etc.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

KRAEMER, M. L. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Loyola, 2007.

MACHADO, W. F. **Linguística aplicada à Língua Espanhola I**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

ROCÍO, A. D. **Uso de canciones y otras actividades entorno a la música como recurso didáctico en la clase de ele**. Consejería de Educación: Embajada de España, 2010.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PANORAMA DOS ROMANCISTAS NORTE-AMERICANOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA AS TURMAS DO ENSINO MÉDIO

**Panorama of north american romancists and the perspectives of literature teaching in english
language classes for high school classes**

Karen Cristina Carvalho dos Santos¹

Resumo: Com o presente estudo, objetiva-se discutir o período literário do romantismo norte-americano, apontado como um período na história dos Estados Unidos de modificações relacionadas ao caráter cultural e sociopolítico apresentando tais influências para os dias de hoje, visando à relevância do ensino e estudo de literatura norte-americana nas aulas de língua inglesa do ensino médio. Discutiremos um panorama das principais obras deste período, enaltecendo o momento histórico de contribuições sociais; a biografia dos autores, que marcaram e influenciaram esse novo ensejo da América e um questionamento acerca da educação literária e dos professores de língua inglesa nas escolas públicas do ensino médio. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e quantitativa, com base em textos digitais, análises de livros e ainda um questionário com estudantes, futuros professores e professores de língua inglesa do ensino médio de diferentes escolas públicas estaduais da cidade de Manaus/ Amazonas, utilizando uma plataforma digital de questionário, para levantamento da perspectiva e conhecimento acerca da temática de literatura norte-americana. A pesquisa realizada contribui para uma discussão e reflexão do ensino de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio, no qual buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação - PCN e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fundamentos que possam vir auxiliar aos professores nas proficiências da explanação da literatura norte-americana na sala de aula do ensino médio das escolas públicas.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Literatura.

Abstract: The present study aims to discuss the literary period of north-american romanticism, identified as a period in the history of the United States of changes related to the cultural and sociopolitical character, presenting such influences for Brazil and aiming at the relevance of teaching and study of North American literature in high school English language classes. We will discuss an overview of the main works of this period, highlighting the historic moment of social contributions; the biography of the authors, who marked and influenced this new opportunity in America and a question about literary education and English language teachers in public high schools. To this end, a bibliographic search is carried out, based on digital texts, book reviews and also a questionnaire with students, future teachers and teachers of English high school from different state public schools in the city of Manaus / Amazonas, using a digital questionnaire platform to survey perspective and knowledge about North American literature. The research carried out contributes to a discussion and reflection on the teaching of literature in the English language classes of high school, in which we search in the National Curriculum Parameters of Education - PCNs and in the Common National Curricular Base - BNCC, foundations that may come to help teachers in proficiencies of the explanation of north-american literature in the high school classroom of public schools.

Keywords: Teaching. Education. Literature.

Introdução

O movimento romântico que surgiu na Alemanha, mas rapidamente se espalhou para Inglaterra, França e demais países. Chegou na América do Norte em torno de 1820. Na América como na Europa, a nova visão animou os artistas e intelectuais. No entanto, na América havia

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

uma diferença marcante, pois o romantismo coincidiu com o a expansão do nacionalismo e a busca por uma descoberta da voz diretamente para a América.

Discutiremos os principais romancistas norte-americanos e um panorama de suas principais obras, sob uma problemática do período histórico de um país em formação, que aflorou um “romantismo”, sombrio e ameaçador, indicando uma grande dificuldade de criar identidade em uma sociedade instável. Além de um levantamento da literatura norte-americana em sala de aula e suas relevâncias no ensino de língua inglesa.

Entre os romancistas dialogaremos sobre três dentre eles, Nathaniel Hawthorne, quinta geração descendente da Inglaterra, e grande influenciador deste período romântico, sob destaque na sua grande obra que se passa na nova Inglaterra puritana, *The Scarlet Letter* [A Letra Escarlate] (1850), transformou-se um retrato clássico da América puritana. Henry David Thoreau, descendente de franceses e escoceses, que por toda a vida, reduziu suas necessidades ao nível mais simples, um grande buscador de autoconhecimento humano, sua principal obra na qual explanaremos neste trabalho, “*Walden, or, Life in the Woods*” [Walden, ou, vida no bosque] (1854). Herman Melville que descendia de família antiga e rica, caindo na pobreza com a morte do pai, dentre suas obras teremos um panorama de “*Moby-Dick; or The Whale*” [Moby-Dick ou A Baleia] (1851), obra que obtém um destaque monumental na América e no mundo até hoje.

As tramas simbólicas revelam as ações escondidas de um espírito angustiado, necessárias de conhecimento amplo e da exploração de escritores e obras recônditos de uma vida comunitária, consolidada e tradicional na América. Uma grande diferença dos romancistas ingleses, tais como Jane Austen, Chales Dickens, que viviam em uma sociedade bem articulada e tradicional e compartilhavam com leitores atitudes que informavam sua ficção e uma vivência realista de sua sociedade. Os romancistas americanos se defrontarão com história de luta e revolução geográfica de vasto ermo, adaptações de recurso e sociedade democrática fluida e pouco estratificada. O que nos levanta um questionamento importante, a necessidade do entendimento deste período histórico da sociedade, para que possível um real panorama destas obras, pois tiveram uma persuasão fundamental para as abordagens dos escritores, levantando suas biografias, suas vivências familiares, formações acadêmicas, entre outros.

