

Alaan Ubaiara Brito
Cris Evelin da Costa Dalmácio
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
(Organizadores)

TEXTOS DE:

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo
Augusto Gasparre Braga Façanha
Celeste Maria da Rocha Ribeiro
Antonio Mateus Pontes Costa
Alexandre Adalberto Pereira
Adalberto Carvalho Ribeiro
Antonio Almir Silva Gomes
Clara Fernandes Mindelo
Andréa Soares de Araújo
Diego Da Silva Gomes
Rosivaldo Gomes
Letícia Picanço Carneiro
Romário Duarte Sanches
Paola Carvalho de Oliveira
Francinaldo Martins Ferreira
Marcus Vinícius Souza e Souza
Natali Fabiana da Costa e Silva
Tiêgo Ramon dos Santos Alencar
Mariana Janaina dos Santos Alves

EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA:
RESULTADOS DOS
PROJETOS DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ
(2012-2016)



Alaan Ubaiara Brito
Crís Evelin da Costa Dalmácio
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA: RESULTADOS DOS
PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
(2012-2016)**

Copyright © 2017, Autores

Reitora: Prof.^a Dr.^a Eliane Superti
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Msc. Allan Jasper Rocha Mendes
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.^a Dr.^a Margareth Guerra dos Santos
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.^a Dr.^a Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. Rafael Pontes Lima
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá
Tiago Luedy Silva

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá
Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Ana Paula Cinta	Luís Henrique Rambo
Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues	Marcus André de Souza Cardoso da Silva
César Augusto Mathias de Alencar	Maria de Fátima Garcia dos Santos
Claudia Maria do Socorro Cruz Fernandes Chelala	Patricia Helena Turola Takamatsu
Daize Fernanda Wagner Silva	Patrícia Rocha Chaves
Elinaldo da Conceição dos Santos	Robson Antônio Tavares Costa
Elizabeth Machado Barbosa	Rosilene de Oliveira Furtado
Elza Caroline Alves Muller	Simone de Almeida Delphim Leal
Jacks de Mello Andrade Junior	Tiago Luedy Silva
Jose Walter Cárdenas Sotil	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862c Educação e Linguística : resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal do Amapá (2012-2016) / Organização de Alaan Ubaiara Brito, Cris Evelin da Costa Dalmácio e Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões. - Macapá : UNIFAP, 2017. 164 p. : il.; 210x280mm.

ISBN: 978-85-62359-66-8

1. Educação. 2. Ensino - Material Didático. 3. Linguística. 4. Língua Indígena. I. Brito, Alaan Ubaiara. II. Dalmácio, Cris Evelin da Costa. III. Simões, Helena Cristina Guimarães Queiroz. IV. Fundação Universidade Federal do Amapá. V. Título.

CDD 807

Capa, Editoração e Diagramação: Fernando Castro Amoras

Editora da Universidade Federal do Amapá
Site: www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br | Telefone (96) 4009-2801
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, bairro Universidade, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Todos os textos publicados neste livro foram reproduzidos de cópias fornecidas pelos autores. O conteúdo dos mesmos é de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os organizadores não se responsabilizam por consequências decorrentes de uso de quaisquer dados, afirmações e opiniões inexatas (ou que conduzam a erros) publicados neste livro. É permitida a reprodução parcial ou total dos textos, desde que seja citada a fonte.

SUMÁRIO

Apresentação	05
HELENA CRISTINA GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES	
A abordagem da categoria modalidade nos livros didáticos de francês língua estrangeira (FLE) utilizados no Curso de Letras/Francês da Unifap	07
TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR & ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO	
A literatura fantástica e seus desdobramentos: uma abordagem em perspectivas teóricas	27
MARCUS VINÍCIUS SOUZA E SOUZA & NATALI FABIANA DA COSTA E SILVA	
As classes gramaticais da língua Kheuól	41
PAOLA CARVALHO DE OLIVEIRA & ANTONIO ALMIR SILVA GOMES	
Material didático como recurso para o ensino e conceitos paleontológicos básicos em uma escola do Distrito do Ariri, Macapá/AP	53
CLARA FERNANDES MINDELO & ANDRÉA SOARES DE ARAÚJO	
O ensino médio inovador em Macapá e a diversidade sexual: avaliações curriculares iniciais	65
ANTONIO MATEUS PONTES COSTA & ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA	
O tratamento da variação linguística em sala de aula	81
ROMÁRIO DUARTE SANCHES & CELESTE MARIA DA ROCHA RIBEIRO	
Produção textual do gênero resenha no ensino fundamental: desenvolvendo a consciência e a cidadania	99
LETÍCIA PICANÇO CARNEIRO & ROSIVALDO GOMES	
Relação escola-família: uma questão (não) resolvida?	119
FRANCINALDO MARTINS FERREIRA & ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO	
Sentenças interrogativas em línguas indígenas sul-americanas	137
AUGUSTO GASPARRE BRAGA FAÇANHA & ANTONIO ALMIR SILVA GOMES	
Tradução, négritude e recepção nos poemas de Léopold Sédar Senghor: abordagem crítico-literária no modernismo	151
DIEGO DA SILVA GOMES & MARIANA JANAINA DOS SANTOS ALVES	

APRESENTAÇÃO

Apresentamos, nesta coletânea, trabalhos de Iniciação Científica (IC) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), divididos em diferentes áreas do conhecimento, resultantes de projetos de pesquisa realizados entre os anos de 2012 a 2016.

A Iniciação Científica inaugura a inserção do jovem cientista no mundo da pesquisa. Ao percorrer, com o suporte de um(a) orientador(a), as experiências do processo investigativo, o ingressante na IC apreende/compreende novos conceitos e referências, metodologias específicas, formato próprio de escrita, atividades de campo e em laboratórios, participação em eventos científicos, dentre tantas outras atuações.

Na UNIFAP, os primeiros bolsistas de iniciação científica foram contemplados por meio de um edital divulgado em 2005, resultando em 17 ingressantes. No ano seguinte, em 2006, já regidos pelas normas do Programa de Iniciação Científica da UNIFAP - PROBIC, foram oferecidas outras 15 bolsas, somadas a 10 cotas provenientes do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Gradativamente a iniciação científica seguiu consolidando-se e, em 2010, fora aprovado o Programa de Iniciação Voluntária (PROVIC), que regulamentou a atuação de alunos que desenvolviam ou tinham interesse em desenvolver atividades de pesquisa, ainda que sem aporte de bolsas. Naquela oportunidade, foram selecionados 25 voluntários de IC.

No ano de 2012, apoiados pelo CNPq, ofertamos, pela primeira vez, bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) e bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI).

Em 2016, a UNIFAP comemorou 10 anos promovendo, ano a ano, eventos cujo objetivo era divulgar os resultados das pesquisas de Iniciação Científica que, apesar de diferentes denominações como Seminário, Congresso ou Jornada, as principais características destes momentos foram a aproximação das instituições de pesquisa no Amapá, com a participação da UEAP, IEPA, Embrapa e IFAP, além da crescente inserção dos alunos com um nível cada vez mais elevado de qualidade dos trabalhos.

Em 2017, os números demonstram que os Programas de Iniciação Científica da UNIFAP e do CNPq ampliaram-se, e, hoje, são responsáveis pela consolidação da cultura científica entre os jovens no Estado do Amapá. Atualmente, temos 41 bolsistas PROBIC/UNIFAP; 46 bolsistas PIBIC/CNPq; 02 bolsistas PIBITI/CNPq; 05 bolsistas PIBITI/UNIFAP e 17 bolsistas PIBIC/EM/CNPq.

Em comemoração aos 11 anos das atividades de Iniciação Científica na Universidade Federal do Amapá surgiu a ideia de publicar este livro, que reúne resultados dos projetos de IC desenvolvidos entre 2012-2016. Os livros apresentam pesquisas em diferentes áreas, a saber: Ciências da Saúde, com 17 capítulos; Ciências Biológicas, com 14 capítulos; Educação e Linguística, com 10 capítulos; Ciências Humanas, com 07 capítulos; e Ciências Exatas, com 06 capítulos.

A ciência nasce da inquietação e da coragem. Estes ingredientes vêm mudando o mundo, global e localmente, cujo fim maior é o desenvolvimento da humanidade, com respeito ao meio ambiente e equilíbrio intergeracional. Os trabalhos que ora apresentamos propõem-se alcançar este objetivo e estimular outros jovens a produzir novos conhecimentos.

Macapá-AP, março de 2017.

Helena Cristina Simões

A ABORDAGEM DA CATEGORIA MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) UTILIZADOS NO CURSO DE LETRAS/FRANCÊS DA UNIFAP

Tiêgo Ramon dos Santos Alencar¹

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo²

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo central analisar de que forma a categoria discursiva Modalidade, na classe do Verbo, é concebida nos livros didáticos (LDs) de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no curso de Letras/Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). À luz das abordagens metodológicas qualitativo-interpretativa e documental e por um roteiro de questões baseado em Alcântara (2010), foram analisados os LDs Latitudes 1, da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008), e Latitudes 2, também da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, com a contribuição de Emmanuel Laimé (2009). Após a análise dos conteúdos dos LDs, constatou-se que a categoria Modalidade é abordada nesses materiais, ainda que de forma implícita, por meio de atividades diversificadas acerca da classe do Verbo. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma aprendizagem mais funcional e reflexiva do FLE uma vez que se sabe da importância da competência comunicativa para a formação do sujeito em Língua Estrangeira (LE) e ainda da relevante contribuição que o estudo da categoria Modalidade traz para essa aprendizagem.

Palavras-chave: Funcionalismo; Modalidade; Livro Didático; Francês Língua Estrangeira; Curso de Letras.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de se aprender uma Língua Estrangeira (LE) é cada vez maior, seja para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, seja para ampliar conhecimentos acerca da cultura de outro povo ou nação. Uma LE abre um leque de possibilidades na vida de um indivíduo. A Língua Francesa (LF), por exemplo, que é falada por mais de duzentos milhões de pessoas³ nos cinco continentes, está classificada na nona posição de língua mais falada do mundo e faz parte desta realidade.

Ao considerar a situação do idioma no contexto amapaense, a LF apresenta uma particularidade: é a LE oficial de ensino nas escolas públicas e ensinada, ainda, em um

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2015-2016.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Secretariado Executivo da UNIFAP.

³ Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/10_bonnes_raisons_portugais.pdf>. Acesso em 31 mar. 2015.

centro público de língua e cultura, exclusivo para o Francês. Isso se atribui, segundo Furtado (2005), ao ambiente transfronteiriço Amapá - Guiana Francesa, devido ao acordo de cooperação bilateral firmado em 1996 para promover e desenvolver o estreitamento das relações entre os dois países, destacando-se o ensino da Língua Portuguesa na Guiana Francesa e o ensino da LF no Brasil.

Nesse sentido, ao observar o ensino de LE não apenas no contexto regional como também nacional, ainda se notam lacunas no que tange aos aspectos gramaticais - embora estes pareçam ser o alvo dos professores, com um ensino baseado mais na estrutura da língua que na funcionalidade e que, em muitos momentos, não é trabalhado de forma contextualizada, considerando a realidade do aluno. Hoje, no cenário educacional brasileiro, parece ser forte o ensino de natureza estruturalista em escolas e centros de línguas e, por conta disso, este trabalho justifica-se pela necessidade de um ensino-aprendizagem funcional de línguas, com o foco no uso real da LE estudada para além da estrutura. Dessa forma, também são necessários estudos que tomem como base a pesquisa no âmbito do funcionalismo linguístico, como um dos meios para auxiliar o docente de LE na condução das atividades de reflexão linguística nos materiais didáticos adotados tanto pelo professor, quanto pela instituição de ensino.

Com quantidade numerosa⁴ de pesquisas acerca do desenvolvimento da competência comunicativa⁵, recente enfoque dado ao ensino de LE em pesquisas, é interessante notar a importância dada a este viés e se investigar quando se pretende analisar o Livro Didático (LD) em perspectiva descritiva, já que os aprendizes de uma LE, especialmente de cursos livres e/ou superiores, visam à comunicação, à utilização real da língua e não apenas a uma mera memorização de estruturas - o que pode contribuir para a análise da categoria discursiva Modalidade, pois é por meio dela, afinal, que se expressam noções de possibilidade, probabilidade, permissão, obrigação, etc, as

⁴ A título de exemplificação, ao procurar pelos termos "competência comunicativa" na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD (bdtd.ibict.br), foram encontrados 214 trabalhos relacionados ao tema. Acesso realizado em 08 abr. 2015.

⁵ Neste trabalho, tomamos como base o conceito de competência comunicativa elaborado por Dell Hymes (1995), que diz que a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito expressar-se na língua-alvo, adequadamente, nos diversos contextos de comunicação humana.

quais envolvem a intenção do falante.

Desta forma, justifica-se a escolha da categoria Modalidade, neste trabalho, por esta ser comumente classificada como uma categoria discursiva e que “corresponde à atitude do falante em uma situação de interação” (ARAÚJO, 2011, p. 14), ou seja, a Modalidade engloba uma determinada ação e expressa um determinado sentimento, juízo de valor ou vontade do locutor frente a uma situação comunicativa. Por exemplo, ao utilizar o verbo modal poder, temos possibilidade de ser capaz, como na sentença “Eu posso andar”, bem como permissão quando um aluno pergunta ao professor “Posso entrar?”.

O LD de LE, foco deste trabalho, mostra-se ainda mais importante no âmbito de um curso superior, uma vez que serão formados professores que o tomarão como base, além de materiais semelhantes, no exercício da profissão, e que devem ter os conhecimentos necessários para lecionar o idioma. Neste sentido, a categoria Modalidade, por ilustrar noções que demonstram a intencionalidade do falante, contribui para um ensino-aprendizagem voltado à análise e reflexão da língua em suas diversas formas e funções.

Assim, a Universidade Federal do Amapá (doravante UNIFAP) conta com dois cursos de formação superior em LE: o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa (também denominado Letras/Francês) e o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (também chamado de Letras/Inglês). Ambos os cursos têm duração mínima de quatro anos e meio (e máxima de seis anos e meio). Neste período, no que concerne às disciplinas de LF, os acadêmicos do curso de Letras/Francês cursam a disciplina Introdução à LF (com a carga horária de 30h/a) e outras sete disciplinas de LF (todas com 90h/a, cada).⁶

Durante todo o curso, são utilizados o volume 1 e o volume 2 do livro *Latitudes de Francês Língua Estrangeira (FLE)*: o primeiro volume, de autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008) é utilizado desde a disciplina Introdução à Língua France-

⁶ Informações retiradas do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras da UNIFAP. Disponível em: <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>. Acesso em: 08 abr. 2015.

sa até a disciplina Língua Francesa IV; já o segundo volume, de autoria de Mérieux e Loiseau com a contribuição de Emmanuel Laimé (2009), é utilizado da disciplina Língua Francesa V até a disciplina Língua Francesa VII.

Portanto, pretende-se com esta investigação, analisar os volumes I e II do LD *Latitudes* quanto à categoria discursiva Modalidade, de forma a ampliar os estudos direcionados aos aspectos gramaticais do ponto de vista tanto estrutural quanto funcional, tendo em vista contribuir na elaboração de materiais didáticos, sobretudo do LD que, por vezes, é alvo de investigação dos estudiosos, já que ocupa, também, lugar de destaque não só em aulas de FLE como também em aulas de Língua Portuguesa, de modo geral.

2 METODOLOGIA

De acordo com Silva e Silveira (2009, p. 145), “a metodologia pode ser definida como o conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir um saber seguro e válido”. Dessa maneira, é importante evidenciar os passos pelos quais esta pesquisa deve seguir para que se tenha um trabalho relevante e que contribua com o conhecimento científico.

Para esta investigação, utilizou-se os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativo-interpretativa, que, segundo Teixeira (2010, p. 137), é o tipo de pesquisa que estabelece tentativas de diminuir a distância entre a teoria e os dados, partindo da compreensão do fenômeno estudado pela sua descrição e interpretação. Além disso, adota-se o método de pesquisa dedutivo, já que se parte da teoria para a prática. Rodrigues e Ferronato (2010), sobre este método, explicam:

“[...] a dedução é o caminho das conseqüências, pois uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, ou seja, do geral para o particular, leva à conclusão. De acordo com esse método, partindo-se de teorias e leis gerais, pode-se chegar à determinação ou previsão de fenômeno ou fatos particulares.”

Além disso, é importante evidenciar que esta pesquisa, além de qualitativo-interpretativa, é também uma pesquisa documental. Conforme Gil (2010, p. 67),

quando os documentos fazem referência a textos escritos ou transcritos, o procedimento analítico mais empregado é a análise de conteúdo. Ainda, segundo o autor, a análise visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação em um dado documento.

2.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS

Os documentos norteadores desta investigação ou *corpus* da pesquisa são dois volumes do LD Latitudes, utilizados no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal do Amapá. A seleção dos livros considerou, sobretudo, o critério: o acesso a eles por parte do pesquisador, já que seguem os níveis de LF do curso do qual faz parte.

2.1.1 Livro Didático Latitudes: Volume I

Da autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, o método Latitudes 1 foi lançado em 2008 pela Editora Francesa Didier. A obra é composta por quatro módulos de três unidades cada. Os módulos contam com a introdução feita por um Contrato de Aprendizagem, que tem como objetivo apresentar uma visão geral do que será abordado no decorrer de cada módulo: os objetivos de cada unidade, o que será aprendido para alcançar os objetivos e a descrição de uma tarefa final que engloba todos os assuntos da unidade. Ao final de cada módulo, há ainda uma autoavaliação referente aos conteúdos linguístico-comunicativos, uma espécie de resumo do conteúdo, além de atividades que visam a preparação para o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF)⁷, níveis A1 e A2⁸.

2.1.1 Livro Didático Latitudes: Volume II

O segundo volume do método *Latitudes* foi publicado em 2009 e conta novamente com a autoria de Régine Mérieux e Yves Loiseau, com a contribuição de Em-

⁷ Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF).

⁸ Níveis básicos de língua, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).

manuel Lainé. Assim como o *Latitudes 1*, a obra dispõe de quatro módulos com três unidades cada. Há ainda a introdução dos módulos realizada pelo Contrato de Aprendizagem, os objetivos dos módulos e um pequeno resumo da tarefa final de cada módulo. As autoavaliações também permanecem ao fim de cada módulo, seguidas de atividades que visam preparar para o DELF, nível A1 nos módulos 1 e 2 e nível B2⁹ nos módulos 3 e 4.

A principal mudança entre os LDs está no nível de língua, que marca a transição do básico para o intermediário. Assim, os conteúdos em *Latitudes 2* apresentam um grau maior de complexidade que os conteúdos presentes em *Latitudes 1*. Estruturalmente, não há grandes mudanças.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de desenvolver a análise dos dados e, conseqüentemente, as interpretações destes, adaptamos, a esta investigação, o modelo de roteiro elaborado por Alcântara (2010) quanto à categoria Modalidade, englobando apenas a classe do Verbo, foco de nosso trabalho.

Quadro 1: Modelo de Roteiro de análise sobre a Categoria Modalidade na classe dos Verbos

SOBRE A CATEGORIA MODALIDADE NA CLASSE DOS VERBOS
- Os Livros Didáticos:
1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?
2) Diferenciam Modo de Modalidade?
3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza?
4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjunctif</i>) à incerteza?
5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem?
6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?
7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)?
8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?
9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição?

Fonte: Alcântara (2010), adaptado.

Com este roteiro, foi analisado se a categoria Modalidade, na classe do Verbo, é

⁹ Nível intermediário, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

tratada nos LDs e de que forma ocorre este tratamento. Além disso, saber se os referidos LDs diferenciam Modo de Modalidade ou se estabelecem alguma relação de equivalência entre esses termos. Verificou-se, também, se, em relação aos Modos verbais, os LDs associam cada um ao seu respectivo uso (relacionando indicativo/*indicatif*, subjuntivo/*subjunctif* e imperativo/*impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*). Interessou-se, ainda, observar os efeitos de sentidos provocados por determinadas formas verbais. E, por fim, a análise do trabalho dos LDs quanto aos verbos auxiliares modais (dever/*devoir*, poder/*pouvoir*, etc) e aos verbos de significação plena (acreditar/*croire*; achar/*trouver*; pensar/*penser*; duvidar/*douter*, etc), uma vez que podem representar a categoria Modalidade.

Desta forma, no próximo tópico, apresentamos a análise da categoria Modalidade na classe do Verbo nos LDs de FLE *Latitudes 1* e *2*, *corpus* desta pesquisa, além da correlação entre os resultados obtidos com a investigação e o referencial teórico utilizado neste trabalho.

