

Litterata

Revista do Centro de Estudos
Portugueses H3lio Sim3es



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Reitor
Evandro Sena Freire - Vice-Reitor

EDITORES

Maurício Beck
Paula Regina Siega
Reheniglei Rehem

CONSELHO EDITORIAL

Regina Zilberman (UFRGS)
Socorro de Fátima Pacífico Pillar (UFPB)
Roberto Acízelo (UERJ)
Marília Rothier Cardoso (PUC - RJ)
Márcio Ricardo Coelho (UEFS)
Rosa Gens (UFRJ)
Armando Gens (UFRJ)
Maria Lizete dos Santos (UFRJ)
Norma Lúcia Fernandes de Almeida (UEFS)
Ítalo Moriconi (UERJ)
Márcia Abreu (UNICAMP)
Sandra Sacramento (UESC)
Cláudio C. Novaes (UEFS)
Odilon Pinto (UESC)
Ricardo Freitas (UESC)
Aleílton Fonseca (UEFS)
Luciana Wrege Rassier (La Rochelle)
Rita Olivieri-Godet (Rennes 2 – Haute Bretagne)
Philippe Bootz (Paris 8 – Saint Denis)
Vania Chaves (Universidade de Lisboa)

COMISSÃO EDITORIAL

Cláudio do Carmo Gonçalves (UESC)
Edite Lago da Silva Sena (UESB - Jequié)
Evani Moreira Pedreira dos Santos (UESC)
Inara de Oliveira Rodrigues (UESC)
Katia Jane Chaves Bernardo (UESC)
Maria Laura de Oliveira Gomes (UESC)
Roberto Sávio Rosa (UESC)
Marilene Bacelar Baqueiro (UFBA)
Reheniglei Rehem (UESC)
Samuel Macêdo Guimarães (UESC)
Paula Regina Siega (UESC)
Maurício Beck (UESC)

ISSN 2237-0781

Litterata

Revista do Centro de Estudos
Portugueses Hélio Simões

Ilhéus – Bahia



2015

Litterata - Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões	Ilhéus-BA	3	1	1-105	Jan.-jun. 2013
--	-----------	---	---	-------	-------------------

©2015 by Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões

Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000 Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5087
e-mail: cephs@uesc.br / revistalitterata@gmail.com

REVISÃO

Adriana Castro Xavier
Jadson de Carvalho Borges
Laís Souza Lemos
Núbia Enedina Santos Souza
Paula Regina Siega
Rafaele Almeida Soares
Suellen Thomaz de Aquino Martins

REVISÃO PARA O INGLÊS

Jadson de Carvalho Borges
Núbia Enedina Santos Souza
Suellen Thomaz de Aquino Martins

REVISÃO PARA O ESPANHOL

Raquel da Silva Ortega

REVISÃO PARA O ITALIANO

Paula Regina Siega

ORGANIZAÇÃO

Paula Regina Siega

Litterata : revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões /
Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras e
Artes. -- Vol. 3, n. 1 (jan./jun. 2013) -- Ilhéus, BA: Editus, 2015.
58f.

Semestral.

Editores: Maurício Beck, Paula Regina Siega, Reheniglei Rehem
ISSN 2237-0781 1.

1. Literatura brasileira – Periódicos. 2. Literatura – Periódicos. 3.
Língua portuguesa – Periódicos. I. Universidade Estadual de Santa
Cruz. Departamento de Letras e Artes.

CDD 869.05

SUMÁRIO/SUMMARY

- 6 **Editorial**
Paula Regina Siega
- 08 **Resistência e leitura na Itália de *A trilha dos ninhos de aranha*, de italo calvino**
Resistenza e lettura nell'Italia di Il sentiero dei nidi di ragno, di italo calvino
Cintia da Silva Moraes
- 22 **Uma escrita de si como fala do outro: reflexões a partir da escrita de Carolina Maria de Jesus**
A writing of you as another's talk: reflections from the writing of Carolina Maria de Jesus
Erika Nunes de Jesus
- 36 **Contribuição da ecocrítica ao ensino de literatura**
Contribution of ecocriticism to the teaching of literature
Hilda Gomes Dutra Magalhães
Francisco Neto Pereira Pinto
- 50 **O Facebook como proposta metodológica interdisciplinar: diálogo entre o ensino de língua portuguesa como língua materna e o ensino de língua estrangeira moderna**
Facebook as an interdisciplinary methodological proposal: dialogue between the teaching of Portuguese as a mother language and the modern foreign language teaching
Adriana Castro Xavier
Rodrigo Camargo Aragão
- 70 **O gênero discursivo como prática no ensino-aprendizagem de língua portuguesa**
El género discursivo como práctica en la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa
Anderson Barboza da Silva
Vanuza de Paula Siqueira
Wendell Fiori de Faria

80

Contribuições da lexicografia pedagógica e da lexicultura para uma abordagem lexicográfica monolíngue das expressões idiomáticas

Pedagogical lexicography and lexiculture contributions to a monolingual lexicographical approach to idiomatic expressions

Camila Maria Corrêa Rocha

94

A (in)compreensão da linguagem jurídica e seus efeitos na celeridade processual

The (in)comprehension of legal language and its effects on procedural promptness

Joane Marieli Pereira Caetano

Rodrigo Gindre Vargas

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral

Eliana Crispim França Luquetti

Editorial

O primeiro número do volume 3 da revista **Litterata**, publicação do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões – Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-Ilhéus/BA) –, visa estimular uma reflexão que, no seu conjunto, indique pontos de contato ou direções comuns tomadas pelos Estudos Literários e Linguísticos. Com tal propósito, acolhe contribuições que, atuando em diferentes campos disciplinares, levam em consideração questões ligadas ao ato de ler e de escrever, à atividade de ensino-aprendizagem de literatura e de línguas, bem como ao multiletramento e às formas que leitura e escritura assumem na sociedade contemporânea, marcada pelo uso de tecnologias que criam novos paradigmas de produção e fruição textuais.

Propondo uma interpretação inovadora de *A trilha dos ninhos de aranha*, Cintia da Silva Moraes detém-se na representação do leitor no romance de Italo Calvino, indicando o papel emancipatório da leitura, sobretudo em contextos de repressão política e cultural. De emancipação trata, também, Erika Nunes de Jesus, que discute o lugar de pobres, negros e mulheres no texto literário, sugerindo a abordagem didática da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como forma de resistência ao discurso hegemônico no ensino e aprendizagem de literatura na escola pública. No campo da didática da literatura insere-se o artigo de Francisco Neto Pereira Pinto e Hilda Gomes Dutra Magalhães, que verificam as contribuições da ecocrítica para o ensino da literatura na educação básica, dando ênfase ao papel social do texto literário na formação da consciência ambiental. O papel social da escola, na sociedade contemporânea, é enfatizado por Adriana Castro Xavier e Rodrigo Camargo Aragão, que propõem o uso das redes sociais digitais como instrumento didático para o ensino-aprendizagem de línguas - materna e estrangeiras -, com vistas à aplicação prática dos conceitos teóricos de letramento, letramento crítico e multiletramento. Interessados na abordagem sociointeracionista, Anderson Barboza da Silva, Vanuza de Paula Siqueira e Wendell Fiori de Faria observam, através dos gêneros discursivos, a necessidade de contemplar as diversidades linguísticas, sociais e históricas do contexto escolar para o superamento dos métodos tradicionais no ensino da Língua Portuguesa. Adotando a perspectiva da lexicografia pedagógica e da lexicultura, Camila Maria Corrêa Rocha focaliza os léxicos de línguas estrangeiras e as expressões idiomáticas nos

contextos do ensino e aprendizagem de línguas, propondo o uso de léxicos monolíngues como ferramenta didática para a percepção da língua enquanto construto histórico dinâmico e em contínua reformulação. Enfim, Joane Marieli Pereira Caetano, Rodrigo Gindre Vargas, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral e Eliana Crispim França Luquetti investigam, de forma original, o utilizzo do "jurisdiquês" pelos operadores do Direito, demonstrando que o obscurecimento da linguagem jurídica, através de jargões e fórmulas vazias, prejudica a celeridade processual e dificulta o entendimento das leis por parte dos cidadãos comuns que, dessa forma, veem restringido seu direito constitucional de acesso à justiça.

Paula Regina Siega
Organizadora

RESISTÊNCIA E LEITURA NA ITÁLIA DE *A TRILHA DOS NINHOS DE ARANHA*, DE ITALO CALVINO

Cintia da Silva Moraes*

Resumo: este estudo propõe uma análise do personagem Zena do romance neorrealista *A trilha dos ninhos de aranha* (2004), de Italo Calvino, a partir da temática do exercício da leitura e da escrita. Ressalta-se a importância do personagem leitor na obra e destaca-se o movimento da Resistência Italiana em oposição ao Regime Fascista e à dominação alemã.

Palavras-chave: fascismo; literatura; neorrealismo; resistência italiana; Italo Calvino.

RESISTENZA E LETTURA NELL'ITALIA DI *IL SENTIERO DEI NIDI DI RAGNO*, DI ITALO CALVINO

Riassunto: questo studio propone un'analisi del personaggio Zena del romanzo neorealista *Il sentiero dei nidi di ragno* (2004), di Italo Calvino, a partire dalla tematica dell'esercizio della lettura e della critica. Si evidenzia l'importanza del personaggio lettore nell'opera e si distacca il movimento della Resistenza Italiana in opposizione al Regime Fascista e alla dominazione tedesca.

Parole-chiave: fascismo; letteratura; neorealismo; resistenza italiana; Italo Calvino.

Introdução

O romance *A trilha dos ninhos de aranha*¹, publicado por Italo Calvino em 1947, é uma narrativa que condensa experiências do cotidiano vividas por grande parte da população italiana durante a Segunda Guerra Mundial. Marco da estética literária neorrealista, a narrativa é protagonizada por integrantes das camadas populares e da classe trabalhadora, apresentando os muitos anseios por mudanças de uma difícil realidade política e social que a guerra só vinha a piorar.

A narrativa tem como protagonista uma criança, Pin, cujo percurso se dá em dois cenários que retratam o clima de tensão vivido pela Itália durante a Segunda Guerra Mundial: a sociedade civil, que convive com a ocupação alemã, e os partigianos da

*Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹ Neste trabalho utilizamos a edição de 2004, traduzida por Roberta Barni; os textos de Carla Forti são traduções de Elena Schembri (UFF), as demais traduções do italiano para o português são de nossa autoria.

Resistência² que, junto aos Aliados, lutam contra as forças do Eixo. Na cidade portuária em que Pin vivia com a irmã, Rina, prostituta, conhecemos um pouco sobre a vida das pessoas que vivem ali, suas dificuldades econômicas, a presença dos alemães e a instabilidade política perceptível nas conversas de Miscèl, o Francês; Gian, o motorista e o Girafa, fregueses da taberna frequentada, também, por Pin, cuja infância contrasta com os hábitos dos adultos que tenta imitar. Praticamente abandonado a si mesmo, Pin é estranho ao mundo das crianças, aquelas bem cuidadas pelos pais, que não permitem que seus filhos se misturem com um garoto desbocado e "malcriado".

É na taverna que Pin conhece Miscèl, membro do GAP,³ palavra misteriosa e recoberta pelo fascínio das coisas perigosas e proibidas. Incitado por Miscèl, Pin rouba a arma do marinheiro alemão que se relaciona com Rina, mas não lhe entrega a arma. Prefere guardá-la, como tesouro precioso, no esconderijo conhecido somente por ele, e que fica situado ao longo de uma trilha, num bosque, onde as aranhas fazem ninho.

Pin foge, é capturado pelos soldados e, na prisão, conhece Lobo Vermelho, um adolescente que possui certa influência política e que o auxilia a fugir da prisão. Após a fuga, Pin conhece Primo, um partigiano que o leva para o acampamento de Esperto, responsável pelo destacamento de partigianos da Resistência. Lá, são descritos vários outros personagens, como o comissário Kim (estudante), o comandante Ferriera (operário), Zena, rapaz que passa os dias a ler um grande romance policial. Todos têm suas histórias de vida antes da Guerra ou sobre os motivos que os levam a estarem ali e, principalmente, sobre as inúmeras dificuldades que enfrentam como partigianos.

Além do movimento da resistência italiana ao fascismo e à dominação alemã, um dos aspectos de cunho histórico-social retratados no romance é o exercício da leitura. As práticas leitoras têm relevância na configuração do personagem Zena, sobretudo se considerada a sua relação com outros personagens não leitores. No contexto da guerra, a leitura é situada no universo do combatente ao qual o livro faz companhia, dá alento e esperança.

Assim, ao descrever as atitudes do personagem Zena em um país que vivenciava os conflitos da Segunda Guerra Mundial, Italo Calvino acaba por oferecer ao leitor a possibilidade de refletir sobre questões ligadas à temática do livro, da literatura, do

² É época em que parte da sociedade italiana, de diversas camadas populares, se uniu num movimento armado em oposição ao Fascismo e à dominação alemã que foi denominado de Resistência Italiana (1943-1945).

³ Grupo de Ação Patriota. Tratava-se de pequenos grupos de partigianos, formados por iniciativa Partido Comunista Italiano, a partir do modelo da resistência francesa.

leitor e da leitura. Além disso, vislumbra-se a perspectiva de mudança de tal realidade: o leitor Zena não possui condições favoráveis para a leitura, mas ainda assim tenta incluir seus companheiros nessa atividade:

Às vezes, de noite, Zena, o **Comprido**, de alcunha Boné-de-Madeira, diz para Pin se calar um pouco, porque encontrou um trecho bonito do livro e quer lê-lo em voz alta [...]. Agora está lendo em voz alta com sua monótona cadência genovesa: histórias de homens que desaparecem em misteriosos bairros chineses. (CALVINO, 2004, p. 106)

O amadurecimento social da leitura

A revolução técnica, representada pela invenção da prensa móvel em 1450 em Mainz, Alemanha, por Gutenberg, trouxe grande impacto sobre os mecanismos de leitura, os hábitos e as práticas de leitura e ao mesmo tempo gerou uma profusão de novos suportes de leitura que até então não existia (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 22). Porém, por ser o livro um instrumento de poder (NOVINSKY, 2002) que promove o acesso ao conhecimento por meio da leitura, sua história perpassa situações que estão além da técnica. A história do livro e da leitura demanda a reflexão sobre o contexto histórico que regula os vários aspectos do comportamento social: política, economia, religião e cultura, uma vez que a história da leitura não é linear, mas passa por vários processos diacrônicos, intermediários e sincrônicos, que decorreram de diversos estágios de desenvolvimento (WITTMANN, 1998, p.140). Assim, observamos alguns aspectos ligados à leitura que marcaram profundamente a história política e social de várias comunidades, principalmente daquelas que estiveram submetidos à censura dos governos ditatoriais:

A censura é a mais forte arma que os regimes totalitários tem utilizado, desde a Antiguidade, para impedir a propagação de seus ideais que podem por em dúvida a organização do poder e seu direito sobre a sociedade [...] o controle do pensamento vigorou no mundo antigo, grego, romano, na Idade Média, mas foi no século XX que alcançou seu maior vigor. (NOVINSKY, 2002, p. 25)

Em tais sociedades, além da censura, o acesso à cultura escrita é normalmente restrito a uma minoria letrada devido ao baixo poder aquisitivo da maioria, às altas taxas de analfabetismo e, principalmente, à vontade política. Durante alguns períodos históricos, a alfabetização chegou a ser proibida aos escravos e às camadas subalternas da sociedade como obstáculo à difusão das ideias consideradas perigosas para a

autoridade religiosa e para os soberanos absolutos (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.25).

Com a ascensão da burguesia, a leitura ganhou função emancipadora e se tornou força social e produtiva, ampliou o horizonte moral e espiritual favorecendo o escape ao perigo da falta de orientação, que propiciou uma “nova identidade corporativa, tanto social quanto cultural” (WITTMANN, 1998, p. 138-144). Dessa forma, a busca pelo conhecimento tornou-se condição necessária, pois “era vital para a emancipação intelectual sobre a qual estaria fundamentada a ação política, além de suprir a informação e a disciplina necessárias para um auto-aperfeiçoamento moral e racional” (LYONS, 1998, p. 191-192).

Devido a isso, o século XIX foi marcado pelo crescimento da alfabetização, que favoreceu o surgimento de novas classes de leitores (mulheres, crianças, operários) e a diversidade nas práticas de leituras e, conseqüentemente, a dispersão dos modelos de leitura. Além da criação de várias bibliotecas públicas, a diversificação da produção impressa também contribuiu para aumentar o acesso à cultura escrita (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.36).

Em meados do século XIX, na maioria dos países desenvolvidos, a capacidade de ler se havia tornado comum, sendo a sua ausência considerada um demérito. Mas já no século XX, a censura ainda perseguia escritores e leitores, como na Alemanha nazista:

O principal foco da censura no século XX, porém, estava nos textos de cunho político. [...] A queima de mais de vinte mil livros em Berlim, em 10 de maio de 1933, apenas três meses depois de Adolf Hitler ter assumido o posto de primeiro-ministro do Reich alemão, foi algo marcante. (FISCHER, 2006, p. 273)

Alguns aspectos históricos e sociais do analfabetismo na Itália

A língua, a leitura e a escrita estão profundamente ligadas à história política da nação italiana. Segundo Irene Hatzopoulos (2011), anteriormente à Unificação Italiana, ocorrida em 1861, não havia uma língua oficial no país: o italiano era falado nos ambientes oficiais enquanto cada região falava um dialeto diferente. Dessa forma, grande parte dos linguistas afirma que a presença dos dialetos está ligada ao grande analfabetismo - principalmente no Sul. Além disso, um tratado de 1821 destinava a escolarização somente para os mais abastados, não contemplando as mulheres,

responsáveis pela disseminação da língua materna na criação familiar. O único aspecto cultural que podia ser ensinado sem distinção de classe social era a religião, proclamada com sucesso. Assim, o italiano soava artificial, já que o dialeto era recorrente na linguagem cotidiana para uma população que não tinha acesso à instrução escolar.

Logo após a Unificação da Itália, o nível de analfabetismo era maior que 77,7% (GENOVESI, 2007). O percentual chegou a 68,8% em 1871, em 1881 a 62,8%, em 1901 a 48,5%, em 1911 a 43,1%, em 1921 a 31%, e em 1927 a 25% (GAMBARO; BENINI, 2015). Ao fim da guerra, 1/8 da população (cerca de 6 milhões de pessoas) italiana não sabia ler nem escrever (RAI SCUOLA, 2000). Já em 2001, o censo realizado mostrou que os analfabetos maiores de seis anos de idade eram 782.342, passando de 2,1% em 1991 para 1,5%.

Em 1894, uma proposta de reforma no ensino feita pelo Ministério de Instrução Pública propunha a igualdade de acesso ao sistema de ensino básico comum: ler, escrever e conhecer a história da nação italiana. Ainda assim, a escolarização não teve muita abrangência, devido à falta de financiamento originada pela crise econômica. Porém a taxa de analfabetismo, de 56,0% em 1900, chegou a 13,8% no período fascista (1922-1943) (GAMBARO; BENINI, 2015). Esse crescimento da alfabetização foi possível por meio de dois principais motivos: o primeiro seria o empenho do Regime Fascista em unificar a língua do país, e o segundo foi que a alfabetização deixou de ser exclusiva da classe alta e passou a ter um caráter religioso, tendo sido assumida como função dos padres e das freiras nas pequenas cidades (GENOVESI, 2007).

O movimento político do Fascismo – iniciado após a Primeira Guerra Mundial – rejeitava os princípios da democracia liberal e, em sua fase totalitária, provocou consideráveis mudanças no estilo de vida e nos costumes da sociedade (ANTONELLI, s/d). Um aspecto de destaque é a política linguística do regime, pois, assim como em outros governos totalitários, o nacionalismo provocou efeitos contrários aos que se pretendiam para a defesa da cultura e da identidade nacional:

O início de uma política linguística rígida assim representou para os italianos um período de perseguição cilada para as próprias tradições linguísticas e culturais, sobretudo porque com a língua vem representada também certa maneira de ver e descrever o próprio mundo. (HATZOPOULOS, 2011, p.11, tradução nossa)

Proclamado como necessidade de se falar bem, o objetivo de tal conservadorismo era eliminar os dialetos e a língua falada pelas minorias e erradicar as

palavras estrangeiras, formando, assim, uma língua pura, que deveria ser padrão. Para garantir o sucesso da política linguística, uma das estratégias do regime foi a manipulação do sistema escolástico, apoiando-se em uma lei de 15 de novembro de 1859, a Lei Casati, que reconhecia os deveres e conferia direitos ao governo para intervir em tudo aquilo que resguardava as instituições escolásticas no país “o governo fascista queria obter o controle de cada aspecto da formação das crianças, assegurando (por assim dizer) o futuro do regime” (HATZOPOULOS, 2011, p. 13, tradução nossa).

Em 31 de dezembro de 1923, foi promulgada a lei nº 3126, denominada *A reforma Gentile*, que controlava o ensino nas escolas com o intuito de aprenderem a língua nacional, mas também de inculcar nas crianças a ideologia e os valores fascistas - para assegurar o futuro do regime. Até os manuais de alfabetização eram escritos na língua padrão (RAI, 2012): “a escola italiana em todos os seus graus e seus ensinamentos eram inspirados nos ideais do Fascismo e a viver no clima histórico criado desde a Revolução Fascista: esta era a diretriz de Mussolini a qual se devia obedecer” (HATZOPOULOS, 2011, p. 12, tradução nossa).

Com o fim do regime e no processo de reconstrução nacional após os desastres da segunda guerra, em 17 de setembro de 1947, um decreto-lei instituiu a escola popular e, mais tarde, entre 1940 e 1970, a presença dos dialetos foi novamente valorizada, como resistência e reafirmação identitária de cunho popular, depois de décadas de sufocação cultural. Na literatura e no cinema de estética neorrealista, várias obras foram realizadas com o intuito de recuperar aspectos da cultura italiana – sobretudo ligados às classes mais pobres – que o regime tinha tentado cancelar e que, no pós-guerra, renasciam como proposta de preservar as culturas regionais reapropriando-se do dialeto como prática cotidiana.

O Neorrealismo na Itália

No século XX, após a Europa renascer das desolações de duas Guerras Mundiais, grandes transformações ocorreram no plano político e social, principalmente na Itália. A Segunda Guerra, em especial, trouxe grandes prejuízos para a sociedade italiana: traídos pelo líder e ditador fascista, Benito Mussolini, os italianos enfrentavam grandes dificuldades econômicas, sociais e políticas, sem perspectivas de mudança (GINSBORG, 2006). Nessa época a parte não fascista da Itália se sentiu compelida a

defender a nação da dominação alemã e do regime ditatorial de Mussolini, e a determinação em reconstruí-la favoreceu a luta denominada Resistência.

A Resistência Italiana ou *Resistenza Partigiana* foi um movimento armado de oposição ao nazi-fascismo que visava expulsar os alemães entranhados e derrotar as forças fascistas, devolvendo a Itália aos italianos. Baseados na estratégia de guerrilhas, os *partigiani* membros da Resistência eram mulheres, operários, soldados, crianças, intelectuais e até católicos. Conforme Hobsbawn (1995, p.165-166):

Enquanto os italianos podiam deixar a memória de Mussolini para trás com a consciência limpa, os alemães, que tinham apoiado o seu governo até o fim, não podiam colocar distância entre eles próprios e a era nazista de 1939-45 [...]. O mesmo, não se deve esquecer, fizeram os elementos profunda e intransigentemente anticomunistas na Igreja Católica e seus exércitos de religiosos convencionais, embora a política da Igreja fosse demasiado complexa para ser classificada [...] como “colaboracionista” em qualquer parte.

Junto aos partigianos, partidos políticos constituíram o Comitê pela Libertação Nacional (CLN), organizações políticas criadas para promover e coordenar a Resistência contra o fascismo a partir do setembro de 1943, na última fase da Segunda Guerra Mundial. O comitê central, em Roma, era formado por seis partidos: (democrata trabalhista, comunista, socialista, liberal democrata, de ação, democrático cristão), que operaram na clandestinidade durante a guerra. Com o fim da guerra, continuaram exercendo algumas funções políticas até 1946, quando foi estabelecida a Assembleia Constituinte, realizadas eleições e desfeito o CLN (FORTI, 2004, p. 25).

Reunindo, além da classe trabalhadora comum, anarquistas, comunistas, liberais e socialistas, o CLN estava engajado na luta contra a dupla libertação da Itália: do nazismo alemão e da monarquia italiana que dera plenos poderes a Mussolini⁴. Para Pavone (1991, p. 26), a Resistência significa ao mesmo tempo liberdade e desobediência, pois “pela primeira vez na história da Itália unida os italianos viveram [...] uma experiência de desobediência em massa”, denotando que “apesar das ofensas sofridas e o desgosto pela injustiça em que tinham vivido” tinham um motivo comum e uma certeza:

A certeza da vitória caracteriza sem dúvida a inteira Resistência italiana se comparada às outras Resistências europeias. Enquanto os resistentes dos outros países, no momento de sua escolha inicial

⁴ Em outubro de 1922, o rei Vitor Emanuel III convidou Benito Mussolini para compor o Ministério do país, devido a uma tensão política criada por militantes fascistas, a Marcha sobre Roma (GUANCI, 2010).

arriscaram seja no êxito que a duração, os resistentes italianos arriscaram apenas na duração.(p. 40)

Com o fim dos conflitos, a população italiana e os setores produtivos da sociedade se dedicam ao trabalho de reconstrução da nação que, além de desmoralizada, enfrentava uma situação onde os meios de transportes e de comunicação restavam inoperantes e a economia nacional paralisada (GINSBORG, 2006). Também no ambiente cultural houve expressivo esforço em documentar a realidade da nação, desnudando o que o fascismo propositadamente ocultava. Na literatura, o Neorrealismo marcou esse tempo de reconstrução da nação italiana, pois nascido nesse contexto de mudança, primava por renovar as características estéticas tradicionais e conservadoras vigentes na literatura produzida até essa época.

Nesse período de reconstrução da Itália, o neorrealismo buscou se reapropriar do dialeto como prática cotidiana (representada literariamente) para fugir da imposição da língua padrão pelo regime e resgatar aspectos culturais da identidade nacional. O fundamento da criação estética era que o verdadeiro contato com a realidade possibilitaria a transformação social de que necessitavam: “o neorrealismo deveria ser antes de tudo um evento promotor de consciência” uma vez que “recordar a si e aos outros o que acabara de acontecer, então, é um programa didático que visa impedir que os mesmos erros sejam novamente cometidos” (SIEGA, 2013, p.143).