Em nossa investigação evidenciaremos de forma objetiva questionamentos com relação ao ensino da literatura nas escolas, com foco no ensino médio das escolas públicas de Manaus, levantando as didáticas e ferramentas que possam auxiliar aos professores a discutirem e apresentarem ainda mais a temática da literatura norte-americana. Em virtude disto, fez-se necessário um levantamento em busca de dados, para compreensão do uso da literatura que hoje é proposta nas salas de aula do ensino médio. Partindo deste pressuposto, buscamos na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, o levantamento dos documentos, do ministério da educação, de maneira que possam vir a auxiliar e propor aos professores e estudantes a inclusão de mais atividades voltadas à leitura e à literatura, nas aulas de língua estrangeira do ensino médio, com intuito de acrescentar na educação de jovens através do desenvolvimento sociocultural e enriquecimentos acadêmicos.

“Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BNCC, 2017, p. 241).

Fundamentação teórica

A partir de seus principais textos (ficcionais ou não) e do pensamento de suas obras mais significativas, buscamos compreender o momento histórico e sociopolítico pelo qual passava a América. Com isso, nos fundamentamos no estudo das mais relevantes obras literárias, produzidas nos Estados Unidos no período romântico, em uma perspectiva histórica social, sendo possível traçar um panorama do “homem norte-americano”, suas formas de expressão, seus valores e sua visão do mundo, conhecendo o ideal da América através da literatura.

Nos textos literários de Thoreau, percebemos as obras como uma sublime realização humana. Para ele, a criação artística evidencia a grandiosidade da alma humana, sua capacidade de transgredir a superficialidade do cotidiano e perpetuar o viço das mais altas capacidades intelectuais. Segundo explica, os livros são “o tesouro do mundo e a digna herança das gerações e nações” (THOREAU, s.d., p. 16); são aqueles que instruem e amparam o leitor e o conduz à observação da verdade da natureza e de seu destino.

O escritor é considerado como membro de uma aristocracia natural e irresistível da sociedade, sendo capaz de ter mais influência sobre a humanidade do que reis ou imperadores (THOREAU, s.d., p. 68). Com isso, o fundamento da grande relevância que a literatura norte-americana influenciou seu período histórico na América, e dando grande ênfase, as grandes experiências pessoais que os escritores passaram para desenvolver, um entendimento empático com a sociedade.

Em panorama as grandes obras, como “*Walden, a vida no bosque*” (1854) onde Thoreau, permite a sociedade da época uma alta reflexão sobre a vida; sua importância e a relevância da natureza sobre uma sociedade, encadeada com uma vida compulsiva, capitalista e cercada de ideais que se desprendem ao real valor da vida. “[...] Na verdade, o homem trabalhador não tem lazer suficiente para uma integridade genuína no dia a dia; ele não pode se dar ao luxo de manter as relações mais viris com os homens; seu trabalho ficaria depreciado no mercado. “Ele não tem tempo para ser nada além de uma máquina” (THOREAU, 1854, s.p.).

Abordagens históricas do romantismo na América

Nathaniel Hawthorne, Herman Melville e Henry David Thoreau representam a primeira grande geração literária surgida nos Estados Unidos. No Romantismo, esta visão tendia a expressar-se na forma que Hawthorne denominou “Romance”, um tipo elevado, emocional e simbólico de romance. Os “Romances” não eram histórias de amor, mas obras sérias que usavam técnicas especiais para comunicar significados complexos e sutis. Em vez de definir cuidadosamente em detalhes os personagens realistas, como fazia a maioria dos romancistas ingleses ou continentais, Hawthorne e Melville moldarão figuras heroicas grandiosas, impregnadas de significado mítico. Os protagonistas típicos do “Romance” Americano eram atormentados e alienados. Arthur Dimmesdale, de Hawthorne; Hester Prynne em *A Letra Escarlata* e Ahab de Melville, em *Moby Dick*, entre outros, inúmeros personagens isolados e obcecados dos contos em que são protagonistas solitários que têm que enfrentar destinos desconhecidos e obscuros. Com isso, podemos perceber que as obras fazem parte de um desdobramento histórico crucial desta sociedade, podendo assim entender e ter uma visão estética do período. Um novo romantismo atípico dos demais, com principais características que os levaram a tais discernimentos abordados em suas obras.

No livro do escritor inglês D. H. Lawrence, mundialmente conhecido por seus romances, *O amante de Lady Chatterley e Mulheres apaixonadas*, e também ensaios sobre a literatura clássica americana, ressalta: “[...] Há um sentimento ‘diferente’ nos velhos clássicos americanos; é a passagem

da velha psique para uma coisa nova, um deslocamento”. A afirmação é do escritor inglês D. H. Lawrence que ainda ressalta, autores como Herman Melville e Nathaniel Hawthorne, realizaram uma ruptura na história da literatura e inauguraram uma nova linguagem. Lawrence defendia essa transformação, a desintegração da velha consciência e a criação de uma nova. Crítico da sociedade inglesa em sua coletânea de ensaios publicados pela primeira vez em 1923, considerado um clássico da crítica literária, ele analisa a literatura americana para mostrar como tudo poderia ser mais leve, sem a constante preocupação em defender ideais, tão presente nos textos da época.