3 RESULTADOS

Neste tópico, evidenciamos a análise da categoria Modalidade na classe do Verbo a partir de trechos extraídos dos LDs *Latitudes 1* e *Latitudes 2*, utilizados no curso de Letras/Francês da UNIFAP.

3.1 ANÁLISE DO LD *LATITUDES 1*

Em relação ao LD *Latitudes 1*, podemos afirmar que, após a análise realizada, temos 80% de respostas positivas e 20% de respostas negativas, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2: Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no LD *Latitudes 1*

QUESTÕES	RESPOSTAS		
	POSITIVA	PARCIAL. POSITIVA	NEGATIVA
1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?	X		
2) Diferenciam Modo de Modalidade?			X
3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza?			X
4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjunctif</i>) à incerteza?	X		
5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem?	X		
6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?	X		
7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)?	X		
8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?	X		
9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição?	X		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa.

Dessa forma, o LD responde positivamente à maioria das questões sobre as possíveis expressões da categoria Modalidade em seus conteúdos. A título de exemplificação destas respostas e seus respectivos percentuais, ilustramos, com alguns fragmentos do LD, inicialmente os 80% e posteriormente os 20%.

Ilustrando os 80% de respostas positivas, na resposta da questão 4, “Associa o modo subjuntivo (*subjunctif*) à incerteza?”, percebe-se que o LD traz, explicitamente, a formação e função desse modo, trazendo questões que estabelecem a diferenciação entre certeza e incerteza e também de aplicação do modo subjuntivo. Assim, a resposta é positiva, como apresenta a imagem que segue:

Imagem 1: Trabalho com verbos no modo subjuntivo no LD *Latitudes 1*

LE SUBJONCTIF

18 Relisez la carte de Fabio et complétez ces phrases.
 être là.
 vous vous amusez, que vous dansiez...
 L'espère très bientôt.
 qu'on se voie très bientôt !
 revoir Stéphane.

19 Lisez ces groupes de phrases. Dans les phrases b, le verbe est au subjuntif. Comment expliquez-vous l'emploi du subjuntif? Lisez le tableau Le subjuntif: emploi pour vérifier vos réponses.

a) Vous allez danser toute la nuit.
 b) Je souhaite que vous dansiez toute la nuit.

a) On va se voir très bientôt.
 b) Il faut qu'on se voie très bientôt.

a) Je sais qu'il viendra demain.
 b) J'aimerais bien qu'il vienne demain.

20 Lisez les tableaux et mettez les verbes proposés à la forme qui convient.

1. — Je voudrais bien que vous (venir) mardi.
 — Avec plaisir, mais il faut que je (voir) si c'est possible.

2. — Le professeur voudrait qu'on (apprendre) tout ça pour lundi...
 — Tu ne veux pas qu'on lui (dire) qu'on a déjà plein de travail ?
 — Si, je veux bien que nous lui en (parler).

Le subjuntif : emploi
 La réalisation des actions ou des événements exprimés au subjuntif est incertaine.
 Je veux que vous ~~soyez~~.
 Elle voudrait qu'il ~~partisse~~.
 On aimerait bien que tu ~~sois~~ à ta grand-mère.
 Il faut qu'ils ~~soient~~ bien.

Le subjuntif : formation
 Pour écrire le subjuntif avec je, tu, il / elle / on, ils / elles :
 — prendre le verbe au présent avec ils / ils prennent
 — enlever -ant :ent
 — ajouter -e, -es, -e, ... -ent :
 je prenne, tu prennes, il prenne, ... ils prennent

Pour écrire le subjuntif avec nous et vous :
 — prendre le verbe au présent avec nous : nous prenons
 — enlever -ons : nousent
 — ajouter -ions et -iez : nous prenions, vous preniez

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 143.

Quanto à quinta pergunta do roteiro, “Associa o modo Imperativo (*impératif*) à ordem?”, o LD mostra a formação do modo imperativo e a sua essencial utilização ao atingir o objetivo proposto para a lição na qual é exposto (Perguntar e indicar uma direção – *demander et indiquer une direction*). Por meio de exemplos, como o do diálogo da questão 8 ilustrado na imagem 2, acerca de um itinerário, a atividade dá indicações para o aprendiz de que o imperativo expressa ordem:

Imagem 2: Trabalho com o modo Imperativo no LD *Latitudes 1*

L'IMPÉRATIF

8 Dans cet extrait du dialogue entre Marion et Jérôme, soulignez toutes les formes des verbes aller, prendre et tourner. Qu'est-ce que vous remarquez ?

— Oui, oui, je connais. Alors prends vite la rue des Bouchers. Tu vas jusqu'au bout et tu arrives sur une place.
 — Oui, euh... place du Corbeau.
 — Bon, tu vas à droite et tu prends le quai.
 — À droite ! Ah zut ! Trop tard... Je suis allé à gauche... Bon, attends... je vais pouvoir faire demi-tour ici... C'est bon, continue...
 — Va tout droit. Ensuite, tourne à gauche sur le pont. Tu vas traverser l'ill.
 — Lille ? Attends, je ne comprends rien... Je suis à Strasbourg, pas à Lille !
 — L'ill, c'est le nom de la rivière : I. 2 L.
 — Ah... Bon, ça y est. Je vais où, maintenant ?
 — Là, va doucement. Tu tournes à droite, tu prends le quai. Il doit s'appeler le quai au Sable, je crois...



Strasbourg

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 84.

E, em seguida, temos atividades que se baseiam na explicação do LD para a formação do Imperativo, como mostra a imagem 3:

Imagem 3: Explicação da formação do modo Imperativo e atividade de emprego no LD *Latitudes 1*

11 Réagissez aux situations en utilisant un impératif.

1. Votre professeur parle très vite et vous n'avez pas compris :
= Madame, (répéter) _____, s'il vous plaît ! =
2. Votre ami fait beaucoup de bruit quand vous lisez :
= S'il te plaît ! (arrêter) _____ de faire du bruit quand je lis ! =
3. Votre petit frère mange beaucoup :
= (Ne pas manger) _____ de gâteau, tu vas grossir ! =
4. Vos deux amies ne font jamais de sport :
= (Faire) _____ du sport avec moi le dimanche ! =
5. Vous invitez vos parents à déjeuner dimanche :
= (Venir) _____ déjeuner à la maison dimanche ! =
6. Vous êtes à Paris ; vous décidez, avec vos amis, de partir demain matin à 8 heures pour visiter le musée du Louvre :
= (Partir) _____ à 8 heures, on arrivera au musée vers 9 heures. =



L'impératif	
Présent	Impératif
Tu apprends	Apprends !
Vous apprenez	Apprenez !
Nous apprenons	Apprenons !
Attention :	
être : Sois à l'heure ! Ne soyez pas en retard ! Soyons clairs !	
avoir : N'aie pas peur ! N'ayez pas peur ! N'ayons pas peur !	
Le «s» final disparaît avec les verbes en «-er» :	
Tu chantes → Chante	
Tu vas → Va	
Forme négative : N'écoute pas ! Ne criez pas !	

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 85.

Em contrapartida, exemplificando os 20% de respostas negativas, no que concerne à terceira pergunta, “Associa o modo indicativo (*indicatif*) à certeza”, as atividades propostas no LD não fazem essa associação. É mostrada, de forma estrutural, o verbo e sua respectiva conjugação, mas não há indício de que o indicativo corresponda à certeza, como mostram os exemplos das atividades 11 e 12 na imagem 4:

Imagem 4: Atividades com verbos regulares e irregulares no modo indicativo no LD *Latitudes 1*

11 Complétez le tableau.

être	je jeune	tu jeune	il/elle jeune	vous êtes jeune
avoir	j'..... 25 ans	tu as 25 ans	il/elle a 25 ans	vous 25 ans
travailler	je	tu travailles	il/elle	vous travaillez

12 Choisissez un verbe et mettez-le à la forme qui convient.
Exemple : Tu (travailler / s'appeler) où ? → Tu travailles où ?

1. Isabelle (être / avoir) 27 ans.
2. Vous (habiter / présenter) à Mexico ?
3. Tu me (présenter / travailler) ton ami ?
4. Cristina (être / s'appeler) espagnole et elle (avoir / habiter) en France.
5. S'il vous plaît, vous (avoir / écouter) et vous (répéter / s'excuser)
6. Fabienne (travailler / être) éditrice et elle (travailler / habiter) aux éditions Pixma.

Être	Avoir	Travailler (habiter...)	S'appeler
Je suis suisse.	J'ai 25 ans.	Je travaille à Paris.	Je m'appelle Isabelle.
Tu es libanaise ?	Tu as quel âge ?	Tu travailles à Nice ?	Tu t'appelles Christian ?
Il/Elle est belge.	Il a 10 ans.	Il travaille pour Pixma.	Elle s'appelle Noura.
Vous êtes polonais ?	Vous avez 26 ans ?	Vous travaillez où ?	Vous vous appelez comment ?

Fonte: Mérieux e Loiseau, 2008, p. 23.

Há apenas exercícios com foco nos paradigmas verbais da forma infinitiva dos verbos propostos, sem que haja reflexão acerca da funcionalidade do modo indicativo e o que nos leva a pensar que cabe ao contexto comunicativo definir esta função.

No tópico a seguir, é realizada a análise do LD *Latitudes 2*. Porém, antes de iniciar a análise do LD, é importante ressaltar que determinados conteúdos vistos no LD *Latitudes 1* não serão retomados neste LD. Logo, algumas perguntas que obtiveram respostas positivas no item anterior poderão ter, agora, respostas negativas, já que, conforme evidenciado anteriormente, a complexidade dos assuntos abordados pelo LD aumenta à medida em que os volumes avançam.

3.2 ANÁLISE DO LD *LATITUDES 2*

Em relação ao LD *Latitudes 2*, podemos afirmar que, após a análise realizada, temos 10% de respostas parcialmente positivas, 45% de respostas positivas e 45% de respostas negativas acerca da categoria Modalidade no LD *Latitudes 2*, como ilustra o quadro 3:

Quadro 3: Respostas do roteiro acerca da categoria Modalidade expressa pelo Verbo no LD *Latitudes 2*

QUESTÕES	RESPOSTAS		
	POSITIVA	PARCIAL. POSITIVA	NEGATIVA
1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?	X		
2) Diferenciam Modo de Modalidade?			X
3) Associam o modo indicativo (<i>indicatif</i>) à certeza?			X
4) Associam o modo subjuntivo (<i>subjonctif</i>) à incerteza?	X		
5) Associam o modo imperativo (<i>impératif</i>) à ordem?			X
6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?			X
7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (<i>conditionnel</i>)?	X		
8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?		X	
9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição?	X		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa.

Assim, temos um LD mais equilibrado, em termos de respostas positivas e negativas, se comparado ao LD *Latitudes 1*. Na sequência, ilustramos algumas destas respostas com exemplos do LD *Latitudes 2*.

No que diz respeito à quarta pergunta do roteiro, “Associa o modo subjuntivo (*subjonctif*) à incerteza?”, é interessante observar que o LD trabalha bastante este modo verbal, dividindo sua explicação em dois momentos: o primeiro na unidade 2, e o segundo na unidade 3. No primeiro momento, temos a expressão geral do subjuntivo como modo que indica eventos/ações não realizados – logo, incertos, como mostra a imagem 5:

Imagem 5: Estudo do modo verbal subjuntivo de forma geral no LD *Latitudes 2*

23 → Par groupes de deux, posez-vous des questions sur vos projets. Exprimez vos intentions.

Exemples : — *Qu'est-ce que tu vas faire après le lycée ?*
 — *J'ai l'intention de partir une année à l'étranger. Et toi ?*
 — *Pourquoi est-ce que vous voulez absolument emmener vos enfants en Égypte ?*
 — *Pour qu'ils découvrent une autre culture, une autre langue et pour qu'ils s'ouvrent sur le monde.*

Le subjunctif (1)
 Pour présenter des événements ou des actions « non réalisées ».
 Je le dis **pour que** tu le saches.
Je ne pense pas qu'il veuille venir.
 Dis-lui **afin qu'**il puisse y réfléchir.
Je ne veux pas que vous fassiez ça.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 26.

Na unidade 6, para o segundo momento, o estudo do subjuntivo é aprofundado

e é mostrado ao aprendiz em suas diversas formas e funções, evidenciando, novamente, que o modo se trata, apenas, de ações/eventos incertos/não realizados, como um desejo, uma vontade, um julgamento e uma dúvida, como mostra a imagem 6:

Imagem 6: Estudo do modo verbal subjuntivo de forma detalhada no LD *Latitudes 2*

21 → Vous avez effectué un voyage organisé par une agence. Votre voyage s'est très mal passé, votre hôtel était inconfortable, l'accueil et les transports n'étaient pas de bonne qualité. Écrivez une lettre à l'agence qui a organisé votre voyage pour faire part de votre grande déception.



Le subjonctif (2)

Pour exprimer des sentiments :
je regrette, je suis déçu, je suis heureux, je suis triste...

Pour présenter des actions « non réalisées » qui expriment :

- un souhait : je souhaite que...
- une volonté : je veux que..., je voudrais que...
- un jugement : il faut que..., il est nécessaire que...
- un doute : je doute que..., je ne suis pas sûr que..., il n'est pas possible que...

Avec certains articulateurs : pour que, afin que, avant que.

Pour présenter une action terminée, on utilise le subjonctif passé :
Elle est heureuse que tu l'aies aidée.

Quelques verbes irréguliers

avoir :	j'aie, nous ayons
être :	je sois, nous soyons
pouvoir :	je puisse, nous puissions
vouloir :	je veuille, nous voulions
devoir :	je doive, nous devions
aller :	j'aille, nous allions
faire :	je fasse, nous fassions
savoir :	je sache, nous sachions

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 72.

Neste sentido, estes exemplos ilustram uma parte dos 45% de respostas positivas do roteiro que baseia esta análise. Temos, ainda, 10% de respostas parcialmente positivas, que correspondem ao seguinte caso encontrado no LD:

Imagem 7: Utilização dos verbos querer (*vouloir*) e poder (*pouvoir*) com o intuito de propor a alguém para fazer algo no LD *Latitudes 2*

8 → Choisissez le document qui vous intéresse le plus et, par écrit, proposez à votre meilleur ami de faire, ensemble, quelque chose qui sort de l'ordinaire. Pensez à justifier votre choix.



Proposer à quelqu'un de faire quelque chose

Nous pourrions aller dîner au restaurant ?
 Tu veux aller faire les courses ce soir ?
 Si tu veux, on part en week-end en Belgique.
 Ça te dirait de passer quelques jours à la campagne ?
 Que diriez-vous de vous associer avec une société chinoise ?
 Je vous propose de nous réunir demain / qu'on se réunisse demain.
 J'ai une proposition à vous faire.

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 84.

Respondendo à oitava e penúltima pergunta do roteiro, “o LD trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais?”, após a investigação, constatamos que o LD não trata, especificamente, dos verbos auxiliares modais quanto aos seus usos e funções, mas aborda determinados conteúdos comunicacionais que envolvem estes verbos para atingir este objetivo, como ocorre com os verbos poder (*pouvoir*) e querer (*vouloir*) na imagem 7. Por se tratar de um trabalho com os verbos auxiliares modais, apesar de bastante implícito, a resposta para esta questão foi considerada parcialmente positiva.

Quanto à quinta questão do roteiro, “Associa o modo imperativo (*impératif*) à ordem?”, a resposta é negativa por verificarmos que o LD não aborda explicitamente este modo Verbal em nenhuma de suas doze unidades. É visto, de forma breve, na unidade 8, *Demander de faire quelque chose* (pedir para fazer algo), mas não é mostrado em nenhum momento que se trata do modo imperativo. Por ter sido bastante trabalhado no LD *Latitudes 1*, destacamos a ausência desse modo no LD *Latitudes 2*. O fragmento ilustrado na imagem 8 mostra a única abordagem, implícita, do imperati-

vo, que ilustra uma parcela dos 45% de respostas negativas do roteiro:

Imagem 8: Quadro explicativo sobre pedir a alguém para fazer alguma coisa no LD *Latitudes 2*

Demander à quelqu'un de faire quelque chose
Il faut absolument / impérativement que tu partes.
N'oubliez pas de répondre à ce message.
Vous viendrez demain à 17 heures. (<i>futur simple</i>)
Vous acceptez, n'est-ce pas/non ?
Cette chambre est à refaire, vous ne trouvez pas ?
Je me demandais si tu pouvais m'aider.
Je peux vous demander de me rappeler demain ?

Fonte: Mérieux, Loiseau e Lainé, 2009, p. 94.

Desta forma, finalizamos a análise dos LDs *Latitudes 1* e *2* e, no próximo tópico, estabelecemos uma correlação dos resultados obtidos com o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa.

4 DISCUSSÃO

Parece que, na evolução do ensino-aprendizagem de línguas, o LD ocupa um espaço cada vez mais privilegiado nas salas de aula espalhadas pelo mundo. Com isso, o cuidado com os conteúdos veiculados no material didático, utilizado também deve se apresentar maior. Se compararmos os resultados de nossa pesquisa com os resultados das investigações de Alcântara (2010) e Araújo (2011), que não constaram a abordagem da Modalidade em LDs, notamos uma sinalização para um tratamento maior da categoria Modalidade no LD, mesmo que de forma bastante tímida.

No caso dos LDs objetos desta investigação, verificou-se uma projeção significativa da aprendizagem para uma dimensão muito mais comunicativa que funcional. O trabalho com a classe do Verbo é indispensável para que se tenha, de fato, reflexão crítica acerca do que se fala e como se fala. Antunes (2009) esclarece, ainda, que é impossível ter um trabalho eficaz no ambiente escolar com a língua, seja ela materna ou estrangeira, se ainda insistirmos no ensino pautado em regras enfadonhas e em diversas exceções. A funcionalidade, como se viu nos resultados obtidos, permeia o LD

produzido na perspectiva comunicativa e acional que vai formar o ator social, construto sugerido pelo QECRL (2001), mesmo que, por vezes, este trabalho com os usos e funções da linguagem deva partir do educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Embora existam lacunas no LD quanto ao estudo da Modalidade relacionada à classe do verbo, independentemente do estrutural, o qual também é importante para entendermos o funcionamento de uma língua, a reflexão que ora empreendemos pautou-se a partir do uso da língua em uma situação discursiva, ou seja, sob o viés funcional. Apontamos, em nossa investigação, exemplos de atividades e quadros explicativos que poderiam ter explorado a categoria Modalidade.

Com isso, segundo Puren (2006), é necessário conceber o LD como um lugar de possibilidades e de reflexão, já que não há um material didático perfeito. Assim, é compreensível que o LD não aborde a Modalidade na classe do verbo no estudo dos verbos auxiliares modais, por exemplo, mas não se pode deixar de considerar o importante papel que o professor desempenha neste contexto. A partir dos indícios, o educador pode desenvolver o estudo da categoria Modalidade na classe do Verbo sem perder de vista o ponto central da lição abordada. Vale ressaltar que vivemos em pensamento e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, o que deve implicar, provavelmente, em uma transformação do ensino (GIROUX, 1988) e, assim, na prática do docente não apenas de LE, mas também de outras disciplinas. É interessante destacar que estas considerações servem como motivação e perspectiva para futuros estudos que envolvam a relação entre os materiais de apoio do professor para sua prática e a reflexão feita por ele sobre o material didático utilizado em sala de aula.

5 CONCLUSÃO

O nosso objetivo, nessa investigação, foi mostrar de que forma se apresenta o trabalho com a categoria discursiva Modalidade nos LDs de FLE *Latitudes 1* e *Latitudes 2*, utilizados no curso de Letras/Francês da UNIFAP. Os critérios para a escolha dos

LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa foram: 1) o acesso a eles; e 2) uso, como estudante, durante a pesquisa.

Adotamos o Funcionalismo linguístico, cuja teoria tem como base a linguagem no seu contexto de uso, levando em consideração as suas diferentes formas e funções e verificando que a linguagem é, sempre, diversa. A análise foi baseada em um roteiro de Alcântara (2010) com nove perguntas acerca da Modalidade na classe do Verbo nos LDs *corpus* desta investigação: 1) Mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo?; 2) Diferenciam Modo de Modalidade?; 3) Associam o modo indicativo (*indicatif*) à certeza?; 4) Associam o modo subjuntivo (*subjonctif*) à incerteza?; 5) Associam o modo imperativo (*impératif*) à ordem?; 6) Em caso de resposta negativa a alguma das perguntas anteriores, o(s) Modo(s) é (são) correlacionado(s) ao contexto de uso?; 7) Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito (*conditionnel*)?; 8) Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?; e 9) Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição?.