A nova mentalidade não contou com manifestos, tratados, nem com uma estética fundamentada, surgindo de um movimento histórico e da tradição oral, conforme Calvino:⁵

Durante a guerra *partigiana* as histórias que acabávamos de viver se transformavam e se transfiguravam em histórias contadas à noite ao redor da fogueira, já adquiriam um estilo, uma linguagem, um humor um tanto fanfarrão, uma busca de efeitos angustiantes ou truculentos. Alguns dos meus contos, algumas páginas deste romance, têm na origem essa tradição oral recém-nascida, nos fatos, na linguagem. (CALVINO, 2004, p. 6)

Para ele, o neorrealismo “foi um conjunto de vozes, em boa parte periféricas, uma descoberta múltipla das diversas Itálias, também – ou especialmente – das Itálias até então mais inéditas para a literatura” (CALVINO, 2004, p. 7). Assim, o período é a denominação de uma nova maneira de narrar o contexto italiano pós Segunda Guerra e Resistência, ou seja, “é um modo de organizar-se da experiência histórico-social de um

⁵ Prefácio à Segunda Edição de *A trilha dos ninhos de aranha* (1964).

momento da coletividade italiana; daqui sua função de signo em uma tipologia da cultura italiana pós-bélica” (CORTI, 1978, p.31).

Zena, um leitor em meio à guerra

No romance *A trilha dos ninhos de aranha*, publicado pela primeira vez em 1947, Italo Calvino representa algumas formas de apropriação da leitura e da escrita, bem como a ausência de tais práticas, primordiais na constituição dos sujeitos. Por meio dos personagens Pin, Lobo Vermelho e Zena, o uso da escrita aparece como instrumento em prol da política de libertação do país, enquanto a leitura é situada como forma de refúgio, instrução e consolo em meio à guerra.

Zena é um *partigiano* da *Resistenza*, que lê “um livrão chamado *Superpolicial*” (CALVINO, 2004, p. 106), enquanto aguarda no acampamento ou mesmo quando está em combate:

Zena, o Comprido, de alcunha Boné-de-Madeira, passa dias inteiros sem deixar a casinhola, deitado no feno moído, lendo um livrão intitulado *Superpolicial*, à luz de uma lamparina. É capaz de levar seu livro até nas ações, e de continuar lendo, apoiando o livro no pente da metralhadora, enquanto espera que os alemães cheguem. (CALVINO, 2004, p. 106)

Na concepção de Márcia Abreu (2001, p. 6), a ideia de conforto não está associada à prática da leitura, já que muitos leitores leem em ambientes adversos, como em pé nos ônibus, sentados no chão ou em praças. Por outro lado, Regina Zilberman (2012, p. 52) afirma que a leitura não é inata nem comum a todos os seres humanos, pois “a leitura enquanto prática supõe uma habilidade adquirida – a escrita – logo, a interferência do ensino e o recurso a um processo de aprendizagem, mediado por um professor”. Dessa forma, compreendemos por que nem todos os personagens próximos a Zena estão concatenados no mesmo contexto de leitura, principalmente o personagem Pin que faz oposição direta ao leitor e “não entende qual é a graça de ler, acha maçante” (CALVINO, 2004, p. 107).

Pin é o protagonista da narrativa, desenvolvida em torno de suas ações no beco onde vive, na taberna que frequenta e ao lado dos *partigiani*. Pin é ainda uma criança, mas não brinca com as crianças de sua idade – pois são impedidas de brincar com ele devido ao seu atrevimento e, principalmente, por saber e dizer coisas inadequadas para a sua idade. Ao redor dos adultos, naqueles momentos em que bebe, fuma e canta na

taberna, como gente grande, aprendeu muitas das coisas impróprias que diz. Porém, os adultos também não lhe inspiram confiança, “são uma raça ambígua e traidora” (CALVINO, 2004, p.47), por isso, sempre arruma um jeito de humilhá-los, por meio de suas brincadeiras maldosas. Pin também não frequenta a escola⁶ nem possui assistência familiar – a mãe é falecida, o pai desaparecera e a irmã, prostituta, não lhe dá atenção.

Já, afeito ao ato de ler, não há impedimentos que façam Zena desistir de sua leitura, ao contrário, ele cria momentos em que poderá ler sem ser interrompido pelos demais:

De noite, quando todos já estão dormindo na palha, Zena, o Comprido, de alcunha Boné-de-Madeira de alcunha Beijo-de-Boi, dobra o canto da página começada, fecha o livro, sopra a chama da lamparina e adormece com a face encostada na capa do livro. (CALVINO, 2004, p. 108)

Além disso, tenta envolver seus colegas para que se apropriem da leitura enquanto prática cultural “às vezes, de noite, Zena, o Comprido, de alcunha Boné-de-Madeira, diz para Pin se calar um pouco, porque encontrou um trecho bonito do livro e quer lê-lo em voz alta” (CALVINO, 2004, p. 106). O *partigiano* responsável pelo destacamento, Esperto, gosta de ouvir ler e pede silêncio aos demais para que consiga escutar a leitura de Zena, pois nunca teve paciência de ler um livro inteiro, mas tomara gosto em ouvir leituras quando estava na prisão e um velho detento lia em voz alta *O conde de Monte Cristo* (CALVINO, 2004, p. 107). Para Márcia Abreu (2001, p.1), “quando se generalizou a leitura silenciosa, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade comum”, pois “por meio da leitura oral também poderiam entrar em contato com conteúdos registrados por escrito”.

Zena não é um simples leitor, ele é a representação de leitor em uma comunidade que vivencia uma significativa instabilidade política e social, um leitor que se apropriou da leitura, da literatura ali registrada e também do próprio objeto, o livro, que lhe transmite segurança no enfrentamento à guerra e esperança por dias melhores, já que o livro “explica a vida naquelas cidades livres e felizes” (CALVINO, 2004, p. 108).

⁶ Naquela época, a escola era dominada pelo Regime Fascista (ANTONELI, Giulia, s/d).

Conclusão

No romance *A trilha dos ninhos de aranha*, Calvino expõe as reais condições políticas e sociais de vários setores da nação italiana, que lutavam pela libertação do Regime Fascista e da dominação alemã, por meio da configuração dos personagens. Ao observarmos as ações de Zena na narrativa, compreendemos a relevância do personagem-leitor no contexto da Resistência Italiana, tema da estética neorrealista, que permeia toda a obra. Ele nos faz pensar na importância da leitura e seus significados políticos e sociais, uma vez que entendemos ser a leitura uma prática cultural pela qual entramos em contato com diferentes fontes de informações e por meio das quais produzimos conhecimento e desenvolvemos o pensamento crítico.

Assim sendo, tal exercício auxilia no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de se posicionarem criticamente frente a determinadas situações, colaborando para a tomada de decisões úteis à resolução de problemas. Isso é construído progressivamente por meio de estudo, análise e reflexões de variados tipos e que vêm a integrar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas nas sociedades em que vige o sistema da escrita.

No entanto, percebemos que a deliberação política é um fator determinante dentre as várias etapas do movimento que envolve a leitura. Os diversos processos de refinamento e amadurecimento social - que compreendem a invenção da prensa móvel, a substituição do pergaminho pelo papel, a padronização de tamanhos e letras, a edições populares com menor custo – não se equiparam à tessitura política, pois em alguns sistemas de governo existia a liberdade em adquirir um livro, manuseá-lo e lê-lo enquanto em outros era proibida até mesmo a alfabetização:

Ao longo de toda a história, regimes políticos ditatoriais sempre disseminaram a ideia de que a restrição da leitura e a destruição dos livros fariam que se tornassem mais poderosos e ganhassem tempo, ou seja, como se, por meio da anulação da história, pudessem criar um novo destino. Mas todas as alternativas fracassaram, uma vez que os regimes tinham a si mesmo como alvo. Uma sociedade esclarecida reconhece que a verdadeira força está na liberdade individual, da qual a leitura livre é a expressão máxima. (FISCHER, 2006, p. 274)

Desse modo, reconhecemos que a leitura, quando disseminada, é um elemento de desenvolvimento e de promoção de igualdade social, de elevação da categoria social e da própria estrutura social, significando um posicionamento político diante do mundo. Em geral, o avanço da alfabetização e a leitura pode propiciar resistência a regimes

despóticos e autoritários e àqueles que detêm o poder, por isso a terminante proibição da leitura em várias sociedades, principalmente as escravistas. Mas, “apesar disso, liam, bem como ensinavam os companheiros a ler. Assim como no caso da própria fé, é impossível coibir totalmente a leitura onde quer que seja" (FISCHER, 2006, p. 229).

Por um lado, o conhecimento desenvolvido por meio da leitura possibilitou grandes transformações sociais como o Iluminismo, o Renascimento Cultural, a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e a Revolução Eletrônica. Por outro lado, a socialização do conhecimento e o combate ao analfabetismo, na Itália, foram motivados pela estratégia política de propagação do Regime Fascista. Ainda hoje, a leitura é um ato político, que contribui tanto para o esclarecimento e fuga das forças coercitivas quanto para a afirmação do poder, pois novos saberes e novas tecnologias aprofundam os poderes que massacram as culturas e as identidades nacionais, por isso sujeitos cada vez mais conscientes lutam contra as forças que tentam reduzi-las a objetos.

No romance analisado, o personagem Zena faz da leitura, também, uma tática de resistência,⁷ já que segundo Certeau (2007), a leitura é uma prática cotidiana de natureza tática (PEREIRA; SARTI, 2010). A atitude do personagem leitor contrasta, na ficção, a realidade imposta por pessoas como o primeiro-ministro do *Reich* alemão, que permitiu a queima de mais de vinte mil livros na cidade de Berlim em 1933 (FISCHER, 2006, p. 273), bem como com o empenho do Regime Fascista em propagar sua ideologia por meio da alfabetização e leitura de seus manuais. O *partigliano* lê um livro simples, pelo puro ato de leitura e pela liberdade de ler o que quiser, onde e como queira.

Referências

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. **Ensaio**. Unicamp, 2001. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

ANTONELI, Giulia et al. La vita dei bambini durante il ventennio fascista. **Tenda per la pace e i diritti**. Disponível em <<http://www.memoriaeimpegno.org/storia-e-memoria/prima-del-39/36-vita-bambini-ventennio-fascista>> Acesso em 07 de setembro de 2015.

⁷ Em sua obra fundadora *A invenção do cotidiano* (1980) Michel de Certeau distingue as categorias de estratégias e táticas para tratar das relações entre dominantes e dominados. Para ele, as táticas são pequenos movimentos dos dominados que ensinam diferentes maneiras de fazer e resultam em sutis vitórias.

- CALVINO, Italo. **A trilha dos ninhos de aranha**. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CORTI, Maria. **Il viaggio testuale**. Einaudi: Turim, 1978.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FISCHER, Steven. **História da Leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- FORTI, Carla. Lotte mezzadrili dell'immediato secondo dopoguerra. **Centro per la Didattica della Storia**, Quaderno n. 7, p. 15-39, maio 2004.
- GAMBARO, Angiolo; BENINI, Rodolfo. Analfabetismo. **Enciclopedia Italiana Treccani**, p. 1-19, 2015. Disponível em <[http://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo_(Enciclopedia-Italiana)/>) Acesso em 27 de junho de 2015.
- GENOVESI, Giovanni. **Storia della scuola in Italia dal 700 a oggi**. Bari: Laterza, 2007.
- GINSBORG, Paul. **Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi**. Turim: Einaudi, 2006.
- GUANCI, Vincenzo. 1922, La Marcia su Roma. **Enciclopedia Italiana Treccani**, p. 1-2, 29/04/2010. Disponível em <http://www.treccani.it/scuola/maturita/terza_prova/storia_contemporanea_in_immagini/2_20.html> Acesso em 02 de outubro de 2015.
- HATZOPOULOS, Irene. **Il mistilinguismo italiano: il dialeto nella letteratura in língua standard**. Florença: Middlebury College School in Italy, 2011.
- HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, p. 165-202.
- NOVINSKY, Anita. Os regimes totalitários e a censura. In: CARNEIRO, Maria Tucci (orgs.). **Minorias silenciadas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. p. 25-35.
- PAVONE, Claudio. **Una guerra civile: saggio storico sulla moralità nella resistenza**. Turim: Bollati Boringueri, 1994.
- PEREIRA, Mateus Henrique de Faria & SARTI, Flávia Medeiros. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. **História da Educação ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v.14, n.31 p.195-217, maio/ago 2010. Disponível em <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em 01 de setembro de 2015.
- RAI. Leggere, scrivere e far di conto: storia della scuola italiana—parte prima. **La storia siamo noi**, p. 1, Roma, RAI, 2012. Disponível em <<http://www.lastoriasiamonoi.rai.it/puntate/la-scuola-media-unica/561/default.aspx>>. Acesso em 01 de julho de 2015.
- RAI SCUOLA. **L'alfabetizzazione: storia sociale d'Italia 1945/2000**. Disponível em: <<http://www.raiscuola.rai.it/articoli/l-alfabetizzazione-storia-sociale-ditalia-19452000/7120/default.aspx>> Acesso em 01 de julho de 2015.

SIEGA, Paula Regina. O diário cinematográfico de Cesare Zavattini: memórias da guerra e dever de não esquecer. **Aletria**, v. 23, n. 2, p.137-150, maio/ago 2013.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. p. 135-163.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. **Nonada Letras em Revista**, n. 18, p. 47-70, 2012.

UMA ESCRITA DE SI COMO FALA DO OUTRO: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Erika Nunes de Jesus*

Resumo: no contexto cultural contemporâneo, discutir dentro do espaço escolar público o “lugar” do pobre, do negro, da mulher e das minorias através do texto literário representa um caminho para a descolonização do discurso hegemônico no âmbito educacional e para uma forma plural de conhecer, reconhecer e produzir saberes. Portanto, investigar formas de mediação discursiva que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (de Carolina Maria de Jesus) possibilita dentro do processo de ensino e aprendizagem da literatura é uma forma de desconstrução do discurso colonizador e um mecanismo de consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A construção de um espaço de reflexão sobre a abordagem da teoria da descolonização do saber, do currículo escolar e de alguns teóricos que tratam da linguagem numa perspectiva pós-estruturalista, formam um campo de possibilidades de desconstrução de significados impostos e que são fixados no interior do discurso do currículo escolar. Essa reflexão é fundamental para compreender como essas teorias podem servir enquanto intervenção empírica na produção de oficinas literárias, tendo como texto base a obra de Carolina Maria de Jesus, que poderão ser utilizadas por professores no estudo do texto literário.

Palavras-chave: linguagem; sentido; literatura; descolonização.

A WRITING OF YOU AS ANOTHER'S TALK: REFLECTIONS FROM THE WRITING OF CAROLINA MARIA DE JESUS

Summary: in the contemporary cultural context, discussing within the public school environment the "place" of the poor, the blacks, women and minorities through the literary text is a way for the decolonization of hegemonic discourse in the education sector and a plural form of knowing, recognizing and producing knowledge. Therefore, investigating ways of discursive mediation that the work *Eviction room: a diary slum* (of Carolina Maria de Jesus) enables within the teaching process and literature learning is a form of deconstruction of the colonizer speech and a mechanism of consolidation of the National Curricular Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture. The construction of a space for reflection on the approach to the decolonization theory of knowledge, the school curriculum and some theorists dealing with language in a post-structuralist perspective, create a field of possibilities of deconstruction of imposed meanings and that are fixed inside the school curriculum speech. This reflection is vital to the understanding of how these theories can serve as empirical intervention in the

* Mestranda da Linha 2- Letramento, Identidades e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Alagoinhas, orientada pela prof.^a Maria de Fátima Berenice da Cruz..

production of literary workshops, with the text based on the work of Carolina Maria de Jesus that can be used by teachers in the literary study.

Keywords: language; sense; literature; decolonization.

A escrita, prática quotidiana de Carolina Maria de Jesus (2007, p. 16), juntamente com a leitura, são ações reveladoras de um domínio de linguagem, não de uma mulher que possui “apenas dois anos de grupo escolar”, mas de alguém que, a partir de textos do cânone literário, principalmente, “catados” em meio ao seu trabalho ou lidos nas bancas de jornal, foi capaz de fazer uso de um gênero textual e transformá-lo em um livro, uma obra literária, cuja repercussão causou grande reflexão sobre problemas sociais na época e um desconforto para alguns escritores canônicos. A escritora brasileira documentou sua existência através da escrita de forma habilidosa, a ponto de despertar o interesse de um jornalista que soube “fazer uso” dos escritos nos cadernos em que Carolina Maria registrava seu cotidiano. Essa escrita/escritura de Carolina Maria de Jesus traz a enunciação do colonizado capaz de provocar ruptura dentro do espaço dominado pelo discurso fundador e uma via, um instrumento de descolonização da linguagem e do ensino no âmbito escolar.

Num cenário em que a geopolítica dominante é a do pensamento colonial, a exclusão, a violência, o “epistemicídio” são práticas incorporadas nas ações quotidianas em várias esferas da vida em sociedade, principalmente, a escola, um espaço responsável pela “transmissão” de saberes científicos relevantes para a integração do indivíduo ao meio social. Buscar um ensino que não reproduz formas de dominação e exclusão é uma tentativa de descolonização do saber e da linguagem, pois este exercício epistemológico “implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Pensamentos ocidentais, no campo da linguagem, significam formas de pensamento e expressões impostas, excludentes e rotuladoras; responsáveis por classificações preconceituosas e estigmatizantes das pessoas que não seguem a língua padrão eleita como única forma de expressão oral e escrita, silenciando identidades. O resultado é a formação de estudantes que não acompanham o conteúdo “proposto” pelos componentes curriculares ministrados nas salas de aula e alcançam péssima nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso porque os currículos determinam (sutilmente pois é apresentado como sugestão) as competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver ao final do ensino médio, desrespeitando aspectos locais da

língua em uso. O que, no campo da literatura, significa excluir dos textos para o estudo literário as obras dos estudantes, de escritores locais ou escritores não canônicos.

Nesse contexto, a linguagem deve ser um ponto de mediação do ser humano com o mundo e não a eleição de uma variedade linguística distante das práticas sociais e quotidianas que necessariamente deve dominar as práticas de ensino da língua em detrimento da variedade utilizada pelos estudantes e por escritores não canônicos. As práticas de ensino da linguagem devem buscar as vertentes que valorizam os saberes locais, os elementos identitários locais, sem perder a comunicação com as mudanças sociais atuais.

Giorgio Agamben, em sua obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (2005), ao tratar da expropriação da experiência na ciência da modernidade, principalmente da experiência linguística do homem, afirma que é necessário valorizar não apenas a experiência, mas a experiência primeira, desvinculada de tempo cronológico e que esta venha a se transformar numa outra experiência capaz de valorizar o homem sem dissociar a linguagem do processo de construção do conhecimento científico. Chamada de infância pelo autor, esta é a experiência linguística em que o homem é “sujeito” dentro da língua, pois se apropriou dela negando a posição de predicado, afirmando-se como construtor de sentidos, gerador de cultura:

não devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. [...] a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem [...] mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p.59)

Dessa forma, se o homem é produtor de cultura através da linguagem, a cultura e a linguagem são inseparáveis e podem ser pensadas dentro do campo de significados, pois para Geertz (1989, p.15) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias”. Teias que nos reportam ao currículo enquanto estrutura, orientação da prática docente que se traduz em uma teia de disciplinas que regula o trabalho do educador de forma a “valorizar” a teia da cultura hegemônica, trazendo uma concepção de currículo colonizante, apagando memórias, excluindo identidades, silenciando vozes e conhecimentos locais. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.8):

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhadas no interior da instituição escolar.

O texto, no qual o fragmento acima é citado, por não esclarecer qual é a “dada cultura”, reafirma a hegemonia da cultura que domina a cena educacional, “sugerindo” em seus objetivos para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, além do avanço “em níveis mais complexos de estudos”, a integração do estudante “ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p.17), mantendo ainda o critério de preparar o estudante do ensino público enquanto mão de obra para o trabalho, pois o termo “complexo” para o ensino superior é semelhante ao seu acesso a ele pela via da maioria das escolas públicas brasileiras e nordestinas: obscuro, nebuloso...

Já o objetivo do ensino da Literatura, propõe-se ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p.53) sem levar em consideração a capacidade da obra de arte mobilizar sentimentos, emoções e oportunidades de refletir sobre o mundo e possibilitar a construção de formas igualitárias, saudáveis de agir sobre. Esse objetivo também deixa de lado a capacidade da arte para além de sua estética, mas de sua capacidade de “potencialização dos valores vitais” (AGAMBEN, 2012, p.18) ampliando seu poder de humanização, possibilitando ao professor e ao estudante a sua *poésis*, “produção na presença, é o que permite que algo passe do não ser ao ser” (AGAMBEN, 2012, p.10), ampliando sua participação e interesse na literatura, valorizando-a como uma expressão artística que faz parte de sua vida cotidiana.

A percepção desses elementos colonizantes nas orientações curriculares só foi possível a partir dos estudos em Crítica Cultural e, nesse campo epistemológico, da leitura de trabalhos sobre os Estudos Culturais e teóricos pós-estruturalistas, viabilizando a análise da produção textual como uma produção discursiva em que é necessário “não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas”, mas “examinar os pormenores mais negligenciáveis”, seguindo o método indiciário de Ginzburg (1990, p.144), buscando nesses sinais as ideias, os significados e as relações de poder que estão imbricadas nestes processos educacionais. O método indiciário vai além de analisar “as pistas” para identificar o “crime” e denunciá-lo. Ele nos permite também a aquisição de um mecanismo para anular ideologias que ocultam segregações raciais, sexistas, econômicas, sociais, pois “o mesmo paradigma indiciário usado para

elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro" (GINZBURG, 1990, p.177).

Seguindo pistas e sinais, podemos encontrar “farrapos”, sobras, restos que identificam “ecos de vozes que emudeceram”, conforme Otte (2011, p. 305) que, ao tratar do ensaio do professor alemão Thomas Anz sobre os conceitos do termo “modernidade” construídos no início do século XX, apresenta o uso deste vocábulo atrelado a interesses políticos e relações de domínio, de poder (um dos segmentos criadores de conceito era nazista). Ao final da explanação, Otte traz as contribuições de Walter Benjamin ao denunciar “a cegueira” provocada pelo progresso e a necessidade de compreendermos as “ruínas do presente” como “testemunhos do passado”. Para Benjamin, via Otte (2011, p. 304), o crime chamado “progresso” só é solucionado a partir da restauração de seus “vestígios”. As memórias, as lembranças, são indícios fortes na busca da elucidação do “crime” por serem elementos desprezados, ignorados por uma maioria ou por uma hegemonia mas presentes na educação e na cultura de um povo: “São substâncias e os objetos desprezados, rejeitados e marginalizados que mais dizem sobre uma pessoa ou sobre uma sociedade, compondo seu quadro clínico” (OTTE, 2011, p.305).

Estes indícios, dentro das memórias/testemunhos/diários/arquivos, se tornam caminhos para encontrar as vozes silenciadas nos currículos escolares brasileiros, pois o que se destaca nas propostas pedagógicas para o ensino é o predomínio das culturas hegemônicas, como afirma Santomé (2008, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.” Os diários de Carolina Maria de Jesus são uma entre as muitas vozes silenciadas que encontramos no cenário da produção literária capazes de trazer grandes resultados nas discussões e ações para a educação brasileira dentro do contexto das relações étnicas raciais, das relações humanas.

O apagamento destas memórias, destas lembranças, só contribui para a imposição de padrões de identidade, nos quais conhecimentos e culturas locais são ignorados, lembrando-nos Silviano Santiago (2008, p. 79) “O culto à amnésia e à sua filha, a preguiça intelectual, não é novidade na história do homem. Reaparece nos momentos em que domina o descaso da elite letrada em relação à violência e à injustiça reinantes no mundo”. Santiago, através de uma análise de acontecimentos mundiais - o

Prêmio Nobel de Literatura 2003 e a Feira de Frankfurt - trata da “função e do valor da literatura” e o “papel do escritor e do intelectual” na atualidade. O resultado é uma leitura altamente crítica da concessão do prêmio Nobel pelas instituições e seus “parâmetros” de escolha, dentre eles favorecer a indústria cultural. O retalhamento de Silvano Santiago demonstra o quanto questões econômicas interferem na valorização do fazer literário de escritores que “compreendem a função social da literatura” e o seu “papel político” pois suas obras não ocupam o topo da lista dos mais vendidos ou sequer são reconhecidos com o devido respeito, semelhante à escritora Carolina Maria:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

-É pena você ser preta. (JESUS, 2007, p.65)

-Pois é Toninho, os editores do Brasil não imprime o que escrevo porque sou pobre e não tenho dinheiro para pagar. Por isso vou enviar o meu livro para os Estados Unidos. Ele deu-me vários endereços de editoras que eu devia procurar. (JESUS, 2007, p. 133)

Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. [...] Cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado meus membros. *O The Reader Digest* devolve os originais. *A pior bofetada* para quem escreve é a devolução de sua obra.” (JESUS, 2007, p. 155)

Na análise do crítico brasileiro, a “culpa” de tal retalhamento não se deve apenas a interesses da indústria cultural, ao romancista que se isola do seu público, ao escritor do Livro dos recordes, ao intelectual dissidente, ao leitor que se embrutece, aos meios de comunicação de massa que transformaram utopias em banalidades e vulgaridades mas também aos: “processos de democratização por que passam as diferentes nações do mundo, por relegarem a quinto plano as questões educacionais e culturais” (SANTIAGO, 2008, p.77). O Brasil faz jus à análise de Silvano, sete anos após sua publicação, quando verificamos a posição ocupada pelo país na lista de países com qualidade em educação. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre 76 países, o Brasil ocupa a 60ª posição, demonstrando o quanto a democracia atual preocupa-se com investimentos efetivos em educação (PALHARES, 2015).