Em meio a isso, este momento histórico pode ter sido a grande e principal inspiração para nossos escritores, visando que de certo modo as obras de Melville como *Moby Dick*, observa-se que o livro trata de um período histórico bem específico, quando a caça das baleias não só era permitida, como era vista com bons olhos. A relação destes homens com as baleias, e com *Moby Dick* em especial, é agressiva, sim, mas também é extremamente respeitosa; são elas, afinal, que dão o seu sustento. No início é um pouco difícil realmente lidar com o fato de que não há uma reflexão sobre direitos dos animais, sobre a importância de preservação destas espécies, (cachalote) nem nada nesta linha. No entanto, acredito que Melville consegue dar tanta potência a sua narrativa que conforme conhecemos os personagens de *Moby Dick*, começamos a compreender esta prática, enquanto parte de um momento histórico, assim como parte de uma cultura existente, mesmo que diante de ações que hoje, não aprovaríamos. Em meio a isso, Thoreau em sua obra, *Walden, ou, a vida nos bosques*, com a ideia de uma América rodeada por trabalhos e a vida sendo explorada com as revoluções industriais. Enquanto que em *A letra Escarlata* de Hawthorne, nos deparamos com uma visão colonial da América, na qual vivia sob uma doutrina com ideologias religiosas, opressivas à sociedade e características fortes do romantismo. Com base neste contexto histórico, podemos citar outro escritor que teve uma grande influência no período colonial na América, Michael Wogglesworth, nascido na Inglaterra, era ministro puritano educado em Harvard; foi o terceiro poeta de renome na Nova Inglaterra colonial, escreveu suas obras com grande foco nas ideologias puritanas, a mais famosa *The Day of Doom* [O Dia do Juízo Final] (1662), era o poema mais popular no período colonial, uma forte doutrinação calvinista, chamando a atenção que o primeiro *bestseller* americano é uma forte retratação apavorante de uma condenação ao inferno. Acreditamos que sua obra tenha sido de grande persuasão para o período romântico, pois não é grande a distância dos sofrimentos, deste poema chocante, para as feridas enfrentadas, por Arthur Dimmesdale, o pastor puritano culpado, de Nathaniel Hawthorne, em *A letra Escarlata*, ou o aleijado Capitão Ahab, de Herman Melville, um Fausto da Nova Inglaterra, cuja busca pelo conhecimento proibiu afundar o barco da humanidade americana em *Moby Dick* (1851).

Biografias e Obras

A obra *Moby Dick*, do romancista norte-americano Herman Melville (1819-1891) tornou-se um dos maiores clássicos da literatura mundial, há mais de cem anos. ontém uma série de reflexões sobre a condição humana e o quanto podemos nos cegar na busca de um objetivo, a ponto de se tornar uma obsessão. Obra que levou à América a uma grande reflexão, sobre o momento desta nova sociedade em busca de liberdade e direitos. O romance foi inspirado no naufrágio do navio Essex, comandado pelo capitão George Pollard, que perseguiu teimosamente, uma baleia e ao tentar destruí-la, afundou. Outra fonte de inspiração foi o cachalote albina Mocha Dick, supostamente morta na década de 1830, no largo da ilha chilena de Mocha, que se defendia dos navios, que a perturbaram com premeditada ferocidade.

Nesta história temos dois grandes personagens, o capitão Ahab, famoso por seu grande conhecimento sobre baleias, e um novato, entre os tripulantes, Ishmael, o narrador, realizando sua primeira temporada de caça às baleias e, portanto, não tem o mesmo histórico que Ahab.

O enredo da obra recebe o destaque na vingativa busca do capitão Ahab, pela *Moby Dick*, que em sua última caçada, a baleia, comeu sua perna. A obra também retrata uma série de problemas psicológicos do capitão, que de forma aparente não tem mais o juízo perfeito, obcecado pela vingança, entre a saída de seu navio do porto, e a busca pela grande cachalote, Melville narra com grandes detalhes, sobre a técnica de caça às baleias e a forma de extração do óleo. O que revela ao leitor, seu grande conhecimento, sobre o assunto, sendo possível conhecer termos muito específicos e as ferramentas usadas para a matança desses animais.

Herman Melville, como Hawthorne, descendia de família tradicional e rica, que com a morte do pai, caiu repentinamente na pobreza. Apesar da criação sofisticada, das orgulhosas tradições familiares e do trabalho árduo, Melville se viu pobre e sem educação universitária. Aos 19 anos, foi para o mar; um navio baleeiro, como ele dizia, era o “Yale Colleague and Harvard”. Seu interesse pela vida dos marinheiros brotou naturalmente de suas próprias experiências e muitos de seus primeiros romances inspiraram-se nestas viagens. Em suas obras Melville apresenta uma experiência ampla, democrática e seu horror à tirania e à injustiça. Seu primeiro livro, *Typee*, baseou-se no convívio com os Taipis, das Ilhas Marquesas, no Pacífico Sul, supostamente canibais, mas muito hospitaleiros. O livro elogia a tribo, sua vida natural e harmoniosa e critica os missionários cristãos, que Melville considerou menos civilizados que os povos que tinham ido converter.

A leitura de Melville em filosofia e clássicos literários, bem como nos escritos alegóricos e simbólicos de Hawthorne, deu-lhe novos interesses e objetivos. O primeiro sinal desse interesse foi *Mardi* (1849), um livro de transição desigual e desarticulado que utilizou a alegoria segundo o modelo de Rabelais para comentar ideias flutuando no período, sobre nações, política, instituições, literatura e religião. As novas técnicas foram concretizadas em *Moby Dick*; ou *The Whale* (1851).