Quanto aos resultados da pesquisa no LD *Latitudes 1*, a pesquisa verificou que o LD apresenta indícios de Modalidade na classe do verbo no estudo de expressões como “pedir algo para alguém”, mas que isso não é feito de maneira explícita, assim como não há evidências de trabalho com a Modalidade em quaisquer partes do LD. No entanto, parece que, indiretamente, existia o trabalho com a modalização do verbo poder (*pouvoir*) nesse caso. Tanto que, em relação ao roteiro de questões desta pesquisa, obtivemos 80% de respostas positivas e apenas 20% de respostas negativas acerca do LD *Latitudes 1*.

Nesse sentido, a análise do LD *Latitudes 2* revelou um equilíbrio entre respostas positivas e negativas. Em diversos momentos, com o estudo das expressões de intenção linguística, é possível propor uma abordagem direta da categoria Modalidade e, assim, proporcionar uma maior reflexão acerca da intencionalidade do falante em relação ao enunciado. Porém, o LD apenas silencia a Modalidade e elenca as expressões

utilizadas para mostrar intenção, limitando o trabalho com este tema. Tivemos, para este LD, 45% de respostas positivas, 10% de respostas parcialmente positivas e 45% de respostas negativas, o que mostra que o LD “diminui” o trabalho com a categoria Modalidade em relação ao LD *Latitudes 1*.

O fato de o *corpus* desta investigação ser utilizado em uma instituição pública de ensino superior incitou certa expectativa a respeito dos conteúdos que seriam encontrados, uma vez que se imagina que, no âmbito de um curso de formação de professores, sejam utilizados materiais didáticos que promovam maior reflexão e criticidade diante do que é postulado em LE. Porém, os resultados obtidos (80% de respostas positivas quanto à modalidade no LD *Latitudes 1*, 45% de respostas positivas e 10% de respostas parcialmente positivas no LD *Latitudes 2*) mostram que o LD tem possibilidades de análise voltada para o estudo da funcionalidade, mas de forma indireta, implícita. Cabendo ao professor, na maioria das vezes, a tarefa de ler as entrelinhas e expor aos aprendizes o que lhes é silenciado.

Assim, verificamos a importância de propagar pesquisas como esta, a fim de que os autores dos LDs de LE possam conhecer e perceber que o trabalho com a categoria Modalidade amplia ainda mais os conteúdos previstos no LD, além de promover um ensino-aprendizagem funcional e reflexivo. Além disso, registramos aqui a necessidade de mais investigações que envolvam não apenas a Modalidade, mas as categorias de Tempo e Aspecto que permitem interessantes reflexões acerca da linguagem.

Os resultados mostram que se trabalha a categoria Modalidade expressa pelo verbo, quer seja na explicação do conteúdo, quer na prática, por meio dos exercícios, o que vale destacar que esta pesquisa tem o propósito de suscitar reflexão, por exemplo, em uma proposição, sobre valores modais como noções de possibilidade, probabilidade, obrigação, permissão, entre outros, de que o falante dispõe para expressar seus sentimentos, suas atitudes. Portanto, esperamos ter contribuído de alguma forma com as pesquisas na área da linguística e que, a partir das reflexões aqui propostas, pos-

samos ter um ensino-aprendizagem pautado em uma maior funcionalidade e reflexão acerca do que dispomos, em termos de recursos para o ensino-aprendizagem, enquanto educadores e enquanto aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. **O livro didático de Língua Portuguesa e o tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.** 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos. **A categoria Modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e língua francesa.** 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer.** 2001. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.
- FURTADO, Reginaldo da Costa. **Uma abordagem (inter) cultural no ensino do Francês Língua Estrangeira no Amapá: concepções e práticas do manual Portes Ouvertes.** 2005. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves. **Latitudes 1 – Méthode de français.** Paris: Didier, 2008.
- MÉRIEUX, Régine; LOISEAU, Yves; LAINÉ, Emmanuel. **Latitudes 2 – Méthode de français.** Paris: Didier, 2009.
- PUREN, Christian. **L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2006b, pp. 119-137.

RODRIGUES, Ana Carolina; FERRONATO, Melânia Z. **Breve discussão sobre os métodos científico, dedutivo, indutivo e hipotético-dedutivo.** Disponível em: <http://www.partes.com.br/reflexao/sobremetodos.asp>. 2010. Acesso em: 23 mai. 2015.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

A LITERATURA FANTÁSTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS: UMA ABORDAGEM EM PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Marcus Vinícius Souza e Souza¹

Natali Fabiana da Costa e Silva²

RESUMO: A presente pesquisa enceta discussões acerca do gênero narrativo Fantástico e foi desenvolvida no ano de 2015 e aprimorada em 2016. Nela, objetivou-se mostrar, a partir das reflexões de diferentes teóricos da Literatura Fantástica, não apenas a definição da Literatura Fantástica em si, mas também compará-la a alguns dos subgêneros vizinhos, como o Estranho e o Maravilhoso. A posteriori, foram abordadas as transformações que o gênero sofreu desde o século XVIII até chegar ao XX. Como principal base teórica desta pesquisa, utilizou-se o estudioso Tzvetan Todorov (2012), além de Ana Luiza Silva Camarani (2014), José Paulo Paes (1985), Maria Cristina Batalha (2003) e Karin Volobuef (2000).

Palavras-chave: Concepções teóricas. Transformações. Literatura Fantástica.

1 INTRODUÇÃO

Buscamos neste artigo apresentar os dados da pesquisa de Iniciação Científica que se iniciou no ano de 2015 e que vem sendo aprimorada ao longo de 2016. O foco de nosso estudo foi a literatura Fantástica a partir dos estudos de Todorov, em *Introdução à Literatura Fantástica* (2012), o qual apresenta os aspectos tradicionais do gênero. Igualmente nos debruçamos sobre a teoria contemporânea do gênero sob a visão de Camarani em *A literatura fantástica: Caminhos teóricos* (2014). Além disso, também nos baseamos na visão de Volobuef, (2000), Batalha (2003), Paes (1985), entre outros.

Com esses autores, pretendemos não somente definir o gênero Fantástico e diferenciá-lo do Estranho e do Maravilhoso, mas, também, percorrer as principais transformações que a Literatura Fantástica sofreu ao longo do tempo, especificamente, do século XVIII – desde narrativas que apresentam como característica o medo e o suspense – ao XX, por meio de narrativas mais sutis que problematizam o mundo real.

O objetivo de apreciar as correntes teóricas do Fantástico visa a responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o gênero Fantástico se desenvolveu ao longo

¹ Foi participante do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PROVIC/UNIFAP), vigência 2015-2016.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Letras da UNIFAP.

do tempo? A partir das discussões encetadas pelos teóricos, será possível constatar aspectos históricos relevantes para responder a essa pergunta, bem como será possível perceber divergências e convergências presentes nas perspectivas dos teóricos do gênero.

2 O GÊNERO FANTÁSTICO: UMA PRIMEIRA ABORDAGEM

Desde sua origem, o homem se caracteriza pela constante busca de explicações dos mistérios que o circunda, como o significado da vida, a possibilidade de vida para além da morte ou, mais recentemente, a existência de seres em outros planetas, entre outros.

Sabe-se, entretanto, que as leis naturais não conseguem explicar esses fatos, e nesse sentido, para suprir a necessidade humana de explicação, o ser humano buscou compreender essas questões apelando, muitas vezes, para a religiosidade ou para a crença em fenômenos metafísicos. Contudo, a partir do século XVIII, também conhecido como Século das Luzes, o homem passou a contestar o pensamento religioso e aderiu ao pensamento científico como meio de compreensão do mundo.

Nesse período também surge o Fantástico, fruto desse momento de transição de um pensamento religioso para uma explicação científica da natureza. Desse modo, ele emerge como forma de compreender o que a ciência da época não conseguia explicar.

A partir da leitura do artigo de José Paulo Paes intitulado “As Dimensões do Fantástico” (1985), constata-se que esse gênero surgiu na França no século XVIII em um período demarcado pela tendência ao cientificismo, no qual as explicações religiosas passaram a perder seu espaço para as explicações científicas.

Maria Cristina Batalha, em *A importância de Hoffman na cena romântica francesa* (2003), afirma que nesse período as explicações de cunho religioso eram um importante meio de compreensão dos fenômenos. Essa estudiosa também comenta que na história da Literatura Fantástica francesa houve importantes obras para que se estabele-

cesse essa modalidade de literatura, como é o caso das obras: *Le diable amoureux*, de Jacques Cazotte (1772) e *Le manuscrite trouvé à Saragosse*, de Jean Potocki (1805).

É importante lembrar que a propagação do Fantástico por outros países, como a Alemanha, ocorreu por meio das traduções de obras de Hoffman, como explica Batalha (2003). Ainda Batalha considera o Fantástico uma nova modalidade literária inserida no Século das Luzes em que o pensar teológico e metafísico são rejeitados, sendo vistos como herança medieval.

Para situar alguns aspectos da historicidade desse gênero literário, nos baseamos nos estudos de Camarani (2014), que menciona que existe um número elevado de obras literárias em língua francesa que marcam a história da Literatura Fantástica. A estudiosa informa sobre os precursores da literatura Fantástica, apontando Cazotte ou Nodier. Nas palavras da autora, é possível verificar que o Fantástico tem suas raízes na França, reafirmando o posicionamento de Paes (1985).

Quanto à definição, para Todorov (2012), o gênero Fantástico reside entre o real e imaginário, pois apresenta traços que estão presentes no mundo sobrenatural e no real. Segundo ele, o Fantástico é definido pela dúvida acerca da realidade, o que implica certa “vacilação” a respeito dos valores científicos em benefício da crença do sobrenatural. Todorov (2012), então, apresenta como argumento para definir o Fantástico a ambiguidade – que para ele é fundamental –, pois a partir dela as dúvidas acerca dos fatos narrados concebem o desequilíbrio do leitor, provocando um efeito de dúvida, mas não descrença nas explicações naturais. Essa questão é evidenciada na seguinte passagem do texto:

A ambiguidade subsiste até o fim da aventura: realidade ou sonho?: verdade ou ilusão? Chegamos assim ao coração do fantástico. Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sífides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. (TODOROV, 2012, p. 12).

O estudioso caracteriza a ambiguidade como um elemento fundamental para que o Fantástico seja constituído dentro da possibilidade de estar diante da realidade ou ilusão, sonho e verdade. Isso é exemplificado em obras como “Le manuscrit trouvé à Saragosse” e “Le diable amoureux”. A primeira narra a trajetória de um homem – Alphonse – que, ao se separar de seu criado, encontra duas irmãs que lhe oferecem uma bebida no cálice. Após isso, ele passa a noite junto a elas, que envolvem seus cabelos no pescoço desse homem. Ao despertar, depara-se com dois cadáveres. Alphonse tenta compreender se está diante da realidade ou se está tendo ilusões. A segunda obra trata da aparição de um ser feminino que logo é revelado como um demônio, mas que se apresenta como uma Sílfide. Esse ser se apaixona por Álvaro, o protagonista da história, e vivem juntos alguns meses.

Nessas obras, o leitor se interroga se os elementos mencionados podem ocorrer no mundo real, assim como a possibilidade de serem parte de um sonho. Segundo Todorov (2012), Álvaro vacila diante do fato que lhe é apresentado, de modo que se interroga se está a viver ou não um sonho. A partir disso, busca uma explicação que somente ocorre através das leis do sobrenatural.

A vacilação também pode ser evidenciada no conto “O Horla” (1887), de Guy de Maupassant. Na narrativa, permanece a ambiguidade acerca da existência do ser chamado de “Horla”. Desse modo, o protagonista passa a ser considerado louco diante das personagens que representam a razão e que são constituídas por sábios e médicos que se ocupam das ciências naturais.

Nesse conto, o sobrenatural é revelado pela figura do ser invisível chamado de “Horla” e desdobra o Fantástico em quatro passagens do texto: inicialmente no momento em que o narrador personagem deixa uma garrafa com água cheia, e quando tenta beber novamente percebe que ela está vazia. O narrador personagem logo tenta solucionar a questão, quem a teria bebido? Posteriormente, ele se propõe a fazer testes e chega à hipótese de que foi o ser invisível que bebeu o líquido.

Na segunda passagem, é descrito o momento em que a vítima está lendo e ob-

serva que a página de um livro é virada como se uma mão a houvesse folheado. Na passagem seguinte, a personagem tem certeza de que se trata de um ser invisível, pois durante um passeio pelo jardim vê o galho de uma rosa ser quebrado, então a rosa permanece suspensa no ar. O narrador então hesita, dizendo não acreditar nos seus próprios olhos.

A última passagem descreve o momento em que o protagonista se põe em frente ao espelho e não consegue ver seu reflexo. Decorrido certo tempo, começa a ver o reflexo entre gotinhas de água e, finalmente, se vê nitidamente. Nessa narrativa, a vacilação ocorre pela flutuação entre as leis do sobrenatural no mundo real. Conseqüentemente, o leitor que se depara com fenômenos inexplicáveis às leis naturais deve buscar explicações por meio do sobrenatural.

O Fantástico, na percepção de Todorov, é tratado a partir de uma postura que implica estar convencido de que entes sobrenaturais e acontecimentos sem explicação podem ocorrer no mundo em que se vive. Acerca do aspecto ambíguo, Todorov menciona que

quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra. (TODOROV, 2012, p. 15).

Nas palavras do autor, constata-se que o leitor deverá decidir se os fatos são reais ou não. O estudioso considera a possibilidade de vacilar entre o mundo real e imaginário responsável pelo efeito Fantástico, “Há um fenômeno estranho que pode ser explicado de duas maneiras, por tipos de causas naturais e sobrenaturais. A possibilidade de vacilar entre ambas cria o efeito fantástico.” (TODOROV 2012, p. 16).

Adotando esses princípios, Todorov explica que se chega ao coração do Fantástico, e expõe ainda que se trata de intromissões do inexplicável no âmbito da realidade. O autor, sobre as incertezas do gênero, comenta que “o fantástico se ocupa dessa

incerteza”, de acreditar ou não no fato narrado, pois à medida que o leitor está envolvido com a leitura passa a hesitar, e a partir disso decide se aceita ou não os fatos, visto que o fantástico está entre os gêneros vizinhos: o estranho e o maravilhoso, estes podendo definir o modo de leitura e a reação que causa no leitor.

Não se detendo a condicionar o Fantástico somente à definição por meio do sobrenatural e da hesitação, o teórico o condiciona também ao cumprimento de três condições:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a “poética”. (TODOROV 2012, p. 38-39).

Na primeira condição, o leitor deve passar a considerar o mundo das personagens como o mundo em que se hesite entre uma explicação natural e sobrenatural dos acontecimentos. O leitor deve se integrar ao texto de modo que duvide se o que está sendo narrado pode se confundir com a realidade.

Na segunda condição, a personagem deve hesitar entre a explicação natural e a sobrenatural. Em alguns casos, o leitor se identifica com a personagem e sente junto com ela essa hesitação. Todorov informa que, embora isso não ocorra em todas as narrativas, tal identificação encontra-se presente na maioria dos textos.

A terceira condição implica não somente a presença do sobrenatural e a hesitação, mas a maneira que o leitor interage com texto, devendo rejeitar tanto sua interpretação poética, quanto alegórica. Segundo Todorov (2012) a interpretação poética se afasta do Fantástico, pois existe uma configuração semântica que não descreve a realidade, além de se referir ao sentido metafórico, típico da linguagem literária que não tende a descrever a possibilidade de um acontecimento ocorrer na realidade.

Um exemplo do aspecto alegórico que se deve recusar, dentro da perspectiva da

literatura Fantástica, pode estar presente nas obras de Perrault. Em narrativas em que animais falam, o leitor não se interroga acerca da possibilidade dessa ocorrência no mundo real, apenas aceita essa condição como aspecto crucial à narrativa, como fica explícito nas palavras do autor:

Existem narrativas que contêm elementos sobrenaturais sem que o leitor jamais se interrogue sobre sua natureza, sabendo perfeitamente que não deve tomá-los ao pé da letra. Se animais falam, nenhuma dúvida nos assalta o espírito: sabemos que as palavras do texto devem ser tomadas num outro sentido, que se chama alegórico. (TODOROV 2012, p. 38).

Todorov (2012), ao estudar os textos canônicos, considera-os paráfrase uns dos outros, no entanto, ele alega que para definir o Fantástico deve-se ir bem além da presença do sobrenatural, assim relacionando-se com a maneira de ler. Explica a teoria do Fantástico, inicialmente segundo Castex, que considera que “o fantástico se caracteriza por uma intromissão brutal do mistério da vida real”, assim como Vax ao expor que o relato Fantástico nos apresenta em geral a homens como nós, que habitam o mundo real, mas de repente encontram-se ante o inexplicável. Em seguida, apresenta o posicionamento de Caillois que explica que “todo fantástico é uma ruptura da ordem reconhecida”.

Como proposta de traçar um perfil comparativo entre as teorias tradicionais e contemporâneas, buscamos verificar influência de teóricos como Camarani (2014) para constatar as convergências e divergências entre elas. Logo, nota-se que ela concorda com a definição de Todorov (2012), situando o Fantástico entre o Estranho e o Maravilhoso, e além deles, considera que o gênero está situado entre outros subgêneros: o romance gótico e o realismo mágico.

O romance gótico seria a evolução da epopeia, a qual apresenta como principal característica a temática sombria. Já no realismo mágico ocorre a aceitação dos fatos narrados, de modo que a contradição entre o mundo real e o imaginário seja desfeita, assim o leitor não chega a hesitar. As narrativas maravilhosas e alegóricas apontam traços em comum, visto que estão imbuídas de elementos com características mágicas

e de cunho fantasioso, que o leitor conceberá como fabulação e não hesitará, posto que saberá que tais fatos não podem ocorrer no mundo real.

Camarani (2014) cita Malrieu (1992) a respeito da complexidade em definir a Literatura Fantástica, por existir diferentes concepções teóricas acerca da definição dessa modalidade literária. Soma-se a isso o posicionamento de Nodier ao considerar o contexto racionalista do século XVIII e concebe a “história fantástica” como o narrar de dons concebidos a pessoas, como ocorrem em obras que seres inadmissíveis estão presentes no âmbito conhecido.

Camarani (2014) também informa que os traços do insólito ou sobrenatural pertencem ao discurso realista e não realista, o qual lida com a oscilação, ou seja, permeia o mundo real e imaginário por intermédio da presença do sobrenatural. A partir de Castex, a estudiosa afirma que a narrativa Fantástica é caracterizada como uma nova modalidade de literatura e relaciona a existência do sobrenatural ao mundo real. A mesma autora, ao analisar Vax (1972), expõe o posicionamento deste sobre o que se trata a narrativa fantástica, e segundo ele, essas narrativas dizem respeito a sermos apresentados ao sobrenatural. O posicionamento de Vax e Castex nos conduzem à matriz do pensamento de Camarani, justificando duas de suas colocações. A primeira é o fato de considerar os textos desses autores, paráfrase uns dos outros pela similaridade dos argumentos.

A partir da fala de Camarani (2014), nota-se a evolução do gênero narrativo Fantástico, o qual está situado aos gêneros vizinhos, o Estranho e o Maravilhoso, assim como os subgêneros da Literatura Fantástica, o Romance gótico, que é a forma primitiva da Literatura Fantástica pelas características do sobrenatural e a imposição do macabro. Por sua vez, no Realismo mágico reside o discurso realista e não realista, prevalecendo as nuances de dúvida, como na hesitação, mas de modo que o discernimento seja mais visível, sendo essa a corrente embrionária que reside entre a Literatura Fantástica, romance gótico e realismo mágico.

Todorov (2012, p. 26) discerne o Fantástico de seu gênero vizinho, o Estranho,

alegando contradição: no Estranho pode-se compreender um fenômeno através da razão, já no Fantástico, a dúvida permanece. Ainda Todorov (2012, p. 26) considera o Estranho como um subgênero que não é bem definido, mas que permite discernimento em relação ao Fantástico, e se relaciona ao “sentimento de medo das pessoas.”

“A queda da casa de Usher” de Edgar Allan Poe exemplifica esse gênero. A narrativa fala de dois irmãos Madeleine Usher e Roderick Usher e um convidado, Montresor. O fato inquietante da história é que todos passam a acreditar que Madeleine está morta e, ao término da narrativa, Roderick é descrito como morto junto com sua irmã. É então que surge uma questão: Madeleine já não havia morrido? É desfeita a dúvida a partir do momento em que é revelado que a irmã de Roderick, assim como toda a família, sofre de catalepsia, uma doença que não permite que a pessoa possa se mover e sua respiração não é percebida.