Segundo Bhabha (1998, p. 72), o método utilizado por Franz Fanon para deslocar o colonialismo antilhano e quebrar dicotomias, binaridades, ambivalências (negro e branco, colonizador e colonizado, eu e outro) é o QUESTIONAMENTO da identidade ao indagar “O que deseja o homem negro?”. O desejo repousa na

subjetividade humana e está intimamente conectado à identidade. A identidade também faz parte da nossa formação cidadã e é influenciada pela formação educacional que recebemos. Essa formação educacional é “determinada” por um currículo ao elencar o que deve ser aprendido pelo estudante. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2010), as “teorias tradicionais” do currículo, ao acatar com naturalidade os conhecimentos “dominantes”, centralizam-se apenas em aspectos “técnicos”. Assim, o questionamento sobre “o que aprender” já está respondido, partindo-se para uma outra etapa, as formas para se chegar aos conhecimentos almejados. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas não se restringem a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um contínuo ato de questionar. (SILVA, 2010, p. 16). Tratar da inviabilização do "outro" no currículo nos reporta ao pensamento de Bhabha (1998, p. 79), para o qual:

No texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro. (BHABHA, 1998, p. 79)

Essa diferença não tem relação com a diferença multiculturalista que, em sua vertente humanística, harmoniza as diferenças culturais profundas deixando-as em um plano aparente, evitando o conflito, equilibrando os “diferentes grupos culturais” em sua “comum humanidade” (SILVA, 2010, p. 16). A concepção multiculturalista de diferença garante a manutenção de significados fixados através do “respeito às diferenças”, da tolerância; noções que “deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença” (SILVA, 2010, p. 88). Silva destaca, dentro dessa ideia de tolerância, a “superioridade” do tolerante para com o tolerado. Mantendo-se a dicotomia e a ambivalência mostrada pelo estudo de Bhabha (1998, p. 87), impedindo existência da ALTERIDADE, “no desejo pelo Outro”, numa identificação, numa descoberta do outro, pois “é um encontro furtivo entre mim e um si-próprio, a elisão da pessoa e do lugar”.

A falta de identificação da alteridade demonstra que não se deve permanecer encarando o currículo com simplicidade, como regulamento de vida, de única “verdade” na formação de cidadãos. É um documento que necessita de práticas de leitura diferentes e, por se tratar de uma “organização”, sua compreensão precisa ir além do exposto, já que supor “uma verdadeira encenação” requer “avaliações e interpretações precisas” (DELEUZE, 1974, p. 242). Enquanto encenação - sob a ótica deleuziana

(DELEUZE, 1974, p. 243) - o currículo trabalha com o imaginário, ao “refletir e reagrupar” em cada termo utilizado um “mecanismo de conjunto” quando esclarece ser indispensável uma unidade nacional para o ensino e trabalha com o simbólico ao assegurar a “diferenciação dos termos e a diferenciação dos efeitos”, destacando a necessidade do respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que insere cotas específicas para negros e indígenas nas seleções para o ingresso em universidades.

Nesse jogo entre imaginação e símbolo, o convite para “esvaziar” esta organização (estrutura curricular) fica claro, pois essa falta, o “lugar vazio” é “o lugar de uma questão, de uma 'pergunta' que caracteriza a casa vazia da estrutura” (DELEUZE, 1974, p. 263). Faltam os deslocamentos que movimentarão a busca por outras questões ou respostas para preencher essa “casa”, sem fixar conceitos, identidades, saberes, culturas.

Uma das mediações possíveis através da obra *Quarto de despejo* seria fazer uso da linguagem utilizada por sua autora como um laboratório de experiência educacional, não apenas linguística, mas social e histórica, que não seja apenas “uma insuficiência dos nomes, da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar o lugar e a fórmula.” (AGAMBEN, 2005, p. 13), não utilizar a linguagem da obra apenas para fazer adequações à norma padrão da língua portuguesa, mas contextualizar essa variedade linguística historicamente e suas contribuições estéticas, do ponto de vista literário. A própria escola pública hoje, em sua maioria, sofre dessa “insuficiência” no ensino da língua ao passar pela necessidade de adequar-se às avaliações externas (ENEM, vestibular, etc.) que exigem a utilização da variedade padrão da língua portuguesa e ao trabalho efetivo com a língua materna, a partir do falar e dos textos quotidianos dos educandos, realidade visível até nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (2005, p. 107): “É preciso um cuidado especial do professor em construir com os alunos essas práticas, visto que a cultura escolar sofre de certa artificialidade, e dificilmente a linguagem da escola possui relação direta com o que se faz fora dela”. Segundo Moita Lopes (2010, p. 18-19) os discursos da ciência moderna não dão conta de estudar a língua em sua complexidade, mas sim de forma homogênea e universalizante:

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto

campo das Ciências Sociais e Humanas se reteorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. As implicações da redescrição do sujeito social são centrais nessa vertente e têm desdobramentos epistemológicos cruciais [...] (p.18-19).

Tomar a obra de Carolina Maria de Jesus como um lugar possível para a experiência da linguagem seria uma forma de considerar o estudante, realmente, um falante da língua, um sujeito da experiência da linguagem, ao invés de um simples objeto da experiência, de uma linguagem artificial. Nesse aspecto, a necessidade de instrumentalizar o educando com a habilidade de leitura plena para o acesso ao acervo produzido pelos escritores negros, não canônicos, marginais ou que mantenham alguma conexão cultural com a comunidade escolar, é essencial para fortalecer a execução da prerrogativa do Estatuto da Igualdade Racial (2006): “**Art. 19.** A população afro-brasileira tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas a seus interesses”.

A experiência da literatura é uma forma de desconstruir identidades forjadas, além de construirmos leitores proficientes, a qual formará sua con(s)-ciência e sua conscientização diante de situações em que o racismo ou qualquer outra forma de submissão se apresenta sutil ou explicitamente. O livro, a obra literária, pode ser uma “linha de fuga”, uma “máquina literária” por ser capaz de se conectar com uma multiplicidade de corpos, identidades, culturas, subjetividades, desejos, interesses (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10-11). Assim, é possível pensar um trabalho de educação com a língua e a literatura sem hegemonias, de forma rizomática: “Não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16) e, se encontrarmos posições de superioridade de um grupo sobre outro, uma cultura sobre outra numa estrutura (seja ela curricular ou não), podemos esvaziá-las, pois o que interessa são relações horizontais como as linhas num rizoma. A escola é o espaço no qual a literatura precisa ser presença permanente, para produzirmos leitores proficientes, semelhantes a Carolina, “escritores de diários” que são capazes de transformar sua luta em arte, ou dialogar com o mundo os seus anseios, a sua subjetividade.

Dessa forma, a obra de Carolina Maria de Jesus pode ser um instrumento de interlocução da Literatura Brasileira, de construção identitária e de expressão da subjetividade, não apenas uma obra que figura uma lista de sugestões de leituras para

estudantes executarem ao longo dos estudos de linguagem, mas uma documentação da vida, de conhecimento, de cultura.

Seguindo as trilhas deixadas na literatura por autores quais Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto, essa ação se concretiza através da escrita incessante (atrelando-se à leitura), não apenas como um ato isolado, mas como uma prática de comunicação consigo e com o mundo circundante “Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo” (JESUS, 2007, p. 22). A escrita, prática cotidiana de Carolina Maria de Jesus, juntamente com a leitura, são ações que não se dissociam, não se excluem; se completam. É a fonte de estudo (autodidata) necessária na formação de um escritor que envereda pelos caminhos da literatura engajada e na temática do embate dos conflitos raciais que marcam a sociedade brasileira. Na formação intelectual, é a constituição do escritor “formal” e “Informal” (CUTI, 2010, p. 29), práticas que revelam um domínio de linguagem, não de uma mulher que possui “apenas dois anos de grupo escolar” (JESUS, 2007, p. 16), mas de alguém que, a partir dos textos lidos, foi capaz de fazer uma obra literária: “Um sapateiro perguntou-me se o meu livro é comunista. Respondi que é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade” (JESUS, p. 2007, p. 108).

Não apenas escrevê-la, mas dizer a realidade, em 1ª pessoa, tornando-se parte do discurso, fazendo da obra uma denúncia da realidade, quebrando o silêncio que encerra a voz das “minorias” (BERND, 1988, p. 41), marcando o lugar do sujeito/emissor do discurso:

Evidentemente, o narrador na perspectiva da terceira pessoa não conta com a mesma ilusão de testemunho a que o texto pode levar o leitor quando o narrador é personagem contando sua própria história. E quando se fala em ilusão de testemunho estamos falando de algo importante na literatura: a verossimilhança. (CUTI, 2010, p. 87).

A Carolina do *Quarto de despejo* não é apenas a favelada que relata seu dia a dia, que se conforma com a condição que lhe é imposta, sem desejos, sonhos ou perspectivas. A autora utiliza a verossimilhança para se expressar, se declarar parte daquela sociedade que é ignorada pelas autoridades, não aceitando as condições subumanas com as quais é obrigada a conviver na favela e a ser reduzida a uma “favelada”, desumanizada. Ao mesmo tempo, consegue manter a ideia de coletividade, de pertencimento: “Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isso em prol dos outros” (JESUS, 2007, p.

37). Nesse caso, é pela coletividade, na solidariedade e no desejo de pertencimento, que se baseia a alteridade e a identificação. Segundo Cuti (2010, p. 90): “Compreender a história e se ver dentro dela leva o indivíduo a estabelecer vínculos afetivos capazes de gerar um comprometimento no plano das ideias.” É a fala de quem está dentro, do interior, dos sentimentos, do eu-poético, “subjetividade”.

A identidade de uma mulher negra, dentro da obra literária *Quarto de despejo*, é um elemento de comunicação da autora consigo e com seu possível leitor-receptor e uma fonte de transformação do escrevente e de quem o lê. E a obra proveniente da mulher negra, na contemporaneidade, ainda enfrenta o entrave da aceitação de alguns críticos para a legitimação do escrito: “alguns críticos literários que desconhecem o que vem sendo essa produção negro-brasileira simplesmente se comportam como aquele que não leu e não gostou” (CUTI, 2010, p. 86).

No prefácio da obra, o jornalista editor de *Quarto de despejo*, Audálio Dantas (2010, p. 7), deixa entrever que, apesar do sucesso alcançado, o livro também foi alvo de desprezo por parte do público letrado: “O que não impediu que alguns críticos torcessem o nariz para o livro e até lançassem dúvidas sobre a autenticidade do texto de Carolina. Aquilo, diziam, só pode ser de um espertalhão, um golpe publicitário”. Ainda de acordo com Cuti (2010, p. 86), o “desprezo” pela análise crítica da obra literária que aborda questões do negro diferentes da abordagem alienante e superficial, é uma estratégia de “escamotear o racismo subjacente.”:

Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e pisei o saco de papel a esquerda. O porteiro apareceu e disse para eu sair da porta. O porteiro disse que não tinha permissão para deixar ninguém quem quer que fosse sentar-se na porta do prédio. (JESUS, 2007, p. 166)

Outro aspecto da recepção, identificado por Cuti (2010, p. 28) e passível de verificação na obra *Quarto de despejo*, é a ausência de uma maioria negra entre o público leitor: os “possíveis leitores” das obras de Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto “eram majoritariamente brancos”. Após a publicação da obra de Carolina, ainda é possível identificar a condição de maioria analfabeta entre os moradores da favela, fato registrado pela escritora em sua obra, demonstrando a importância que a mesma atribuía ao domínio da leitura e da escrita como parte da formação individual e social do ser:

Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (p. 24); [...] li o jornal para as mulheres da favela ouvir. (p.61); Eu parava a interrogação. Elas não sabiam ler, [...]. A única coisa que elas conhecem minuciosamente e pode lecionar e dar diploma é pornografia. (p.89); A menina conhece as letras e os números. Mas não sabe formar palavras [...] Zefa é mulata. É bonita. É uma pena não saber ler (p.109). [...] Hoje de manhã eu disse para o Seu Joaquim Português que a filha da D. Mariquinha não sabia ler. (p.140). Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler (p.27). [...] Deixo o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro (p.60). [...] Escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês. E vou contar ao repórter (p.174).

No público-leitor da obra de Carolina não figuram, em sua grande maioria, os moradores da favela, e sim as pessoas de fora, “da alvenaria” ou das esferas de poder. Além de formar escritores da literatura brasileira, é preciso também formar um público “leitor” pois:

é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. (CUTI, 2010, p.28-29)

O “perigo” de manter sempre a mesma lista de autores clássicos nos currículos e livros didáticos é a manutenção do *status quo* social. A escola é o espaço no qual a literatura precisa ser “vista” de modo descolonizante para que haja uma mobilização por parte de todos os envolvidos no processo educativo das escolas públicas em busca da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, assim, a formação de público leitor mas principalmente, leitores proficientes, semelhantes a Carolina, escreventes de suas vidas.

Considerações

A escolha do que “deve” estar disponível na biblioteca escolar está atrelada não apenas à “imposição” mas à “recepção” de quem vai ler tal obra, pois o valor atribuído à produção literária de um escritor envolve também o reconhecimento do que é “boa literatura” pelo leitor de tal obra, já que a legitimação implica na aceitação como “legítima” por parte dos que “reconhecem e respeitam a posição” (THOMPSON, 1998, p. 204), dos que dominam, dos que determinam.

E essa ausência também se reflete no currículo escolar, concretizando a ênfase “nas propostas curriculares” das “culturas hegemônicas” (SANTOMÉ, 2008, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritárias e/ou marginalizadas não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas”.

Além da ausência do “conteúdo”, o currículo também silencia as questões de gênero que estão imbricadas no contexto atual, distanciando ainda mais o debate, a problematização desta temática da sala de aula. A obra *Quarto de despejo*, ao tratar da condição de uma mulher, sua história negra e pobre, contribui pra a reflexão, como um ponto de partida; a provocação, o repensar da mulher, não apagando sua história de lutas e violência, valorizando sua participação enquanto ser produtor de conhecimento, de cultura. O sistema de ensino brasileiro colabora para o desconhecimento da “história da mulher”, os motivos de “sua opressão e silenciamento” (SANTOMÉ, 2008, p. 172). É essencial, hoje: “Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 2008, p. 172).

Propor possíveis intervenções nas práticas de ensino e nos estudos da Literatura Brasileira, no Ensino Médio da educação pública dentro de uma fala de si na construção do outro através de oficinas tentando fazer "exercício de desmontagem da palavra mágica, [...], todos/as a reinventarem a sua condição de existência a partir de um radical materialismo cultural, para quem a obra de arte será a própria vida pós-abolição” (MOREIRA, 2010, p. 122) para valorizar a pluralidade cultural de forma contextual, valorizando memórias e saberes existentes na perspectiva de uma educação descolonial para não perder sua construção histórica, sem apagar memórias ou destruir saberes.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: a destruição da experiência e a origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**: Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Salvador, 2005.
- BERND, Zilá. **O que é Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1, 2006.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DELLEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: CHÂTELET, F. (org.) **História da Filosofia**. Vol. 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- DELLEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: GUERRA, Aurélio; COSTA, Célia Pinto (Trad.) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2007.
- MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, p.287-324.
- MOREIRA, Osmar. **Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos**. Salvador: UNEB, Quarteto, 2010.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- OTTE, Georg. A preciosidade dos farrapos: a transvalorização dos valores em Walter Benjamin. IN: SOUZA, E. M. de S.; MIRANDA, W. M. (org). **Crítica em coleção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p.298-307.
- PALHARES, Isabela. Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação. **Estadão Educação**, 15 maio 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720>>. Acesso em 15 outubro 2015.
- SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 159-177.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THOMPSON, John. B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONTRIBUIÇÃO DA ECOCRÍTICA AO ENSINO DE LITERATURA

Francisco Neto Pereira Pinto*
Hilda Gomes Dutra Magalhães**

Resumo: este texto apresenta discussões que se inserem no campo da didática da literatura e estabelece como objetivo verificar em que medida a ecocrítica pode contribuir para o ensino da literatura na educação básica, atento e comprometido com exigências e complexidades que, neste novo milênio, estão ganhando cada vez mais importância. A partir das ideias de Garrard a respeito da Ecocrítica e de Morin, sobre a Teoria da Complexidade, procuramos compreender as possíveis contribuições da Ecocrítica ao Ensino da Literatura. Após as reflexões apresentadas, concluímos que tais contribuições mudam a nossa forma de ver o papel social do texto literário, a nossa forma de compreensão do ser literário, bem como a abordagem do literário em sala de aula.

Palavras-chave: complexidade; texto literário; educação básica.

CONTRIBUTION OF ECOCRITICISM TO THE TEACHING OF LITERATURE

Abstract: this paper presents discussions which are included in didactic of literature and establishes the objective of verifying to what extent the ecocriticism can contribute to the teaching of literature in basic education, alert and committed to demands and complexities that, in this new millennium, are gaining more importance. From the theories of Garrard about ecocriticism and Morin, on the theory of complexity, we try to understand the possible contributions of ecocriticism the Teaching of Literature. After the reflections presented, we conclude that such contributions change the way we see the social role of the literary text, our way of understanding the literary being as well as the literary approach in the classroom.

Keywords: complexity; literary text; basic education.

Considerações iniciais

O ensino da literatura testemunha, atualmente, um período de efervescência acadêmica, o que é resultado de um trajeto histórico que, conforme diz Regina Zilberman (2008), no Brasil, começou por volta da virada da década de 1970 para 1980. Se, por um lado, àquela época, o ensino da literatura era largamente contestado, quer dizer, os alunos já não viam mais razão para estudar literatura, culminando no que a autora chamou de crise do ensino da literatura, por outro, professores e pesquisadores

* Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal de Tocantins.

** Doutora em Teoria da Literatura pela UFRJ com Pós-Doutorado na Universidade de Paris III e EHESS/França. Professora da Universidade Federal de Tocantins.

começaram a deslocar o foco do objeto literatura em si para, então, ajustá-lo em outro, o seu ensino. Assim, é possível hoje encontrarmos uma gama variada de publicações acadêmicas – que vão desde artigos esparsos, números específicos de revistas, capítulos de livros ou mesmo livros inteiros - voltada à temática, bem como teses e dissertações que tomam como objeto a literatura e seu ensino ou outras variantes congêneres.

Levando em consideração nossa posição no tempo do calendário ocidental, já na segunda década do século XXI, nós, professores de literatura, quer na escola, quer na universidade, não podemos estar alheios às transformações sociais e políticas e ignorar as agendas definidas como urgentes, relevantes e de preocupação tanto no âmbito local como no global. A necessidade de ajustarmos nossa prática aos novos tempos já havia sido ventilada por Leila Perrone-Moisés (2008), e, neste texto, pretendemos dar uma modesta contribuição à temática, ao mostrar como a Ecocrítica pode oferecer subsídios à leitura literária na escola básica. Como é sabido, depois da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, em 2002, consolidou-se a ideia da literatura não mais como disciplina escolar, mas sim como um gênero textual ou discursivo, bem como, em seu bojo, o pensamento de que os instrumentos da Linguística do Texto seriam suficientes para a leitura do texto literário (BRASIL, 2002).

Não resta a menor dúvida de que a Linguística Textual oferece subsídios para se ler a literatura, contudo, entendemos não serem suficientes (PINTO, 2013). São necessários, hoje em dia, não somente suportes teóricos adequados à leitura do texto literário, de modo a respeitar sua natureza estética, mas que sejam também capazes de encampar leituras que atualizem o texto em conexão com as realidades próprias do tempo em que vivemos. Embora Perrone-Moisés (2008) já tenha advertido que, no estudo da literatura, não se deve escolher os textos para leitura em sala de aula em função da temática, posto tal prática enfatizar *o que diz* o texto ao invés de *como faz* o texto para dizer o que diz, compreendemos que, dada a situação da literatura no currículo escolar, não se pode mais adotar a postura de sacralização do texto literário, para empregar expressão usada por Lígia Chiappini (2005), como outrora pode ter sido adequado, uma vez que, como diz Wolfgang Iser (2002), antes da década de 1960, a educação literária era a pedra de toque da sociedade burguesa ocidental.

Este início de século XXI apresenta seus próprios desafios e, dentre estes, pode-se apontar o de se pensar a crise ecológica que, quer queiramos ou não, impõe-se como temática que a escola não pode ignorar e, neste sentido, poderíamos perguntar: por que, então, aqueles que trabalham com literatura deveriam o fazer? Na verdade, silenciar a

literatura na escola para questões como essas é ensaiar suicídio literário, apenas confirmando a desconfiança que muitos vêm nutrindo desde a década de 1960, de que literatura não serve para nada. Assim, ao se dar ênfase na *forma*, pode-se também trabalhar o *conteúdo*, explorando, inclusive, seu aspecto político, o que inclui, por exemplo, aqueles relacionados aos aspectos ecológicos. Consideramos, nesta direção, o que diz Fritjof Capra (2008, p. 25):

Ensinar esse saber ecológico, que também corresponde à sabedoria dois antigos, será o papel mais importante da educação do século 21. A alfabetização ecológica deve se tornar requisito essencial para políticos, empresários e profissionais de todos os ramos, e deveria ser uma preocupação central da educação em todos os níveis.

Tal alfabetização ecológica, de que fala o autor, deveria levar em consideração os princípios da ecologia, notadamente da ecologia profunda, sem, contudo, na grade curricular escolar, ser privativa de uma única disciplina. Segundo esse modo de ver as coisas, como ainda destaca o autor, “as artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar o pensamento sistêmico” (CAPRA, 2008, p. 24-5), quer dizer, ensinar como tudo se relaciona na teia da vida: todos os seres, animados e inanimados, são apenas mais um elo no imenso tecido que constitui o existir no âmbito da biosfera. A relação do homem com os demais habitantes da biosfera, bem como com seu semelhante e consigo mesmo, em todas as suas dimensões e níveis, ou seja, o habitar a terra de modo contextualizado como assim também a contextualização da terra no universo, constitui o que Edgar Morin (2007) chama de condição humana. É precisamente neste contexto que a literatura pode contribuir, pois, segundo Morin (2007, p. 43) a literatura “nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana”. Para o pensador francês, o romance revela a universalidade da condição humana, ao passo que a poesia nos leva

à dimensão poética da existência. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível (Morin, 2007, p. 45 - ênfase no original).

Percebemos, a partir das citações, que o ensino da literatura guarda um lugar também importante na educação destes novos tempos, pois, assim como as outras artes o fazem, cada uma à sua maneira, a literatura nos coloca em contato com a condição humana: nossa relação conosco mesmo, com os outros humanos, com os outros seres que habitam a biosfera e, mais que isso, nosso próprio lugar no universo. Ao trabalhar o

texto literário em sala de aula, como poderia o professor abordar questões ecológicas sem, contudo, reduzir sua análise aos instrumentos forjados pela Linguística Textual, tal como já consideramos? Nossa posição é que, neste caso, os saberes do campo da ecocrítica podem ser de valiosa ajuda. A partir de agora iremos apresentar o que entendemos por ecocrítica e qual contribuição conseguimos visualizar para o ensino da literatura e, neste sentido, gostaríamos de esclarecer que se trata de uma primeira aproximação que estamos ensaiando e, por isso, não se trata de uma proposta final, fechada e dogmática, mas de um gesto que pode desencadear muitos outros entendimentos além do aqui exposto.

Ecocrítica

As ideias defendidas pela ecocrítica são antigas, mas o campo de estudo recoberto sob a rubrica do vocábulo não o é. O próprio termo, *ecocriticism*, em inglês, foi cunhado no final da década de 1970 por Willian Rueckert e, já nos anos de 1980, pelo menos duas coletâneas foram organizadas sobre o assunto (COUTO, 2007, p. 438). Mas é certamente a partir da última década do século XX que a ecocrítica ganha força e, para isso, contribuiu para a criação, em 1990, da disciplina Literatura e Meio Ambiente na Universidade de Nevada, Reno, Estados Unidos da América. Acontece, também, no ano seguinte, de acordo com Hildo Couto (2007), durante o simpósio da *American Literature Association*, a mesa-redonda intitulada *American Nature Writing: New Contexts, New Approaches*.

Contudo, o momento crucial à Ecocrítica é o ano de 1992, quando é fundada, nos Estados Unidos, a *Association for the Study of Literature and Environment* – ASLE –, entidade profissional que tem hoje importantes filiais no Reino Unido e Japão. É a ASLE quem domina, do ponto de vista acadêmico, a Ecocrítica (GARRARD, 2006) e, inclusive, publica o periódico *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, criado em 1993 por Patrick Murphy. Grande fôlego ganha a Ecocrítica na década de 1990 e, em 1999, Cherill Glotfelty comentou que só nos dois últimos números da *ISLE*, “foram resenhados 67 novos livros e outros 177 foram brevemente comentados. Mais de 200 livros neste campo nos últimos cinco anos!” (GLOTFELTY, 1999, p. 6, tradução nossa). Se, no âmbito internacional, grande é a produção no campo ecocrítico, não se pode dizer o mesmo do Brasil. De fato, como comenta Maria do Socorro Pereira Almeida (2008, p. 127), “a ecocrítica ainda não é conhecida

nacionalmente” e, ao que parece, dispomos apenas de um livro em língua portuguesa dedicado inteiramente ao assunto, este intitulado *Ecocrítica*, de Greg Garrard (2006), traduzido para o português por Vera Ribeiro.

Muito conhecido é o conceito esboçado por Cheryll Glotfelty e Harold Fromm para ecocrítica, posto de modo simples como “o estudo da relação entre literatura e o meio ambiente físico” (*apud* SLOVIC, 1999, p. 6, tradução nossa). Esse privilégio do literário, enquanto tipo de texto para o estudo do meio ambiente físico, encontra justificativa pelo fato de que foi nos estudos literários que nasceu a Ecocrítica. Não obstante, conforme esclarece Hilda Gomes Dutra Magalhães (2008, p. 152), a ecocrítica logo “começa a se espalhar para outros centros e, se expandindo para além do campo literário, abarca outras esferas da cultura”. Assim, o conceito acima apresentado sofre, posteriormente, alargamento e, nas palavras de Scott Slovic (1999, p. 6, tradução nossa), o campo ecocrítico pode ser descrito como

o estudo de textos explicitamente ambientais por meio de qualquer abordagem acadêmica ou, inversamente, o escrutínio das implicações ecológicas e das relações homem/natureza em qualquer texto literário, mesmo que esse texto pareça, à primeira vista, não se referir ao mundo não humano.

Estamos concebendo, pois, neste trabalho, a ecocrítica como a crítica acadêmica de orientação ambientalista, que, como diz, Adele Bealer (2012), a partir de uma dinâmica diversidade metodológica e crítica, focaliza aspectos ambientais em produções de caráter artístico ou não.