Henry David Thoreau (1817-1862) era descendente de pais franceses e escoceses. O autor nasceu em Concord e lá sempre residiu. Vindo de uma família pobre, teve que trabalhar para se sustentar, enquanto estudava em Harvard. Por toda a vida, reduziu suas necessidades ao nível mais simples e conseguiu viver com pouquíssimo dinheiro, mantendo, portanto, sua independência. Em essência, fez da vida sua carreira. Não conformista, procurou viver sempre de acordo com seus princípios rígidos. Essa tentativa foi tema de muitos de seus escritos. Thoreau reencena a experiência coletiva americana no século XIX: viver nas fronteiras. Ele achava que sua contribuição consistiria em recuperar, na linguagem, o sentido da terra indomada. Thoreau é hoje um dos mais atraentes entre os autores transcendentalistas, por sua consciência ecológica, independência e autossuficiência, seu compromisso ético com o abolicionismo e a teoria política da desobediência civil e da resistência pacífica. Suas ideias parecem atuais e novas. Seu estilo poético incisivo e o hábito de fazer observações cuidadosas, ainda hoje são muito modernos além de ser um homem muito instruído, tinha um amplo conhecimento dos clássicos ocidentais e nos livros do oriente, o que é bastante evidente pelas grandes citações as tais obras em seus livros.

Em *Walden, ou, a vida no bosque* (1854) de Thoreau, é uma autoexperiência, retratada em seu livro, após deixar a cidade durante dois anos e se isolar em uma cabana feita por ele no meio da floresta. O livro também é bastante detalhista quanto a valores necessários para seu feito, repassando cada momento vivido, durante as estações, dando em detalhes seus dias, incluindo suas experiências quanto às formas de conseguir comida. Podemos agora entender, o que os levou a seus conceitos, para deixar a vida social na cidade, e buscar na floresta americana, respostas para seus questionamentos com relação à vida; conceitos que a sociedade da época, ressaltava como indispensáveis.

Quando escrevi a maioria das páginas deste livro, eu morava sozinho em um bosque a uma MILHA de distância de qualquer vizinho, em uma cabana que eu mesmo construí, às margens do lago Walden, na localidade de Concord, estado de Massachusetts, Estados Unidos. A cabana custou US\$ 28,12. Eu ganhava a vida com o trabalho das minhas próprias mãos. Vendendo parte dos alimentos que plantava, lucrei US\$ 8,71. Descobri que é possível me sustentar com pouco trabalho, sobrando bastante tempo para CONTEMPLAR e curtir a mim mesmo e a Natureza. Comecei a morar na cabana no VERÃO de 1845 e lá vivi dois anos e dois meses, mas hoje voltei a ser um habitante da civilização (THOREAU, 1854, p. 3).

O livro tornou-se uma das mais célebres obras do autor e é utilizado como referência, tanto para a ecologia quanto para o movimento beat e o movimento *hippie*. “[...] Fui para os bosques viver de livre vontade, para sugar todo o tutano da vida... para aniquilar tudo o que não era vida, e para, quando morrer, não descobrir que não vivi!” (Thoreau, “Walden” ou “A Vida nos Bosques, 1854).

Dentre as biografias e obras, temos a mais distinta entre as demais, entretanto ligadas por este pensamento e retrato da sociedade, em virtudes de uma Nova Inglaterra, *A letra Escarlata*, escrito por Nathaniel Hawthorne, quinta geração americana descendente de ingleses, nasceu em Salem, Massachusetts, próspero porto ao norte de Boston especializado no comércio com as Índias Orientais. Um de seus antepassados havia sido juiz no século anterior, nos julgamentos de mulheres acusadas de bruxaria em Salem, Hawthorne usou a ideia de uma maldição sobre a família de um juiz, iníquo no romance *The House of the Seven Gables* [A Casa das Sete Cumeeiras], e muitas de suas histórias se passavam na Nova Inglaterra Puritana. Sua mais famosa obra *A letra escarlata*, a história se passa no início da colonização puritana, por volta de 1650, destacando colonizadores vindos da Inglaterra. Uma América com grande concepção de fé cristã, por uma comunidade cristã radical depois da reforma, a obra é um grande retrato do preconceito e crueldade passados pela senhora Hester Prynne, que comete adultério ao engravidar fora do casamento, após a suposta morte de seu marido. Sem confessar seu amante, que seria enforcado sem nenhuma piedade, o governo se vê obrigado a tomar uma decisão, pois não poderia deixar que seu feito, incentivasse outras mulheres da colônia, e deveria ser castigada conforme a “vontade” de Deus. Com isso, Hester passa a ser obrigada a usar um pano bordado com a letra A, (adúltera) em suas roupas, para que seja assim um exemplo de punição, resultando o radicalismo da época. Hester é totalmente reprimida pela sociedade, contudo, isso é necessário para que Deus não derrame punições sobre a colônia, usando tais ideais como uma política através da doutrina religiosa.

A obra retrata o desespero do seu amante, pois ele é o pastor da colônia, temendo o inferno e a punição divina, Dimmesdale enfrenta no romance grandes problemas psicológicos, devido à grande influência que o doutrinamento religioso tem sobre si, e culpado por não poder se entregar. A filha de Hester também sofre com a punição de sua mãe, mesmo sendo uma criança, pois com influência do marido, que Hester e todos pensavam estar morto, no entanto estava vivo, porém fica disfarçado, ao ver a situação de sua esposa, indignado trava uma grande vingança, fazendo com que a criança (Pearl), filha de Hester seja vista como filha do diabo, pelo pecado de sua mãe.

Em nenhum momento Hawthorne condena Hester da maneira que a sociedade da época fazia. Ele apenas relata os fatos, sem juízo de valor. Com isso, ele mostra um pensamento bastante progressista para a visão puritana e machista da época, que estava pronta para condená-la à morte. No final da obra, o autor ainda ressalta, através de sua protagonista, que em algum momento no futuro, ainda vai ser percebido, como homens e mulheres merecem, os mesmos direitos no amor e que foi essa desigualdade que levou ao pecado de Hester. Para Fernando

Pessoa, que traduziu *A Letra Escarlate*, é o mais célebre; e na opinião da maioria dos críticos, o maior entre os romances americanos. Henry James, chamou-lhe: “a peça mais distintiva de ficção em prosa que tem produzido o solo americano”.