Quanto ao Maravilhoso, podemos exemplificá-lo com alguns elementos do conto “Fées”, de Charles Perrault. Ele narra a trajetória da filha de uma camponesa orgulhosa e mal humorada, que ao contrário da mãe, e da irmã, era gentil. A mesma ajuda uma camponesa que lhe pede água; esta, se revela como fada e como forma de agradecimento cede um dom à jovem: a cada palavra proferida expelirá flores e pedras preciosas. Posteriormente, a mãe e a irmã vão à procura da fada, impondo a ela que ceda o mesmo dom da filha. No entanto, por sua grosseria, acabam sendo punidas e o dom é dado de outra maneira: a cada palavra elas expelirão, ao invés de pedras preciosas e flores, cobras e sapos. Nessa narrativa, nota-se que o Maravilhoso se caracteriza pela figura da fada, que é um ser presente em contos e tipicamente está no mundo imaginário de seres encantados.

Além desses, a vertente contemporânea admite outros subgêneros, como o Realismo mágico, que também é conhecido como Realismo Fantástico, considerado como uma das vertentes do Fantástico contemporâneo. Esse subgênero apresenta um cenário em que a hesitação não ocorre, pois o sobrenatural passa a ser aceito diante da realidade.

Isso pode ser explicado na escrita de autores como Cortazar e Gabriel Márquez, assim como Franz Kafka em seu texto “Metamorfose”, que narra como elemento fundamental de sua novela a vida de um homem, Gregor Samsa, que se transforma em inseto. Um segundo exemplo é o conto “A cidade”, de Murilo Rubião, no qual o sobrenatural não se manifesta, mas a personagem descreve a sensação de estar vivenciando um pesadelo. O protagonista narra estar sozinho em um trem sem destino definido.

O realismo mágico, nesse sentido, ocorre pela possibilidade de vivência da realidade. No Romance gótico, podemos verificar a presença de castelos, dentre outros elementos que ambientam o sombrio, e isso se faz presente em muitos dos contos de Edgar Allan Poe, escritor do século XIX que resgata as características do século XVIII.

Nota-se, a partir dos exemplos de convergências e divergências da teoria tradicional de Todorov em comparação à teoria contemporânea de Camarani, que a estudiosa parte da teoria tradicional, mas vai além. Em outras palavras, endossa a definição de Fantástico de Todorov, no entanto, propõe outros subgêneros como o Realismo mágico e o Romance gótico.

3 O PERCURSO HISTÓRICO

Camarani (2014) menciona que há duzentos anos, inúmeras obras da literatura francesa marcam a história da literatura Fantástica. Para a estudiosa, o Fantástico na narrativa é gerado pela ambiguidade acerca de um fato narrado, seguido da presença de elementos “insólitos, mágicos e sobrenaturais”.

Para Wexell Machado (2006), o Fantástico e sua tradição abrangem “manifestações estéticas” relacionadas ao Realismo Mágico do século XIX e ao romance gótico do XVIII, como continuidade da “literatura fantástica”.

Camarani lembra que essas modalidades têm a mesma formação embrionária que a Literatura Fantástica. Nessa, como dito, a dúvida permanece nas narrativas, de forma que o leitor oscile entre explicações reais e sobrenaturais, sem nunca resolver

essa ambiguidade.

Volobuef (2000) afirma que o Romance Gótico é anterior à moderna narrativa Fantástica. Nele, as características voltavam-se a “ambientes macabros” e posteriormente passou a explorar a complexidade dos avanços científicos, abandonando os acontecimentos “surpreendentes e assustadores”. Segundo a autora, a narrativa Fantástica é apreciada em contextos de “revalidação da realidade” desse modo emergindo a incerteza face ao desequilíbrio do âmbito familiar.

Compreende-se como a revalidação da realidade a possibilidade de ocorrer no mundo real um fenômeno desconhecido às leis naturais. Logo, o leitor buscará uma explicação. Ainda essa estudiosa afirma que o Fantástico problematiza a vida e o ambiente conhecido no mundo real “não criando mundos e criaturas imaginárias”. Afirma que ultrapassa os limites da literatura comum, pela própria modalidade de literatura.

Volobuef (2000), ao traçar o percurso histórico do Fantástico, tendo como embasamento os estudos de Coalla (1994), explica que o gênero atravessou distintas fases, atravessando o final do século XVIII ao início do XIX. Ainda no século XIX, adentra dimensões psicológicas, incorporando imagens de loucura e alucinações. Machado (2013) também se ancora em Coala (1994) para explicar as temáticas do Fantástico e, com isso, concordar que no século XIX os textos se entreteciam no jogo psicológico da loucura e realidade.

Como exemplo da literatura Fantástica no século XX, a obra de Adolfo Bioy Casares, “A invenção de Morel”, é modelar. Ela narra a trajetória de um ex-presidiário que decide ir para uma ilha cercada por um inquietante mistério. Lá as unhas caíam, assim como os cabelos e, finalmente, as pessoas morriam. Na ilha, descobre uma máquina que reproduz eternamente as pessoas do local. No simulacro criado pela máquina, há a figura de uma mulher, Faustine, por quem se apaixona. Cansado da solidão, ele observa atentamente as imagens desse simulacro por uma semana e age de acordo com as ações de Faustine. Após isso, ele entra na máquina e tem seu corpo

destronado.

Diferente de como ocorre no romance “Le manuscrit trouvé à Saragosse” e “O Horla”, o ambiente sombrio não é uma temática que se sobressai em “A invenção de Morel”, ao contrário, é o ambiente familiar, assim como a temática existencial – por meio da construção de uma máquina da imortalidade – além da problematização da tecnologia.

É possível verificar que no século XVIII e sua transição para o XIX, o sobrenatural transpõe-se nas narrativas pela presença de monstros e fantasmas, mas século XIX, a hesitação seguida da sensação de loucura são características fundamentais. No século XX, o Fantástico passa a problematizar a vida cotidiana e ambientes familiares. Silva e Lourenço (2010) afirmam que o Fantástico surge inicialmente com temáticas voltadas ao medo, mas com o passar dos anos, chegando ao século XIX, tornou-se mais sutil nas narrativas.

Silva e Lourenço mencionam Volobuef para situar a transição temática. A mesma expõe que o gênero abandonou temáticas que impõe medo, além do sobrenatural, para lidar com outros complexos atmosféricos, de modo que seja problematizado o mundo atual face a avanços tecnológicos e angústias existenciais. Os estudiosos trazem como base de sustentação Rodrigues (1988), a qual afirma que a maioria dos estudiosos concebe o surgimento do Fantástico no século XVIII e XIX, mas seu amadurecimento corre somente no século XX.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscou-se fundamentar a caracterização da Literatura Fantástica a partir de estudos de natureza teórica, como Todorov (2012), que é considerado estudioso da teoria tradicional. Em nossa proposta de estudo comparativo, ele é apreciado em relação a outra estudiosa, Camarani (2014), com a teoria contemporânea, em que constatou-se também que quanto à nomenclatura, o que nos estudos de Todorov é chamado de vacilação, ou seja, a ambiguidade entre o mundo natural e sobrenatural.

ral, Camarani chama de oscilação.

Pôde-se notar também que existem convergências e divergências no gênero, que se modificou desde o século XVIII até o XX. Na vertente tradicional do gênero, o Fantástico está situado entre o Estranho e o Maravilhoso. Os estudos contemporâneos partem dessa teoria e vão além, como ocorre com Camarani, que situa outros dois subgêneros: o Realismo Mágico e o Romance Gótico.

Consideramos outros estudos para traçar a historicidade das narrativas Fantásticas, como o José Paulo Paes (1985), de Maria Cristina Batalha (2003), e Karin Volobuef (2000), os quais abordam o contexto em que o Fantástico surgiu, assim como as transformações, desde narrativas que necessitassem de elementos sobrenaturais (século XVIII) a narrativas mais sutis que abordam questões psicológicas (XIX) ou cotidianas (XX).

Em outras palavras, nota-se também o contexto em que o Fantástico surge no século XVIII, na França, na transição do período denominado cientificismo, e as principais transformações do gênero Fantástico, em temáticas que inicialmente problematizam o medo, a posteriori lidam com o âmbito conhecido.

REFERÊNCIAS

- BATALHA, Maria Cristina. A importância de E. T. A. Hoffmann na cena romântica francesa. In : **ALEA**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2003.
- CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo, SP: Cultura acadêmica: 2014.
- GARCIA, Flavio; BATISTA, Angélica Maria Santana. Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero. **Revista SOLETRAS**, ano V, n. 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2005.
- MACHADO, Luís Eduardo Wexell. **Vertentes do Fantástico do gótico à álgebra mágica**. Petrópolis: POD; KBR , 2013.
- PAES, José Paulo. **As Dimensões do Fantástico: Gregos e Baianos**. São Paulo: Brasiliense 1985.
- SILVA, Luis Cláudio Ferreira; LOURENÇO, Daiane da Silva. **O gênero literário fan-**

tástico: considerações teóricas e leituras de obras estrangeiras e brasileiras. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5106115.pdf>>. Acesso em: 05/01/2016.

TODOROV, Tzevetan. **Introdução à Literatura Fantástica.** 3º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VOLOBUEF, Karin. Uma leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e o processo (F. Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

AS CLASSES GRAMATICAIS DA LÍNGUA KHEUÓL

Paola Carvalho de Oliveira¹

Antonio Almir Silva Gomes²

RESUMO: Na vigência 2014/2015 da iniciação científica, fui bolsista PROBIC/UNIFAP, e pesquisei as classes de palavras da Língua Indígena Kheuól. Nosso principal objetivo era a identificação e a descrição dos aspectos morfossintáticos da língua: verbo, nome, pronome, advérbio, adjetivo, preposição, conjunção, que são as classes devidamente identificadas na língua. Pesquisas relacionadas à língua Kheuól ainda são incipientes. Para o trabalho que aqui apresentamos, utilizamos alguns Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional.

Palavras-chave: Classes Gramaticais; Língua Indígena; Kheuól

1 INTRODUÇÃO

A língua Kheuól é uma língua indígena crioula, resulta de influências da língua francesa, da Língua Portuguesa (PB), e do Galibí antigo. É falada por duas etnias, os Karipuna e os Galibi-Marworno, que se encontram no estado do Amapá, no município do Oiapoque, especificamente nas terras indígenas do Uaçá. Outros povos residem nesta área e todos são conhecidos como povos indígenas do Oiapoque.

O estudo do Kheuól, conforme se pode ler na introdução da Gramática Kheuól (CIMI, 1984), começou por volta de 1980, em um curso ministrado por Ruth Monserrat, e foi ofertado pelo CIMI Norte II (Pará e Amapá). Primeiramente, foi iniciado em Belém e terminou na aldeia Karipuna do Espírito Santo (Município do Oiapoque). Neste primeiro contato com a língua foram feitas transcrições fonéticas, sempre com a ajuda dos próprios índios Karipuna. Logo após, o desafio foi identificar as orações e seus termos, eram feitas as coletas e as análises com o objetivo de sistematizar hipóteses morfológicas, fonológicas e sintáticas do Kheuól. Ao fim deste curso, ainda segundo a Gramática Kheuól, foram escolhidos os símbolos ortográficos para a escrita da língua, sempre seguido o princípio de que era preciso haver correspondência entre as

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2014-2015.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Letras da UNIFAP.

letras e os sons. Em 1981, um grupo de índios Karipunas que já eram alfabetizados em português, decidiram fazer um mutirão para o aprendizado da escrita do Kheuól e foi neste mesmo momento que criaram a primeira cartilha que ajudaria na alfabetização de criança e adultos. Esta cartilha foi chamada de No Lang (Nossa Língua). Na metade do ano de 1981, quando aconteceu o segundo curso de Linguística, foi o momento de tentar organizar o material colhido, e de analisar essa formação da língua crioula. Em 1982, com alguns monitores indígenas preparados para ensinar, a escola de alfabetização em Kheuól teve início, e foi neste mesmo ano que os Karipuna começaram a produzir a segunda cartilha, também realizada em mutirão com o título: No Lang Pu No Thavai (Nossa Língua: Livro de Exercícios). Em 1984, aconteceu o terceiro curso de linguística já com o objetivo de ser produzida a primeira gramática da língua Kheuól.

A língua Kheuól atualmente é mais falada rotineiramente entre os Galibi-Marworno, pois grande parte da população ainda a adquire como primeira língua; é utilizada normalmente em todo o cotidiano. Entre os Karipuna, o Kheuól já não figura, em grande parte, como língua materna. O português brasileiro ocupa tal posição.

2 CLASSES DE PALAVRAS

As classes de palavras são muito importantes em uma língua. Na Língua Portuguesa existem 10 classes gramaticais: substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, conjunção, interjeição, preposição, artigo, numeral e pronome. Essas classes carregam características próprias que as definem em relação às outras classes. Duarte 2003, afirma:

Isso acontece porque a nossa língua é viva, e portanto vem sendo alterada pelos seus falantes o tempo todo, ou seja, nós somos os responsáveis por estas mudanças que já ocorreram e pelas que ainda vão ocorrer. Classificar uma palavra não é fácil, mas atualmente todas as palavras da língua portuguesa estão incluídas dentro de uma das dez classes gramaticais dependendo das suas características.

2.1 CLASSES DE PALAVRAS EM KHEUÓL

As classes encontradas em Kheuól, segundo a Gramática Kheuól (CIMI, 1984), são: Substantivo, Pronome, Advérbio, Verbo, Conjunção e Preposição. Essas classes são encontradas através da observação das relações morfossintáticas que elas estabelecem com as demais palavras.

2.1.1 O Nome

O nome em Kheuól além de nomear os seres, desempenha outras funções sintaticamente, como de sujeito, de objeto e de predicado nas orações, e são classificados em: concreto, abstrato, próprio, comum e coletivo.

A marcação de número é feita no sintagma nominal da seguinte forma: O Singular é expresso ou pela **raiz** ou pela **raiz + o sufixo -la**.

Ex: Aha-la

Arara-DET

“A arara”

Ex: Fam-la

Mulher-DET

“A mulher”

O plural no sintagma nominal, por sua vez, é expresso de três maneiras:

1. Raiz + sufixo -iela

Ex: Kanã-iela vole

Pato-DET voar

“Os patos voaram”

2. Número cardinal + Raiz

Ex: Kat alun ale lekól

quatro aluno ir escola

“Quatro alunos foram estudar”

3. Adjetivos de quantidade + Raiz

Ex: Boku Kanã vole

QUAN pato voar

“Muitos patos voaram”

O gênero em Kheuól é expresso através de palavras aditivas. Tratando-se de pessoas, usa-se UÓM (homem) para indicar o sexo masculino e FAM (mulher) para indicar o sexo feminino. Tratando-se de animais, usa-se FIMÉL (fêmea) e MAL (macho).

Ex: Joan gãin un pitxit fam

“Joana tem uma menina”

Ex: Fimél bef

“vaca”

2.1.2 O pronome

Os pronomes em Kheuól, segundo a Gramática Kheuól (CIMI, 1984), se distinguem morfológicamente dos substantivos por não permitirem o acréscimo dos afixos *txi-*, *-la*, *-iela*. Apresentam-se como formas livres substituindo o substantivo (PRONOMES SUBSTANTIVOS), ou como formas dependentes acompanhando o substantivo, determinando-lhes a extensão do significado (PRONOMES ADJETIVOS). Do ponto de vista morfológico, esses pronomes assemelham-se em sua forma, distinguindo-se apenas quando possessivos livres, conforme se pode verificar no quadro a seguir:

PESSOA GRAMATICAL	PRONOMES INDICADORES DE PESSOA			
	PRONOMES PESSOAIS		PRONOMES POSSESSIVOS	
	SUJEITO	OBJETO	DEPENDENTES	LIVRES
1º SING	MO	MO	MO	MOPA
2º SING	U	U	U	UPA
3º SING	LI	LI~L	SO	SOPA
1º PL	NO	NO	NO	NOPA
2º PL	ZÓT	ZÓT	ZÓT	ZÓTPA
3º PL	IE	IE	IE	IEPA

Os pronomes substantivos podem exercer as seguintes funções sintáticas: sujei-

to, objeto, predicativo. O pronome de terceira pessoa singular *LI* torna-se *-l* quando está em função de objeto direto e o verbo termina em vogal. Os restantes são formas invariáveis, independentemente de gênero e posição sintática.

Os pronomes interrogativos são empregados para formular uma pergunta direta ou indireta. São invariáveis em gênero e número.

“KIN” é usado só na função de sujeito.

Ex: Kin ka hive?

“Quem está chegando?”

“KIMUN” é usado tanto na função de sujeito como na de objeto.

Ex: Kimun ka jue ból?

“Quem está jogando bola?”

“KI” é uma forma dependente, serve para especificar um (ou uns) entre muitos.

Ex: Ki Sab a upa?

“Que terçado é o seu?”

“KISA” é usado para coisas e está em função de objeto.

Ex: Kisa u ka fé?

“O que estás fazendo?”

“KÕBIĚ” indica quantidade. Encontra-se na forma dependente.

Ex: Kõbie ana li gãie?

“Quantos anos ele tem?”

Para introduzir orações interrogativas no Kheuól, além dos pronomes interrogativos, são utilizados advérbios, indicando lugar, tempo, modo, causa, etc...

Ex: Kumã...?

“Como?”

Ex: Kote...?

“Onde?”

Em Kheuól, o “porque” causal é “pase” - “paski” (“porque”). Há ainda a forma “pu sa” (“por isso”)

Os pronomes relativos são assim chamados porque se referem, geralmente, a um tema anterior, e introduzem um tipo de oração subordinada relacionada com a oração principal. Têm normalmente o sentido de especificador. Na sua forma livre ficam no lugar do sujeito ou objeto, e em sua forma dependente, precedem imediatamente o substantivo. O pronome relativo é invariável em gênero e número. “KI” se refere tanto a pessoas quanto a coisas. ‘KINUN’ refere-se apenas a pessoas.

Ex: Hob-la ki mama fé sotxi joli.

“O vestido que mamãe fez saiu bonito”

Ex: Mo pa save kimun li ue.

“Eu não sei quem ele viu”

O pronome demonstrativo situa a pessoa ou a coisa designada relativamente às pessoas gramaticais. Pode situá-la no espaço ou no tempo. Conhecemos, em Kheuól, só o demonstrativo “SA”, invariável em gênero, número, em sua forma livre e dependente. “SA” é demonstrativo genérico, sendo especificado por outros morfemas ou pelo contexto programático.

Ex: Sa fam a mo tan

“Esta mulher é minha tia”

O pronome demonstrativo “UÓT” significa “outro”. Porém pode ser usado em contraposição a ‘SA’, como na seguinte forma:

Sa la a mo papa, uót-la a mo tötö.

“Este é meu pai, o outro (aquele) é meu tio”.

“LE” é usado antes do dia do mês, nas datas

Ex: Le kat no ka plate no batxi

“No dia quatro, plantaremos nossa roça.

Os substantivos que indicam as partes do corpo são precedidos pelo pronome possessivo em sua forma dependente. Tal pronome é usado com referência a coisas, para indicar que uma parte pertence a um todo. É também usado para indicar relação tal como a de parentesco. O pronome se coloca entre os elementos relacionados:

Ex: Nani so pagai

“O remo de Nani”

Ex: Xãdók so itxit

“O filho de Xandoca”

Em português usa-se a preposição *de*. É provável que influência deste idioma, principalmente na área Karipuna, tenha propiciado o aparecimento de uma forma *dji*, para expressar a relação entre os elementos relacionados.

Ex: Kanu dji Soda

“A canoa de Sodá”

Ex: Flax dji tãgaha

“A flexa de Tangarra”

2.1.3. Advérbio e o Adjetivo

Em Kheuól, as classes gramaticais denominadas como advérbio e adjetivo apresentam a mesma estrutura morfológica, mas devido à função sintática são consideradas duas categorias isoladas.

Os adjetivos são invariáveis em número e gênero e aparecem para modificar os substantivos, indicando-lhes: Qualidade, quantidade, número e ordem.