Interessante notar que não basta dizer que o interesse da ecocrítica tenha orientação ambientalista, posto ela ser, igualmente, conforme destaca Garrard (2006, p. 14), “uma modalidade de análise confessadamente política [...] os ecocríticos costumam vincular explicitamente suas análises culturais a um projeto moral e político ‘verde’”. Percebemos, desta citação, que a Ecocrítica pode muito contribuir para o debate contemporâneo sobre como habitar a terra de um modo responsável, cuidadoso e solidário, oferecendo, assim, suporte na escola a todos os professores que queiram discutir questões ambientais a partir dos mais variados textos e, em particular, dos literários, usufruindo, destes últimos, não somente seu potencial estético, mas também o de suscitador de indagações as mais variadas, inclusive ecológicas.

Por fim, em uma análise ecocrítica, muitas são as questões com as quais um ecocrítico ou um professor pode interrogar um texto, que vão desde a como a natureza é

representada no texto, quer literário ou não, se há diferenças entre escrita feminina e masculina quando o assunto é natureza, até a que valores são expressos no objeto de análise e se esses são ou não consistentes com a sabedoria ecológica. Vale ressaltar, entretanto, que sob o amplo espectro do ambientalismo, posições políticas e filosóficas apontam para as mais diversas direções no debate ambiental, o que possibilita, então, à ecocrítica, análises críticas dos tropos sobre os quais versam. Isso significa que cada postura política e filosófica tem seu modo particular de conceber o ambiente físico natural, sua relação com o homem, bem como a crise ambiental, justamente em função dos valores que prezam, os quais veem ameaçados e para os quais buscam soluções. Correlata a cada postura se firma, também, uma abordagem ecocrítica “com afinidades e aversões literárias ou culturais específicas” (GARRARD, 2006, p. 32).

Dito isso, passaremos a uma apresentação geral de algumas dessas posturas e tropos que são retirados do livro *Ecocrítica*, de Garrard (2006) e, à medida que o fazemos, esperamos que o leitor perceba que cada postura e tropo ajudam a olhar o texto, quer literário ou não, de um ângulo diferente, possibilitando, assim, interrogá-lo, por exemplo, quanto a: que imagem de natureza o texto constrói? Qual a relação do homem com esta natureza? Seria hoje ainda adequada, tendo em vista uma cidadania planetária? Como gostaríamos que fosse? Estas e outras questões podem ser trabalhadas por qualquer professor em sala de aula, usando, inclusive, o texto literário. Nossa apresentação não esgota as posturas existentes nem tampouco as possibilidades de questões a serem trabalhadas, mas acreditamos já estar dando alguma contribuição à temática.

Posturas

Dentre as posturas podemos destacar o cornucopianismo, que é formado sobremaneira por economistas e demógrafos defensores do livre mercado. Afirmam eles que a crise ambiental de que geralmente se fala e que é dada como consenso entre a maioria dos cientistas, é ilusória ou exagerada. Argumentam que as soluções para os problemas ambientais podem ser geradas à medida que estes surgirem e que o aumento da população acabará por produzir a necessária riqueza para custear a melhoria do meio ambiente e, tudo isso, graças ao “dinamismo das economias capitalistas” (GARRARD, 2006, p. 33). Porém, os cornucopianos dispensam pouca consideração ao ambiente não humano e este só é levado em conta na medida em que atende aos interesses e

necessidades humanos. Em adição, pesa contra essa postura o fato de que ela, “num sentido importante, nada tem de ambientalista e, em alguns casos, é financeiramente sustentada e disseminada por grupos de pressão industriais e antiambientalistas” (GARRARD, 2006, p. 32-3).

Uma outra postura que pode ser sublinhada é o ambientalismo, que tem que ver com uma muito variada gama de pessoas que não primam por mudanças sociais radicais, mas que estão interessadas em questões ambientais e que desejam manter e melhorar o padrão de vida, tal como se define convencionalmente. Os ambientalistas geralmente são membros de uma das organizações dominantes que defendem a causa, valorizam o estilo de vida rural, acampamentos e caminhadas. Preocupam-se com problemas ambientais, mas preferem recorrer aos governos ou entidades não governamentais com o fim de que provejam as soluções que, no geral, são de cunho tecnológico. Quanto às orientações filosófica e religiosa, os ambientalistas ainda consideram valiosas, em certa medida, algumas tradições ocidentais como “a democracia liberal, os direitos humanos, o cristianismo, e as ideias de progresso histórico ou científico, mesmo à luz da crise ambiental” (GARRARD, 2006, p. 36).

Diferente das anteriormente citadas posturas, a ecologia profunda desloca o olhar para a natureza em si mesma ao invés de conferir primazia ao humano, pois advoga o monismo primário entre ser humano e ecosfera. Nesse sentido, então, tanto o bem estar e a prosperidade da vida do ser humano quanto do não humano têm valor em si mesmos na Terra. A ecologia profunda defende, ainda, a redução da população humana a longo prazo no mundo inteiro, pois, para essa postura, a superpopulação é incompatível tanto com o florescimento da vida e das culturas humanas quanto da vida não humana, que requer uma população humana menor (GARRARD, 2006). Tal como descrita, a ecologia profunda tem sofrido reiteradas objeções “de que o ecocentrismo é misantrópico [...] e, com efeito, alguns de seus defensores [...] fizeram afirmações desumanas e mal informadas sobre o controle populacional” (GARRARD, 2006, p. 40).

No entanto, a corrente central da ecologia profunda, considerada branda, tem o ecocentrismo apenas como mera orientação e admite especificamente que as necessidades vitais humanas “podem ter prioridade em relação ao bem de qualquer outra coisa” (GARRARD, 2006, p. 40). Com esse posicionamento, elimina-se alguns conflitos difíceis quando entram em choque os interesses dos seres humanos e os interesses dos seres não humanos. Outra postura de grande interesse na atualidade são as posições defendidas pelo ecofeminismo. Se, por um lado, a ecologia profunda aponta

para o binômio humano/natureza como sendo a suprema fonte que alimenta as crenças e práticas antiecológicas, por outro, o ecofeminismo se concentra no dualismo androcêntrico homem/mulher. Para o ecofeminismo, o pensamento androcêntrico presume a superioridade do homem sobre a mulher por qualidades que são inerentes ao primeiro, como, por exemplo, o tamanho maior do cérebro, o que justificaria, assim, a dominação masculina (GARRARD, 2006). A superioridade do homem, no pensamento androcêntrico, ainda se pautaria na tese de que ele seria dotado da razão e associado ao imaterial, abstrato, e à cultura.

Assim, o ecofeminismo procura desconstruir o androcentrismo postulando que “talvez valha a pena atacar a hierarquia por meio da inversão dos termos, enaltecendo a natureza, a irracionalidade, a emoção e o corpo, humano ou não humano, em oposição à cultura, à razão e à mente” (GARRARD, 2006, p. 42). Não obstante, o ecofeminismo radical é questionado tanto pelo ecofeminismo de orientação filosófica e sociológica quanto pela ciência ecológica. No primeiro caso, por suspeita de acriticismo em relação ao que venha a ser feminino ou masculino e, no segundo, por anticientificismo. Se, por um lado, o ecofeminismo acusa apenas ao antropocentrismo pelos problemas causados ao meio ambiente, a ecologia social e o ecomarxismo sugerem que os problemas ambientais também decorrem de “sistemas de dominação ou exploração de seres humanos por outros seres humanos” (GARRARD, 2006, p. 47) e que problemas ambientais e sociais estão em estreita relação. Porém, o pensamento ecomarxista tem como questão política principal os conflitos de classes, ao passo que a ecologia social se opõe “às relações de poder e hierarquia que, a seu ver, afligem todos os tipos de sociedades, sejam elas capitalistas ou socialistas de planejamento central” (GARRARD, 2006, p. 51).

Por fim, a filosofia de Martin Heidegger também tem seu lugar na ecocrítica, embora seja marginal ao pensamento político verde. A questão é que para alguns críticos o pensamento heideggeriano está “entre as críticas mais profundas à modernidade industrial, porque combina reverência poética ante o ser da Terra com uma desconstrução selvagem do projeto de dominação do mundo, negador da morte, que somos ensinados a chamar de ‘progresso’” (GARRARD, 2006, p. 51 – aspas no original). No entanto, a ecofilosofia heideggeriana é vista com desconfiança por alguns críticos, uma vez que entre sua filosofia e posição política há uma profunda congruência e, de “1934 a 1945, Heidegger foi um nazista entusiástico, confiante em que poderia conduzir a Alemanha na salvação da Terra” (GARRARD, 2006, p. 53).

Tropos

Os tropos são figuras segundo as quais a natureza é apresentada, imaginada ou interpretada pelas posturas já citadas. Diversos são os tropos e o primeiro deles é a pastoral. Sob este tropo várias manifestações podem ser apontadas em diferentes espaços e tempos. Entretanto, de um modo geral, a tradição pastoril pode ser distinguida em três tipos: um tipo que se relaciona com uma tradição literária especificamente e que se afina com a fuga da cidade para o refúgio no campo; um outro, que prima pelo contraste implícito ou explícito em descrições do campo com o urbano por qualquer literatura e, por último, um sentido pejorativo no qual esse tropo “implica uma idealização da vida rural que obscurece as realidades do trabalho e das agruras do campo” (GARRARD, 2006, p. 54-5). Outro modo de se abordar a imagem de natureza é pelo prisma do mundo natural, tropo cujo significado pende para uma natureza ainda em estado intocado pela civilização, quer dizer, espaço de pureza que inspira no humano humildade e reverência e que pode proporcionar revigoramento do cansaço advindo das poluições moral e material da cidade. A imagem de um mundo selvagem, natural, combina com as experiências de colonos nos Novos Mundos “particularmente os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália -, com suas paisagens aparentemente indomadas e a clara distinção entre as forças da cultura e da natureza” (GARRARD, 2006, p. 89). Embora o conceito de mundo natural tenha ganhado destaque cultural só no século XVIII, hoje pode ser estudado sob vários prismas.

Para o ambientalismo contemporâneo, a metáfora do apocalipse funciona como a mola mestra da imaginação ambiental, a mais poderosa, de fato (GARRARD, 2006). Acredita-se que narrativas apocalípticas provavelmente tenham começado por volta de 1.200 A.C., no pensamento do profeta iraniano Zaratustra, e que se relacionem com um secular “sentimento de urgência no tocante à extinção do mundo” (GARRARD, 2006, p. 123). Se é verdade que os praticantes do ambientalismo apocalíptico passam por constrangimentos por profecias não realizadas e que, às vezes, abordem os problemas ambientais segundo uma perspectiva reducionistas, não é menos verdade que sua retórica se coloca como um componente necessário do discurso ambientalista, pois ela “é capaz de eletrizar os militantes, converter os indecisos e, quem sabe, em última instância, influenciar governos e a política comercial” (GARRARD, 2006, p. 149).

Dos três tropos acima descritos, os dois primeiros, a saber, a pastoral e o mundo natural, colocam o homem em uma relação estésica com a natureza, ao passo que o

terceiro, o apocalíptico, coloca em perspectiva uma imaginação profética. Porém, do ponto de vista de uma modalidade de vida prática que leve em consideração a realidade imediata, o tropo da habitação natural se presta a gosto. Este tropo explora a possibilidade de um vir a habitar a terra numa relação pautada no dever e na responsabilidade. O habitar, nesse sentido “não é uma estado transitório; ao contrário, implica a imbricação a longo prazo dos seres humanos numa paisagem de memória, ancestralidade e morte, de ritual, vida e trabalho” (GARRARD, 2006, p.154). Também conhecido como geórgicas, o tropo habitar a terra é, assim, uma poética da responsabilidade.

No campo das ciências humanas, os estudos que se voltam para as relações entre seres humanos e animais também podem ser considerados como ramos da ecocrítica, na medida em que se voltam para análises culturais de representação dos animais. Embora tais estudos não estejam diretamente relacionados com a ciência ecológica, eles “podem ser vistos como aliados importantes da ecocrítica, se não rigorosamente um ramo dela”, posto que animal “também tem uma gama importante de funções como tropo” (GARRARD, 2006, p.197). Por último, um dos tropos mais recentes a ocupar os ecocríticos é o da imagem da terra, que, enquanto metáfora, numa acepção ecocrítica, pode tanto apontar, numa visão globalizante e universalizante, para um “globo explorador do capital nacional” (GARRARD, 2006, p. 232), quanto pode ser descrita “como um sistema autorregulador, análogo a um organismo vivo” (GARRARD, 2006, p. 242). Essas duas visões, correspondem, respectivamente às imagens de terra enquanto globo e Gaia.

Conceitos literários: novas fronteiras/implicações no ensino de literatura

Como se pôde observar, os olhares e tropos acima sugerem diferentes vieses de investigação da presença da natureza em textos literários. Entretanto, as contribuições da ecocrítica não se esgotam aí, apontando para um outro percurso de investigação, ou seja, a partir dos estudos ambientais, podem-se redimensionar os estudos literários, mais especificamente os conceitos de texto literário e de leitor, com consequências para o ensino da literatura. Trata-se da aplicação, aos estudos literários, de valores de fundo da ecocrítica, mais especificamente os ligados à concepção de meio ambiente enquanto teia relacional, que se sustenta em conceitos como sistema complexo, emergência, organicidade e *autopoiésis*, dentre outros, e que formam o paradigma da complexidade.

Assim, a noção de sistema complexo propicia uma revisão do próprio conceito de literatura enquanto sistema, remetendo a uma releitura crítica dos saberes propostos pelos estruturalistas do século XX. Segundo Morin (2011, p. 28), o Estruturalismo “parte do organismo concebido como totalidade harmoniosamente organizada, mesmo quando traz em si o antagonismo e a morte”, o que não se sustenta nos estudos ecoambientais da atualidade, que apresentam como suporte a noção de organicidade, oposta à de organismo, caracterizando-se este pelo equilíbrio e aquele pela instabilidade. A noção de sistema enquanto organicidade nos leva a investigar o texto literário como uma realidade holográfica, ou seja, um todo complexo composto de subsistemas, incluso em sistemas mais abrangentes. Tal realidade é marcada pela instabilidade e apresenta um sentido, uma direção ou consequência, de natureza incerta e imprevisível, emergência (CARIANI, 2009).

Isso abre espaço para uma nova forma de se conceber o texto literário, para uma compreensão mais abrangente da fruição e para novas formas de abordagem da literatura em sala de aula, considerando-se que a análise não deve buscar o que é harmônico, mas “os princípios comuns organizacionais, os princípios de evolução desses princípios, os caracteres de sua diversificação” (MORIN, 2011, p. 22). Outro conceito dos estudos ambientais que também pode contribuir para a investigação da literatura numa perspectiva ecocrítica, é o de ecoauto-organização, que recoloca em pauta a autonomia do literário, abrindo espaço para uma visão mais crítica do mesmo e de sua relação tanto com os elementos literários quanto com os não literários. Autonomia, neste sentido, remete à ideia de auto-organização, o que não significa, entretanto, isolamento, mas interdependência de variáveis múltiplas em direção ao novo, à *autopoiésis* (MATURANA; VARELA, 2001), à autocriação, ao que não se repete e ao que se modifica a si mesmo. Essa visão pode lançar novas luzes para se compreender o texto literário, a leitura e a complexidade da formação do leitor.

A própria noção de leitor pode ser revista sob a perspectiva do paradigma da complexidade, que contrapõe à definição cartesiana de sujeito a noção de *homo demens*. No paradigma racional, o sujeito cartesiano se caracteriza como *homo sapiens* e *homo faber*, técnico, racional, e

o que é *demens* - o sonho, a paixão, o mito – e o que é *ludens* – o jogo, o prazer, a festa- são excluídos de *homo*, ou, no máximo, considerados como epifenômenos. O sentimento, o amor, a brincadeira, o humor passam a não ter mais lugar, senão secundário ou

contingente, em todas as visões controladas pelo paradigma de *homo sapiens/faber* (MORIN, 1986, p. 113).

Entretanto tal separação não resiste à avaliação do humano sob o prisma dos estudos atuais. Segundo Daniel Goleman (1995), nenhuma ação, pensamento ou comportamento humano prescinde do fator afetivo. Em outras palavras, a separação entre razão e emoção inexistente, posto que se acham imbricadas, e um novo paradigma educacional não pode e nem deve ignorar este fato (MORAES, 2005). Na verdade, segundo a Teoria da Complexidade, tudo, inclusive pensamentos, as sensações e emoções, são realidades inter-relacionais, nada existindo por si. O sujeito é o observador que não apenas não se separa do objeto, como também tem sua identidade formada a partir das suas relações com ele, estando ao mesmo tempo dentro e fora do sistema. Neste sentido, como afirma Morin (2011), não há distância entre o eu e a realidade, porque esta é criação daquele e vice-versa. Tanto um quanto o outro são emergências e, enquanto tal, prováveis, mas imprevisíveis. Isso muda o foco da formação do leitor no sentido de se privilegiar não mais o pensamento, mas o que, no leitor, seria a “brecha” para a complexidade, ou seja, a imaginação, a emotividade, a intuição e a sensibilidade.

Dentro dessas perspectivas, a formação do leitor de literatura deve operar a incerteza e a perturbação, o insólito e o imprevisível. Formar o leitor de literatura exige, portanto, um navegar pelas brechas, que abrem caminho para a complexidade. Isso significa, do ponto de vista da obra literária, dar importância, na relação direta entre o texto e o aluno, à plurissignificação. Já do ponto de vista do leitor, significa valorizar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a afetividade, a imaginação e a formação de sentidos, com vistas a desenvolver a sensibilidade e a capacidade de fruição do leitor.

Considerações finais

Como podemos observar, os saberes ambientais podem contribuir para uma melhor compreensão do literário e para uma visão interdisciplinar e mais democrática da literatura em sala de aula, tanto nos níveis mais elementares quanto nos mais elevados níveis de ensino. É preciso lembrar que não existe leitura inocente, no sentido político, e ignorar esse fato significa ignorar também o fluxo e refluxo dos vários sistemas e subsistemas que formam a realidade, nenhum elemento sendo mais ou menos importante do que o outro. Neste sentido, sacralizar o texto pelo texto é uma postura

questionável do ponto de vista da Complexidade. Há que se considerar que todos estamos envolvidos numa teia relacional única e somos influenciados pelas variadas formas de produção cultural que emergem e se superam, e que, por sua vez, fazem emergir no sujeito novas subjetividades. E o fato de eventualmente o texto literário não haver sido criado para influenciar moral e politicamente o homem, não o dispensa de participar da formação das subjetividades no tempo e no espaço.

Finalmente, a ecocrítica pode contribuir para conferir mais rigor à abordagem do literário, mas também mais leveza, uma vez que os estudos ambientais da atualidade nos ensinam que não há abordagens certas ou erradas, ultrapassadas ou não ultrapassadas, mas simplesmente abordagens. No grande tabuleiro holográfico em que o paradigma ecoambiental situa seus objetos de estudo e no qual a ecocrítica insere o texto literário, uma das mais acabadas metáforas da Teoria da Complexidade, tudo pode ser atualizado, nenhuma abordagem é melhor ou pior, mas todas participam, enquanto possibilidades, na construção de sentidos e na emergência da fruição. É possível que tais saberes possam contribuir para resgatar o texto literário das várias redomas em que se acha preso no cotidiano da escola, libertando-o para ser o que é ou o que pode ser, transformando o ato de ler num processo vivo, dinâmico e pleno de prazer.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira. Homem, animal e espaço numa visão ecocrítica, em Graciliano Ramos e Miguel. In: _____; AZEVEDO, S. L. M. (Orgs.). **Espaço interdisciplinar: literatura, meio ambiente e relações sociais**. Recife: Baraúna, 2008. p. 125-58.

BEALER, Adele H. Reading Out Loud: Performing Ecocriticism as a Practice of the Wild. In: *Interdiscip. Stud Lit. Environ.* Vol. 19, n. 1, p. 5-23, Winter 2012. Disponível em: <http://isle.oxfordjournals.org/content/19/1/5.full.pdf+html>. Acessado em 27 de abril de 2014.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

CAPRA, F. Educação. In: TRIGUEIRO, A. (Coord). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 19-33.

CARIANI, Peter Anthony. Emergência e criatividade. In: ITAULAB. **Emoção art.ficial 4.0**. São Paulo, 2009, p. 21-41.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação - novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

- COUTO, Hildo. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília/DF: 2007.
- GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. Vera Ribeiro. Brasília: Editora UNB, 2006.
- GLOTFELTY, Cheryll. What's next for Ecocriticism. In: **ASLE News**, Spring 1999. p.6-7. Disponível em: <www.asle.org/assets/docs/roundtable.pdf>. Acessado em: 05/02/2009.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 927 - 51.
- MAGALHÃES, Hilda Dutra Gomes. **Linguagens plurais**: cultura e meio ambiente. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 13-40.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. e trad. Cristina Magro. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Trad. Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4 e. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Ensino da literatura. In: NITRINI, S. et al. (Orgs.). Encontro Regional da ABRALIC (11. : 2007. São Paulo). **Literaturas, artes, sabers**. São Paulo: Aderaldo & Roths-child: ABRALIC, 2008. p. 13-22.
- PINTO, Francisco Neto Pereira. A formação do leitor de literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins, 2013, Araguaína. **Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins**, 2013. p. 175-86.
- SLOVIC, Scott. Ecocriticism: containing multitudes, practicing doctrine. In: **ASLE News**, Spring, 1999. p.5-6. Disponível em:< www.asle.org/assets/docs/roundtable.pdf>. Acessado em: 05/02/2009.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, 2008. p. 11-22.

O FACEBOOK COMO PROPOSTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR: DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Adriana Castro Xavier*
Rodrigo Camargo Aragão**

Resumo: este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre o uso de redes sociais em ambientes digitais como proposta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa como língua materna e de Língua Estrangeira Moderna. O artigo está dividido em dois momentos: o primeiro se refere à análise teórica subsidiada nos conceitos de letramento, letramento crítico e multiletramentos propostos por Soares (2010), Kleiman (2008), Tfouni (1995), Street (2014) e Rojo (2013). Tais concepções se mostram fundamentais para a compreensão do trabalho pedagógico voltado à prática social de leitura e escrita de variados gêneros textuais que permeiam o ambiente digital. Levando em conta a necessidade de um ensino direcionado à formação do cidadão atuante em seu meio social, o segundo momento pontua alguns estudos sobre o uso das tecnologias digitais como proposta metodológica de ensino a partir do multiculturalismo, bem como algumas considerações sobre o uso do *Facebook* no espaço escolar para a construção de um ensino interdisciplinar.

Palavras-chave: multiculturalismo; interdisciplinaridade; ensino de línguas; redes sociais.

FACEBOOK AS AN INTERDISCIPLINARY METHODOLOGICAL PROPOSAL: DIALOGUE BETWEEN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A MOTHER LANGUAGE AND THE MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: This paper presents a theoretical reflection on the use of social networks in digital environments as a methodological proposal for the classes of Portuguese as a mother language and modern foreign language. The article is divided into two parts: The first refers to the theoretical analysis subsidized by the concepts of literacy, critical literacy and multiliteracies proposed by Soares (2010), Kleiman (2008), Tfouni (1995), Street (2014) and Rojo (2013). These conceptions are shown as fundamental to the understanding of the pedagogical work focused on the social practice of reading and writing of various textual genres that permeate the digital environment. Taking into account the need for education aimed at the formation of the active citizens in their social environment, the second part highlights some studies on the use of digital technologies as a methodological proposal for teaching starting from the multiculturalism as well as some thoughts on Facebook usage in school space for the construction of an interdisciplinary education.

Keywords: multiculturalism; interdisciplinarity; language teaching; social networks.

* Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

** Pós-doutorando em Linguística Aplicada na UFMG, bolsista do CNPq, coordenador do grupo de pesquisa FORTE e professor no programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, no PROFLETRAS e na Licenciatura em Letras da UESC.

Introdução

Pensar no homem é pensar em sua condição social, em sua necessidade de interação, de diálogo com o(s) outro(s). Esse outro vem carregado de saberes, culturas, valores e crenças diferentes ou semelhantes em relação aos daqueles que participam, mesmo que virtualmente, desse processo de interlocução. É dentro desse hibridismo que o ser humano vem questionando, (re)construindo, ou até reafirmando sua identidade, a qual se estabelece com as várias visões de mundo que a pós-modernidade tem oferecido. É neste contexto que está inserido o sujeito contemporâneo, cujos meios de comunicação quebram as barreiras antes estabelecidas por fatores como lugar, tempo e distância. O mundo globalizado traz a necessidade de estar inserido dentro desse processo, não apenas dominando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas utilizando de forma crítica e adequada os variados gêneros textuais que lhes são oferecidos na prática social. Se pensarmos na importância que as instituições de ensino têm para formação do cidadão crítico e participativo, perceberemos que é papel também da escola apresentar condições para que o estudante possa utilizar essas ferramentas tecnológicas, abrangendo os âmbitos que se constituem como imprescindíveis para a sua vida social, como as relações pessoais, profissionais e interpessoais. A necessidade de levar em consideração uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem pautada nos aspectos contemporâneos é presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (de agora em diante, PCNEM) da escola brasileira. Para os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 12), mesmo

considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada.

Vale salientar que os PCNEM (BRASIL, 2000) alertam para o risco que a instituição de educação básica corre ao ancorar-se no puro tradicionalismo, não levando em consideração as mudanças sociais em que o aprendiz está inserido. Esta postura pode levar a escola ao processo de marginalização, de exclusão social, o que não deve ser o seu objetivo, nem a sua função. Assim, um ensino caracterizado principalmente

por uma visão conteudista, mecanicista, que não relaciona os conteúdos aprendidos ao cotidiano do discente, não se adequa às necessidades exigidas na sociedade vigente que, vale dizer, se apresenta como uma sociedade múltipla e tecnológica.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) salientam que “o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18). Essa preparação básica do discente englobando as necessidades político-sociais de sua época reporta, mais uma vez, para a importância, por parte do docente e do discente, do domínio dos variados gêneros textuais – vistos como práticas orais e escrita de uso da língua - que as tecnologias dispõem para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para a inclusão social. Assim, este documento salienta que

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem. (BRASIL, 2006, p. 28)

Aqui, observa-se a busca pela postura de um aprendiz que atue de forma consciente e crítica no grupo social do qual faz parte e que tenha condições de se inserir em novas esferas sociais, levando em consideração seus anseios pessoais, profissionais, de cidadão (BRASIL, 2006, p. 28).