A *Letra Escarlate* é um livro admirável daquele que foi, a par de Herman Melville, o grande escritor americano do século dezanove. Este romance dramático e intenso é uma obra prima, como praticamente tudo o que o autor deixou. Curioso o fato de uma novela tão americana na sua trama essencial tocar o leitor de cultura muito diferente pelo jogo de emoções e temas. Apesar de, no fundo da alma, Hawthorne ser um moralista severo, é capaz de flagelar com arrebatamento e severidade essa parte de si mesmo, na autocrítica arrepiante a que procedeu toda a sua vida.

Com isso, temos uma visão singela, da grandiosidade destas obras para a América. Em todos os seus períodos, destacando também, as ligações destas obras entre si. Em contexto histórico literário, de livros fictícios e a veracidade autorais vividas. Nos fundamentos em uma variante americana, do romantismo diferente ao vivido na Europa, de certa maneira, seus grandes interesses pela cultura, natureza e a vida do indivíduo. Com escritas menos políticas e um tratamento religioso menos afluído.

Diferenciados entre autores, leves ou otimistas, e os sombrios ou pessimistas, estes que ocupavam um meio termo, entre a luz e a escuridão. Quase todos os grandes protagonistas americanos foram “solitários”. O indivíduo democrático americano tinha, de certo modo, que inventar a si próprio, e os romancistas americanos sérios tinham que inventar novos modelos também. Ainda hoje, poucos romances americanos alcançam a perfeição formal. Ao invés de tomar emprestados, modelos literários já experimentados, os americanos tendem a inventar novas técnicas criativas; na América, não basta ser uma unidade social, tradicional e definível, pois o velho e o tradicional são deixados para trás, e a força nova e inovadora é o centro das atenções.

A literatura norte-americana nas aulas do Ensino Médio

O ensino de literatura nas aulas de língua inglesa ainda é visto como algo atípico, para estudantes do ensino médio e professores da rede pública de ensino. Muitas são as prováveis razões para isso, o fato de que o próprio ensino de língua inglesa passa por circunstâncias difíceis; as turmas na maioria das vezes numerosas, a carência de materiais adequados, o número de horas-aula, a necessidade da formação e capacitação mais prática para os profissionais e os desafios que tais atividades podem vir a trazer. Em função dessas complexidades e da falta da inserção de novos métodos e objetivos do ensino de língua inglesa nas salas de aula do ensino médio em escolas públicas, tem sido, frequentemente, repetitivo, ensinado por métodos ultrapassados e por meio de memorização e tradução, o que por sua vez favorece para o crescimento do desinteresse dos alunos pelo aprendizado.

O uso do texto literário pode vir a possibilitar uma importante relação com o mundo da leitura e, com isso, estimulamos o aluno à prática de novas percepções. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem o uso de diferentes gêneros textuais no ensino de LI: “utilização, em sala de aula, de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 45).

Com isso, ressaltamos a importância do trabalho com textos, que possam estimular a diversidade das leituras, utilizando a compreensão sociocultural e a relevância do entendimento literário; permitindo-nos questionar: será que em algum momento, ao longo dos anos passados no ensino médio, durante as aulas de língua inglesa, nos foi apresentado, ou até mesmo citado,

por nossos professores, algo a respeito de literatura norte-americana? Ou como podemos usar a literatura norte-americana nas aulas de língua inglesa do ensino médio?

Na II competência específica da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 492), afirma-se a importância da experiência com obras literárias através do entendimento histórico:

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*).

Partindo deste pressuposto, apresenta-se de interesse do Ministério da Educação - MEC, atividades voltadas à crítica e identificação de diversificados usos linguísticos. No campo artístico, o BNCC, também proporciona aos professores ações práticas para a utilização de textos literários em sala de aula do ensino médio:

Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.) (BNCC, 2017, p. 489).

O texto literário semeia no aluno um conhecimento além do que se imagina. Através dele podemos apresentar um discurso que leve o aluno a pensar e a dialogar sobre o assunto em sala de aula, transformando-se em uma habilidade desenvolvida. Conforme Corchs (2006, p. 17):

A literatura pode ser ensinada através de várias atividades interessantes que envolvem prosa, drama, poesia de diferentes séculos. Assim, a língua inglesa é usada em toda sua plenitude, ou seja, ela se apresenta de forma diferente, referindo-se a culturas diversas e atingindo pessoas de várias nacionalidades.

Com isso podemos considerar que são inúmeras as contribuições do uso da literatura por meio dos gêneros literários nas salas de aula, conforme relacionamos anteriormente, e que, através desse recurso, podemos dinamizar o processo didático e, da melhor maneira possível, atingir uma mudança profícua no ensino de LI e, ainda, seu uso se torna um método facilitador, pois é uma forma bastante promissora no ensinar a língua inglesa.