Ex: Kaxihi xuit

“Caxiri gostoso”

Ex: Tximoso kuak

“Pouca farinha”

Ex: Troazem ane

“Terceiro ano”

Quando os adjetivos exprimirem qualidade, irão sempre seguir o substantivo a ser modificado. Quando exprimirem número, quantidade e ordem precederão o substantivo a ser modificado. Quando em função de advérbio, qualificam ou especificam um verbo, outro advérbio ou um adjetivo. E assim como em PB, podem indicar: modo, tempo, intensidade, lugar, fazer negações e afirmações. As formas apresentadas

como representativas de advérbios em Kheuól são:

Pi “mais”

Boku “muito”

Kote “onde”

Biě “bem”

Thóp “demais”

Os Graus dos Adjetivos e dos Advérbios, em Kheuól são: Superlativo, Comparativo de Superioridade e Igualdade. O superlativo vai evidenciar e acentuar a qualidade ou a intensidade sem relação a outros componentes da oração e se expressa assim:

1. Boku + adjetivo: boku dus - “muito doce”
2. Adjetivo + adjetivo: dus dus - “doce, doce”
3. Adjetivo + Thóp ou Tróp + Adjetivo: thóp dus / dus thóp - “doce mesmo”

O comparativo de superioridade, acentua a qualidade de um elemento da oração sobre outro, da seguinte forma:

1º termo + Pi + adjetivo + pase + 2º termo da comparação:

Ex: Li pi hot pase u

“Ele é mais alto que tu”

1º termo + Pi + verbo + pase + 2º termo da comparação:

Ex: Mo PI konet pase ie

“Eu sei mais que eles”

1º termo + verbo + pi + advérbio + Pase + 2º termo da comparação:

Ex: Li kuhi PI vit pase so fué

“Ele corre mais rapidamente que seu irmão”

O Grau de Igualdade, segundo a Gramática Kheól (CIMI, 1984), é expresso através das conjunções: Kumã (igualmente), sãble (como), uakhe (parecida), ko si (assim como).

2.1.4 As preposições e as conjunções

Essas classes em Kheuól são chamadas de Partículas relacionais. São palavras gramaticais que podem servir para relacionar duas orações, dois termos semelhantes de uma mesma oração, ou de uma mesma locução.

Exemplos

Mě “mas”

Paski “porque”

Ke “com”

Pu “para”

Kote “a, com (local)”

Pase “pois”

Ava “antes de”

2.1.5 O verbo

Os verbos em Kheuól exprimem o que se passa, um acontecimento representado no tempo, ou liga um sujeito com o predicado indicando ação de estado. O verbo vai ter sempre função de predicado. No que confere a tempo, podem ser precedidos por *ka, te, ka*. Segundo Nunes (2013, p. 18),

Em português a palavra verbal carrega informações das pessoas do discurso, de tempo presente, passado ou futuro. Os verbos em Kheuól não tem morfologia para indicar tempo e pessoa como tem em português. Em Kheuól os morfemas de pessoa e tempo são morfemas livres. Na Língua Portuguesa “o verbo varia para indicar o tempo, o modo, a pessoa e o número”, o que não ocorre, como já disse, na Língua Kheuól. A indicação de pessoa, por exemplo, não é feita no verbo, o pronome que indica a pessoa é um morfema livre.

Os verbos são divididos em três classes: De ação, de ligação e de estado. Esses verbos ocupam posição posterior ao nome, o que reflete a ordem SVO da língua.

Ex: Mo txual txig-la

“Eu matei a onça”

Ex: Mama lave lěj

“Mamãe lavou roupa”

Os verbos de ligação predicam uma equação de igualdade entre o sujeito e o predicado. Vejamos os exemplos abaixo, nos quais se nota “a” com função de cópula.

O sujeito não é expresso

Ex: A mopa

“É meu”

Nas orações impessoais

Ex: A vué

“É verdade”

Antes do pronome possessivo

Ex: A mopa

“É meu”

Antes da subordinada introduzida pó “ki”

Ex: A kimun ki hive? A Mahi ki hive.

“Quem foi que chegou? Maria chegou”

Os verbos de estado expressam modalidade do sujeito, qualidade, estado e têm função de predicado de estado quando estão junto com o advérbio ou adjetivo.

Ex: Mo hete djibut

“Eu fiquei em pé”

Os predicados de estado são expressos frequentemente pelo adjetivo justaposto ao sujeito.

Ex: Mo tét hõ

“A minha cabeça é redonda”

Para expressar tempo e aspecto são usados os morfemas de tempo: Ka (presente), Te (passado) Ke (futuro). Em Kheuól, a forma verbal permanece invariável, mudando apenas os marcadores de pessoa e o tempo é marcado pelos marcadores e advérbios. Não há conjugações e as variações de número e pessoa são expressos pelo sujeito da oração.

Ex: Mo ka maxe

“Eu estou andando”

Ex: U te maxe

“Tu andaste”

Ex: No ke maxe

“Nós iremos”

2.1.6. A Negação

A negação em Kheuól é expressa pela partícula “PA” que vem anteceder o predicado. “PA” junta-se também com outras partículas para fazer a negação, algo que observamos no terceiro exemplo abaixo:

Ex: Li pa bõ

“Ele não é bom”

Ex: Li pa save

“Ele não sabe”

Ex: Pa + ãko - pãko

“Ainda não”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pesquisar as línguas indígenas é necessário buscar informações, documentar os dados. Essas línguas carregam muito mais do que aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos, pois esses aspectos linguísticos são atrelados à identidade de um povo. A este respeito, Karipuna em seu TCC explica a importância desses estudos.

Essa ideia está relacionada a identidade indígena. Para essas pessoas, a língua tem relações com a identidade indígena, porque são indígenas e precisam conhecer a língua para fortalecer suas identidades. (Karipuna, 2013.pág 6)

A língua Kheuól é rica de objetos de estudo. Contudo, este trabalho ainda está em

fase inicial e a pesquisa em busca de mais dados para observação e transcrição contínua. Os desafios encontrados são grandes, principalmente pela falta de materiais que trabalhem com essa língua. Porém, é gratificante o esforço para o desenvolvimento desta pesquisa já que os verdadeiros beneficiados somos nós, que buscamos trabalhar com a diversidade cultural, identitária e linguística das línguas indígenas. Aos povos indígenas usuários dessa língua, apresento um estudo inicial que aponta para um sistema linguístico econômico em relação às classes gramaticais, se pensarmos, por exemplo, na quantidade de classes de palavras em português.

REFERÊNCIAS

Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/classes-de-palavras> acesso em: 10/11/2016

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. **Classes e categorias em português**. 2. ed. rev. e ampl. / Paulo Mosânio Teixeira Duarte e Maria Claudete Lima. – Fortaleza: Editora UFC, 2003.

GRAMÁTICA KHEUÓL. CIMI NORTE II. São Luis, 1984.

KARIPUNA, A. dos S. **Kheuól Como Segunda Língua Na Aldeia Kunanã - Oiapoque/Ap**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena. Universidade Federal do Amapá, 2013.

NUNES, Elielson Charles. **Aspectos Da Gramática De Nomes E Verbos Em Kheuól**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena. Universidade Federal do Amapá. 2003.

MATERIAL DIDÁTICO COMO RECURSO PARA O ENSINO E CONCEITOS PALEONTOLÓGICOS BÁSICOS EM UMA ESCOLA DO DISTRITO DO ARIRI, MACAPÁ/AP

Clara Fernandes Mindelo¹

Andréa Soares de Araújo²

RESUMO: A realização deste projeto tem como principal objetivo confeccionar materiais para ensinar aos alunos de formar didática o ensino da paleontologia, para despertar o interesse dos alunos sobre o assunto em questão, já que o principal estudo da paleontologia, os fósseis, são raros e protegidos por lei. O projeto foi realizado em uma escola de ensino fundamental no Distrito do Ariri, Macapá-AP, nas turmas de 1º, 2º 3º ano, onde uma vez por mês, durante um ano foi realizado visitas para desenvolver o projeto. No decorrer do projeto foram feitos o reconhecimento da área de estudo e juntamente, conhecer também os docentes e discentes da escola; Foi realizado a apresentação do projeto e do termo de consentimento antes da aplicação dos questionário. Após a aplicação do questionário foi realizado palestras simples com uma linguagem abrangente; e logo após foi realizado a confecções de materiais didáticos, junto com os discentes. Durante o projeto pode-se perceber que os alunos sabiam bem pouco sobre o assunto da paleontologia, todos estão na alfabetização. Os professores trabalham pouco a disciplina ciências e focam mais em matemática e português. Dessa forma, os alunos mostraram bastante interesse em participar das atividades, pois não sabiam muito sobre o assunto e como para eles era um assunto novo, eles tiveram mais interesse.

Palavras-chave: fósseis, dinossauros, material lúdico, eras geológicas.

1 INTRODUÇÃO

A paleontologia (gr. Palaios = antigo; ontos = ser; logos = estudo) é a ciência que se dedica ao estudo de restos e vestígios de animais ou vegetais pré-históricos (fósseis) com o objetivo de conhecer a vida do passado geológico sob vários aspectos e obter dados de grande importância para a Geocronologia, Estratigrafia, Geologia Econômica etc. (MENDES,1986).

O conhecimento da paleontologia ainda restringe-se aos centros de pesquisas, museus e universidades. Muitas escolas têm uma visão limitada a respeito da Paleontologia, dissociando os seres do passado dos grupos atuais. Desta forma, verifica-se que nem sempre o ensino promovido no ambiente escolar tem permitido que o estudante se apropriasse dos conhecimentos científicos de modo a compreendê-los, questioná-

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2015-2016.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Ciências Biológicas da UNIFAP.

los e utilizá-los como instrumentos do pensamento, que extrapolam situações de ensino e aprendizagem eminentemente escolares (BIZZO, 2002). Além do mais, há uma escassez dos materiais utilizados nos conteúdos de paleontologia, pois os materiais fossilíferos são raros e protegidos por lei (Nº 4.146/42).

Os professores de ciências deveriam aproveitar o fascínio que os temas paleontológicos exercem nos estudantes para criar ambientes e momentos propícios para análises críticas e debates construtivos quanto às questões relacionadas à Paleontologia e Geologia (SCHWANKE e SILVA, 2004) e suas relações com outras áreas do conhecimento. Porém, atualmente a carência de recursos didáticos tem sido apontada como uma das grandes dificuldades para o aprendizado satisfatório de ciências, tanto no ensino fundamental, como no médio (ALVES e BARRETO, 2005). Uma das formas para minimizar esse problema seria estimular, nos cursos de licenciatura, a inovação de materiais e metodologias que permitam a transmissão do conhecimento paleontológico de forma mais criativa e atraente, incentivando assim os futuros professores (SCHWANKE, 2002).

É nesse sentido que este trabalho defende a utilização de estratégias e recursos de aproximação do aluno com a Paleontologia, assim como, analisar não só o ensino do conteúdo de Paleontologia na escola Estadual de Fundamental, mas como também saber se a didática, a pouca divulgação na área escolar estadual, e a escassez dos materiais fossilíferos afeta diretamente aos interesses dos alunos.

2 METODOLOGIA

2.1 ÁREA DE ESTUDO

O projeto foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental no Distrito do Ariri, a 40 km de Macapá-AP . Foram confeccionados materiais didáticos para o ensino da paleontologia, juntamente com os alunos. O projeto decorreu durante um ano, com as realizações de visitas mensais a escola. Foram escolhidas as turmas de 1º,

2º 3º ano que continuam no total de 10 alunos (Figura1).

Figura 1: Distrito do Ariri/AP. (Fonte: Clara Mindelo, 2015)



2.2 COLETA DE DADOS:

Foram realizadas uma visita em cada mês no período de um ano, de agosto de 2015 à julho de 2016. Não foi possível realizar um maior número de tempo durante as visitas, pois por motivos de falta de merenda na escola, os alunos tinham que ser liberados mais cedo, no horário de 9h da manhã. Foram totalizados 30h de visitas a escola. Porém foi o suficiente para o projeto ser finalizado.

As duas primeiras visitas, realizadas nos meses de agosto e setembro de 2015, foram feitos o reconhecimento da área de estudo, como também a apresentação do projeto para os docentes e discentes da escola, mostrando principalmente como seria realizado no decorrer de um ano o projeto. Com relação a parte ética do trabalho foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido. Foram aplicados 10 questionários com nove perguntas, com a finalidade de saber como eles tiveram o primeiro conhecimento sobre dinossauros e também da paleontologia (meios de comunicação), características dos dinossauros, e se conviviam juntamente com outros grupos de animais, onde podiam ser encontrados (habitat natural), se viveram no Brasil, como foi possível saber da existência dos dinossauros, qual a área que se estuda os

dinossauros e se conheciam os fósseis.

2.3 REALIZAÇÃO DAS PALESTRAS

Foram realizadas duas palestras com a utilização do datashow, a primeira palestra teve como tema “A Paleontologia”, abordando os principais objetos de estudo, os fósseis, e as áreas que são estudadas dentro da Paleontologia. A segunda palestra teve como tema “O Trabalho de um Paleontólogo”, abordando também a formação dos fósseis.

Com o uso do datashow, foi exibido o filme “A Era do Gelo 3”, após as palestras, de modo introdutório para que os alunos pudessem ter como base algumas eras e animais importantes retratados no filme. As palestras foram realizadas em igreja ao lado da escola, pois era um ambiente com energia e mais fechado, possibilitando assim uma melhor visualização da exposição (Figura 2a; 2b).

Figura 2: a - Palestra



Figura 2: b- filme A Era do Gelo.



2.4 CONFECÇÃO DOS MATERIAIS

Nos oito meses seguidos foram realizadas as confecções dos materiais didáticos. Foram utilizados para papel A4 e lápis de cor para a confecção dos desenhos e pinturas. Foi utilizado também massinha de modelar, e foi dividida entre os alunos para a confecção dos dinossauros. O jogo “Monte seu Fóssil” foi feito de papel A4, e foi utilizado cola e tesoura, todos os alunos cortaram e depois montaram os fósseis nos cadernos. Para a história em quadrinhos, com o nome “De Olho no Passado”, foram utilizados papéis A4 e lápis de cor, durante a leitura os alunos iam desenhando e pintando. Os alunos confeccionaram também uma replica de um fóssil de dinossauro feito de isopor, pintaram com tinta guache as peças e logo em seguida, quando as peças secaram, todos montaram. Na visita seguinte os alunos utilizaram papel EVA, balão e lápis para confeccionar os dinossauros que eles já tinham visto nas visitas anteriores. E por último, foram levados para os alunos quebra-cabeças feitos de papelão, que mostravam a eras geológicas, e em duplas os alunos puderam montar e se divertir com o jogo.

3 RESULTADOS

3.1 QUESTIONÁRIOS

Dos resultados obtidos, a maioria marcou que conheciam os dinossauros através de filmes que assistiram na televisão, um não soube responder.

Em relação sobre conhecimento da paleontologia apenas um aluno respondeu que conhecia, através da escola, oito desconhecem e um não soube responder.

Sobre as características dos dinossauros, sete alunos responderam que existiam grandes, pequenos e carnívoros, dois responderam que eram todos verdes e que eram carnívoros, um não soube responder.

Quando questionados se os dinossauros conviviam com outros animais, nove alunos responderam que sim e citaram como exemplo a tartaruga, hipopótamo, elefantes e ursos, um não soube responder.

Em relação à pergunta de onde os dinossauros viviam, oito alunos responderam que viviam nas florestas, um respondeu que além de viverem nas florestas, também respondeu que vivem perto de vulcões, um não soube responder.

No que diz respeito se os dinossauros já viveram no Brasil, quatro alunos responderam que os dinossauros já viveram no Brasil, cinco responderam que não e 1 não soube responder.

Sobre o conhecimento da existência dos dinossauros, quatro alunos responderam que os cientistas encontraram os dinossauros nas florestas, cinco responderam que acharam os ossos dos dinossauros e um não souber responder.

Sobre a área de estudos dos dinossauros, um aluno respondeu que a área que se estuda é a botânica, quatro responderam medicina, quatro responderam zoologia e um não soube responder.

Na questão sobre se já ouviram falar em fóssil, seis alunos marcaram que nunca ouviram falar na palavra “fóssil”, dois marcaram que já ouviram falar, porém não sabem o que significava. Apenas um sabia sobre os fósseis e um não soube responder.

No final do projeto todos os alunos mostram que já tinham o conhecimento de fósseis e como se formavam, as eras geológicas e também as ferramentas de estudo da paleontologia.

3.2 PALESTRAS

Na terceira e quarta visita, realizadas em outubro e novembro de 2015, houve a realização de uma palestra, na igreja ao lado da escola, com a utilização do datashow, mostrando com imagens e uma linguagem simples e abrangente o significado da paleontologia e o seu principal objeto de estudo, os fósseis; e também foi realizada uma segunda palestra com uso do Datashow, para mostrar aos alunos o trabalho de um paleontólogo e como os fósseis são formados, utilizando uma linguagem básica e utilização de imagens lúdicas. Em seguida, foi escolhido o filme A Era do Gelo 3, pois explica duas eras distintas, e de uma maneira didática puderam entender que existiam eras diferentes no decorrer do tempo de vida da Terra, e em que era os dinossauros viveram.

3.3 CONFECÇÃO DOS MATERIAIS

A quinta e a sexta visita, realizadas nos meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, os alunos fizeram o desenho e pintura do habitat natural, em que os dinossauros viviam de acordo com o que foi visto no filme, e durante a aula foi abordado as diferenças de eras mostradas no filme; nos meses seguintes os alunos realizaram em sala de aula a pintura de desenhos impressos de dinossauros para colorir, logo após o término das pinturas, foram abordadas em sala de aula principais pontos, com o principal objetivo de mostrar os diferentes dinossauros que já existiram e onde eles habitavam e quais as diferenças morfológicas encontradas, como também o tipo de alimentação (Figura 3 a;b).

Nas seis visitas seguintes, no período de fevereiro a julho de 2016, foram confeccionados os materiais didáticos: foi feito com massinha de modelar a confecção de

diversos dinossauros, os alunos tiveram como base para a confecção o filme que foi passado e os desenhos impressos para colorir (Figura 3c)

Em sala de aula, teve uma breve explicação de como se formam os fósseis e o qual o seu conceito, logo em seguida os alunos fizeram a atividade de corte e cole de um fóssil de papel, o jogo se chamava “monte seu fóssil”, onde os alunos cortaram e colaram no caderno um fóssil ilustrativo de um dinossauro (Figura 3d)

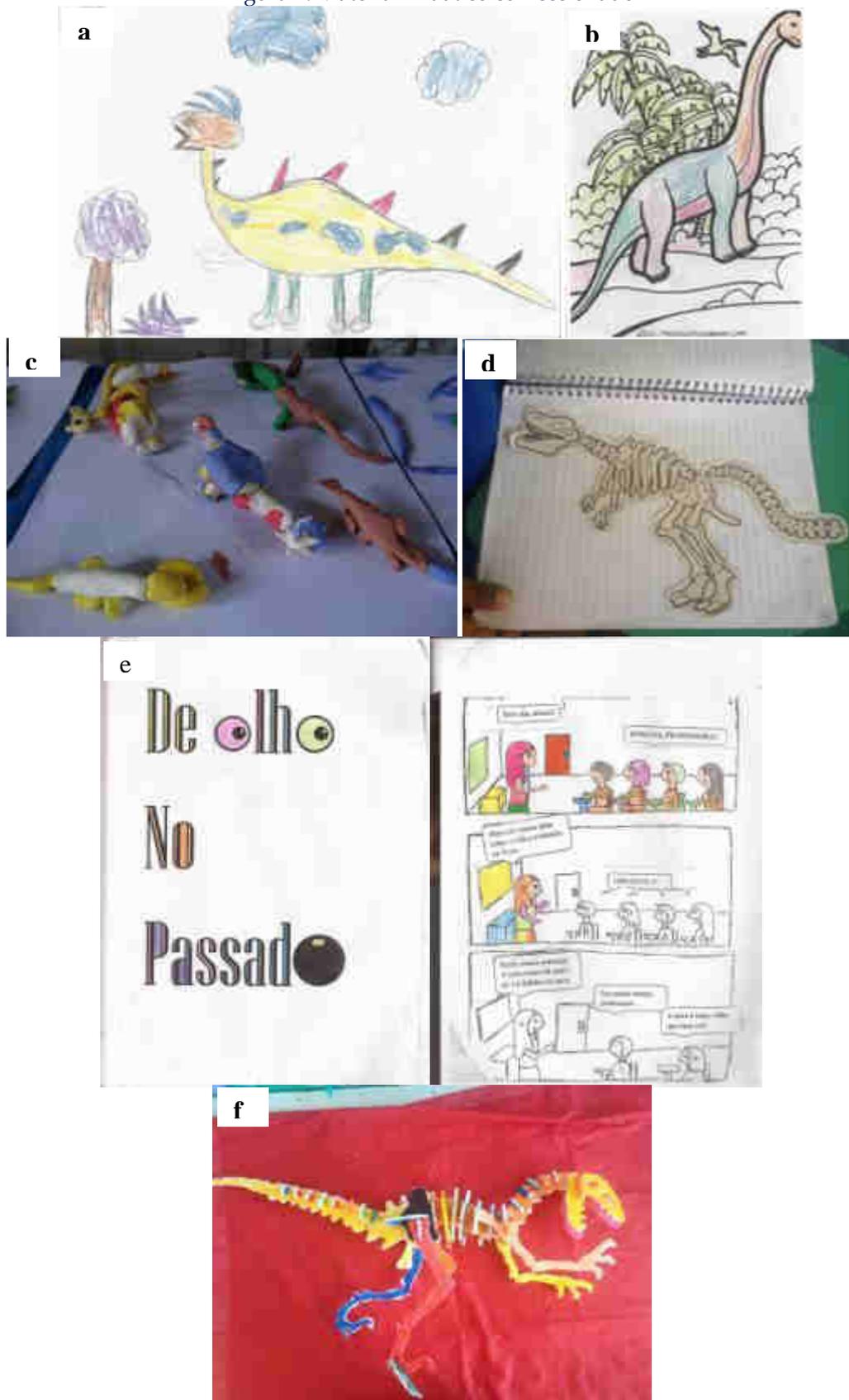
Da mesma forma, teve como atividade a leitura de uma história em quadrinhos chamada “De olho no passado”, onde uma professora ensina aos seus alunos o os tempos geológicos de forma simples e lúdica, contanto pontos curiosos como a idade da Terra, as primeiras formas de vida, a evolução dos animais e transformações que a o mundo já sofreu. Ao decorrer da leitura, os alunos desenharam os animais e ambientes que iam sendo contados na história para melhor fixação do tema (Figura 3e).