No que se refere à Língua Estrangeira Moderna, as OCEM (2006) apresentam uma reflexão subsidiada na concepção de cidadania vigorante no século XXI. Levando em conta que o presente século está atrelado a uma tecnologia que possibilita o diálogo entre culturas, línguas, visões de mundo e posições políticas diferentes, o domínio dos variados gêneros discursivos característicos dessas tecnologias, necessárias à inclusão social do aluno no mundo globalizante, se constitui como mola propulsora para a construção da inclusão social e, conseqüentemente, negação daquilo que se apresenta como o oposto, ou seja, a condição de exclusão. Cabe aqui pensar em uma escola preparada para atuar no palco da tecnologia, tanto no que se refere à estrutura física (o espaço) e técnica (os recursos de apoio e tecnológico) quanto à formação profissional

(docentes, gestores, coordenadores e funcionários) e à utilização de propostas metodológicas teóricas condizentes com as exigências que o mundo atual faz ao cidadão. Para as OCEM (BRASIL, 2006, p. 97),

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre o texto e imagem), que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessas linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de línguas Estrangeiras nas escolas regulares.

Fica claro que a prática do professor deve ancorar-se nas concepções teóricas centradas na formação, também, do sujeito enquanto ser social, e não na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) subsidiada apenas na concentração do domínio linguístico, no âmbito oral e escrito, levando somente em conta o estabelecimento da comunicação a partir de um segundo idioma. Muito mais que interação, portanto, tanto a LE como a LP podem ser objeto de compreensão e formação das identidades, da construção da alteridade, da compreensão de si mesmo a partir do outro.

Ao propor uma postura de ensino pautada na função dos textos utilizados pelo aprendiz como prática social, é válido atentar para a questão da importância que a leitura e a escrita apresentam na formação do cidadão, bem como na postura do professor frente a função social que ambas apresentam. Coscarelli (2003, p. 31) enfatiza que

Sabemos que, uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, ficamos o resto de nossas vidas aprendendo a ler e a escrever, a dominar cada vez mais os recursos da escrita e estratégias da leitura. Esses processos não se encerram na alfabetização. Uma vez dominados os recursos básicos da leitura e da escrita, não importa mais em que método fomos alfabetizados, mas que concepção de texto, de leitura, de escrita e de aprendizagem a escola está nos ajudando a desenvolver.

Outra questão relevante, abordada tanto pelos PCNEM (BRASIL, 2000) e pelas OCEM (BRASIL, 2006), é a necessidade de um trabalho interdisciplinar para a construção do processo ensino-aprendizagem:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de

vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000 p. 21)

É importante aludir que a proposta pedagógica sob a perspectiva interdisciplinar constitui uma das características do multiletramento. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem constituir-se como um espaço de interação entre variados gêneros textuais multimodais, se apresentando como uma ferramenta imprescindível, no ambiente escolar ou extra escolar, promovendo um significativo diálogo entre as disciplinas para a construção do saber. Assim, percebendo a necessidade de um trabalho direcionado à utilização dos gêneros textuais com base na prática social, as próximas seções deste artigo apresentarão, a princípio, uma análise teórica sobre Letramento, Letramento Crítico, Multiletramento e Letramento Digital, e, logo após, uma análise sobre as contribuições de estudos voltados para o multiletramento no espaço digital bem como algumas considerações sobre o uso do *Facebook* no ambiente escolar para a construção de um ensino interdisciplinar, pois acreditamos que essa rede social possibilita a utilização de muitos gêneros textuais, colocando assim o aluno como agente do conhecimento.

Esperamos que esta leitura alavanque uma reflexão sobre as contribuições que o uso dessas tecnologias podem promover para o processo ensino-aprendizagem, colocando o estudante na posição de pesquisador, de protagonista na construção do saber.

Letramento

Os caminhos da prática social nos conduzem a uma reflexão sobre alguns termos que estão entrelaçados e que se completam à medida que a sociedade se torna mais complexa, exigindo do cidadão uma postura mais consciente e crítica frente ao uso de uma linguagem multimodal e permeada de valores ideológicos. Pautados nas reflexões apresentadas por Tfouni (1995), Kleiman (2008) e Soares (2010), trataremos aqui de apresentar o conceito e a função social de Letramento, Letramento Crítico e Multiletramento.

No que se refere à questão do letramento, destacaremos as concepções apresentadas pelos autores supracitados, as quais dialogam entre si e se integram. A princípio, por acreditar na sua importância para a compreensão do uso dos gêneros

discursivos como práticas sociais, pontuaremos o conceito de alfabetização e letramento e, logo após, nos deteremos à função social e ideológica proposta pelos autores sobre o segundo termo apresentado.

Em “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2010) nos convida para uma reflexão sobre o significado e a função de letramento, analisando esse termo não de maneira individual, isolada, mas fazendo um contraponto entre alguns conceitos já conhecidos por nós leitores como *alfabetizado* e *alfabetização*. Para a autora, a diferença entre esses vocábulos e letramento está direcionada à prática social que a leitura e a escrita exercem na sociedade letrada.

Ao levar em consideração o vocábulo *alfabetizado*, nos colocamos frente à questão de codificação e decodificação das palavras, em que sua primazia está centralizada no ato de saber ler e escrever. Ao apresentar o sentido desse vocabulário, Soares (2010, p. 19) salienta que é “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Para a autora, essa prática social da leitura e da escrita é a característica que define o termo *letramento*, dando assim ao indivíduo a posição, no seu meio social, de letrado.

O termo *letramento* é usado na área da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade dos anos 80, ganhando cada dia mais espaço nas análises apresentadas por especialistas dessas áreas (SOARES, 2010, p. 15). Soares (2010) ressalta que a criação de uma nova palavra está relacionada ao surgimento de novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos, necessitando assim de um termo para designá-los, e que, levando em consideração essa relação, a palavra *letramento* aparece frente à nova maneira de compreender a presença da leitura e da escrita no mundo social, em que a sociedade se apresenta cada dia mais *grafocêntrica*, ou seja, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20). A partir dessa concepção, a autora apresenta a diferença entre o sujeito analfabeto, alfabetizado e letrado:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna

letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2010, p. 36, grifo da autora)

Kleiman (2008) evidencia que o conceito de letramento passou a ser utilizado nos meios acadêmicos a partir da concepção de uso da escrita como prática social, apresentando uma análise diferente dos estudos sobre alfabetização que levam em consideração as competências individuais do aprendiz no uso e na prática da escrita. É importante enfatizar que, concordando com Kleiman (2008), essa noção de alfabetização não é a proposta por Paulo Freire, que a entende como capacidade de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de induzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Um ponto bastante curioso, aparentemente contraditório e ao mesmo tempo coerente - eis aqui a nossa também aparente contradição -, está na questão de ser alfabetizado e ser letrado, em que algumas vezes, ou porventura muitas vezes, o indivíduo não precisa ser alfabetizado para assumir a posição de letrado. Ao discutir sobre *letramento*, essa questão é evidenciada por Soares (2010, p. 24, grifo da autora), a qual enfatiza que

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir dessa perspectiva, Tfouni (1995) ressalta que, levando em consideração o processo sócio histórico de uma sociedade moderna, movida pela tecnologia, não há como admitir a presença de indivíduos não letrados, de sujeitos que não estejam inseridos na prática de letramento. Podemos encontrar, em uma sociedade tecnológica, sujeitos que não dominam as técnicas de leitura e escrita, mas que fazem uso da prática de letramento. No entanto, não podemos afirmar que o sujeito considerado analfabeto

seja iletrado. De acordo com o autor, este termo não pode ser aplicado como uma antinomia de letrado, pelo simples fato de não existir “grau zero” de letramento.

Partindo das concepções sobre letramento apresentadas, nosso trabalho estará pautado na visão de letramento como práticas sociais de leitura e produção de textos multimodais, a partir de um olhar crítico para a transformação do mundo. Assim sendo, passaremos a discutir conceitos que se fazem cada dia mais presentes no mundo da tecnologia digital: letramento crítico e multiletramentos.

Multiletramentos e Letramento crítico

A impossibilidade de enxergar o letramento desprovido da função social da oralidade, da escrita, dos gestos e tantos outros elementos semióticos, mostra a importância dos gêneros textuais para a efetivação das práticas de letramento. Hoje, fazendo parte de uma sociedade estruturada nos processos tecnológicos, o ser humano se vê atrelado a variados textos multimodais, se apropriando dos mesmos de maneira efetiva para compreender a si, para compreender o mundo, e para agir sobre ele de forma crítica.

Aqui, chegamos aos multiletramentos, concepção direcionada a textos que, dentro do campo digital, não se prendem mais unicamente ao verbal, mas estabelecem um diálogo com os variados sistemas semióticos, como imagens, sons e escrita gestual, exigindo do leitor e produtor de textos, como bem enfatiza Kleiman (2014, p. 81) “cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

Rojo (2013) apresenta a definição de multiletramento a partir da perspectiva de duas concepções atribuídas ao prefixo “multi”, as quais subsidiam o nosso estudo. A primeira relaciona-se “à *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p. 14). A segunda se refere à diversidade cultural presente nas comunidades contemporâneas. Concordamos com Dias e Aragão (2014a, p. 382) ao salientarem que os multiletramentos se constituem como

processo formador para lidar com usos de linguagem em ambientes diversos, não somente pelo domínio dos seus códigos, tecnologias e técnicas, antes também pela consciência social e política que conduz à problematização do cotidiano, numa transformação da visão de mundo das pessoas e grupos sociais onde a formação acontece.

Assim sendo, busca-se que o sujeito pós-moderno encontre, nas práticas letradas abarcadas pelos variados textos multimodais, a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, de análise, de ler o que está nas entrelinhas, identificando, nas práticas de leitura e de escrita, o discurso presente, os fatores ideológicos e de poder.

Na classificação dos modelos de letramento apresentados por Street (2014), o ideológico transcende o modelo autônomo. Enquanto este estaria fundamentado na visão de letramento voltada apenas para textos escritos, fora de seu processo de produção, levando em consideração os fatores cognitivos e estabelecendo uma dicotomia entre oralidade e escrita, o modelo ideológico estaria alicerçado no “fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2008, p. 38) e que “todas as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 2008, p. 39).

Ao discutir os eventos de letramento no âmbito escolar, Kleiman (2008) chama a atenção para a postura pedagógica direcionada ao modelo autônomo, o qual conjectura apenas uma forma de se trabalhar o letramento, considerando a escrita como um processo neutro, desprovido de intenções, de ideologias. A estudiosa enfatiza a importância de conduzir o processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do modelo ideológico. Este leva em consideração a pluralidade e a diversidade dos eventos de letramento, instigando tanto o discente quanto o docente a questionar o discurso presente no processo de interação, deslocando-se do seu lugar habitual na sociedade para conhecer e problematizar as práticas discursivas de outros grupos que fazem parte da sociedade tecnológica como, por exemplo, os grupos não-escolarizados. O olhar voltado para as várias práticas de letramento nas instituições de ensino é proposto também pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 108):

a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola.

Dentro desse contexto, chega-se à concepção de letramento crítico, a qual tem por propósito intervir na formação do sujeito contemporâneo, levando em conta os fatores sociais, históricos, políticos, culturais em que este está inserido. Para Zacchi (2014, p. 64-65), o letramento crítico

considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é também social e culturalmente construída e varia de uma comunidade a outra.

O letramento crítico não deve ser concebido como sinonímia de leitura crítica, a qual está centralizada nas informações intrínsecas ao texto como a identificação das intenções do autor bem como as validações e as credibilidades das informações apresentadas. Esse tipo de letramento não vem para anular a leitura crítica, mas para contribuir com sua proposta de trabalho, aguçando a postura crítica dos discentes, permitindo que os mesmos tenham condições de identificar as classes incluídas e excluídas no gênero em análise, percebendo que a leitura e a escrita fazem parte do jogo de poder.

É importante ressaltar que, em uma sociedade enraizada na cultura digital, onde o novo já se torna ultrapassado, o caráter heterogêneo, maleável, dinâmico, dialógico e imprevisível da linguagem se torna cada dia mais pertinente. Surgem novos gêneros e atrelados a eles novas formas de leitura e escrita. Hoje, podemos contar com textos multimodais, onde a linguagem verbal e visual se completam como em um quebra-cabeça. Sem contar com os hipertextos que dão ao leitor a possibilidade de escolher a melhor estrutura para o texto, o que ler, o que selecionar, o que acessar, o que ignorar. O caminho é construído pelo leitor, e, é essa possibilidade de construir o caminho que lhe dá o sentimento de autoria tão característico dos gêneros discursivos que fazem parte dessa era tecnológica, múltipla e inovadora. Zacchi (2014) apresenta essa prática social, de lidar com a linguagem multimodal e eletrônica, a partir da concepção de letramento digital. Ao abordar o letramento digital na prática de jogos eletrônicos, a autora defende que

Quanto ao letramento digital, há que se levar em conta ainda que jogos eletrônicos exigem um certo domínio das mídias e suas linguagens. Um exímio jogador, no entanto, não é necessariamente letrado digitalmente, já que ele pode não ter acesso a certas práticas discursivas e culturas possibilitadas pelo computador e a internet. Da mesma forma, pode-se pensar no jogador cujo o envolvimento não vá além do passatempo, lazer, entretenimento, sem questionar valores socioculturais veiculados por determinados jogos. Um posicionamento crítico nesse caso pode ser estimulado. (ZACCHI, 2014, p. 66-67)

Dentro desse cenário, não basta ao sujeito saber apenas manipular as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. É necessário um posicionamento crítico

frente ao seu uso, direcionado à construção da cidadania. Em relação ao papel da escola frente as tecnologias digitais e os variados gêneros que permeiam esse universo, Borba e Aragão (2012, p. 233) ressaltam que as

habilidades para o letramento digital envolvem estar familiarizado com as linguagens digitais, o uso fluido de ferramentas do computador e de navegação. Um professor letrado digitalmente deve se apresentar conhecedor da utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, de modo que possa trazer benefícios para o âmbito da sala de aula.

Cabe à escola propor uma metodologia que utilize os recursos tecnológicos presentes na sociedade para a promoção de multiletramentos, com base na reflexão crítica dos valores inseridos nos textos que constituem parte desse universo multimodal, fazendo com que o aluno identifique as ideologias presentes bem como as várias posições de poder, construindo assim possibilidades de mudanças, dando voz ao que se encontra em silêncio.

Por uma prática pedagógica interdisciplinar pautada nas redes sociais

Não há como negar a presença da tecnologia digital no cotidiano dos alunos, e atrelado a isto, surgem as novas possibilidades de comunicação e informação que lhe chegam de forma instantânea, inovadora e atraente. Knebel e Hildebrand (2013, p. 104) salientam que

É o mundo em movimento, onde as Tecnologias Emergentes e Digitais tornaram-se parte integrante das relações sociais, permitindo construir novas formas de se perceber, interpretar, aprender e agir sobre o mundo. Blogs, redes sociais, websites não são meros mecanismos distributivos de informação ou de formas de entretenimento, eles agem sobre os diferentes contextos humanos, operando verdadeiras metamorfoses nos relacionamentos e nos processos cognitivos.

Levando em consideração que a escola se constitui como um espaço social, de interação e comunicação, percebe-se a necessidade de inserir a mesma no contexto tecnológico digital, preparando o professor para lidar com as novas tecnologias, as novas formas de comunicação inseridas na vida do discente, colocando-as como aliadas no processo de construção do conhecimento. Frente a essa questão, muda-se a postura, o olhar, acrescenta-se novas ferramentas de ensino, utiliza-se também os variados gêneros textuais digitais que apresentam como características a hipertextualidade e a multimodalidade. Xavier (2012, p. 2) afirma que

A escola, cuja meta final é preparar o sujeito para viver bem em sociedade, encontra-se diante do desafio de integrar as tecnologias em sua prática pedagógica. Sem poder mais ignorar a importância que as redes sociais assumiram na vida dos adolescentes e jovens estudantes, as instituições de educação sentem que já é hora de descobrir formas inteligentes de aproveitar o interesse que grande parte dos alunos demonstram pelas redes para ensiná-los a extrair modos relevantes de sua utilização.

Pensando na escola como um espaço em que essas gerações estão em constante interação, bem como na premência dos docentes em adequar a sua prática educativa aos avanços tecnológicos, propomos aqui uma reflexão direcionada ao fazer pedagógico sobre uma das tecnologias mais utilizadas pelo aluno e pelo professor, que são as redes sociais, em específico, o *Facebook*.

A partir da internet, a compreensão de redes sociais se anuncia como uma ferramenta tecnológica para as relações sociais de forma virtual, onde os internautas postam comentários sobre determinado assunto, fotos, imagens, textos, links; marcam encontros, compartilham informação, paqueram, batem papo e utilizam todos recursos que, possibilitando essa interação, fragmentam a percepção de tempo e de distância. Na atualidade, nos deparamos com várias redes sociais como o *MySpace*, *Twitter*, *Facebook*, *Orkut*, *Ebah*, *LinkIn*, *WhatsApp* e tantas outras, onde milhares de pessoas se comunicam em "tempo real".

Dentro deste espaço digital, a linguagem se desponta como múltipla, heterogênea, flexível, com novas cores que vão se misturando e se moldando de acordo com o gênero digital utilizado. É um mesmo usuário utilizando variedades linguísticas de forma contextualizada e situacional. Para Pretto (2011, p. 105-106) faz-se necessário

pensar um pouco sobre a questão das linguagens, linguagens essas que estão intimamente ligadas e fortemente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis. Os jovens, apropriando-se das tecnologias, passam a usá-las de forma intensa, construindo novas formas de expressão e de linguagens. Particularmente em função da miniaturização das tecnologias, novas possibilidades de comunicação móvel são trazidas cotidianamente. O próprio ato de escrever modifica-se, a exemplo do intenso uso do dedo polegar para digitar as mensagens nos celulares.

Essa necessidade de atrelar o ensino às novas tecnologias tem apontado para estudos voltados à formação do professor, apresentando e analisando os resultados de propostas pedagógicas que valorizam as práticas de letramento inseridas no mundo digital, em especial, aqui, as redes sociais. Entre esses estudos está o realizado pelo grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, projeto FORTE –

Formação, Linguagens e Tecnologias – que, a partir de uma proposta de práticas de letramentos, investiga as múltiplas linguagens que fazem parte do cenário digital no processo ensino-aprendizagem de línguas, bem como a relação entre universidade-escola. Com a participação de alunos bolsistas de Iniciação Científica/Tecnológica, em parceria com os professores do ensino básico, o projeto apresenta estratégias de ensino de línguas voltadas para as tecnologias digitais, contribuindo assim para a formação do professor do ensino básico e pesquisadores em linguagem, bem como para uma reflexão crítica sobre a possibilidade de outras vertentes direcionadas às políticas públicas nesse contexto tecnológico.

O artigo de Dias e Aragão (2014), “Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública”, é fruto do projeto FORTE. A partir da perspectiva pesquisa-ação, foi desenvolvida, em uma turma do oitavo ano de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Itabuna-Bahia, junto com a professora regente da disciplina Língua Inglesa, uma metodologia de ensino em que a rede social, em especial o *Facebook*, se coloca como espaço para o ensino e aprendizagem de inglês. Levando em consideração as concepções sobre multiletramentos, e contribuições dos diálogos estabelecidos entre os envolvidos nesse processo de construção do conhecimento, bem como a realidade em que o aluno está inserido, a metodologia utilizada pelos pesquisadores e pelo professor regente foi firmada nas situações cotidianas, dentro do contexto digital, como o uso do *Google Maps* para a descrição do percurso que o estudante faz de sua casa à escola, sua postagem no grupo do *Facebook*, seguida pelos comentários escritos em inglês pelos colegas. Por ser uma região turística, outro recurso usado foi *Foursquare*, onde os alunos identificavam no mapa pontos turísticos e restaurantes, construindo assim conversas com turistas estruturadas em inglês. Para análise dos dados direcionados à relação entre os multiletramentos e situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas, foram selecionados vários instrumentos de registros como notas de campo, fotografias, conversas estruturadas, questionários de avaliação, colagem descritiva, relatórios da professora-pesquisadora, capturas de tela das postagens em inglês realizadas no grupo do *Facebook*.

É válido mencionar também o trabalho de pesquisa exposto por Knebel e Hildebrand (2013) no artigo “É proibido acessar as redes sociais? Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental”. O referido trabalho está direcionado ao ensino de língua pautado na concepção da mesma ser vista como objeto social, cultural, através da qual o sujeito se

constitui e reconstrói a realidade na qual está inserido. A princípio, os pesquisadores apresentaram questionamentos sobre a proibição de acessar as redes sociais, em especial o *Facebook*, nas escolas brasileiras. Logo depois, salientaram que o “estar conectado” faz parte do cotidiano dos nossos alunos e que cabe ao professor repensar uma proposta pedagógica para que as redes sociais façam parte do contexto escolar na promoção e divulgação do conhecimento. Para isto, os pesquisadores utilizaram os recursos disponibilizados na internet, em especial o *Facebook*, como ferramentas complementares no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita de variados gêneros textuais que estão inseridos nas práticas sociais do aprendiz. Esse estudo foi aplicado com alunos do nono ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, em Uruguaiana-Rio Grande do Sul, no ano de 2012.

Observa-se que o uso das redes sociais tem oferecido múltiplos caminhos para a construção de propostas metodológicas no ensino de língua estrangeira e de língua portuguesa que contemplem os multiletramentos existentes nas práticas sociais. O *Facebook* - uma das redes mais utilizadas pelos estudantes - apresenta várias possibilidades de uso das linguagens bem como de variedades linguísticas, como a formação de grupo fechado ou aberto, *chat*, postagem de fotos e vídeos, compartilhamentos, eventos, comentários, enquetes e debates. Por isso, pode constituir-se também como um instrumento de ensino interdisciplinar voltado ao letramento crítico, explorando os variados gêneros textuais multimodais para a promoção da construção do conhecimento, ressignificando assim o uso da tecnologia. Dentro deste contexto, o ensino de línguas pode se beneficiar dos recursos dispostos neste ambiente de comunicação, estabelecendo assim um diálogo entre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna, apropriando-se de uma das características principais do uso destas redes que é a produção coletiva, permitindo que o aluno pratique a autoria. Em consonância com as OCEM (BRASIL, 2006), acreditamos que a integração e articulação dos conhecimentos devem apresentar-se de forma contextualizada e estar em permanente diálogo com os componentes curriculares. Trataremos abaixo de expor algumas contribuições que o *Facebook* pode apresentar para um trabalho interdisciplinar entre LP e LEM, considerando a visão de letramento crítico.

Xavier (2012) ressalta que a internet, ao se estabelecer como recurso de interação entre interlocutores, vem a fomentar o uso da palavra, na modalidade escrita.

O internauta lança mão das variedades linguísticas de forma efetiva de acordo com a situação de uso. Em concordância com o autor, essa seria uma oportunidade para o docente desenvolver estratégias de reflexão linguística, propondo atividades de linguagem que aprimorem a competência comunicativa dos discentes que a cada dia escrevem e leem mais nas redes sociais digitais.

Outro fator importante está no fato das redes sociais serem veículos de propagação e interação entre culturas, permitindo entrar em contato com o outro sem precisar sair do lugar. Esse é um bom momento para ajudar o estudante a desenvolver a noção de alteridade, de ver o diferente não na posição de inferior ou superior, mas de olhar a todos e a si mesmo como partes de um conjunto que é formado pela diversidade. Rojo (2013, p. 17) ressalta que, no plano do multiletramento, as escolas precisam dar condições para que os alunos vivenciem “uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos”.

A partir da perspectiva interdisciplinar, é interessante que, sempre que possível, as atividades propostas no grupo do *Facebook* possam estar integradas à LP e à LEM, bem como abarcar o fator cultural e explorar ao máximo as potencialidades das linguagens que este veículo de comunicação disponibiliza, conduzindo o aluno a desenvolver habilidades de leitura crítica e letramento crítico. Ou seja, o espaço virtual, utilizado como ambiente formal de construção de conhecimento – formal aqui no sentido de planejado –, tem o compromisso de fortalecer os questionamentos, potencializar a visão crítica, a capacidade de enxergar os grupos afirmados pelos textos e os excluídos, de identificar a ideologia presente, de que forma é tratada em seu próprio país e em outros países, qual o pensamento do aluno frente à questão analisada.

Ao ratificar o compromisso da escola em apresentar um currículo voltado à reflexão crítica das demandas sociais, auxiliando o aluno a participar das práticas digitais, sob o prisma do comprometimento, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) reforçam a ideia de que as instituições de ensino devem

propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/ produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

Dentro deste âmbito, apresentamos sugestões de uso de alguns recursos disponíveis no *Facebook* de acordo com a proposta educacional em análise.

- **Imagens, fotos e vídeos:** estes recursos possibilitam a divulgação de fotos e vídeos retirados da própria internet bem como a postagem de trabalhos que foram produzidos pelos alunos em sala de aula ou extra classe. Aqui, podem ser divulgados imagens, fotos e vídeos de um mesmo assunto tanto em língua portuguesa como na língua estrangeira estudada por eles.
- **Comentários:** este espaço poderá ser utilizado para interação entre alunos e professores, a partir de comentários que podem ser feitos em português e/ou na língua estrangeira estudada pelo estudante de algum texto postado no grupo sobre determinado assunto, servindo-se de ambiente de discussão, a qual poderá ser conduzida pelo professor em direção ao letramento crítico. Aqui, há várias possibilidades de condução do trabalho, como, por exemplo, comentar em língua estrangeira o texto postado em português e vice-versa, ou então, o idioma utilizado ficar a critério do aluno em comum acordo com o professor. É importante lembrar que, neste ambiente, a linguagem é mais heterogênea, ficando à escolha de quem estiver fazendo o comentário utilizar a variedade linguística que achar melhor. Não seria adequado o professor definir uma determinada variedade linguística, tirando a característica desse gênero digital, e, conseqüentemente, inibindo o aluno na escrita.
- **Mensagem:** pode ser utilizada para enviar alguma informação importante como data para a realização de alguma atividade e como ela deverá ser realizada.
- **Chat:** considerado como uma das ferramentas mais utilizadas no *Facebook*, o chat pode ser um espaço reservado para que o aluno tire dúvidas em relação às atividades propostas e para que os professores possam orientá-lo.
- **Eventos:** espaço que poderá ser destinado à divulgação de eventos relacionados à língua portuguesa e língua estrangeira, tais como seminários, apresentações, projetos aplicados na própria instituição de ensino ou em outras e até mesmo programações em teatros, cinema, museus e outros ambientes de efetivação cultural. Serve também para o aluno confirmar a sua participação ou presença no evento.