Metodologia

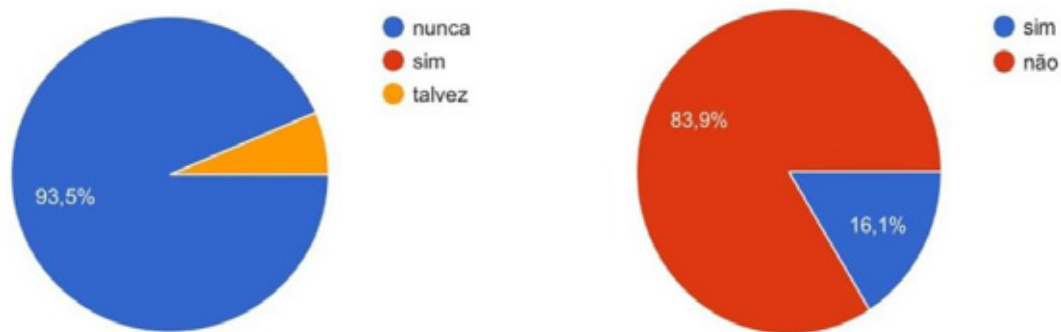
Para a realização deste estudo investigativo, inicialmente procurei me aperfeiçoar em relação à temática por meio da busca por conteúdos relacionados como livros, artigos e outros trabalhos acadêmicos. Em seguida, para o desenvolvimento da pesquisa em si, foi efetuada durante 10 dias uma atividade qualitativa, mediante a aplicação de dois questionários voltados para estudantes do terceiro ano do ensino médio de diferentes escolas da cidade de Manaus, identificados através de um grupo das redes sociais, voltados somente a estudantes concluintes do ensino médio de 2020. E outro direcionado aos acadêmicos de letras Língua Inglesa, professores graduados e mestres, ação desenvolvida sob orientação da tutora do curso de letras Língua Inglesa da faculdade Uniasselvi, unidade Manaus, Zilma Carvalho. Questionário realizado durante o mês de abril de 2020; momento este que estávamos impossibilitados de atividades externas, devido à pandemia da Covid-19, com isso adotamos medidas digitais para embasamento da pesquisa, utilizando a plataforma de questionário do Google.

Com o intuito de analisarmos os conhecimentos prévios dos nossos entrevistados em relação ao conhecimento de obras de autores norte-americanos, uma análise as aulas de língua inglesa sobre a realização de atividades literárias, aplicamos dois questionários objetivos, (questionário 1) destinados aos estudantes do terceiro ano do ensino médio e (questionário 2) aos acadêmicos e profissionais de licenciatura.

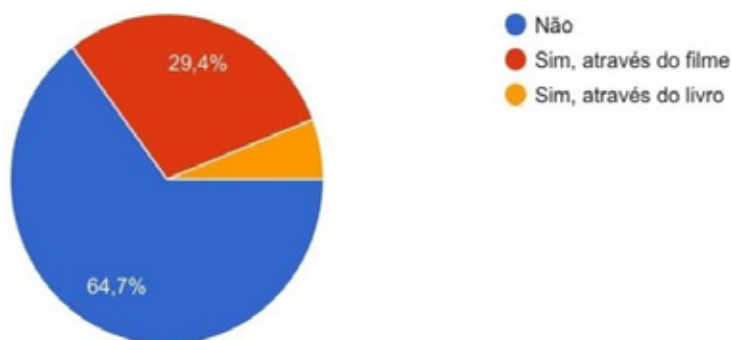
Após os participantes responderem aos questionários, fizemos uma análise gráfica dos resultados para um entendimento e levantamento de uma problemática acerca desta análise. Será que os estudantes de licenciatura de língua inglesa, ou os profissionais de licenciatura, têm ao menos um conhecimento prévio da literatura norte-americana? E se os estudantes concluintes do ensino médio tiveram durante esse período, algum tipo de atividade, ou foram de alguma maneira apresentados à literatura norte-americana? E com a internet e o acesso a diferentes vertentes, como os filmes, livros ou redes sociais, se eles tiveram contato com tais obras, através de sua própria busca.

Resultados e discussão

Com as análises oriundas das informações provenientes do questionário, iniciamos com a seguinte pergunta ; durante seu ensino médio, nas aulas de língua inglesa você foi apresentado ou foi desenvolvendo alguma atividade voltada para literatura norte-americana? Com este primeiro questionamento, entre os alunos entrevistados, como é possível ver no (gráfico 1) nenhuma das respostas, foi com a alternativa “sim”, o que indica nunca terem participado de alguma atividade sobre literatura norte-americana. Em seguida: Você saberia citar o nome de algum escritor da literatura norte-americana? Nesta segunda questão, segue como um complemento da primeira, pois com a falta da imersão e apresentações de novas vertentes, que é importante na escola, fica muito evidente que se os alunos não tiveram durante o ensino médio, nenhuma atividade abordando a literatura norte-americana, já seria esperado que como conclusão no gráfico 2 foi de 83,9% dos alunos não puderam nem mesmo citar algum escritor norte-americano e apenas 16,1% de alguma maneira teve este acesso, sendo possível citar algum destes autores. A seguir os gráficos 1 e 2:

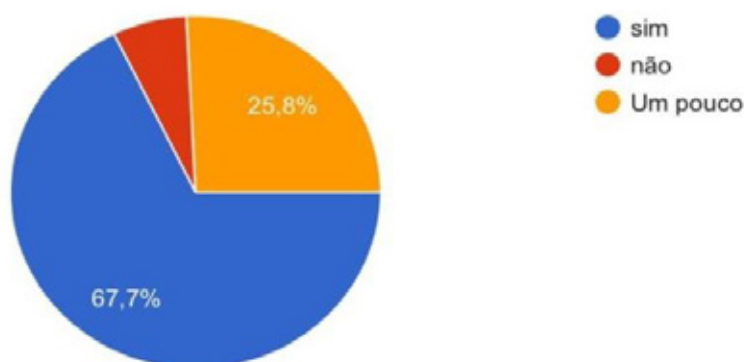


Dentre esse contexto, seguimos com outra indagação da pesquisa; Você conhece a história de *Moby Dick*? Dentre as obras apresentadas no nosso trabalho, a mais vendida no mundo é a obra de Melville, *Moby Dick*. Nesta vertente levantei este questionamento aos alunos, sobre o conhecimento desta obra, não podendo deixar de mencionar ter sido uma obra ganhadora de prêmios, através de duas adaptações cinematográficas. O resultado como mostra no gráfico 3 demonstra que 64,7% dos alunos não conhecem de nenhuma maneira a obra, e 29,4% conhecem através de suas adaptações ao cinema e infelizmente apenas 5,9% teve algum tipo de contato com o livro de Melville.