Os alunos confeccionaram um fóssil de dinossauro de isopor, com todas as peças feitas de isopor e o molde feito de papel A4. Depois o corte das peças de isopor os alunos pintaram com tinta guache as peças do fóssil, a montagem foi feita no final da aula quando as peças já estavam todas secas. Ao decorrer da montagem do fóssil de isopor, foi lembrado o assunto em questão, que era a formação de um fóssil (Figura 3f).

Além disso, os alunos desenharam em um papel EVA os membros dos dinossauros, logo em seguida fizeram o corte bem redondo no meio do desenho, o que representaria o corpo do animal, para em seguida colocarem um balão no meio para ilustrar o corpo de um dinossauro. Conjuntamente, os alunos puderam brincar com quebra-cabeças sobre as eras geológicas. Foram feitos cinco duplas, e todos os alunos tentaram montar, o primeiro grupo que terminou ganhou um brinde de bombons.

O presente projeto teve o resumo aceito e apresentado em forma de banner no XXXI congresso de zoologia, realizado em Cuiabá-MT/2016.

Figura 2: Material Didático confeccionado



4 DISCUSSÃO

Com um ano de excursão de projeto e visitas mensais, vários problemas foram enfrentados, como a locomoção, já que o Distrito do Ariri fica em zona rural, e distante de Macapá-AP. Outro problema enfrentado, era a falta de recurso que a escola sofria, pois não recebiam a verba que era necessária para fazer a merenda escolar, dessa maneira os alunos obrigatoriamente tinham que ser liberados mais cedo, consequentemente impedindo a continuação da atividade. Porém, um ponto positivo, era que as turmas eram pequenas, então era muito mais fácil trabalhar o entendimento e a comunicação com os alunos sobre o assunto abordado.

Percebeu-se, com o decorrer do projeto, que alunos de anos mais avançados, como os alunos do 5º ano, sabem mais sobre o estudo da paleontologia em relação aos alunos de 1º, 2º e 3º ano, que são alunos de alfabetização. Pois já são alunos alfabetizados e já têm mais entendimento do assunto.

Como citado por (Schwanke & Silva, 2004), o ensino de Paleontologia vem se tornando mais viável e os resultados obtidos na aula deixam explícito o que ele aponta, a Paleontologia é um assunto bem aceito pelos estudantes e pode ser mais trabalhada e divulgada no Ensino Fundamental.

Mas com as apresentações das palestras e com alguns materiais confeccionados, os alunos da alfabetização obtiveram conhecimento sobre fósseis, eras geológicas e sobre os dinossauros. Silva (2006) ressalta que as atividades lúdicas situam o participante em um espaço de criação de sentidos e significados. E durante a confecção dos materiais didáticos, sempre eram lembrados pontos importantes nos momentos de atividade, como perguntas de como os fósseis eram formados, como os dinossauros foram extintos, para saber se o alunos realmente tinham entendido o tema, como também eram frequentes as perguntas sobre o tema em questão, mostrando que os alunos realmente estavam interessados em aprender mais. Além disso, os alunos puderam trabalhar as atividades em equipe, o que facilitou o projeto, pois quando um não sabia do assunto o colega o ajudava, durante as atividades, todos mostravam bastante ani-

mados e entusiasmados.

Todos os materiais confeccionados durante o projeto foram doados a escola, juntamente, com materiais escolares, como pincel, lápis de colorir, colas, tesouras, folhas, tintas guache e massinhas de modelar, incentivando os alunos a continuarem a produzir materiais didáticos para o ensino das áreas do conhecimento.

5 CONCLUSÃO

O conhecimento dos alunos sobre a paleontologia é regular, e todo o conhecimento por eles adquiridos é decorrente aos filmes ou desenhos dos quais eles já assistiram.

A escola pouco entra em questão sobre o assunto ou realiza trabalhos relacionados. Contudo, os alunos demonstraram bastante interesse em conhecer mais sobre o assunto e mostraram bastante interesse durante a confecção dos materiais didáticos, e com o projeto realizado os alunos tiveram o conhecimento das ferramentas básicas da paleontologia.

Os alunos do Ensino Fundamental aceitam bem o ensino da Paleontologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. S; BARRETO, A. M. F. Concepção sobre paleontologia no ensino médio do centro de ensino experimental ginásio Pernambucano. **CONGRESSO BRASILEIRO DE PALEONTOLOGIA, 19 e CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PALEONTOLOGIA**, 6. Anais... CD de Resumos, 2005.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secr. Educação Fundamental: MEC/SEF, Brasília. 436p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF. Secretária da Educação Média e Tecnológica. 1997.

CARVALHO, I. S. (Org.) **Paleontologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Interciência. Brasil.

- DECRETO-LEI N° 4.146, de 04 de março de 1942.** Dispõe sobre a proteção dos depósitos fossilíferos. 2004.
- MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.
- MENDES, J. C. **Paleontologia básica**. São Paulo: USP, 1986.
- RIBEIRO, A. M. et al. Atividades educacionais na seção de paleontologia do Museu de Ciências Naturais, Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. In: CARVALHO, I. S. et al. (Org.). **Paleontologia: cenários da vida**. Rio de Janeiro: Interciência, 2007. p. 3-12
- SILVA I.F.O. 2006. **O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 160 p.
- SCHWANKE, C. & SILVA. M.A.J. 2004. **Educação e Paleontologia**
- TÁVORA, V. A.; SANTOS, A. A. R.; ARAÚJO, R. N. Localidades fossilíferas da Formação Pirabas (Mioceno Inferior). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 5, n. 2, p. 207-224, 2010.

O ENSINO MÉDIO INOVADOR EM MACAPÁ E A DIVERSIDADE SEXUAL: AVALIAÇÕES CURRICULARES INICIAIS

Antonio Mateus Pontes Costa¹

Alexandre Adalberto Pereira²

RESUMO: O estudo aqui apresentado se trata do resultado de uma investigação de campo de caráter documental e etnográfico realizado em dois momentos: Levantamento documental junto a Secretaria de Estado da Educação do Amapá e entrevistas com a Coordenação Local do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Educação. O foco teórico se constituiu na perspectiva do multiculturalismo e da teoria educacional crítica e estudos sobre a diversidade sexual na educação. O estudo buscou lidar com a diferença e a diversidade de modo a compreendê-las como vantagens pedagógicas em relação a homogeneização cultural. O objetivo foi realizar levantamento de dados para verificar as possibilidades de se construir saberes e práticas educacionais inclusivas relativas a diversidade sexual na escola. O problema se orienta na compreensão dos discursos apresentados nos projetos do Ensino Médio Inovador ao abordarem a inclusão do tema diversidade sexual em suas ações propostas.

Palavras-chave: Arte Educação. Programa Ensino Médio Inovador. Diversidade sexual.

1 INTRODUÇÃO

Na prática diária da escola observa-se o quanto é recorrente o alinhamento do sistema educacional a uma conjuntura conservadora com tendência a ratificar e, muitas vezes, até amplificar as desigualdades sociais, raciais, de classe e de gênero. Fruto de massacrantes processos midiáticos acrílicos que reverberam nas redes sociais, nos telejornais e no dia a dia de professores, alunos, comunidade e entorno escolar discursos retrógrados alinhados à um certo conservadorismo obscurantista devem e precisam ser percebidos e analisados como sendo resultado de processos históricos e interesses políticos específicos que constroem suas agendas conservadoras com nódulos neoliberais com a intenção de desconstruir a escola pública como um lócus de investimento primordialmente público que tem o poder para a reconstrução da sociedade atual com vistas a justiça, igualdade, inclusão e diversidade.

Marcada pelos sentidos conservadores e neoliberais as escolas podem se tornar

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2015-2016.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Artes Visuais da UNIFAP.

um deserto glaciado de reprodução das desigualdades sociais conquanto, contraditoriamente as potências críticas denotadas pelas forças peculiares de professores e alunos vão sendo cada vez mais alvo de processos de controle, vigilância e aprisionamento de liberdade.

Existem muitos pontos relacionados a discriminação que necessitam mudança, e uma mudança mais profunda, como o respeito da diversidade, qualquer que seja. As discriminações de gênero, étnico-racial e relacionadas a sexualidade, assim como a violência de fato contra esses grupos que são produzidas em ambientes sociais e reproduzidas nas escolas precisam passar por uma lente crítica e ações capilares que envolvam alunos, professores e comunidade de modo a enfrentar as contradições que a violência e a discriminação promove.

A escola não pode cumprir um papel de subordinação ao sistema de mercado respondendo aos interesses de grupos dominantes. Grupos que se apropriam dos marcos normativos da educação para perpetrar suas perspectivas tradicionais e hierarquizantes de classe, gênero, raça e sexualidade pois deve se constituir como um espaço de conexão com a realidade social e promover um relacionamento que minimamente desconstrua a inteligibilidade acrítica e opressora dos grupos sociais dominantes e que promova um avanço revolucionário em termos da diversidade.

Segundo Torres Santomé (2005) toda intervenção curricular, deve precipuamente, preparar todos os estudantes para que sejam mais críticos em uma sociedade democrática onde a solidariedade seja exercida e que todas as culturas possam ter voz. Partindo dessa assertiva reforçamos que é importante a abordagem inclusiva de temas relacionados à diversidade sexual na educação de forma eficiente, pois os sujeitos da diversidade fazem parte do meio social e escolar e que muitas vezes sofrem profundos e violentos processos de silenciamento e exclusão. Pensamos que no momento que a diversidade sexual é trazida, de modo crítico, reflexivo e ético, para o âmbito curricular os sujeitos da diversidade, podem construir empoderamento social positivo de modo a se tornar sujeito implicado na tomada das decisões curriculares da escola

de modo a conquistar maior desenvolvimento cultural, político, social e afetivo.

Compreendemos que todo ato pedagógico é político, portanto silenciamento de vozes divergentes não quer dizer neutralidade, pelo contrário pressupõe violência. Impor de modo antiético visões de mundo hegemônicas como verdades absolutas e inquestionáveis é uma das mais cruéis formas de expressão violência. Pois se partimos do pressuposto que não existe neutralidade nas ações curriculares devemos ver com restrições os projetos que visão despolarizar as potências dos processos educativos impostos pelos os grupos hegemônicos, pois esses projetos propositadamente acabam por orientar os sujeitos da educação para os padrões considerados “moralmente adequados” ao sistema de mercado demarcando, ou melhor construindo identidades genéricas, sem cor, sexo, gênero, identidade funcionais apenas aos mercados consumidores.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 2011, p. 108-109).

Contraditoriamente ao que se propõe o projeto de educação neoliberal que prega a neutralidade o que se busca, nas nossas falas claramente inspiradas em Paulo Freire, é que a escola se torne efetivamente um espaço de diversidade que ao expor as contradições do mundo atual, sobretudo, priorize e respeite as vozes, expressões, afetos e visões de mundo historicamente silenciadas dos grupos sociais oprimidos.

Lopes (2008) nos leva a pensar uma questão extremamente importante, que é o fato dos professores não acharem necessário a abordagem de temas relacionados a

diversidade sexual e gênero em sala de aula, talvez se deve ao fato de os mesmos não possuírem os conhecimentos relacionados a temática, tornando essa abordagem demasiadamente difícil, pois seria impossível aplicar em sala de aula sem um mínimo de saber relativo a diversidade e gênero.

Pereira (2013), por sua vez, reitera tal tese ao afirmar que os professores expõem suas dificuldades em relacionar diversidade sexual nas suas práticas docentes pois percebem as

marcas institucionais, morais e formativas que revelam mais do que uma negligência deliberada, pois o que ocorre, nas escolas, de acordo com a compreensão dos professores, é uma série de limites institucionais, formativos e discursivos, que são por eles reconhecidos e nos quais eles transitam (PEREIRA, 2013, p. 57).

Dessa forma, compreende-se que não se trata de uma deliberada negligência, por parte dos professores, para incorporar o tema da diversidade sexual nos seus currículos, depreende-se, outrossim, é que o peso dos discursos sociais e institucionais e o processo formador do professor é que reiteradamente nega a existência da diversidade. O efeito de tais ações para as práticas docentes é a produção de uma materialidade que tende reiterar, como um ciclo vicioso, o silenciamento da diversidade sexual nos currículos pois ao esquadrihar as subjetividades, mapeando corpos e delineando saberes opera-se uma coerção sutil que se concretiza por meio de técnicas disciplinares que põe em evidência sentidos normativos de desejo, corpos e sexualidade.

Desse modo, devemos denunciar a pretensão de construção de sujeitos iguais, uma vez que não é possível pensar em um ser humano de padrão universal, pois as diferenças além de serem constitutivas da sociedade são intrínsecas às práticas educativas e estão presentes pois para Butler (2008, p. 91) “nós nem sempre fomos nosso sexo, que o sexo nem sempre teve poder de caracterizar e construir a identidade com tal completo poder”, o que nos leva a pensar assim como a autora é que o sexo “demarcado” biologicamente no nascimento não será, necessariamente, o sexo que vai nos caracterizar ao longo da vida o que preconiza, portanto, a necessidade de reco-

nhecimento dessa diversidade.

Cabe aos envolvidos nos processos educacionais reconhecer que as diferenças são frutos de relações históricas e construções sociais demarcadas por relações de poder que historicamente produzem sujeitos e grupos sociais. O reconhecimento da desigualdade e da diferença é uma forma de nos posicionarmos como professores e como pesquisadores em uma dada sociedade para chamar a atenção das iniquidades existentes, desmascarando e revelando o seu caráter construtivo.

Fazemos uma defesa do caráter multidisciplinar da diversidade sexual e compreendemos que todas as disciplinas escolares, e especificamente as arte educação (por meio de discussões de uma formação social ampla que inclua a cultura, que envolva a mídia, o cinema, as artes visuais, performance e happenings por exemplo) pode realizar um importante papel na construção de saberes e práticas críticas e inclusivas sobre a diversidade.

Assim, ao se pensar em diversidade sexual na escola partimos do que Tardif (2014) afirma sobre os saberes dos professores não é somente limitado a conteúdos exclusivamente das suas áreas, o que ele diz é que “Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas, que estão todos relacionados com seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 61), sendo assim, é interessante um olhar mais abrangente que promova um movimento interdisciplinar, para não incorrer no erro de reduzir os discursos de inclusão da diversidade sexual nas disciplinas “consideradas afins”, tais como a Sociologia, a Biologia, e a Ciências, por exemplo. Pensamos ser possível desenvolver projetos educacionais na Disciplina Artes Visuais, nas escolas, que abordem de modo crítico as questões relativas a diversidade sexual.

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa contribuiu com o projeto denominado “Imagens da Diferença: Políticas públicas da diversidade e o ensino de arte no Amapá” fazendo uma investigação de campo junto à Secretaria de Estado da Educação de Macapá para levantar da-

dos relativos ao Projeto Ensino Médio Inovador, sua execução nas escolas e suas relações com a diversidade sexual.

A definição desse *corpus* se deu pela proposta do referido Programa amparado pelo Ministério da Educação que tem como objetivo promover a reorientação curricular nas escolas de forma a promover a interdisciplinaridade redimensionando os conteúdos pedagógicos na medida em que propõe um redesenho curricular mais flexível que busca contemplar as realidades tanto em termos de conteúdos quanto em termos socioculturais.

A partir do referencial teórico, durante o ano 2015-2016, foram realizadas entrevistas e análises dos projetos de cada escola participante do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O material de análise foi cedido pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP) e sob o mesmo realizamos uma análise de conteúdo para perceber quais as dificuldades que os Projetos apresentam nas abordagens dos temas relacionados a diversidade sexual e de gênero. As dificuldades encontradas nesse percurso, para o desenvolvimento da pesquisa foram a falta de organização na Secretaria de Estado da Educação, pois tivemos muito tempo perdido aguardando a resposta dos ofícios para acesso aos projetos e realização das entrevistas (os mesmos se perderam na burocracia da SEED/AP) onde informávamos sobre os objetivos desse projeto e solicitávamos autorização para a entrevista e acesso aos documentos. Outro ponto de destaque é a fragilidade apresentadas por algumas escolas que não realizavam o que estava proposto em seus planos curriculares do Ensino Médio Inovador.

Os objetivos da investigação foram: Localizar, junto à Secretaria de Estado da Educação, os Dados relativos as escolas que participam do referido Programa; desenvolver, a partir disso, um estudo dos marcos legais relacionados ao Programa Ensino Médio Inovador e sua relação interdisciplinar com a temática da orientação sexual. Realizar trabalho de campo por meio de entrevistas e debates com a professora responsável pelo Programa no Estado do Amapá.

Entretanto, devido à alguns fatores o objetivo de realizar entrevistas especifi-

camente, com os professores de Artes visuais das escolas foi postergado para 2016-2017; esses fatores são: a não coincidência do calendário acadêmico da universidade com o calendário acadêmico das escolas públicas do Estado devido as greves; A insuficiência de dados documentais a respeito da temática junto à SEED/AP; lentidão na coleta de dados, devido a burocracia; e outro ocorrido que dificultou o acesso a algumas informações foi o fato de que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi cancelado em 2015 devido à corte de orçamento da educação a nível federal.

A abordagem metodológica que orientou este projeto de pesquisa se definiu como sendo qualitativa com orientação etnográfica e documental. Compreendemos que neste tipo de enfoque os dados que foram coletados, no andamento do processo, são entendidos como parte importante da cultura da qual os sujeitos estão envolvidos. Os dados são parte do trabalho de interpretação e das inferências construídos a partir do material empírico e das referências bibliográficas. Alinhados aos pensamentos de Denzin e Lincoln (2006, p. 23) compreendemos que a pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída da realidade assim como a íntima relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa na tentativa de compreender como a experiência social é construída e significada.

Durante os meses da Iniciação Científica, no ano 2015-2016, recolhemos dados relacionados ao eixo primordial da pesquisa que facilitou e norteou o plano de trabalho, devido ao fato de hoje percebemos que os currículos do Ensino Médio Inovador - ProEMI são pouco esclarecedores a respeito de diversidade sexual e gênero, porém nos indagamos se realmente essas propostas flexíveis são pouco existentes, já que a Secretaria de Estado da Educação organizou um núcleo relacionado a essa temática.

3 DISCUSSÃO

Através das entrevistas realizadas foi possível perceber que a SEED/AP, se mostrou interessada na temática da Diversidade sexual e gênero, a coordenadoria do ProEMI no Estado se apresentou solícita quanto a coleta dos dados, nos informando

que a maior parte dos projetos alocados na Secretaria, por serem interdisciplinares, abordam as artes visuais. No que tange à esta área do conhecimento os Projetos promovem, por meio das artes visuais o aspecto prático das propostas por meio de realização de mostras de fotografias e vídeos, através também de apresentações culturais e fabricação de objetos a partir de produtos recicláveis, nos dados apenas uma escola apresenta um projeto totalmente voltado para as artes visuais tanto do ponto de vista prático quanto teórico que seria o da Escola Estadual Professor Nilton Balieiro Machado que possui o projeto de uma “Galeria De Arte” com o objetivo de:

“Realizar leitura e releitura de obras de artistas conhecidos, bem como fazer análise crítica do contexto das obras; abrir espaço ao aluno na busca por um conhecimento sistêmico, uma análise efetiva, uma ampliação nos aspectos de sua vida como cultura, realidade, política, social e artística; ampliar o leque da cultura escolar, para que possa ser rompida a estagnação cultural que hora perpetua em nossa sociedade”.

Conforme tabela (tabela 1.1) podemos observar, de forma mais detalhada, como se estrutura esse projeto.

Tabela 1.1 - Projeto detalhado da escola Nilton Balieiro.