- Debate: ao divulgar um material, pode-se reservar um espaço para que o assunto seja discutido. Aqui, cabe ao professor ser o mediador da discussão sempre direcionando para o diálogo entre as disciplinas e a formação da criticidade.
- Status: este recurso pode ser utilizado para que os participantes do grupo informem aos demais participantes sobre postagem de vídeos, fotos, links - em português e na língua estrangeira estudada pelo aluno - sobre a temática que estiver sendo trabalhada.

Destarte, é válido salientar que, ao propor um trabalho pedagógico com suporte no uso de redes sociais, duas questões devem permear todo o processo pedagógico, que são a formação e manutenção do grupo e as ações de uma metodologia interdisciplinar voltada para o letramento crítico.

No que se refere à manutenção do grupo, deve-se levar em conta: a) o conhecimento de normas de comportamento no ambiente virtual, as chamadas *netiquetas*, para evitar mal-entendidos no uso da linguagem bem como a formatação on-line; b) apresentação do objetivo da construção do grupo; c) elaboração coletiva sobre as regras de boa convivência no grupo e possíveis sanções; d) monitoramento do que é postado.

Em relação às ações metodológicas interdisciplinares, vale ressaltar os seguintes pontos: a) diálogo permanente entre os docentes de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; b) apresentação de propostas que suscitem a reflexão e o senso crítico dos alunos em ambas as disciplinas; c) utilização dos variados recursos e gêneros digitais disponíveis; d) construção de uma metodologia pautada no diálogo entre Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, em que uma não se sobrepõe a outra; uso de uma vertente metodológica que possa facilitar a interação entre essas duas disciplinas.

Assim sendo, fazendo uso dos recursos deste meio de comunicação, sugerimos o direcionamento da proposta pedagógica a partir de temáticas sociais (violência, desemprego, drogas, uso das redes sociais, consumismo, preconceito, (in)tolerância, etc.) inseridas na realidade do discente. A escolha se justifica pelo fato de que uma determinada temática poder ser discutida a partir de várias perspectivas, possibilitando o diálogo entre os componentes curriculares bem como o multiletramento fundamentado em uma postura crítica do aprendiz frente ao que está sendo postado. A sugestão por planejar as ações a partir de temáticas sociais não se infere à abolição dos conteúdos curriculares, mas trabalha-los de forma contextualizada e significativa.

Considerações finais

A escola se apresenta como uma das principais instituições sociais, sendo formadora de opiniões. É o lugar onde o estudante constrói conhecimento, mantém relações interpessoais, sendo até considerada, por muitos, como um dos lugares em que os alunos passam a maior parte do tempo vivido fora de casa. Por isso deve ser um espaço que se apresente como múltiplo, contemporâneo, significativo e atrativo, corroborando para a formação do discente enquanto cidadão que convive num contexto tecnológico.

Quando pensamos nas revoluções tecnológicas, percebemos a sua importância em âmbitos fundamentais da vida humana, como a indústria, a ciência, a economia, a educação, o registro da história, a descoberta de novas terras, de novas civilizações, de novos corpos celestes. Todas as áreas do conhecimento vêm se beneficiando dos recursos tecnológicos e a escola está inserida neste contexto. O papel, o caderno, o mimeógrafo, o lápis, a caneta, o livro, o retroprojeto, o *Datashow*, o computador e tantas outras ferramentas foram ou são importantes para as instituições de ensino desde a sua organização administrativa até a sala de aula, contribuindo para a construção do conhecimento. Observa-se que, assim como em outras áreas da vida humana, não há como desvincular o processo educativo das novas tecnologias utilizadas pelo homem para manter relações afetivas, para se comunicar com mais rapidez, para o uso profissional e para uso educativo. Todavia, como evidencia Street (2014, p. 119) existe a necessidade dos professores e planejadores auxiliarem “os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam”. Desta forma, muito mais que fazer uso das tecnologias, a escola deve servir-se delas para o letramento crítico no aprendiz, recorrendo aos gêneros digitais multimodais que fazem parte de seu cotidiano.

É a partir dessa perspectiva que pautamos a nossa reflexão sobre o uso das tecnologias digitais voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. A ideia não é a mera substituição de uma tecnologia ou meio por outro - como a substituição do livro impresso pelo computador - mas como uma somatória necessária para que o cidadão vivencie na escola práticas de letramentos que fazem parte de seu cotidiano.

É importante destacar os grandes entraves que dificultam uma metodologia direcionada ao uso das ferramentas tecnológicas em muitas instituições brasileiras de ensino: o professor que não domina os recursos que a tecnologia nos dispõe; o excesso

de aulas que dificulta um planejamento que demanda mais tempo; a falta de um laboratório de informática devidamente equipado que ofereça condições básicas de acesso à internet; a ausência de técnicos especializados para a manutenção dos aparelhos e para fornecer auxílio no uso do mesmo. Evidentemente, para que o professor possa desenvolver com qualidade uma proposta de ensino direcionada ao uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, é necessário que esses entraves sejam superados, contribuindo para a construção de um ambiente escolar propício às práticas do letramento digital.

Esperamos que o texto aqui apresentado possa contribuir para as reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem frente aos avanços tecnológicos digitais, auxiliando o docente na produção de propostas pedagógicas que usem as Tecnologias de Informação e Comunicação a partir das concepções teóricas de letramento, letramento crítico e multiletramento.

Referências bibliográficas

BORBA, M.; ARAGÃO, R. C.. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul. 2012.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública. **Calidoscópico**. 12, p. 380-389, set/dez. 2014.

_____. Redes Sociais na internet e aprendizagem de línguas. **Pontos de interrogação**. 4, p. 95-112, jan/jun. 2014

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KNEBEL, F. C. M.; HILDEBRAND, H. R. É proibido acessar as redes sociais?: uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental. **Tecogs**. 7, p. 100-121, jan/jun, 2013.

PRETTO, N. L. 2011. O desafio de educar na era digital: Educações. **Revista Portuguesa de Educação**, 24, p. 95-118. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005>>. Acesso em: 24 de jun. 2015.

ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, M. **Letramento: uma temática em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Das redes sociais à sala de aula: as expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual. **Hipertextus Revista Digital**. 8, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_-_Ilka-Werh%C3%A4user-de-Lyra.pdf> Acesso em: 24 de jun. 2015.

ZACCHI, V. J.. Jogos Eletrônicos e Novos Letramentos no Ensino de Língua Inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

O GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson Barboza da Silva^{*}
Vanuza de Paula Siqueira^{**}
Wendell Fiori de Faria^{***}

Resumo: As constantes discussões levantadas sobre o tradicional ensino de Língua Portuguesa arraigado em um método normativista que não contempla as diversidades linguísticas, sociais e históricas que compõem a esfera escolar do ensino de língua materna, são fundamentais para construir uma prática de ensino-aprendizagem que tenha como pilar justamente o aspecto *sociointeracionista* do ensino. O presente trabalho traz reflexões que corroboram com essas discussões e ainda apresenta a prática do ensino com Gêneros Discursivos como aliado na busca pela educação inclusiva e verdadeiramente formadora de sujeitos dotados de competências e capacidades de se apropriarem da língua como hábeis participantes em interação com o mundo.

Palavras-chave: gêneros; ensino de língua portuguesa; compreensão textual.

EL GÉNERO DISCURSIVO COMO PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA

Resumen: las constantes discusiones levantadas sobre la tradicional enseñanza de Lengua Portuguesa arraigada en un método normativista que no contempla las diversidades lingüísticas, sociales e históricas que componen la esfera escolar da enseñanza en lengua materna, son fundamentales para construir una práctica de enseñanza y aprendizaje que tiene como fundamento justamente el aspecto socio interaccionista de la enseñanza. El presente trabajo trae reflexiones que corroboran con esas discusiones y también presenta la práctica de la enseñanza con Géneros Discursivos como aliado en la búsqueda de la educación inclusiva y verdaderamente formadora de sujetos dotados de habilidades y capacidades de apropiarse de la lengua como participantes expertos en interacción con el mundo.

Palabras-clave: géneros; la enseñanza del idioma portugués; comprensión textual.

Introdução

Questionar o ensino de língua portuguesa parece ser uma questão meramente de posicionamento pessoal. Mas, na verdade requer uma reflexão sobre as fragilidades encontradas em um ensino que se vale de um método pouco eficaz e

* Graduando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

** Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia.

*** Professor Adjunto pela Universidade Federal de Rondônia. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

descontextualizado, no qual a concepção de texto é estanque e fragmentada. Tal concepção baseia-se, normalmente, em uma visão estruturalista que descarta as situações de produção desses textos/discursos, desvinculando as contribuições dos aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos. Esse tipo de visão origina-se no pensamento de Saussure (2006 [1916]), que apregoa à língua um caráter sistemático, isolando-a dos aspectos sociais relativos e atribuindo-lhe uma *imutabilidade* pela qual a ação isolada do sujeito não poderia exercer nenhuma força nem modificação sobre a língua. Contrapondo-se a tais pressupostos, esse artigo pretende justamente destacar a necessidade de um ensino-aprendizagem *dialógico*¹ que converse e contemple a múltipla diversidade linguística, social e histórica de uma sociedade em plena mudança como a atual. Um ensino pautado no uso dos Gêneros Discursivos como “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, p. 156) na prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, garantiria uma maior imersão nas reais situações interativas discursivas que uma sociedade em constante mudança proporciona aos seus usuários.

Essa reflexão, que tem em Bakhtin o seu fio condutor, pauta-se em teóricos que se valem dos estudos bakhtinianos para ratificarem suas reflexões, nos estudos *sociointeracionistas* da linguagem (focalizando, aqui, a língua materna), assim como nos documentos oficiais nacionais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A pretensão não é esgotar o assunto nem simplesmente criticar ou anular a validade do método estruturalista, mas instigar o sentimento de que algo precisa ser feito para garantir a formação de hábeis participantes dos processos de interação social e não meros espectadores. Pois, formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica é urgente para garantir uma sociedade plena e capaz de pensar, refletir e agir.

O uso dos gêneros discursivos na prática do ensino de língua portuguesa

No Brasil, a partir do final do século XX, as discussões sobre o ensino de língua portuguesa vêm sendo pautadas principalmente pelos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - doravante PCNs - (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - doravante PCNEM - (BRASIL, 2000),

¹ O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, Bakhtin (1997, p. 404), [grifos do autor].

influenciados principalmente pelos estudos de Bakhtin (1997 [1952-53]). Com isso, o ensino da língua portuguesa começa a assumir um caráter *sóciointerativo*, segundo Marcuschi (2008, p. 163), por meio do qual a língua não é mais vista como objeto *imutável*, mas como parte da estrutura que modifica e é modificada pelos seres que a utilizam. Nesse sentido, a escola deve adquirir um ensino que priorize uma aprendizagem de língua dentro dos usos reais da comunicação garantindo assim, a inserção e ação nas mais diversas atividades de interação social.

Persistindo nessa concepção, a escola é o lugar social onde se aprendem os conhecimentos acumulados pela humanidade e é o lugar ideal para a formação de sujeitos sociais intelectualmente capazes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Ler não é simplesmente decodificar sinais gráficos:

ser letrado e ler na vida e na cidadania [...]: é escapar da literalidade dos textos é interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 2).

A leitura necessita de diversas capacidades e habilidades para que o sujeito construa uma compreensão textual bem estabelecida e precisa. O contato com textos de circulação social, mais amplos e de usos públicos, é uma maneira de garantir a imersão no que Bakhtin (1997, p. 353) chama de “enunciados reais da comunicação discursiva”. Nesse sentido, os PCNs trazem direcionamentos que reafirmam essas diretrizes:

É preciso que as situações de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 24).

Sendo assim, como a vivência humana está sempre composta na diversidade e a sociedade faz cada vez mais exigências dos seus membros, garantir que o ensino contemple o máximo da variedade dos discursos é garantir que o domínio da participação também seja o maior possível.

O que se vê ainda em muitas aulas de língua portuguesa, principalmente no campo da alfabetização, é o que os PCNs classificam de "ensino aditivo" (p. 35), no

qual o foco é o ensino de letras para criar sílabas e de sílabas para formar palavras, de palavras para frases e, finalmente, de frases para formar textos, num método sintético de alfabetização.² A questão é justamente esta: como formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica se o processo inicial trabalha justamente contra? Esse trabalho só consegue atingir o grau de decodificação de sinais gráficos, já que os textos didáticos são um amontoado de frases que não estimulam e existem somente dentro da esfera escolar.

A ação do ensino através da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar um conjunto organizado de discursos/textos orais e escritos a fim de desenvolver o conhecimento das particularidades do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio dos PCNs, apresenta uma orientação embasada no trabalho com gêneros discursivos, defendendo logo no seu início que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL/MEC, 2001, p. 15).

Dominar a língua, portanto, é realizar objetivos específicos exigidos pelo processo de comunicação, estimulando novos processos interativos que garantam uma participação social plena de cidadania.

Para acessar esses saberes linguísticos e garantir a plena cidadania que o MEC orienta, é preciso entender a leitura não como um processo simplista de mera repetição, mas como um ato de compreensão que envolve conhecimentos de mundo e das práticas sociais, e conhecimentos linguísticos muito além de fonemas ou grafemas (ROJO, 2004). A leitura e a compreensão devem ser vistas como um processo de reflexão sobre discurso/texto, fazendo relação com outros discursos, formando novas reflexões e, conseqüentemente, novos discursos/textos, habilidades essas que são "altamente

² Ensina-se partindo das letras (ou sons) para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras, e, o pior, palavras que só tem função de fixar as letras estudadas. São apresentadas de uma forma isolada. A criança permanece horas repetindo uma letra, ou uma sílaba, até chegar a memorização. Ler, para estes métodos, significa decifrar. Esses elementos (sons, sílabas e até mesmo palavras) nada têm a ver com o sentido e, por outro lado, sabemos que o indivíduo que não souber o sentido das palavras e só souber decifrar ainda não aprendeu a ler (FEIL, 1987, p. 27).

necessárias para uma leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual” (ROJO, 2004, p. 4). Bakhtin (1997, p. 319-320) reflete justamente sobre essa necessidade da relação entre os discursos/enunciados:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.

Todo o discurso/enunciado, portanto, é expressivo e dialoga com seu objeto e com outros enunciados. Cabe ao leitor identificar e corresponder a esse diálogo, sendo capaz de compreender, refletir e gerar novos discursos, garantindo a boa fruição dessa enunciação. Os processos de ensino devem ser pautados justamente nesse diálogo entre os diversos enunciados/gêneros, no qual não somente os gêneros secundários ou complexos - como os define Bakhtin (1997, p. 325) - devem ser levados em consideração no processo de ensino da língua na escola.

O aluno deve compreender/perceber que o surgimento de uma linguagem “cultura” e elaborada, advém da incorporação de enunciados da comunicação de gêneros primários, pelo qual a linguagem “informal” evolui de maneira significativa, construindo gêneros valorizados e respeitados culturalmente. Dessa forma, a constituição de uma linguagem culturalmente aceita passa pelo convívio nas práticas sociais, absorvendo e incorporando as contribuições individuais e conhecimentos de mundo, concebendo a “linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico”, Bakhtin (1997). Nessa mesma linha de reflexão vai o PCN de Língua Portuguesa:

Toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...], são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 30).

Um ensino da língua verdadeiramente comprometido com a formação do sujeito deve desenvolver leitores conscientes, dotados de autoridade suficiente para tomar os textos/discursos para si, criticando, replicando, reformulando e criando novos, cheios de

suas experiências, histórias e verdades. Nessa perspectiva, o PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18) vem dando continuidade aos direcionamentos anteriormente apresentados, constituindo uma maior reforma no ensino da língua, assim,

o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e na sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Sendo assim, o trabalho com o ensino de Língua Materna deve ser pensado no contexto social, trazendo para o estudo as realidades políticas, linguísticas e ideológicas, proporcionando uma construção significativa do conhecimento em relação ao mundo. A função de um ensino social é justamente garantir a imersão dos alunos dentro das realidades sociais interacionistas de que uma vida real cidadã necessita. Dessa forma, ultrapassaremos o tradicional processo de mera reprodução para a construção de conhecimento, a descoberta de realidades e o despertar para a reflexão consciente e fluente de uma cidadania plena.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos, levará em consideração a sua grande diversidade pela aproximação das situações sociais extraescolares nas quais os gêneros circulam. Elegendo o texto como “instrumento” de ensino da língua, Faraco (2000, p. 2) diz:

Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.

Essas relações estão diretamente ligadas ao contexto da interação, já que a língua não é constituída por abstração: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006 [1929-30], p. 127). Cabe enfatizar que a concepção do ensino de língua materna, embasada no uso dos gêneros discursivos, não exclui nem diminui a importância do uso e do ensino da gramática formal normativa:

o que estamos querendo dizer é que é preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso

aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas [...] como um documento de consulta para muitas dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita (FARACO, 2000, p. 6).

Seguindo esse caminho, é possível trabalhar com a gramática dentro da teoria interacionista do ensino da língua/linguagem que Bakhtin e os PCNs propõem, desde que a gramática normativa seja vista como auxiliar no processo de aquisição do domínio da forma padrão da língua, e não como único mecanismo dessa aquisição. Colocando a linguagem como fonte de ensino da língua, é necessário que haja reflexão sobre a linguagem e esta, passa, necessariamente, pela preocupação com o uso efetivo e pleno das capacidades linguísticas. Leva-se em conta, todavia, que é impossível fugir da normatização, já que indiscutivelmente, uma comunicação bem estabelecida precisa entender e ser bem entendida, principalmente no campo da escrita. E este entendimento passa pela normatização e pelo acultramento da língua/linguagem.

A massificação do acesso à escola nas últimas décadas e as políticas de alfabetização em massa têm relevância para o crescimento social do país. Mas, em contrapartida, criam um problema, esse ensino em “escala industrial” lança milhares de sujeitos com título de escolarizados, sem que muitas vezes tal processo de escolarização tenha sido eficiente. Se “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” Marcuschi (2008, p. 228), os escolarizados que deixam essas instituições aos milhares, nem sempre são capazes de se apropriarem e muito menos de produzirem algo a partir do que leem.

O intuito de uma formação de leitores é conceber sujeitos dotados de uma consciência individual e coletiva (RIZZO, 2011) e, para se entender, compreender, apropriar, emitir e construir novos e adequados enunciados/textos, o leitor deve ter desenvolvidas algumas competências e habilidades cognitivas. O Plano de Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil (PDE) (BRASIL, 2009, p. 18), estabelece como “competências cognitivas diferentes modalidades estruturais de inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações”, definindo habilidades como sendo “o plano objetivo e prático do saber fazer e [que] decorre das competências já adquiridas”. Portanto, as habilidades cognitivas são as capacidades em seus usos máximos, proporcionando ao sujeito uma maior atitude “discursiva-ativa-responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 290).

Desenvolver um sujeito/aluno capaz, hábil e competente nas interações sociais discursivas, é, portanto, imperativo no que tange o ensino de língua materna, e não só no campo da interação verbal, já que externar competentemente o que se pensa e se quer expressar é fundamental para que se possa atingir a total e plena cidadania linguística. O trabalho para desenvolver/estimular as habilidades/capacidades cognitivas deve primeiro passar pelo campo da compreensão/interpretação textual. Haja vista que

a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania e requer competências de apreensão e construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (SAEB, 2009, p. 21).

Portanto, tomar o texto como suporte de desenvolvimento de estratégias e habilidades, abandonando a ideia arraigada de texto como “objeto de uso”, é o passo primordial para o caminho do desenvolvimento de capacidades cognitivas criando estratégias adequadas ao processamento do ensino da língua através da linguagem (ROJO, 2004, p. 8).

Entender o texto como representação viva das relações humanas e não como uma abstração, perceber “o texto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”, é instituir que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão”, (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Assim, as incontáveis relações sociais produzem ações comunicativas com estratégias convencionais e objetivos distintos. Essas ações têm por natureza formas, estilos, conteúdos, linguagens e, acima de tudo, participação sociocultural distintas. Aceitar o texto como “entidade dinâmica” é aceitar o Gênero como expressão da linguagem em pleno funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Sendo assim, o gênero apresenta-se como um “instrumento”³ (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 23-24), já que “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais” (p. 61), integrando as mais distintas esferas da comunicação humana, materializando essas relações e servindo como verdadeira unidade de ensino ao permitir uma

³ "o gênero têm uma certa estabilidade: eles definem o que é divisível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. [...], a situação descrita, [...], para o instrumento deve ser completada e desenvolvida: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 23-24).

aprendizagem não mais pautada em textos estanques e recortes descontextualizados, fugindo, dessa forma, das abordagens simplesmente descritivas.

Por isso, um ensino que contemple o gênero como “instrumento” de aprendizagem garantirá ao aluno imersão no campo das reais relações discursivas corroborando para o aprimoramento do domínio discursivo eficaz. Schneuwly e Dolz (2004, p. 25) afirmam que o “gênero pode ser visto como organizador global” e a ainda devemos considerá-lo como um “mega instrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguístico, mas também paralinguísticos), permitindo “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Dessa maneira o gênero discursivo extrapola o status de “objeto de uso” e passa a ser uma “interface” entre as relações humanas e as atividades da linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63), garantindo os acessos necessários à atividade consciente de interação linguística/social.

Considerações finais

Tomar o uso dos gêneros discursivos como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa requer muito mais do que uma ruptura com o tradicional, implica em redefinir, planejar e lutar por uma educação inclusiva e representativa das diversidades cultural, política e histórica da sociedade. O trabalho com gêneros não é possível a partir somente das funções gramaticais, ele dialoga com as dimensões de produção desses gêneros/textos, que compõem um entendimento complexo. Portanto, o ensino gramatical não deve ser estruturado, mas sim, refletido dentro dos contextos reais em que atuam.

As relações interativas que os gêneros proporcionam podem suprir as lacunas existentes entre o ensino e a vida, dialogando com a sociedade e ampliando as capacidades dos alunos, oferecendo a oportunidade de interagir, criar, apropriar e participar da realidade dinâmica das relações linguísticas que acontecem dentro e fora da sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Pereira. M.E.G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. 3. ed. MEC. 2001.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens e Suas Tecnologias**. Brasília. 1. ed. MEC. 2000.
- _____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. Brasília: MEC. 2009.
- _____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep. 2009.
- COSTA, A. A. R. O Estudo de Gêneros Textuais e a Formação da Cidadania: uma abordagem crítica na interface texto/contexto. **V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, Sergipe, 21-23/Set. 2011. Disponível em: <[http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft %20 Word %20-%20O%20estudo%20de%20g%20textuais%20e%20a%20forma %c7 % c3O%20de%20cidadania.pdf](http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20estudo%20de%20g%20textuais%20e%20a%20forma%20c7%20de%20cidadania.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba, PR (15), s.p. 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em 22-01-14.
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. **Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania**. LAEL/PUC. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 22-01-14.
- RIZZO, J. S. M. Concepções de Linguagem em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Caderno de Produção Acadêmica Científica**. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória, v. 17, n. 1, Jan-Jun, 20011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODSCENTE/article/view/5789/4231>> Acesso em 12-03-14.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2006.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E DA LEXICULTURA PARA UMA ABORDAGEM LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGUE DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Camila Maria Corrêa Rocha*

Resumo: as expressões idiomáticas (EIs) são unidades lexicais (ULs) complexas, cujo significado não consiste na soma do sentido denotativo de cada vocábulo que as compõem, motivo pelo qual são frequentes, nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, referências às dificuldades que sua aprendizagem supõe. Seu estudo, sob a perspectiva lexicográfica monolíngue, decorre da crença de que os dicionários gerais monolíngues são um meio pelo qual os aprendizes de línguas estrangeiras podem ter acesso a elas, a fim de compreendê-las em todos os aspectos que as envolvem, sejam lexicais, semânticos ou culturais. A Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura são disciplinas linguísticas cujos pressupostos devem embasar a Lexicografia quando o material lexicográfico são as EIs.

Palavras-chave: expressões idiomáticas; lexicografia; lexicografia pedagógica; lexicultura.

PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY AND LEXICULTURE CONTRIBUTIONS TO A MONOLINGUAL LEXICOGRAPHICAL APPROACH TO IDIOMATIC EXPRESSIONS

Abstract: the idiomatic expressions (IEs) are complex lexical units (LUs) whose meanings are not usually the same of the denotative meaning of each word they are made of, reason why they are frequent within foreign language teaching and learning contexts due to the difficulties that its learning supposes. Its study under the monolingual lexicographical perspective is due to the belief that general monolingual dictionaries are tools foreign languages students can use to have access to them and understand them in all aspects involved, whether lexical, semantic or cultural. The pedagogical lexicography and the lexiculture are linguistic subjects whose premises must support the lexicography when the lexicographical materials are the IEs.

Keywords: idiomatic expressions; lexicography; pedagogical lexicography; lexiculture.

Introdução

Na abordagem do léxico de línguas estrangeiras, persistiu, por décadas, entre profissionais, a ideia de que a competência linguística advém da memorização de listas de vocábulos e de que a língua é algo estático, por meio da qual não é possível

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente efetiva do Instituto Federal Catarinense.

interação. Nessa perspectiva, ela seria um código fechado, imutável como um cadáver, como coloca Fávero (1993, p. 153): “a língua é cadáver cloroformizado, pronto para servir à dissecação”. Essa concepção linguística, atualmente refutada por linguistas, não se revela eficaz no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e aponta a necessidade de que o léxico seja abordado sob uma perspectiva mais discursiva e de que a língua seja concebida como um produto de uma coletividade que, influenciada por seu entorno sócio-histórico, reconstrói-a continuamente. Fávero (1993, p. 155) retrata este dinamismo da língua ao defini-la como o esqueleto do corpo humano "sobre o qual se agregam novos músculos que irão conferir a ela maior agilidade, ou, ainda, do qual são extraídos órgãos supérfluos ou tecido adiposo, flacidez, por desuso ou disfuncionamento, visando a atender às novas necessidades de comunicação".

Entendemos, desta forma, que, quando a língua é concebida como estática e a lexia é abordada de forma descontextualizada, o dicionário tenderá a ser visto como um simples objeto de consulta por leigos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sem qualquer vínculo com a prática efetiva dos fatos da linguagem. Se, por outro lado, a abordagem linguística se fizer mediante sujeitos sociais que agem sobre o léxico, essa obra lexicográfica, concomitantemente, será concebida como uma ferramenta didática portadora dos valores e ideologias da realidade linguística que retrata e não simplesmente um livro de consulta, um “SOS” ou, como vulgarmente se diz, “o pai dos burros”.