Não obstante, fizemos a seguinte indagação: Você acredita que é importante para seu enriquecimento educacional a imersão de atividades sobre literatura norte-americana?

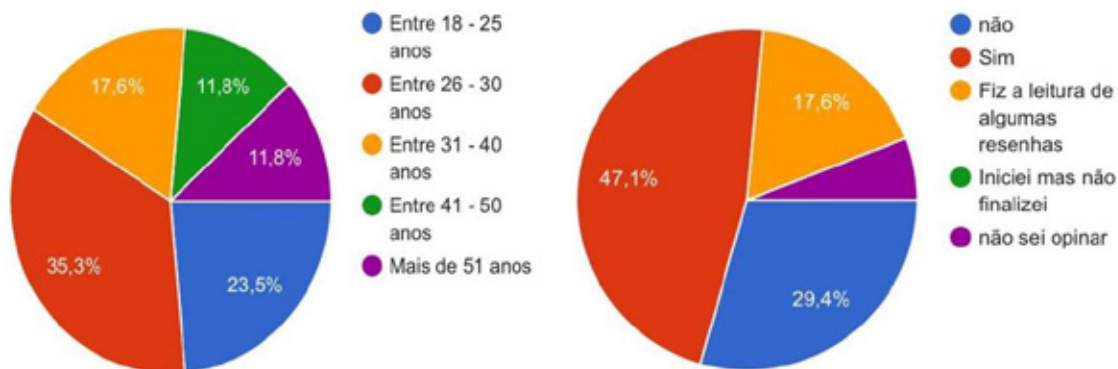
Em busca da opinião muito pessoal para os estudantes, sobre seu ponto de vista, acerca da importância do ensino de literatura norte-americana, e se eles achavam que contribuiria no seu enriquecimento educacional. Segue o gráfico 4:



Com a visão do resultado deixa notório que os alunos entendem esta importância, podendo assim relacionar com a adversidade de estarem no final do ensino regular, e nunca terem vivenciado na escola algum tipo de atividade acerca do assunto. Infelizmente nos deparamos com a realidade da educação, tendo em vista os fatos já mencionados, concluindo que muitos educadores ainda não tiveram a oportunidade de levar a literatura para a sala de aula.

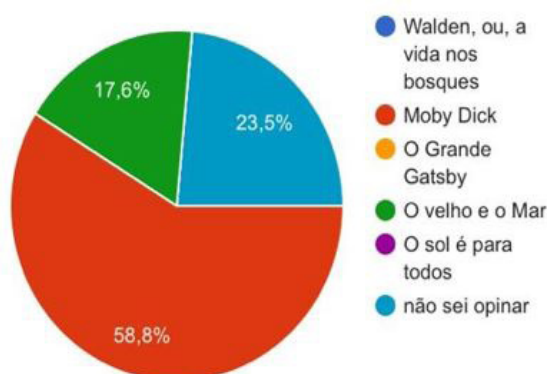
Portanto, podemos ressaltar ainda mais a importância que o professor, influenciador, tem de levar o conhecimento da literatura norte-americana, possibilitando aos alunos aumentarem o seu envolvimento com os textos sugeridos.

Em seguida, no questionário número 2, há os resultados da pesquisa feita com acadêmicos de licenciatura, professores, especialistas e mestres. Nas primeiras duas questões fizemos um levantamento básico sobre os participantes, para termos um conhecimento do público. Perguntas como idade e grau de escolaridade. Sendo concluído com o gráfico A, que a maioria dos entrevistados teria entre 26-30 anos e que 64,7% está cursando o ensino superior e uma parcela de 17% tem alguma especialização ou mestrado. É possível observar que a pesquisa foi realizada com um público bastante diversificado, o que ajuda em nossa compreensão de resultados mais amplos. A seguir os gráficos A e B:



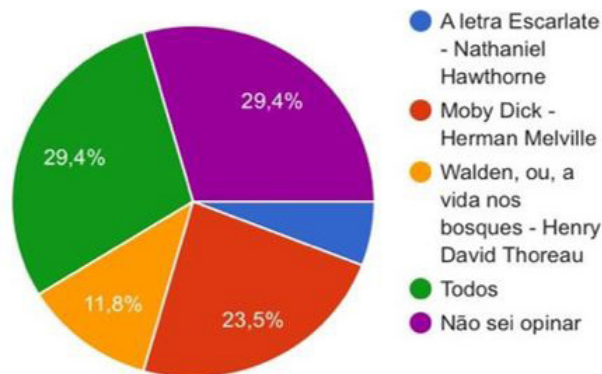
Então seguindo o padrão da pesquisa, foi questionado se eles já haviam lido alguma obra norte-americana. Levantamos uma análise pessoal sobre a leitura dos entrevistados. Por sua vez, temos uma porcentagem demonstrando que 29,4% que ainda não realizou a leitura de nenhuma obra norte-americana, salientando a possibilidade de marcar a opção “Ter feito a leitura da resenha”. Em sequência do questionário foi proposto relacionar as obras que fizeram parte do período romântico da literatura norte-americana. De acordo com gráfico apenas, 47,1% respondeu à pergunta de maneira correta. Percebam que 35,3% tiveram uma resposta bastante equivocada, marcando a obra “*O retrato de Dorian Gray*” de Oscar Wilde; que na verdade era britânico de origem irlandesa. E uma parcela significativa, 11,8% marcou alternativa, “não sei opinar”. Uma das alternativas sugeridas foi a Jane Austen, uma das romancistas, mais relevantes da Inglaterra, sendo hoje uma das romancistas mais conhecidas no Brasil.