Nome da escola	Nilton Balieiro
Nome do projeto	Galeria de arte
Resumo do projeto	As atividades artísticas devem considerar a complexidade de uma proposta de trabalho que leve em conta as possibilidades e os meios utilizados pelos alunos durante a transformação de seus conhecimentos em arte. As técnicas, informações históricas, relações culturais e sociais bem como os procedimentos adequados só podem ser assimilados pelos alunos caso sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências ao aprender e criar, utilizando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e grupal.
Como discute cultura	Representações afrodescendentes e visualidade
Como discute arte	Através da produção de objetos artísticos, história da arte e apreciação
Discute outras áreas do conhecimento	Língua Portuguesa, História e Sociologia

Na Escola Estadual Maria Ivone existe um projeto chamado “Além Da Tela” (tabela 1.2) que tem como objetivo:

“buscar a união eficaz, aliar recurso disponível à tecnologias mais acessíveis com a arte de maneira contextualizada, promover momentos de acesso a artes cinematográficas (longa e curtas metragens) aos conteúdos curriculares e transversais”.

Ou seja, a criação de vídeos (curta-metragem) junto com os alunos a partir de conteúdos de artes visuais. Vale salientar que sendo estas as duas únicas escolas que possuíam arte como principal campo de conhecimento, outros 10 projetos também abordam arte como ferramenta auxiliar de ensino para outras disciplinas.

Tabela 1.2 – Projeto detalhado da Escola Maria Ivone

Nome da escola	Maria Ivone
Nome do projeto	Além da tela
Resumo do projeto	O projeto ALÉM DA TELA busca essa união eficaz, aliar recurso disponível à tecnologias mais acessíveis de maneira contextualizada, promover momentos de acesso a artes cinematográficas (longa e curtas metragens) aos conteúdos curriculares e transversais, é preciso que as produções atendam à peculiaridade do cotidiano do aluno, proporcionando uma análise mais crítica de sua realidade e podendo, inclusive, gerar novas óticas de ação e melhora desta realidade.
Como discute cultura	A cultura da comunidade escolar e a vivencia dos alunos
Como discute arte	Audiovisual
Discute outras áreas do conhecimento	Sociologia e Língua portuguesa

A escola citada acima possui um projeto chamado “Vivendo A Adolescência” que propõem ações artísticas que possam discutir questões da vida dos jovens, a fim de mostrar suas identidades ao analisar mais profundamente esse projeto (tabela 1.3) percebemos temáticas relacionadas a diversidade sexual e gênero, que tem como objetivo

“Levar os alunos a refletir sobre temas como o uso das drogas ilícitas, sexualidades, questão de gênero e homoafetividade, as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS, a busca pela identidade e a resiliência - mostrando que a partir de suas escolhas, as consequências são para toda a vida, é uma das formas de incentivar escolhas mais conscientes”.

E mais especificamente tem como objetivo:

“Realizar uma exposição em varal com produções artísticas dos alunos acerca da identidade do jovem/adolescente; Exibir filmes com temas relacionados ao projeto. Que são questões e linguagens trabalhadas na Arte Educação”.

Tabela 1.3 – Projeto detalhado da Escola Maria Ivone “Vivendo a adolescência”.

Nome da escola	Maria Ivone
Nome do projeto	Vivendo a adolescência
Resumo do projeto	Entre 13 e 19 anos, é comum os jovens apresentarem reações e comportamentos que independem da vontade deles. Portanto, nem sempre palavras ditas de maneira agressiva ou arrogante são fruto da falta de educação. Neste sentido, é imprescindível discutir e construir situações latentes aos adolescentes em nossa sociedade, e permitir a estes jovens em formação a possibilidade de escolhas, e isso inclui: gravidez precoce, os problemas do uso das drogas ilícitas, sexualidades, questão de gênero e homoafetividade, as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS, a busca pela identidade, a resiliência.
Como discute cultura	Usando a estética, e as questões que envolvem a comunidade escolar.
Como discute arte	Fotografia, audiovisual, estética e movimentos artísticos.
Discute outras áreas do conhecimento	Sociologia e Sexualidade.

O que podemos extrair dos dados construídos em campo é que, efetivamente, existe apenas um projeto que trabalha questões de diversidade sexual e gênero em conjunto com as Artes Visuais. É importante informar que os dois projetos descritos acima tem como mediadora uma professora que tem formação em Sociologia e nos apresentou o tema na entrevista de forma eficiente e com saber ideal sobre o mesmo.

O discurso dessa professora, que também atuava como Coordenadora Local do ProEMI era bastante engajado socialmente e compreendia que o debate sobre a diversidade sexual deve perpassar o campo curricular. Partimos do pressuposto que a professora em questão, por ter formação em sociologia, apresentava uma leitura de mundo bastante progressista demonstrando informação e interesse em aprofundamento sobre a temática da diversidade sexual. Conforme Pereira (2013) do ponto de vista do currículo a

discussão sobre a diversidade sexual é, considerada, muitas vezes, como assunto difícil de ser discutido e os professores que procuram falar sobre tais temas são considerados, como os *enfants terribles*, os problemáticos, ou seja, aqueles que estão nas escolas para causar conflitos e embaraços. No entanto, devemos considerar que os conhecimentos escolares, ao privilegiar o silêncio da diversidade, demarcam uma posição política clara, uma vez que nada que ocorre no terreno do conhecimento é inocente ou neutro, pois integram os debates e as tensões sociais (PEREIRA, 2013, p. 35).

O que queremos levantar com essa discussão, é que se o professor possuir conhecimentos sociais críticos e inclusivos sobre Diversidade e gênero ele irá conseguir

discutir o tema, vai conseguir guiar projetos que discutam a temática, e assim construir saberes relativos e pertinentes a diversidade. Levantamos essa hipótese pois de acordo com Lopes (2008) as pessoas “frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual” (LOPES, 2008, p. 125). Portanto ao afirmar que é mais fácil para os educadores colocarem a sexualidade de lado do que discuti-la em sala de aula pelo fato de que uma grande parte desses sujeitos pedagógicos não ter meios de relacionar a diversidade sexual com os assuntos do currículo, ou até mesmo introduzi-lo no mesmo corre-se o risco de reiterar o tabu existente sobre o tema na escola – o que em nossa opinião denota certo nível de hipocrisia, na medida em que as imagens e discursos da e sobre a sexualidade estão presentes em todos os espaços sociais da contemporaneidade, incluindo de modo furtivo, clandestino, secreto dentro dos muros da escola.

4 ANÁLISE DOS PROJETOS

A tabela abaixo (tabela 1.4) mostra como as áreas do conhecimento são divididas entre os projetos que tivemos acesso, no total de 23 projetos que foram analisados que pertencem a 8 escolas sendo 1 delas no Município de Amapá³.

Tabela 1.4 - Áreas do conhecimento trabalhadas nos projetos obtidos.

Área de conhecimento	Quantidade
Acompanhamento pedagógico	1
Educação financeira e empreendedora	4
Matemática	4
Ciências da natureza	8
Ciências humanas	11
Língua portuguesa	10
Língua e cultura estrangeira	1
Artes em geral	8
Artes visuais	10
Educação física e esportes	3
Multiculturalismo e cultura	17
Diversidade e gênero	4
Educação ambiental	2
Interdisciplinar	5

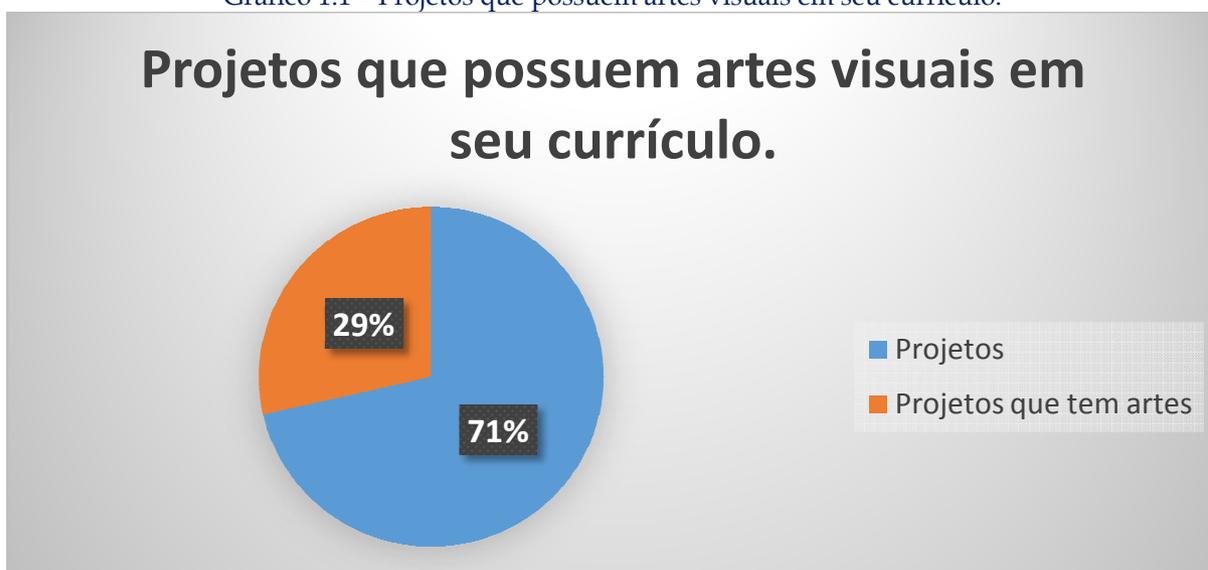
³ Amapá é um município brasileiro localizado no centro oeste do estado homônimo (Amapá).

Dos 23 projetos, 4 promovem algum diálogo com diversidade e gênero, porém, apenas 1 trabalha especificamente com questões ligadas a sexualidade, os outros fazem uma abordagem de diversidade racial e social.

Dentre o total 17 projetos fazem uma conexão interdisciplinar com o multiculturalismo e cultura, abordando temáticas regionais; quando passamos para especificamente Artes de forma geral existem dentre o total de projetos disponíveis na Coordenadoria do ProEMI na SEED/AP apenas 8 projetos que discutem artes (dança, música e teatro); no entanto, existem 10 que discutem apenas Artes Visuais (fotografia, videoarte, performance, instalação e etc.).

O gráfico abaixo (gráfico 1.1) mostra com detalhe o percentual de projetos que tem relação com as artes visuais.

Gráfico 1.1 - Projetos que possuem artes visuais em seu currículo.



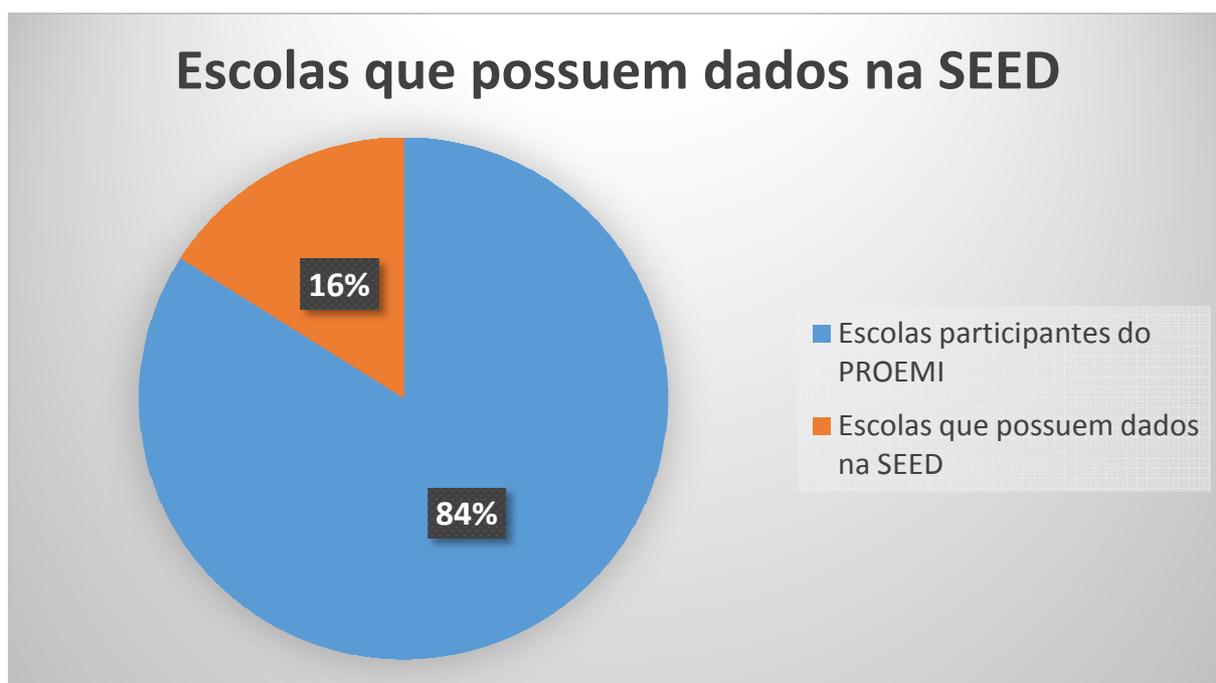
O que podemos perceber é que do total de 23 projetos que foram repassados pela SEED/AP, 29% possuem algum diálogo com as artes visuais, sendo como temática principal ou como instrumento de aprendizagem (através de fotografia, pintura e audiovisual). O que nos chamou atenção foi que das 32 escolas que faziam parte do Programa apenas 8 escolas possuíam, no ato da pesquisa de campo, projetos impressos ou digitais cadastrados na SEED/AP. A Secretaria possuía, no momento da pesquisa, apenas os dados primários referentes ao nome, local e responsável pelo projeto na

escola, quantidade de projetos vinculados à cada unidade educacional, nomes dos projetos e abordagem principal, mas não possuía, como dissemos, os arquivos completos com todos os projetos desenvolvidos e suas características mais específicas.

Acreditamos que essa fragilidade, em termos de dados cadastrados, se dá por diversas razões, dentre elas a recente mudança da gestão da Secretaria e ao fato de os projetos que conseguimos visualizar serem aqueles mais recentes ou os que estavam em funcionamento durante o ano de 2015 (último ano que o Programa ocorreu, pois no começo de 2016 o mesmo foi cancelado devido a cortes no orçamento da educação).

O gráfico abaixo (gráfico 1.2) apresenta o percentual dessas escolas que estavam com projetos na SEED/AP.

Gráfico 1.2 - Escolas que possuem dados na SEED/AP.



O que podemos extrair desse gráfico é que apenas 16% do total de escolas que eram 32, apenas 8 possuíam projetos físicos ou digitais junto a SEED/AP, provavelmente isto se deve as questões descritas acima. No entanto, se levarmos em consideração que cada escola possui aproximadamente possui 5 projetos, daria um total de 160 projetos à serem analisados, o que mudaria consideravelmente a tabela 1.3, que

mostraria, em tese, um coeficiente maior de projetos.

Acreditamos que sendo a linguagem artística utilizada como instrumento de aprendizado prático, na maioria dos projetos, é que se deu o número total de 10 projetos que de alguma forma possuem artes em seus currículos, ou seja, a arte se configura como área de conhecimento interdisciplinar porque sendo usada nas mais diferentes áreas do conhecimento.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, propomos pensar a diversidade não apenas de sexualidade, mas a diversidade de currículos que buscam, em suas instâncias, a experimentação, o diferente, o curioso e o alternativo dentro da educação e da sociedade; e é o que faz o currículo e pedagogia *queer* extremamente interessante para a educação, pois ao abordar a diversidade ela vai atrás e dá voz à diferença nos processos educacionais. Assumimos que o *queer* pode até causar certo nível de estranhamento, como o próprio nome traduzido para o português significa: Estranho. Porém esse estranho, além de necessário, também causa curiosidade, e o desejo por aquele conhecimento que se torna mais conflitivo, porém mais intenso.

Neste sentido, pensar uma pedagogia *queer* busca a inserção crítica da diversidade de vozes presentes nos currículos escolares, que outras vozes sejam ouvidas com pleno direito de manifestação de suas subjetividades de modo que seja desestabilizado as visões de mundo hegemônicas e normativas tanto em termos sociais e culturais quanto curriculares.

Ao finalizar das pesquisas pertinentes, percebemos que as escolas estão em sua maioria abertas a receber propostas de discussão sobre o tema (diversidade sexual), entretanto, faltam oportunidades e processos formativos de longo prazo aos professores de modo que possam continuamente desenvolver conceitos e abordagens inclusivas e críticas sobre a diversidade sexual de modo a minimizar os processos discriminatórios. Porém, com a criação de um núcleo educacional dentro da SEED/AP, espe-

cializado em Diversidade e Gênero, provavelmente essas questões irão se apresentar com mais frequência em salas de aulas no Estado do Amapá.

Compreendemos que mesmo que os educadores possuam essa vontade de realizar debates e discussões a respeito do tema (fato que foi percebido nos projetos que analisamos) o que podemos inferir é que somente alguns tentavam discutir gênero e diversidade guiando para o seu aspecto construtivo e cultural ligando a identidades de diversidade cultural. Apenas uma escola se preocupou em aprofundar o discurso sobre diversidade sexual e gênero, projeto também que se conectava com as linguagens artísticas, se preocupando em discutir a temática, através de produções audiovisuais e fotografias.

Percebemos que diversidade sexual e gênero, é algo que deve ser trabalhado de maneira mais eficaz nas escolas e no currículo, levando assim a comunidade escolar a uma reflexão mais profunda sobre todas as problemáticas que envolvem e rodeiam essas questões dentro do ambiente da escola de modo a fazer com que professores e alunos se tornem sujeitos abertos a perceber e dialogar sobre esse tema no cotidiano da educação pois os processos educativos e os saberes construídos dentro e fora da escola são carregados de pontos de vista e significações múltiplos e diversos, pois são produtos sociais que dialogam com aspectos relativos à diversidade. Desse modo a educação escolar, de modo geral, e o ensino de Arte, especificamente, não devem ser vistos como empreendimentos descomprometidos e neutros, pois cotidianamente dialogam com vozes, corpos, desejos, estéticas, identidades diversas, sobretudo aquelas que tangenciam ou contornam, marginalmente, as normas hegemônicas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas na atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 90-108.
- DENZIN, NormanK,; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LOPES, Luiz Paulo de Moita. Sexualidade em sala de aula: Discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Fávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125-148.
- Pereira, Alexandre Adalberto. **Imagens da diferença**: artes visuais e diversidade sexual no ensino fundamental. 2013. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Romário Duarte Sanches¹

Celeste Maria da Rocha Ribeiro²

RESUMO: Este artigo pretende mostrar o tratamento dado à variação linguística em sala de aula. A pesquisa tem como aparato teórico as concepções de Bortoni-Ricardo (2004), Mattos e Silva (2004) e Antunes (2007). Os procedimentos metodológicos adotados partem da pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa campo foi realizada em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública localizada no município de Santana - AP. Utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário semiestruturado, além da elaboração e aplicação de sequências didáticas. Por meio deste estudo ratificamos que o ensino de língua portuguesa na escola, principalmente no que diz respeito ao ensino da variação linguística, é bastante superficial e confuso, o que acaba influenciando a concepção de língua de forma equivocada e preconceituosa que os alunos vão adquirindo durante o percurso escolar.

Palavras-chave: Variação linguística. Sala de aula. Estratégias de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a escola não deve ser uma instituição meramente reprodutora de conteúdos, mas um dos instrumentos essenciais na transformação da sociedade, considerando a profundidade da realidade social do Brasil, sua diversidade socioeconômica, sociocultural, e conseqüentemente, linguística, é que se busca essa escola transformadora, reflexo de uma visão crítica dos profissionais da educação, sobretudo os docentes, a fim de que se tenha a interferência de políticas de ensino eficientes.

Segundo Mattos e Silva (20024), a mudança na educação tem, inicialmente, que partir primeiro de uma mudança de mentalidades entre aqueles que trabalham no ensino, além de que a efetivação de tal mudança tem de ter a infraestrutura material que só o Estado, detentor do poder e do dinheiro, pode pôr em prática. Os profissionais do ensino têm de cooptar o Estado e não este àqueles, como tem ocorrido, faz-se necessário inverter o processo que tem sido o tradicional em nossa história. A autora ainda afirma que o fato de o ensino da língua portuguesa estar em “crise” no Brasil, no que diz respeito àqueles que esperam que os indivíduos saiam da escola dominan-

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2013-2014.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Letras da UNIFAP.

do um padrão linguístico que eles chamam de “correto”, é uma consequência de mudanças positivas na sociedade brasileira, para as quais a escola e os instrumentos de ensino da língua portuguesa não estão adequados, ou seja, o que está em crise não é a língua portuguesa na sua variedade brasileira, mas sim considerar que as pessoas aprendam na escola um certo uso e domínio linguístico.