Concebemos o dicionário, neste estudo, como um instrumento didático imprescindível no estudo de línguas estrangeiras, como a mais importante referência cultural da civilização moderna; ele é o lugar onde devem estar registradas as normas sociais da época e as marcas de uso dos falantes, nas quais se enquadram as expressões idiomáticas (EIs), nosso objeto do estudo. Estas, juntamente como os clichês, os provérbios, as gírias, as frases feitas, para citar alguns fraseologismos, são muito frequentes na linguagem coloquial e, apesar de serem usadas de forma automática pelos falantes nativos de uma língua, são unidades lexicais (ULs) culturalmente marcadas por revelarem suas crenças, valores e visões de mundo, motivo pelo qual sua compreensão por aprendizes de línguas estrangeiras supõe dificuldades.

As EIs são lexias complexas construídas por meio de relações metafóricas, as quais são as responsáveis por distanciar seu significado global do sentido isolado dos elementos que as compõem. Assim, pela ação da metáfora, quando uma pessoa diz estar “no bico do urubu”, ela não o está literalmente, mas utiliza a EI para comunicar, com

mais expressividade, o fato de encontrar-se em uma situação difícil. O mesmo ocorre, para citar outro exemplo, com “fazer um pé de meia”, utilizada comumente pelos falantes para referir-se ao ato de fazer uma poupança, guardar uma quantia de dinheiro. Se essas EIs não têm uma significação literal em língua portuguesa, ou seja, se seu significado extrapola o nível da denotação, a dificuldade em compreendê-las aumenta no contexto de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o grau de complexidade semântica aumenta na busca de equivalentes idiomáticos fraseológicos.

Considerando as dificuldades relativas ao seu ensino e aprendizagem acima explicitadas, atribuímos aos dicionários gerais monolíngues, sob a perspectiva da Lexicografia, o papel de serem um instrumento por meio do qual os aprendizes de línguas estrangeiras tenham acesso às EIs e consigam compreendê-las em todos os aspectos que as envolvem, sejam eles lexicais, semânticos e culturais. Também apontamos a Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura como disciplinas linguísticas cujos pressupostos devem embasar a Lexicografia no tratamento lexicográfico relativo às EIs.

Entendemos por dicionário geral, aquele que, em tese, estuda todo o léxico de uma língua, sem recortá-la; o dicionário monolíngue, por sua vez, é uma obra lexicográfica construída pela metalinguagem, que se ocupa do léxico de uma única língua e que tem a função de representar o sistema linguístico sobre o qual ele foi elaborado, de modo a contemplar suas regularidades e variantes.

A Lexicografia e a inclusão das expressões idiomáticas em dicionários gerais monolíngues

Definimos *Lexicografia* como a ciência do dicionário, da sua prática e confecção por um cientista lexicógrafo, como uma técnica científica que se ocupa dos princípios que norteiam a sua elaboração e a de outras obras lexicográficas. Ela é uma disciplina no âmbito da Linguística Aplicada composta por dois componentes interligados, um teórico e um prático, sendo que o primeiro deve embasar e aperfeiçoar o segundo, ou seja, o componente teórico deve ser o responsável por transformar uma simples técnica de compilação do material léxico em uma ciência no âmbito da Linguística Aplicada.

O dicionário, por sua vez, é uma obra lexicográfica, um instrumento de perpetuação da cultura, posto que nele estão registradas as normas sociais da época e as marcas de uso dos falantes. Cano (1998, p. 206) define-o como a instituição linguística

cujas funções são transmitir o saber científico aos membros de uma comunidade e melhorar sua competência comunicativa.

Segundo a referida autora, a inclusão ou não de determinada UL no dicionário é uma decisão que deve ocorrer pela observação da alta frequência com que é usada pelos falantes e por sua importância na designação de uma determinada realidade. Todavia, no que concerne às ULs complexas, grupo da qual fazem parte as EIs, o que se observa é que sua inclusão na microestrutura de dicionários gerais de língua é, em geral, feita sem embasamento teórico, ou seja, não há critérios que indiquem a forma como elas devem ser propostas. Como consequência dessa assistemática, os lexicógrafos evitam incluí-las em suas obras de referência devido à dificuldade que sentem em organizá-las e, quando o fazem, apresentam-nas a partir de um verbete base, eleito de forma aleatória (LAPA, 1998, p. 73).

No caso das EIs especificamente, Ortíz Alvarez (2001, p. 93) atribui essa dificuldade à complexidade que seu estudo impõe. De acordo com a autora, o primeiro obstáculo que comumente é encontrado consiste na ausência das EIs e de outras unidades fraseológicas nos dicionários de língua, o que dificulta sua busca:

Primeiramente devemos ressaltar que tanto as expressões idiomáticas como outros tipos de fraseologismos, em geral, não se encontram repertoriados em obras de referência, particularmente nos dicionários de língua. Desse modo, a busca de seus equivalentes requer a pesquisa em várias fontes, sem que, muitas vezes, se obtenha resultados satisfatórios. Provavelmente, tal fato seja decorrente da complexidade do tratamento do tema, principalmente em relação ao seu reconhecimento. Assim, se é difícil identificá-las, não há como incluí-las em dicionários (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2001, p.94).

Definimos EI como uma UL: a) complexa, pluriverbal e indecomponível em seu significado; b) construída com base figurada e, portanto, conotativa; c) criada pelo imaginário popular (que pode cristalizá-la ou excluí-la), decorrente da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

Com o intuito de contribuir para a resolução dos problemas que a inclusão das EIs nos dicionários acarreta, Welker (2004, p. 167) ressalta que é essencial que cada lexicógrafo escolha um modo de proposição e respeite-o e Xatara (1995, p. 197) acrescenta que tal escolha deve condizer com a tipologia e os objetivos do dicionário. Também devem ser incluídas, conforme expõe a autora, somente aquelas que tenham sido cristalizadas na comunidade linguística na qual são usadas, visto que a cristalização

torna seu significado fixo e, portanto, passível de ser dicionarizado. Também é problemática, de acordo com Krieger (2006, p. 6), a inserção de informações relativas à sua estrutura mórfica. Isso porque, ao contrário das lexias simples, para as quais há um modelo canônico a ser seguido, ainda não há uma estrutura mórfica canônica delimitada para as estruturas complexas.

A tradução das EIs na definição lexicográfica também é alvo de debates entre os lexicógrafos. Noble (2002, p. 181) constatou, em seus estudos, que ela é, em geral, deficiente, posto que as transferências semânticas que são feitas não abarcam o significado conceitual em sua totalidade. Assim, para Xatara, Riva e Rios (2001, p. 188), não basta que elas sejam definidas por uma paráfrase; é necessária a proposição de outra EI que lhe corresponda conotativamente, para que não se percam seus valores conotativos; desta forma, o tradutor deixa de simplesmente transferir significados e passa a construí-los, sob a influência do contexto cultural que o rodeia. Citamos, como exemplo, a EI “nas costas dos outros”, a qual, com base nas considerações de Xatara, Riva e Rios (2001, p. 188), ao ser inserida no dicionário, além de ter seu significado explicitado na paráfrase “sem trabalhar, às custas de outra pessoa”, deve receber também uma definição sinonímica, como, por exemplo, “na jugular”, de modo que sua essência conotativa seja preservada.

Um último item a ser discutido refere-se à localização das EIs nos dicionários, a qual pode ocorrer de duas formas: por sua inclusão na macroestrutura ou na microestrutura. A primeira consiste em apresentá-las como um lema, de forma independente, ao passo que, na segunda, que é a forma de inclusão mais comum, elas são propostas como subentradas de uma de suas ULs, como uma informação a mais sobre determinado lema. No caso de optar-se por apresentá-las na macroestrutura, como geralmente o fazem os dicionários de fraseologismos, Castillo Carballo (2003, p. 94) sugere que elas sejam localizadas no verbete correspondente a uma das lexias que as formam; assim, as que contêm, em sua estrutura, um substantivo, devem utilizá-lo como entrada. Na ausência dele, devem ser empregados os verbos (quando forem principais, não auxiliares), os adjetivos, os pronomes e, finalmente, os advérbios.

Tratados alguns impasses lexicográficos que envolvem a inclusão das EIs nos dicionários gerais monolíngues, abordamos, a seguir, a Lexicografia Pedagógica e suas contribuições para a Lexicografia quando o material lexicográfico são as EIs.

A Lexicografia Pedagógica

A Lexicografia Pedagógica (LP) é uma disciplina linguística, no âmbito da Lexicografia, voltada para a elaboração de dicionários que atendam às necessidades dos estudantes, motivo pelo qual julgamos pertinente a consideração de seus pressupostos no tratamento dado às EIs nos dicionários gerais monolíngues. Sabe-se que, por serem lexias complexas, elas exigem um olhar diferenciado por parte do lexicógrafo, um olhar que respeite suas especificidades.

A LP é a ciência que, partindo das necessidades e habilidades dos aprendizes ao consultarem um dicionário, se ocupa da elaboração de dicionários pedagógicos (DPs), não só destinados a aprendizes de línguas estrangeiras, mas também de língua materna, como explica Welker (2008, p. 18). Entre as características de um DP, Duran (2007, p. 204) destaca: "simplificar a busca, exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico".

Foi somente há pouco mais de vinte anos que a finalidade prática do dicionário passou a ser ressaltada no ensino de línguas, como destaca Duran (2008a, p. 55). Talvez por esse reconhecimento tardio, seu potencial didático seja ainda pouco explorado no contexto escolar, como coloca Krieger (2007, p. 298): "o ambiente escolar tende a reproduzir a prática social de consulta, limitando-se a utilizar a obra lexicográfica para a obtenção de respostas pontuais". Esse cenário é resultante, segundo a referida autora, da ausência de conhecimento do professor acerca das potencialidades do dicionário, da organização estrutural deste produto lexicográfico, bem como da inexistência de exercícios nos livros didáticos que motivem seu uso e ressaltem seu potencial didático (KRIEGER, 2007, p. 299). Neste sentido, deve haver a promoção de atividades que visem a integrar os aprendizes com os dicionários no ambiente de ensino de línguas e tais ações precisam partir do professor, quem deve ser o responsável por desenvolver habilidades de consulta, ou seja, ensinar ao aluno a usar esta ferramenta didática a seu favor. Desta forma, "ao ensinar o uso do dicionário e ao contemplar o uso do dicionário no ensino, o professor cria a oportunidade para que os alunos aprendam a explorar melhor essa ferramenta tanto dentro quanto fora da sala de aula" (DURAN, 2008b, p.201).

Duran (2007, p. 205) enumera quatro componentes da LP cujos papéis devem corroborar na elaboração e utilização dos dicionários da forma mais proveitosa e

didática possível, ao mesmo tempo em que discute o descompasso existente entre tais elementos: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. Quanto ao papel do lexicógrafo, a autora ressalta que atualmente os projetos lexicográficos estão sendo conduzidos por uma equipe treinada pelas editoras. No entanto, o treinamento oferecido não está contemplando o componente lexicográfico teórico necessário, somente o prático, o que resulta na elaboração de dicionários que atendem muito mais a interesses comerciais que aos preceitos lexicográficos.

O editor, outro elemento chave da LP, é geralmente, o próprio empreendedor do projeto lexicográfico, como explica Duran (2007, p.206). Já o professor, embora tenha consciência do seu papel no ensino da habilidade com os dicionários, em geral, não possui o domínio necessário dessa habilidade:

a maioria deles reconhece que os alunos carecem de habilidades para fazer bom uso do dicionário, mas consideram essas habilidades como pré-requisitos e eximem-se da responsabilidade de ensiná-las, alegando falta de tempo em seu planejamento de curso. (DURAN, 2007, p.207)

Diante do despreparo do professor, a tarefa de definir o dicionário adequado ao nível de estudo em que se encontram os alunos bem como de possibilitar-lhes o contato com as EIs nestas obras lexicográficas torna-se complexa, apesar de haver um aumento crescente do número de obras voltadas para a aprendizagem, existentes no mercado. Essa realidade faz com que a escola acabe optando pelos dicionários que possuem em seu título os adjetivos *mini* e *escolar*, os quais, em geral, não são obras estruturadas para a aprendizagem, mas dicionários que sofreram cortes sem levar em consideração critérios lexicográficos coerentes, como explica Krieger (2007, p. 305). Pode-se dizer, portanto, que não só o professor, mas “a escola brasileira não tem tradição de fazer indicação de dicionários, cruzando variáveis como etapa de aprendizagem e estrutura lexicográfica adequada ao programa de ensino visado” (KRIEGER, 2007, p. 303).

Quanto ao aprendiz, último componente primordial da LP, Duran (2007, p. 208) destaca que ele tem sido o foco de pesquisas na área, na medida em que cresce a preocupação dos lexicógrafos em elaborar dicionários que atendam ao perfil do aluno. Dentro desta perspectiva, tê-lo como foco inclui repensar a linguagem utilizada na explicação das acepções e realizar uma seleção lexical mais condizente com a sua realidade, sem, contudo, que se perca a noção de normatividade, inerente a todos eles. Aqui, acreditamos que o olhar ao aprendiz, às suas necessidades e possibilidades,

implica que se considere a inclusão das EIs nos dicionários, uma vez que é por meio delas, entre outras formas, que ele consegue atingir a competência comunicativa em uma segunda língua.

Duran (2008a, p. 54) salienta as diferenças existentes entre a Lexicografia e a LP. Segundo a autora, a primeira visa a ampliar o inventário do léxico das línguas, ao passo que a segunda não se preocupa com a quantidade de verbetes e informações sobre eles, mas com a qualidade deles, a qual passa a ser atestada por seu grau de adequação e de satisfação do aprendiz ao consultá-los. Welker (2008, p. 19), em seus estudos, subdivide a LP em teórica (também chamada de Metalexigrafia teórica) e em prática. A primeira ocupa-se das premissas e postulações relativas aos dicionários pedagógicos e a segunda trata da produção deles.

A LP possui três zonas de interface relevantes apontadas por Duran (2007, p. 209): a Linguística computacional, a Linguística de *corpus* e a Linguística Aplicada. A Linguística computacional interferiu positivamente na LP, porque o computador passou a fornecer dados por meio dos *corpora* eletrônicos, assim como eliminou restrições de espaço tão problemáticas nos dicionários impressos; desta forma, pode-se dizer que, na aprendizagem de línguas permeada pela Linguística computacional, professor e aluno alteram seus papéis assim como alternam as ferramentas utilizadas, segundo Duran (2007, p. 211). Outra zona de interface da LP é a Linguística de *corpus*, que fornece ao lexicógrafo um *corpus* e ferramentas necessárias para explorá-lo. Essa disciplina “ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). Por fim, a Linguística Aplicada relaciona-se à Lexicografia Pedagógica pelo fato de que ambas têm em comum a necessidade de que a aquisição do léxico se torne mais efetiva.

Procuramos demonstrar, nas linhas acima, a importância da Lexicografia Pedagógica no ensino das línguas materna e estrangeira. Ainda que considerados os avanços alcançados por este domínio da Lexicografia na elaboração de dicionários de orientação pedagógica, há ainda lacunas a serem preenchidas, no que se refere aos protagonistas desta disciplina acima mencionados – o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz – e à necessidade de uma ação conjunta deles. No caso do tratamento lexicográfico dado às EIs, acreditamos que a ação destes quatro componentes corrobora na sua abordagem nos dicionários gerais monolíngues, uma vez que tal ação estará seguramente imbuída de uma consciência didático-pedagógica que vem a complementar

os preceitos lexicográficos tradicionais e a despertar a consciência da necessidade de que unidades lexicais diferentes sejam abordadas de formas diferentes.

Passar-se-á à abordagem da Lexicultura, outro aporte da Lexicografia considerado por nós essencial na elaboração de dicionários e outros produtos lexicográficos que têm as EIs como material lexicográfico.

A Lexicultura

O termo *lexicultura* nasce da percepção de que o léxico é o elemento linguístico propagador de significados e, portanto, revelador da cultura. É ele quem estabelece a relação entre língua e cultura e “nos auxilia a compreender e a explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos ou queremos aceder” (BARBOSA, 2009, p. 32).

Por outro lado, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, estudar o léxico é uma habilidade complexa, porque, como expõe Barbosa (2009, p. 32), os aprendizes deparam-se com um vocabulário que difere daquele ao qual estão habituados a utilizar e dominam.

No entanto, independente da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem do léxico, este processo deve ser permeado por um movimento de descoberta de coincidências e divergências culturais que o aprendiz realiza entre sua língua materna e a língua de aprendizagem. Cremos que esse movimento ocorre quando os conteúdos lexicais são abordados sob uma perspectiva lexicultural, uma vez que ela transcende o plano linguístico e caminha em direção ao plano cultural.

Nesta linha,

o léxico passa a ser, assim, abordado como um *locus* privilegiado não apenas para o conhecimento, mas para o reconhecimento de significados culturais presentes em unidades lexicais culturalmente compartilhadas entre locutores nativos, mas que nem sempre se mostram transparentes para falantes de outras línguas, pertencentes a outras culturas (BARBOSA, 2009, p. 39).

A Lexicultura começa a atuar a partir da constatação de que há, em qualquer língua, ULs transparentes e opacas; estas últimas são adquiridas, no contexto de língua materna, de forma automática; entretanto, apreendê-las em língua estrangeira é uma tarefa um pouco mais complexa para o aprendiz, visto que elas são carregadas de

marcas culturais e o estudante não está inserido naquela cultura para compreendê-las de forma automática, como o faz em sua língua materna.

Foi diante desta constatação que, como explica Barbosa (2009, p. 33), Robert Galisson propôs, em 1987, o conceito de *lexicultura*. Tal proposição ocorreu quando o autor começou a observar as dificuldades encontradas por falantes não-nativos de língua francesa ao tentar adquirir o léxico desta língua; ou seja, foi a observação atenta aos obstáculos que a aprendizagem efetiva do vocabulário impõe que direcionou a abordagem de Galisson rumo a uma redefinição de léxico, como explica Pruvost (2003, p. 2).

O termo *lexicultura* resulta, de acordo com Guillén Diaz (apud BARBOSA, 2009, p. 33), da junção de *léxico* e *cultura*, os quais remetem, respectivamente, ao conjunto de ULs de uma língua e ao conjunto de manifestações do cotidiano de um povo expressas pelo léxico. Essa carga cultural compartilhada é observável nas locuções cristalizadas, como as EIs, motivo pelo qual as consideramos um conteúdo, além de lexical, lexicultural. Nelas, as associações estabelecidas, muitas vezes ilógicas e bizarras, conotam uma significação que extrapola a relação primária entre o significante e o significado.

Por serem ULs culturalmente marcadas, a inclusão das EIs nos dicionários gerais monolíngues destinados à aprendizagem de línguas estrangeiras deve ocorrer a partir da consideração dos pressupostos da teoria lexicográfica, em concordância com as questões lexiculturais acima expostas. Dessa forma, o dicionário será um instrumento não só de acesso à cultura do outro, mas uma ferramenta que estabelece uma relação entre as culturas natural e de aprendizagem.

Pruvost (2003, p. 1) explica, contudo, que a metalexigrafia ignora a informação lexicultural e que a Lexicografia prática, às vezes, inclui tal informação em uma ou outra entrada. Apesar disso, o autor considera o conceito de lexicultura essencial para a definição completa de uma UL e, portanto, indispensável na aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo ele, quando o dicionário oferece apenas definições clássicas, ele deixa de proporcionar ao consulente o conhecimento pleno das entradas; neste caso, “the definition of the word therefore lacks all that gives it its deepest resonance.”¹ (PRUVOST, 2003, p. 3).

¹ A definição da palavra, portanto carece de tudo o que lhe dá a sua mais profunda ressonância.

A informação lexicultural pode ser proposta no interior do verbete de maneiras diversas. Podemos informar sobre ULs culturalmente marcadas explorando sua simbologia, as relações analógicas que as permeiam bem como apresentando informações relativas à etimologia propriamente dita e à etimologia popular. Como exemplo, Pruvost (2003, p. 3) explica a necessidade de que, em dicionários de língua francesa, a palavra *muguet* (lírio do vale, em português), seja associada ao dia primeiro de maio, dia do trabalho, já que ela simboliza esta data e é vendida somente nela. O autor destaca a importância de que o aprendiz de francês como LE seja exposto a esta informação lexicultural para compreender o item lexical de forma completa.

No caso das EIs, os recursos lexiculturais acima mencionados podem ser explorados, com o intuito de explicar as associações, em geral, ilógicas e conotativas que permeiam a significação global das EIs, de modo a facilitar sua compreensão por aprendizes de línguas estrangeiras. Em nossa tese de doutorado², defendida em março de 2014, procuramos incluir tais informações nos verbetes por nós elaborados para nosso *corpus*, o qual compunha-se de 75 EIs. Também procuramos pautar a construção dos nossos verbetes nos pressupostos da Lexicografia Pedagógica, com o intuito de preencher as lacunas lexicográficas que comumente observamos nos dicionários existentes ao proporem as EIs em sua microestrutura.

A exemplo, apresentamos o verbe elaborado para a EI “com a pulga atrás da orelha”:

Com a pulga atrás da orelha: + Com suspeita, com desconfiança a respeito de algo ou alguém; **com o pé atrás.** @ *A repentina saída de Babi Rossi do 'Pânico na Band' deixou muita gente com a pulga atrás da orelha nos bastidores do programa* (OLIVEIRA; MIRANDA, 2013). # À orelha associam-se a inteligência, a compreensão e a percepção (CHEVALIER, 2001). Sob a perspectiva da analogia, ela possui, além da audição, outras propriedades como pressentir, sentir, perceber, prestar atenção, as quais possui aquele que fica com a pulga atrás da orelha (AZEVEDO, 1983).

Com base nos preceitos da LP, tomamos algumas decisões relativas à definição lexicográfica e à inclusão de exemplos em nossos verbetes. No que concerne à definição, com base na tipologia de definições proposta por Porto Dapena (2002), optamos pela junção das definições linguística conceitual perifrástica (DLCP) e

² Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto. 2014. Título: “A elaboração de um repertório semibilingue de somatismos fraseológicos do português brasileiro para aprendizes argentinos”.

sinonímica (DLCS), ou seja, todas as EIs foram definidas por uma perífrase, a qual veio seguida de um sinônimo (em negrito), quando havia; acreditamos ser esta a forma de definição mais completa e abarcadora e a mais facilitadora da compreensão do consulente. Quanto à exemplificação, optamos por exemplificar os verbetes com exemplos retirados das páginas da *web*, posto que, provenientes desta fonte, eles retratam a língua em uso do falante de português do Brasil. Por fim, conforme explicitado acima, incluímos informações relativas a relações analógicas e simbólicas, neste caso, referentes ao vocábulo *orelha*, que contribuam para a elucidação do significado da EI em foco.

Considerações finais

O dicionário, objeto de estudo da Lexicografia, foi concebido, na Linguística Moderna, sob perspectivas diversas.

Inicialmente, como o foco era a oralidade das línguas e a naturalidade da língua falada, todos os instrumentos veiculadores da língua escrita, dentre eles o dicionário, foram negligenciados. Foi somente na década de 1970 que ele começou a ser tratado do ponto de vista científico. Reconheceu-se, nessa década, segundo Azorín Fernandez (2003, p. 33), sua importância como instrumento do bem falar e passaram a ser priorizados os procedimentos metodológicos utilizados em sua constituição. Nos anos 1990, a importância dos estudos metalexigráficos foi incontestável entre os linguistas, os quais abordaram os dicionários em seus diversos aspectos: sua história, contexto de produção e abordagem na didática das línguas, como explica Azorín Fernandez (2003, p. 47).

Entretanto, apesar destes avanços consideráveis, podemos dizer que a abordagem de unidades lexicais complexas nele e em outras obras lexicográficas segue sendo falha, dadas as particularidades constitutivas que tais lexias possuem.

Deste modo e com vistas a minimizar tais dificuldades, apontamos a Lexicografia Pedagógica e a Lexicultura como disciplinas cujos pressupostos devem atuar juntos quando o material lexicográfico são as EIs. Suas contribuições tornam a inclusão das expressões idiomáticas em dicionários gerais monolíngues mais completa e compatível com suas especificidades. A LP, uma vez que está voltada para a elaboração de dicionários que atendam às necessidades dos estudantes, e a Lexicultura, que, ao conceber o léxico como o elemento linguístico revelador da cultura, entende o processo

de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como multicultural, no qual aprendizes de línguas estrangeiras compartilham não somente conteúdos linguísticos, mas visões de mundo.

Referências bibliográficas

AZORÍN FERNANDEZ, Dolores. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel Lingüística, 2003. p. 33-52.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 10-11, p. 31-41, 2009.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

CANO, Waldenice Moreira. Os dicionários de língua, a norma cultural e os terminologismos. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOLOGIA E TERMINOLOGIA DA ANPOLL, 1., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CNPq, 1998. p. 205-215.

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Coord.). **Lexicografía española**. Espanha: Ariel, 2003. p. 79-100.

DURAN, Magali Sanches. **Lexicografia pedagógica: atores e interfaces**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

_____. **Parâmetros para a elaboração de dicionário bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2008a.

_____. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008b.

FÁVERO, Teresinha Oliveira. Lexicologia em sala de aula. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 10, p. 153-167, 1993.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida T. C. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 157-172.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, VIII. Campo Grande: UFMS, 2007. p. 295-309.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOBLE, Glades Dilelio. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 21/22, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário

fraseológico? **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 83-96, 2001.