Dando continuidade ao questionário, indagamos sobre quais das obras citadas pertencem ao escritor Herman Melville. Resultado apresentado no gráfico C:



Temos 58,8% dos entrevistados que responderam corretamente, marcando a obra prima do escritor “*Moby Dick*”. Sobretudo, podemos observar também que 23,5% optaram pela alternativa “não sei opinar” e 17,6% que talvez tenha confundido a obra de Melville com “*O Velho e o Mar*” uma novela, do escritor norte-americano Ernest Miller Hemingway, 1952. No entanto, esta história publicada 100 anos depois de *Moby Dick* de Melville não tem nenhum tipo de experiência com baleias caçadas ou tripulações de grandes navios.

Enfim, temos a última questão, apontando mais uma vez para a opinião pessoal dos entrevistados, sobre seu ponto de vista no gráfico D a seguir:



Contestamos qual das obras exerceu uma maior persuasão no seu período histórico. Eminente, como podemos observar que temos respostas bem divergentes, na qual infelizmente a maioria 29,4% não soube opinar. Entretanto, é um embate onde demonstra em segundo lugar que todas as opções foram influenciadas pelo momento social vivido naquele período. *A letra Escarlata* de Nathaniel Hawthorne tem apenas 5,9%, sendo apresentada na perspectiva dos entrevistados como a obra que menos aborda o momento social vivido na época.

Considerações finais

Após termos desenvolvido este trabalho e passado por todas as etapas propostas, percebemos então que ao fim, foi observado que desde sua origem a literatura norte-americana contou com escritores que reconhecem a indispensabilidade da relação entre a arte, a verdade e a tradição. Não obstante, obras de Herman Melville, Henry David Thoreau e Nathaniel Hawthorne tem grande valor na construção da América que conhecemos hoje, e não somente naquela sociedade, mas suas histórias, ideologias revolucionárias e marcantes, que a propósito, já ultrapassaram as linhas do tempo e do ponto inicial, influenciando a sociedade de hoje. Assim sendo, suas biografias e obras são tão relevantes, que é possível encontrá-las em diversas edições, tanto no Brasil, quanto em todo mundo, sem contar as famosas adaptações cinematográficas. No site do domínio público brasileiro é possível encontrar as obras na língua inglesa de forma gratuita.

Em virtude disso, a magnitude que as obras literárias afloram em uma sociedade, em qualquer momento específico, um país pode ter sua identidade nacional renovada para atender às expectativas das novas gerações e enfrentar os desafios da história. A Nova Inglaterra narrada na literatura em todos os aspectos, assuntos como religião, industrialização, preconceito, crenças e rebeldias sociais.

Entendemos também quão necessário se faz a intervenção da literatura norte-americana em aulas de Língua Inglesa, e em nossos estudos como profissionais da área da educação, nos instigando, cada vez mais ao conhecimento das obras literárias, tendo a leitura de grandes obras como reflexos de amplo conhecimento. De fato, há uma carência nas práticas de ensino de idiomas entre alunos e professores. Com isso, atentamos para o fato do professor enquanto facilitador/mediador do desenvolvimento desta prática, que viabiliza com maestria o processo de ensino-aprendizagem, pois como dito anteriormente, muitos dos docentes de língua inglesa, hoje em dia ainda ficam apreensivos em apresentar aquilo que é “diferente” ou “inovador” em suas aulas. O professor não deve ter medo de trabalhar com uma área desconhecida por seus alunos.

Mediante a isso, concluímos este amplo norteamento dos romancistas norte-americanos, suas principais obras e a importância da literatura nas aulas de língua inglesa, com relatos suficientes para mostrar como a literatura pode moldar o perfil cultural, social, psicológico e artístico de qualquer nação, e no final os tesouros são nossos para compartilhar.

Referências

- BANN, S. **Panorama da literatura norte-americana**. Dos Primórdios ao período contemporâneo. São Paulo: Alexa Cultura, 2008.
- BENTLEY, Richard. **Harper & Brothers**. Moby-Dick; or The Whale: Publishing history, [s.l.], 1851.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_morgana_cristina_bozza.pdf. Acesso em: 1º abr. 2020.
- CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. 97 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.
- HAWTHORNE, N. **A Letra Encarnada**, tradução de Fernando Pessoa, Nota biográfica e introdução de George Monteiro, Dom Quixote, [s.l.], 2009.
- LAWRENCE, D. H. **Estudos sobre a literatura clássica americana**. Coleção Estética. Rio de Janeiro: Zarah, 2012.
- MELVILLE, H. **Moby Dick**. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. 2008.
- MELVILLE SOCIETY. A primeira edição britânica; intitulada de *The Whale* Encontrados os restos do navio de capitão que inspirou “Moby Dick” **Portal GRPCOM**, [s.l.], 2010.
- THOREAU, H, D. *A Week on the Concord and Merrimack Rivers / Walden / The Maine Woods / Cape Cod* (em inglês). [S.l.]: **Library of America**, 1854.
- SPANCKEREN, K.V. **Perfil da Literatura Americana** - Edição revista. Publicado pelo Departamento dos Estado dos Estados Unidos da América. New York, 1994.
- TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- YAMAKAWA, I. A. **Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do leitor**. Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/03/45.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.