PORTO DAPENA, José- Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

PRUVOST, Jean. **Some lexicography concepts stemming from a french training in Lexicology**. Kernerman Dictionary News, Israel, n. 11, July, 2003. Disponível em: <<http://kictionaries.com/kdn12-2.html>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

XATARA, Claudia Maria. O resgate das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

XATARA, Claudia Maria; RIVA, Huelinton Cassiano; RIOS, Tatiana Helena Carvalho. As dificuldades na tradução de idiomatismos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 183-194, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5892/5572>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

A (IN)COMPREENSÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA E SEUS EFEITOS NA CELERIDADE PROCESSUAL

Joane Marieli Pereira Caetano*
Rodrigo Gindre Vargas**
Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral***
Eliana Crispim França Luquetti****

Resumo: o presente artigo é fruto de observação de um dos autores durante estágio forense no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, no qual presenciou cotidianamente o esforço linguístico dos operadores do direito para fornecer às suas peças um tom de superioridade usando, em excesso, o “juridiquês”. O objetivo é analisar o poder da linguagem, sobretudo, no mundo jurídico, bem como o conceito de juridiquês, sua influência na celeridade processual, na justa resolução das lides e suas consequências à imagem do Poder Judiciário. A metodologia utilizada foi a qualitativa exploratória em boa doutrina jurídica, obras de autores especialistas no tema, artigos jurídicos e linguísticos essenciais ao desenvolvimento do mesmo. Esta pesquisa se mostra importante porque demonstra que, em macro esfera, o juridiquês torna o trabalho cartorário mais lento, dificulta o entendimento pelos serventuários da justiça e pelas partes leigas, que têm seu direito constitucional de acesso à justiça restringido e acabam “refêns” dos advogados para entender o que acontece no curso processual, refletindo se isso é uma forma velada (ou não) de violação à base principiológica do Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: juridiquês; clareza textual, comunicação.

THE (IN)COMPREHENSION OF LEGAL LANGUAGE AND ITS EFFECTS ON PROCEDURAL PROMPTNESS

Abstract: this article is the result of one of the authors' observation during his forensic training at the Court of Rio de Janeiro State, where daily witnessed the linguistic effort of law enforcement officers to provide to their parts a superiority tone using, in excess, the “juridiquês”. The goal is to analyze the power of language, especially in the legal world, as well as the concept of legalese, its influence on the procedural promptness in fair resolution of labors and its consequences to the judiciary image. The methodology used was the exploratory qualitative in good legal doctrine, works of expert authors on the subject, legal and linguistic articles, essential to its development. This research is important because, in a macro level, the legalese slows down the notary work, hinders understanding by clerks of justice and the secular parties, which have

* Mestranda em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Especialista em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna

** Graduando em Direito pela Universidade Iguazu, UNIG, *campus V*.

*** Mestre em Cognição e Linguagem pela UENF. Professora de Direito Civil no Curso de Direito e de Direito em Saúde no Curso de Medicina da Universidade Iguazu, Campus Itaperuna. Advogada.

**** Doutora em Linguística (UFRJ). Professora associada (UENF) do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL).

their constitutional right to access justice restricted, ending up as lawyers' "hostages" to understand what happens on the procedural course, reflecting if it is a veiled form (or not) of violation of the principled basis of the Democratic State of Law.

Keywords: juridiquês; textual clarity; communication.

Introdução

Por ser a Ciência Jurídica uma ciência social, faz-se presente cotidianamente na vida da população, desde o momento do nascimento, no decorrer da vida e até no momento da morte. Por outro lado, essa ciência, que é interdisciplinar, comunica-se com várias outras como a política, a sociologia e a filosofia, o que realça a importância da linguagem como fator elementar e determinante na evolução histórica da sociedade e do Direito.

Entende-se a linguagem como principal instrumento de trabalho para o advogado, sendo ela a única arma para a concretização do pedido e sua procedência, caso advogado do requerente, ou improcedência, se advogado do requerido. Neste cenário, surge a discussão sobre o "juridiquês", que é um conjunto de expressões e termos utilizados entre os operadores do direito, com gírias e jargões que tornam robusto o texto apresentado aos autos dos processos. É definido como um desvio no linguajar jurídico por prejudicar a inteligibilidade aos interlocutores. Para exemplificar essa prática, são apresentados fragmentos de textos extraídos de processos que tramitam atualmente, observado o sigilo da fonte, a fim de que seus autores não sejam identificados.

Será observada não somente a postura do advogado, mas também a do legislador que, ao editar leis, em alguns casos, demonstra não conferir aos textos uma linguagem acessível, isto é, de fácil compreensão ao público, o que origina uma série de divergências doutrinárias, e entrava julgamentos, protelando a solução dos litígios. Isso porque se a linguagem jurídica for mal empregada, tende a afastar o operador do direito do público que procura o Poder Judiciário. Apesar de o acesso à justiça ser um direito inerente a todo cidadão, o juridiquês é uma barreira e fomenta a desvalorização social do Judiciário, visto que sem a compreensão individual do processo e, por consequência, de seu resultado, dificulta-se a credibilidade de sua eficácia.

Sustenta-se a existência de ruído na comunicação, tanto na forma escrita quanto na oralidade, devido à utilização excessiva e desnecessária de termos técnicos, o que pode ferir o direito ao acesso à justiça, pressuposto do Estado Democrático de Direito,

uma vez que a parte fica refém de seu advogado para entender o que acontece no tramitar do processo.

O objetivo da presente pesquisa é refletir sobre o poder da linguagem, principalmente no âmbito jurídico, mas também analisar os excessos de formalidade, de arcaísmos, de termos latinos, dentre outros, que possam impedir uma compreensão clara e rápida do texto dos autos, quer pelas partes interessadas no processo ou pelos serventuários da justiça, e até pelo advogado da parte contrária. Trazem-se exemplos comumente encontrados no ambiente forense, pelos quais se evidenciam as dificuldades na compreensão do juridiquês. São exemplos reais do que o advogado deve ou não fazer para tornar sua linguagem simples e acessível, sem abrir mão do tecnicismo necessário e fundamental ao exercício de sua profissão.

A importância desta abordagem consiste em demonstrar que, em uma macro esfera, o juridiquês torna o trabalho cartorário mais lento, dificulta o entendimento tanto pelos serventuários da justiça como também pelas partes leigas, que têm seu direito constitucional de acesso à justiça restringido e acabam “reféns” dos advogados para entender o que acontece no curso processual, refletindo se isso é uma forma velada (ou não) de violação ao acesso à justiça garantida pelo Estado Democrático de Direito.

A metodologia utilizada foi a qualitativa exploratória, valendo-se do próprio texto constitucional e apoiando-se em doutrinadores jurídicos como Moraes (2008) e Torres (2002), em obras de autores voltados diretamente ao tema, sendo eles Camara Jr (1986), Xavier (2003), Rodriguez (2004), Santos (1954), Warat (1995), Lima M. (2014), Moreno; Martins (2006), artigos jurídicos e linguísticos essenciais, como Arrudão (2005; 2008), Coan (2009), Lima (2010), Lubke (2014), Santana (2012), Keitel; Souza (2015), Moreira; Martelli; Makowski; Stumpf (2010).

A linguagem como artifício de poder

A linguagem é um artifício de poder na vida em sociedade, mais ainda no mundo jurídico. O operador do direito se vale das palavras, tanto oralmente como na forma escrita, para conseguir o objetivo de seu cliente nos autos. É através das palavras que o advogado discorrerá sobre a lide, apresentando os fatos na Petição Inicial, caso seja patrono (advogado constituído para aquela causa) do requerente, ou na Contestação, caso patrono do requerido. Estes fatos devem estar contados nestas peças

de forma clara, usando palavras adequadas e conjugadas para que atinja o interesse de seu cliente.

Também o advogado deve apresentar uma boa oratória para corroborar de maneira firme com os atos processuais que são colhidos de forma oral, em depoimentos pessoais, em que fará perguntas à parte contrária a fim de retirar de seus lábios a verdade e produzir provas a seu favor, consoante o que destaca Mattoso Camara Jr (1986) ao afirmar que falando oralmente é que se consegue organizar o pensamento articulado, concatenado e nítido. Dominar a escrita e a oralidade é um desafio diário para o advogado, uma verdadeira arte. E é por meio da palavra que se estabelece a linguagem, conforme salienta Xavier (2003, p. 9):

Seja como for, o homem, animal falante que é, em seus três níveis de manifestação - como humanidade, como comunidade e como indivíduo - está indissolavelmente ligado ao fenômeno da linguagem. Ignorar-lhe a importância é não querer ver. O pensamento e seu veículo, a palavra, privilegiam o homem na escala zoológica e o fazem exceler entre todos os seres vivos. Oxalá saiba ele usar proficiente e dignamente esse dom da evolução criadora, pois o poder da palavra é a força mais conservadora que atua em nossa vida.

Portando, pode-se afirmar que o Direito e a palavra estão intimamente entrelaçados. “O Direito é a ciência da palavra. Para o advogado dir-se-á agora, a palavra é seu cartão de visita” (XAVIER, 2003, p. 9).

O advogado deve cuidar, principalmente, dos usos de vocábulos e da forma com que ele se expressa, porque é por meio da palavra que ele realiza muitas de suas atividades nos autos do processo, como, por exemplo, peticionar, contestar, provar, podendo ter seu objetivo processual ferido por mau uso da palavra. Reafirmando o poder da palavra especialmente para o operador do direito:

Jamais, como em Direito, o conhecido refrão popular “te pego pela palavra” teve tantos foros de verdade. Em qualquer causa, especialmente naquela onde houver incerteza quanto à decisão, a experiência recomenda cautela na escolha das palavras, para que o feitiço não vire contra o feiticeiro [...]. (XAVIER, 2003, p. 11)

E ainda:

Inquestionavelmente a seleção do termo exato economiza o precioso tempo que se perde em discussões bizantinas; fatores conjunturais, no entanto, interferem no sentido de que não se cristalice em estereótipos imutáveis a linguagem jurídica. Se assim fosse, ela estaria fadada a parar no tempo, sendo mais útil nas vitrinas empoeiradas de um museu. Entre os referidos fatores está principalmente o progresso

natural de outras ciências sociais, o qual determina a mudança de enfoque na abordagem dos problemas tradicionais, trazendo novas achegas, tanto à doutrina do Direito quanto ao seu vocabulário. Esse caldeamento, aliás, é deveras auspicioso, porque produtor e por obrigar a um contínuo esforço de atualização, assegurando a perene importância social do advogado. (XAVIER, 2003, p. 9)

Dessa forma, compreende-se que “A função das palavras é transmitir um sentido, sob pena de elas não terem razão de existir. A significação associa um ser, um fato, uma ideia, um signo capaz de evocá-los” (XAVIER, 2003, p. 12).

A inteligibilidade dos termos jurídicos como pressuposto do Estado Democrático: o Estado Democrático de Direito *versus* o “juridiquês”

É importante destacar que a Constituição Federal (doravante apenas CF) defere ao cidadão direitos que se mostram ineficazes porque o instrumento que deve promovê-los não o faz. É o que acontece quando a comunicação é falha e o cidadão encontra dificuldades para exercer a cidadania.

Ao analisar e enfatizar a importância do declínio do juridiquês, é necessário tecer um paralelo com os direitos e garantias fundamentais que emanam da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O artigo 1º da Constituição Federal define o Brasil como uma República Federativa, “formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de Direito” (BRASIL, 1988, p. 1), tendo como um dos fundamentos a cidadania. Segundo preconiza Moraes (2008), a cidadania é um *status* e, de forma simultânea, é um objetivo e um direito fundamental do cidadão brasileiro. Destarte, o Estado Democrático de Direito é a regência por normas democráticas, como, por exemplo, as eleições livres, periódicas e pelo povo. Ainda no artigo 1º do texto constitucional, lê-se que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 1). Portanto, no Estado Democrático de Direito, a participação popular é indispensável e também peça fundamental e o Direito deve auxiliar nesta busca pela democracia no Brasil.

É sabido que o Poder Judiciário tem por função precípua exercer a jurisdição, dizer o direito, e o faz ao julgar lides fundamentando-se nas leis, na Carta Magna e, na ausência de previsão legal, nos princípios do direito e nos usos e costumes. E garante o acesso à justiça ao povo brasileiro no artigo 5º, em face de ameaça ou violação do direito e, independentemente, da vulnerabilidade econômica, ao estabelecer:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito. (BRASIL, 1988, p. 1-2).

Torres (2002) define o acesso à justiça, previsto pelo artigo supracitado, como o princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio do direito de ação. Ou seja, em uma interpretação objetiva, vê-se a garantia de recorrer ao Poder Judiciário para socorrer-se de tutela preventiva ou reparatória de um direito. Porém, é necessário que se conheça bem seus direitos e os exponha de forma clara, pois após o pleito transitado em julgado, faz-se coisa julgada material e impossibilita a rediscussão da matéria, o que significa dizer que não poderá ser ajuizada nova ação para discutir aquele assunto.

Conforme explica Moraes (2008), o princípio da legalidade também é uma das bases do Estado Democrático de Direito, tendo sua garantia determinada pela CF diante da existência de violação, mediante lesão a um direito. O referido autor menciona ainda que, somente através de leis em consonância com da CF, podem-se criar obrigações para os cidadãos, pois é expressão da vontade geral. Cabe enfatizar que a CF confere ao cidadão vários direitos aos quais possuem acesso através do Poder Judiciário, mas, sobretudo, possuem o direito de entendê-los e, para isso, a linguagem jurídica deve ser consoante à intelectualidade do povo, para que o Direito Constitucional não seja apenas abstrato e que ocorra a popularização dos preceitos basilares do Estado Democrático de Direito.

O estilo de linguagem jurídico deve ser visto como um auxiliador para a compreensão da lei e deve facilitar a comunicação jurídica. Syntia (2002) afirma que a palavra, dentro de um contexto jurídico, deve ser empregada de forma clara e exata, além de se evitar uma delicadeza exagerada na semântica e ambiguidade na interpretação e na aplicação do texto legal.

Voltando à CF, vale ressaltar que nela estão contidos direitos e garantias fundamentais da República, concessora de vários direitos aos agentes sociais. Todavia, não é o bastante apenas conceder os direitos; existe a necessidade da simplificação destas normas para, a partir de então, haver, de fato, a compreensão efetiva dos direitos garantidos e consagrados na Constituição Federal e também nas demais leis infraconstitucionais que estão vigentes em nosso mundo jurídico, no intuito de que elas

(as leis e até mesmo a CF), não se tornem o chamado “elefante branco”, por culpa do tipo de linguagem empregada.

A linguagem jurídica: o juridiquês

Entende-se por juridiquês as expressões e termos utilizados entre os operadores do direito, caracterizado pelo uso de gírias e jargões que tornam robusto, do ponto de vista jurídico, o texto apresentado. Pode-se defini-lo ainda como um desvio no linguajar jurídico, na forma do preciosismo e no uso em excesso e desnecessário dos termos formais na construção textual jurídica, observados atualmente nos pronomes de tratamento dirigido aos Magistrados e até mesmo entre os advogados, no curso processual. É importante destacar que o cerne da questão não se refere ao uso de termos técnicos, porque muitos são necessários e insubstituíveis sob pena de macular o objetivo da peça que o contém. Todavia, conforme já explanado, o juridiquês pode existir na forma do preciosismo, pelo exacerbado uso de expressões latinas, de expressões ou termos arcaicos, rebuscados e neologismo, tornando-se um dos fatores que dificultam a compreensão das peças processuais por parte de pessoas leigas e até mesmo de advogados. Vê-se no cotidiano dos serventuários dos Tribunais de Justiça a necessidade de primeiro compreender as expressões latinas não costumeiras, para então trabalhar nos autos.

Rodriguez (2004, p.32) explica que “o arcaísmo ou preciosismo significa, para nós, aquela palavra de sentido obscuro, buscada no dicionário pelo próprio autor, para tornar sua linguagem aparentemente mais culta, mais rebuscada. É palavra de uso mais raro”. O uso dessas expressões tem sido muito questionado entre os magistrados, porque os profissionais da área e os clientes sentem dificuldade de ter um bom entendimento do que está escrito nos autos do processo: “A proposta da Associação dos Magistrados Brasileira (AMB) é reavaliar o juridiquês e promover um vocabulário mais simples, direto e objetivo para aproximar a sociedade da justiça e da prestação jurisdicional” (ARRUDÃO, 2008, p. 2).

Mattoso Camara Jr (1986, p.157) diz que a “A clareza é a qualidade central de quem fala ou escreve”. Observa o referido autor que a importância da clareza decorre das funções de possibilitar o pensamento em sentido amplo e permitir a comunicação do pensamento elaborado. No mesmo sentido, Santos (1954, p.15) reafirma a importância e a indispensabilidade da clareza na linguagem jurídica:

deve-se escrever com as palavras que usamos na linguagem comum. Por isso convém evitar-se os arcaísmos, expressões raras e obsoletas. Quando o discurso, a palestra ou o relato referem-se a temas científicos e filosóficos deve ser empregada a terminologia em uso nessas ciências. A finalidade dessa regra é garantir a clareza que é uma das qualidades principais de um bom estilo.

O “juridiquês”, o Poder Judiciário e a celeridade processual

No que concerne à formalidade necessária das petições, sabe-se que necessária é para o procedimento jurídico, uma vez que ao lado dos termos técnicos e solenidades, é inerente ao exercício da advocacia. Contudo, muito bem explana Coan (2009) ao afirmar que o Direito é uma ciência e por isso a necessidade de uma linguagem correspondente, porque possui, desde suas raízes, o vocábulo refinado e termos específicos. Contudo, não se pode afastar uma harmonia necessária entre o trabalho dos operadores do direito e os sentidos originários da língua.

Quando definimos a linguagem como meio de comunicação, estamos apenas determinando uma das múltiplas funções que ela engloba. Essa noção é simplista porque não dá conta da complexidade de fatores que envolvem o uso da língua, que pode servir tanto para comunicar como para informar, mas há casos em que a linguagem se torna obscura em que não cumpre a sua função comunicativa. Na maneira de escrever dos meios jurídicos há todo um cuidado em moldar a linguagem e ornamentá-la de uma maneira tal que ela passa a ser um código, cuja compreensão está ao alcance apenas do pequeno grupo que faz parte do universo jurídico. (LIMA, R., 2010, p. 02)

A compreensão da linguagem jurídica tende a ser prejudicada a partir dos termos rebuscados das peças e o formalismo exacerbado, os quais são, conforme preconiza Lubke (2014), capazes de tornar a linguagem incompreensível para pessoas leigas. Por isso, importa trazer à pauta de discussão o entendimento de Santana (2012), que analisa a ambiguidade das leis e atribui esse fato à linguagem verbal judiciária e, conseqüentemente, sendo o advogado o seu primeiro intérprete, atribui-lhe a liberdade de interpretação e, obviamente, a forma mais favorável ao seu cliente. A partir desta ambiguidade, surge um imenso número de recursos, ocasionando a demora para se atingir uma solução viável à discussão contida nos autos daquele processo.

Lubke (2014) confirma este pensamento ao apontar que o “juridiquês” é um dos elementos responsáveis pela lentidão da máquina judiciária, apontando as extensivas e complexas petições que consomem mais tempo para análise e o conseqüente descrédito da máquina judiciária brasileira.

A argumentação jurídica, em seus aspectos legitimadores, é simultaneamente uma instância reprodutora de valores e tuteladora do politicamente produto-desejante assim, esse aspecto do argumento jurídico atende a três níveis retóricos: por seu intermédio, justifica-se uma decisão, um sistema de crenças ideológicas e um conjunto molecular de práticas normalizadoras. (WARAT, 1995, p. 89)

Ainda para Lubke (2014), ao mesmo momento em que a linguagem jurídica é erudita e formal, é também obscura. Enfatiza o autor que a simplicidade é o contrário de obscuridade. É uma linguagem concisa, clara e de fácil compreensão, para os operadores do direito, para os serventuários da justiça, e principalmente para as partes leigas que terão ao alcance das mãos o entendimento dos atos processuais:

O ato comunicativo jurídico não se faz, pois, apenas como linguagem enquanto língua (conjunto de probabilidade linguísticas postas à disposição do usuário), mas também, e essencialmente, como discurso, assim entendido o pensamento organizado à luz das operações do raciocínio, muitas vezes com estruturas preestabelecidas. (LIMA, R., 2010, p. 04)

No que concerne às formas de argumentação jurídica:

Nota-se a necessidade de apoiar as premissas entinemáticas nas formas axiológicas dominantes. Os argumentos apenas resultam persuasivos, entre os juristas, quando não contradizem a ideologia dominante e as condições jurídicas que a sustentam. Isto muitas vezes encontra-se encoberto pela própria teoria da argumentação, favorecendo, desta forma, o valor dos argumentos jurídicos como estratégias de normalização (WARAT, 1995, p. 88)

Nesse contexto, Lima M. (2014) expõe a crença de que um meio eficaz de diminuição das falhas na compreensão de materiais do mundo jurídico seja a adoção de uma linguagem simples, mesmo sem dispensar os termos técnicos, porque ela facilita a compreensão textual. O autor ainda preconiza que fazer bom uso da linguagem é uma qualidade importante, porque o operador do direito se comunicará de maneira clara e objetiva, alcançando assim a procedência do pedido (se advogado) ou a resolução do litígio (se Magistrado).

O “juridiquês” e o português

No “juridiquês”, conforme exemplifica Marcelo Paiva (2012), parágrafos longos e incompreensíveis, recheados de termos técnicos ou de jargões, poderiam ser

expressos de forma e breve e compreensível inclusive para os leigos, se escritos de forma simples, em claro português.

Moreno et. al (2006, p. 12-15) reconhecem três estilos de petição: o superado e pretensioso, no qual utilizam-se palavras antiquadas e fora do contexto e bizarras figuras de linguagem, com apelo ao tom dramático e inobservância dos fatos e do Direito; o estilo moderno e pretensioso, com excessivo apelo à forma, uso de expressões vazias e frases excessivamente longas; o estilo moderno adequado, ou seja, um texto "claro para qualquer leitor de nível médio", e no qual "as frases são curtas, os adjetivos estão empregados de maneira adequada. A lei, a doutrina e a jurisprudência são referidas com precisão" e "a redação destaca que houve prova dos fatos".

Conclusão

O presente trabalho concluiu que a comunicação de boa qualidade se faz de forma precisa, clara e objetiva. A linguagem jurídica, utilizada especialmente pelo advogado, como articulador da norma, deve se preocupar com o intuito de promover a facilidade do entendimento do receptor, de forma que seja possível a não existência de barreiras ao direito de acesso à justiça.

É notório que alguns operadores do direito não tratam a linguagem como forma de comunicação ampla, mas sim restrita ao grupo profissional, valendo-se de termos latinos e técnicos obstruentes à comunicação. Codificam o texto de modo que, inclusive, os próprios profissionais da área, tais como os advogados envolvidos no processo, encontrem certa dificuldade de compreensão diante de tal diversidade terminológica. É necessário entender as formalidades e solenidades próprias dos textos jurídicos como instrumento capaz de promover harmonia entre o advogado e os receptores, pois a linguagem rica prescinde de complexidade, uma vez que um linguajar exacerbado em arcaísmo e rebuscado pode conferir ambiguidade e proporcionar um entendimento divergente do esperado, bem como gerar a lentidão da máquina judiciária.

Vale mencionar a importância de uma linguagem clara, um texto jurídico de qualidade, que deve ser debatida de forma insistente no Curso de Direito, a fim de conscientizar os atuais acadêmicos, futuros profissionais, da necessidade de se fazer entender por todos e não apenas por um restrito público. Dessa forma, torna-se

relevante conduzi-los à visão interdisciplinar entre as áreas do Direito e da Linguagem, no intuito de que se reflita o resguardo do direito do cidadão enquanto pertencente de um Estado Democrático de Direito, no qual o cumprimento da comunicação jurídica deve passar pelo viés da Democracia, propiciando aos cidadãos o acesso aos seus direitos e, no que tange a linguagem, deve-se estabelecer o processo comunicativo durante o atendimento aos recursos judiciais, de modo que haja compreensão entre a comunidade jurídica e as outras partes da sociedade, em especial, o público leigo. Este possui o direito de compreender o que acontece no processo, evitando assim o que foi mencionado neste artigo, ou seja, se tornar “refém” do advogado para saber tudo o que acontece nos autos.

Destarte, frisa-se que a linguagem jurídica deve estar em consonância com a intelectualidade da população, para que o Direito Constitucional não seja abstrato e inócuo, mas concreto e efetivo no que respeita ao cumprimento dos ideais de cidadania contidos na CF para a consecução de uma sociedade justa, humana e solidária.

Referências

ARRUDÃO, Bias. Campanha da Associação dos Magistrados para simplificar a linguagem jurídica reacende o debate sobre a prática da Justiça no país. **Revista de Língua Portuguesa**, ano 1, n. 4, 2008.

ARRUDÃO, Bias. Juridiquês no Banco dos Réus. **Revista Língua**, ano 1, n. 2, 2005. Disponível em: <www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Assembleia Constituinte, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Último acesso: 10/10/2015.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. Manual de Expressão Oral e Escrita. Petrópolis: Vozes, 1986.

COAN, Emerson Ike. Atributos da linguagem jurídica. Teresina, **Jus Navigandi**, 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/12364/atributos-da-linguagemjuridica/print>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

KEITEL, Ana Luisa Moser; SOUZA, Antonio Escandiel de. **Valorização do poder judiciário brasileiro por meio da simplificação da linguagem jurídica**. UNISC: 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/13221/2265>>, acesso em 28 de setembro de 2015.

LIMA, Raimundo Ferreira de. A simplificação da linguagem jurídica como forma de possibilitar um maior e melhor acesso à justiça pelos cidadãos de baixa instrução. **Revista Jurídica Orbis**. 2010. Disponível em:

<<http://cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/view/44/44>> acessado em 27 de setembro de 2015.

LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Direito e Marxismo. In: Economia Globalizada, modernização popular e políticas públicas. **EDUCS**, v. 2. Caxias do Sul, 2014. Disponível em

<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Direito_e_marxismo_Vol2_2.pdf>, acessado em 27 de setembro de 2015.

LUBKE, Helena Cristina. Pela simplificação da linguagem jurídica. **Cielli**. 2014. Disponível em

<<http://cielli2014.com.br/media/doc/b0dd7f7a67673de930a9d9019980b53f.pdf>> acessado em 27 de setembro de 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 23 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MORENO, Cláudio et. al. **Português para convencer: comunicação e persuasão em Direito**. São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Marcelo. **Português jurídico**. Editora Alumnso, 2012.

RODRIGUEZ, Victor Gabriel. **Manual de Redação Forense: curso de linguagem e construção de texto no direito**, 2. ed., Campinas: LZN, 2004.

SANTANA, Samene Batista Pereira. A Linguagem Jurídica Como Obstáculo ao Acesso à Justiça: uma análise sobre o que é o Direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o Direito/Justiça. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 105, 2012. Disponível em:

<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Curso de Oratória e Retórica**. São Paulo: Logos, 1954.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes. **O Direito e suas Instâncias Linguísticas**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

TORRES, Ana Flávia Melo. Acesso à Justiça. **Âmbito Jurídico**. 2002. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4592> Acessado em 27 de setembro de 2015.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. 2 ed. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.