Mattos e Silva (2004) explica que até meados do século passado, a escola chegava a atender uma minoria. Ela dava conta dessa minoria e atendia às expectativas dos segmentos dominantes da sociedade. No que se refere ao ensino da língua portuguesa, os indivíduos escolarizados, cumprida a escolaridade, dominavam, ou se acreditava que dominassem, o padrão linguístico designado por tradição como o “correto”.

A autora também observa que a escolaridade vem de fato popularizando-se e isso leva para a escola, a diversidade de línguas, de dialetos, de normas. A instituição escolar, no entanto, por razões ideológicas tenta impor o padrão idealizado como o “correto”. Assim, Mattos e Silva (2004) reafirma que a tal “crise”, a “falência” do ensino da língua não é apenas uma consequência da inadequação do objetivo do ensino de língua materna em face à realidade dos sujeitos/alunos, mas vai além disso.

Corroborando com a questão relativa aos obstáculos que encontramos em sala de aula referentes ao ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português” – destaca-se a expressão “erros de português” considerando inadequada e preconceituosa. Tais erros são simplesmente, segundo a autora, diferenças entre variedades da língua que se apresentam com frequência na variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade.

Bortoni-Ricardo (2004) discorre que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e aquela representada pela escola, mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos

sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Assim, Bortoni-Ricardo (2004) identifica alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não-padrão pelos alunos. Na primeira atitude, seria de que o professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura tratando-os todos da mesma forma. Na segunda, o professor não percebe uso de regras não-padrão ou o não está atento ou não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. Na terceira, o professor percebe o uso de regras não-padrão, porém, não intervêm, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão.

Para Antunes (2007), a norma culta não deve ser glorificada com um recurso suficiente ao sucesso da interação, nem tampouco ser rechaçada, como algo que se deve evitar para não parecer pernóstico, por exemplo. Deve, sim, ser usada, adequadamente, quando a situação assim o exigir. É uma opção que está disponível.

Somente uma língua idealizada e descontextualizada é uniforme. Neste caso, refere-se a uma língua artificial, inventada, língua para dar exemplos, ou seja, a língua das frases soltas, que continuam a ter lugar nas salas de aula. Língua que não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Antunes (2007) destaca que uma língua contextualizada inclui pessoas, sujeitos. Sujeitos, em muitos pontos, mandantes, com capacidade para tomar decisões. Por isso mesmo e que existe lugar para a variação linguística e, conseqüentemente, para diferentes normas.

A autora ainda ressalta que quanto maior for a capacidade do falante de usar diferentes normas é diferentes registros, mais competente esse falante se tornará. Assim, o que Antunes (2007) pretende com a admissão de uma atitude positiva frente à variação linguística é muito mais do que se faz atualmente na escola.

O fato é que não existe língua sem variação. O desafio é ter a competência sufi-

ciente para variar conforme as condições de realização da atividade verbal suficiente. Quanto maior o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente em cada circunstância.

Contudo, Antunes (2004) propõe algumas implicações para o ensino, no sentido de cultivar o respeito à diversidade linguística dentro e fora da sala de aula. Diversidade esta que está inserida na modalidade de uso da língua, na norma, no registro, nos interlocutores e em tantos outros aspectos que o professor pode explorar em sala de aula.

O convívio com essas diferenças poderia ser uma oportunidade para se abrir o debate em torno da variedade de falares que coexistem no país, sem emprestar qualquer resquício de mais valor a um ou a outro. Seria a oportunidade para que fossem cultivadas noções de respeito ao direito de expressão de todos. E que a escola, junto aos professores, começasse, de fato, a desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças, com o máximo respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento de que estão fazendo concessões ou sendo compassivos com os diferentes.

Assim e diante dessas discussões, propusemos, no projeto de pesquisa que culminou neste artigo, investigar sobre o tratamento da variação linguística em sala de aula, em uma escola pública do município de Santana - AP. Na investigação, observamos as aulas de língua portuguesa em uma turma de 1º ano do ensino médio, considerando o livro didático utilizado e os conteúdos vinculados acerca da referida variação, realizamos também um diagnóstico sobre o conhecimento que os alunos têm acerca dessa variação, através da aplicação de um questionário semiestruturado.

2 METODOLOGIA

Para a obtenção dos resultados, seguimos alguns procedimentos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica. No que diz respeito ao âmbito bibliográfico, subsidiamos nossas informações em textos que retratam pesquisas em sociolinguística educacional, cujo enfoque central foi a variação linguística. Nesse con-

texto, destacamos Bortoni-Ricardo (2004), Matos e Silva (2004), Antunes (2007), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), entre outros.

A pesquisa de campo foi realizada no período de setembro de 2013 a janeiro de 2014; e foi concretizada por meio de quatro momentos: observação, aplicação de questionário, intervenção e reaplicação de questionário. No primeiro momento foi realizada a observação e o acompanhamento das aulas de língua portuguesa, em uma turma de 20 alunos do primeiro ano do ensino médio da *Escola Estadual Francisco Walcy Lobato Lima*, localizada no município de Santana-AP. Tal observação objetivou verificar o modo pelo qual a professora da referida disciplina, na turma pesquisada, trabalhava a temática concernente à variação linguística em sala de aula, além do material de apoio e estratégias de ensino utilizados.

Em seguida, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas discursivas, visando identificar o que os alunos conheciam em relação à temática proposta, uma vez que eles haviam, anteriormente, tido aulas sobre *variedades linguísticas*, ministradas pela professora da turma.

As respostas dos questionários, subsidiaram nossa intervenção, para a qual preparamos e montamos as aulas sobre variação linguística que daríamos para a turma, partindo da elaboração de uma sequência didática que tratava do gênero textual “tirinha”. Assim, aliamos o tema de nossa pesquisa ao assunto que a professora estava ministrando naquele momento, *gênero textual*. Essa integração muito contribuiu para que os alunos compreendam os assuntos de forma conjunta e complementar, deixando de lado aquele entendimento de maneira estanque e descontextualizada, acerca dos conteúdos/temas abordados pelo professor. Assim, o terceiro momento foi caracterizado pela intervenção em sala de aula, cuja carga horária totalizou cerca de 20 horas, com duas horas/aula semanais, através da aplicação de uma sequência didática. Esta apresentava diversos textos de cunho variacionista, sempre evidenciando claramente as características do gênero textual em questão e destacando a variação linguística em seus diversos aspectos: fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático,

discursivo-pragmático, estilístico etc.

Ao final dessa intervenção, o mesmo questionário foi novamente aplicado no último momento de nossa pesquisa, a fim de estabelecermos um perfil comparativo das concepções dos alunos, sobre variação linguística, considerando o antes e o depois da execução do referido projeto.

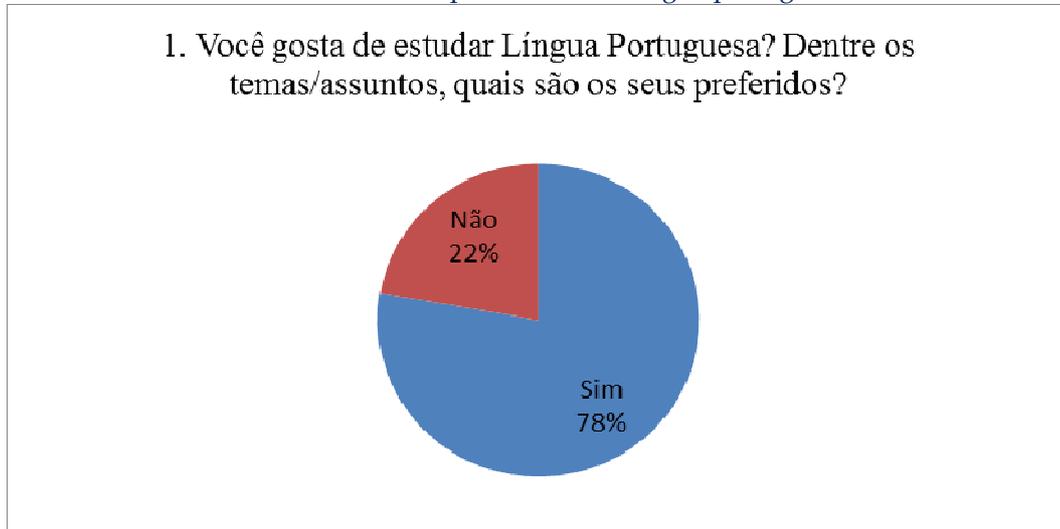
3 RESULTADOS

O resultado final obtido no desenvolvimento da pesquisa só foi possível mediante aplicação de questionários semiestruturados. Conforme já informado, por meio desse instrumento visávamos detectar as considerações e conhecimentos dos alunos, em relação ao processo variacionista e suas implicações para o português brasileiro e suas variedades. Ele foi aplicado em dois momentos, antes e depois de nossa intervenção em sala de aula. A seguir apresentamos os resultados do primeiro momento da referida aplicação.

O referido questionário continha seis perguntas discursivas. A primeira versava sobre a afinidade que os alunos tinham com a disciplina língua portuguesa, e quais os assuntos que eles mais se identificavam. O objetivo dessa questão é conhecer o grau de interação e envolvimento dos alunos, com essa disciplina, pois acreditamos que para haver uma assimilação e aprendizagem satisfatórias torna-se necessária uma interação significativa e prazerosa com o objeto de ensino/estudo.

As respostas, como mostra o gráfico 01, evidenciaram que 22% dos alunos não gostam de estudar essa disciplina, mas 78% afirmaram que se identificam com a matéria. Os assuntos de que os alunos mais gostam são: “linguagem e seus tipos”, “gramática”, “produção de texto”, “verbo”, “redação” e outros. Entre os 22% dos alunos que disseram não gostar da disciplina, tivemos uma justificativa bem interessante, pois um dos alunos afirmou que o “problema não está na disciplina, mas depende muito do professor”.

Gráfico 01 – Gosto pelo estudo de língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelos autores

A resposta dada a essa primeira questão reflete também uma certa “confusão” e equívocos na compreensão pelo aluno, do termo “assuntos” de língua portuguesa, retratadas no emprego da denominação “redação” e “produção de texto”, o que não deixa de mostrar que o professor parece não está veiculando adequadamente as noções referentes a essas designações, levando o aluno a empregar indistintamente um termo pelo outro. Porém, ressaltamos que não vamos nos aprofundar nessas questões por não ser nossa intenção neste momento. Voltemos ao tema de nossa pesquisa.

A segunda pergunta procurou saber sobre a definição de variação linguística. Os resultados mostram que a maioria dos alunos diz saber o que é, já que 63% responderam sim e 37% não. Entretanto, percebemos que esta maioria não conseguiu definir adequadamente e com precisão o fenômeno variação linguística, limitando suas respostas apenas à variação de aspecto diatópico, mencionando as formas de se comunicar diferentes e/ou o sotaque de pessoas de outras regiões. O gráfico 02 apresenta esse resultado.

Gráfico 02 – O que é variação linguística?

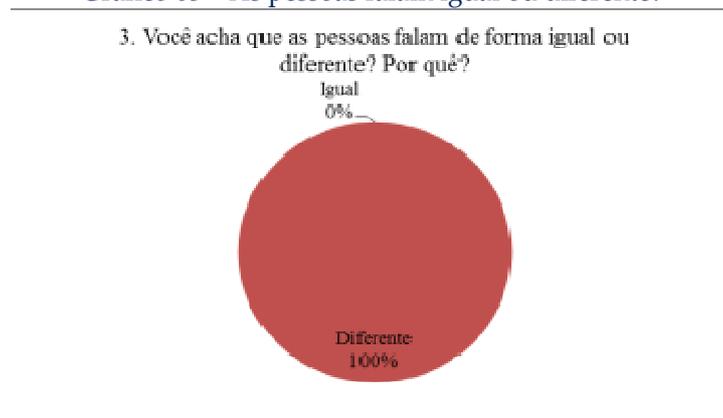


Fonte: Elaborado pelos autores

Porém, é lícito dizer que esse resultado evidencia um panorama positivo, uma vez que a maior parte dos alunos demonstra já ter um certo conhecimento do fenômeno em questão. Ainda que seja um conhecimento incompleto, o importante é que a variação linguística de uma forma ou de outra esteja na sala de aula e faça parte do cotidiano dos alunos.

A terceira questão abordava sobre a maneira de as pessoas falarem, se igual ou diferente uma das outras e o porquê disso acontecer. As respostas refletem 100% dos alunos afirmando que as pessoas falam diferente devido ao sotaque, gírias e a região em que cada moram. Consideramos notável que os alunos reconheçam que todo falante de língua portuguesa fala diferente. Não só falantes do português, mas também qualquer outra língua em questão. O gráfico 03 destaca esse resultado.

Gráfico 03 – As pessoas falam igual ou diferente?



Fonte: Elaborado pelos autores

Na questão seguinte, queríamos saber o que mais chama atenção do aluno quando ouve alguém que fala diferente, por ser de outra região, por exemplo. Cerca de 46% dos alunos afirmam que a fala nordestina chama mais atenção; 31% disseram que o modo de falar de cada um é mais chamativo; 8% afirmaram que o sotaque e a fala dos mineiros são atraentes; e por fim 7% dos alunos consideraram as gírias, como fator que mais chama atenção ao ouvir alguém de outra cidade falar. O gráfico 04 ilustra esses resultados.

Gráfico 04 - O que chama atenção nos falares diferentes?

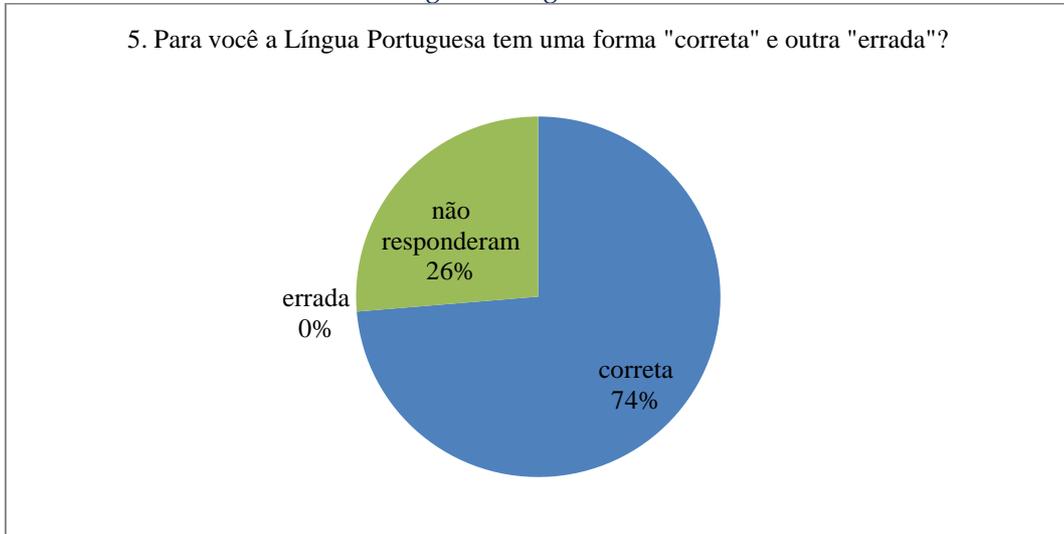


Fonte: Elaborado pelos autores

Esses resultados são significativos porque demonstram que os alunos têm clareza sobre o fenômeno variacionista que se propaga, sobretudo, entre as regiões brasileiras.

A quinta questão, procura saber se há na Língua Portuguesa uma forma “correta” e outra “errada” de expressar-se. Nosso objetivo nessa questão é conhecer o julgamento dos alunos acerca dos termos “certo” e “errado” no uso da língua, pois sabemos que essas noções são equivocadas em termos linguísticos e ajudam a propagar o preconceito linguístico (BAGNO, 2009). Os resultados mostram que 74% dos alunos acreditam que há uma língua portuguesa “correta”, mas 26% não responderam. Como se mostra a seguir no gráfico 05.

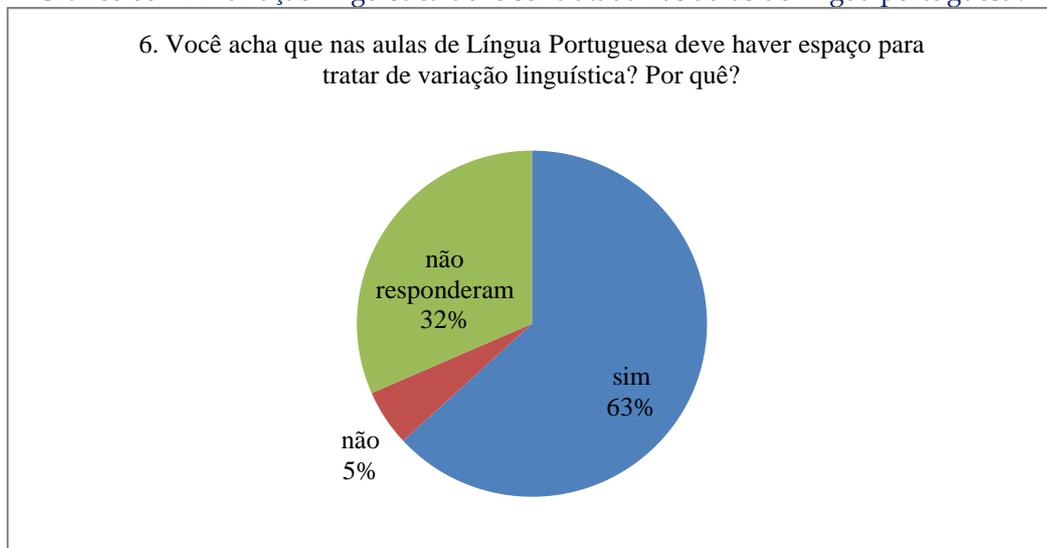
Gráfico 05 - Há uma Língua Portuguesa “correta” e outra “errada”?



Fonte: Elaborado pelos autores

A questão 06, última, verificou se durante as aulas de Língua Portuguesa deveria haver espaço para tratar da variação linguística. 63% dos alunos responderam que sim; 32% não; e 5% não responderam a questão. Aos que disseram que sim, justificaram suas respostas dizendo que tal assunto abordado em sala poderia ajudá-los “a falar correto e melhor”, ou ainda que os “ensinaria a usar palavras que não são faladas corretamente”. O gráfico 06 reflete esses resultados.

Gráfico 06 - A variação linguística deve ser tratada nas aulas de língua portuguesa?



Fonte: Elaborado pelos autores

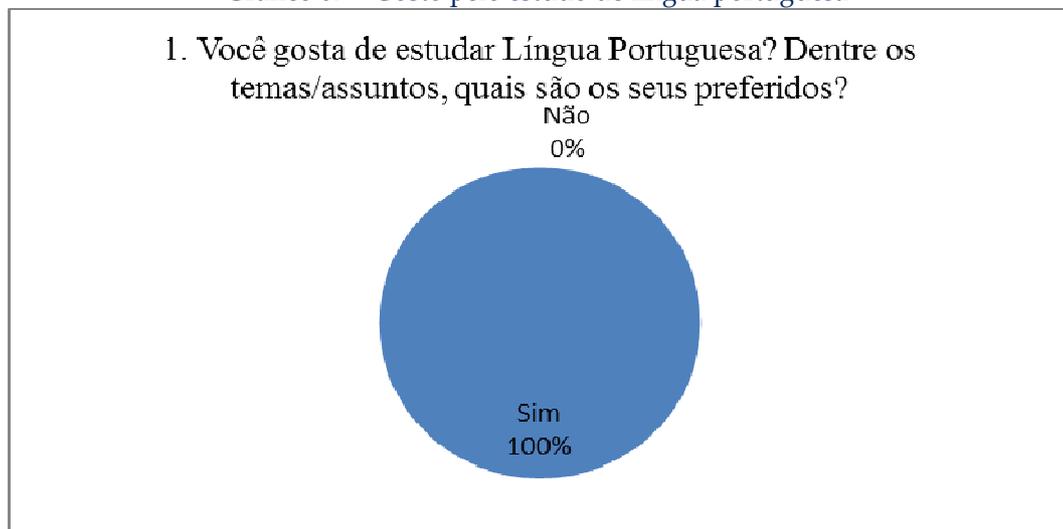
O panorama das respostas retrata o “mito” do falar correto e o equívoco de que

há apenas uma única forma “correta” de falar, conforme preconizam alguns autores como Bagno(2007; 2009), Borttoni-Ricardo (2004) entre outros.

Como já descrito na metodologia, após a intervenção, reaplicamos o mesmo questionário, objetivando comparar os resultados obtidos. A seguir, falamos desses resultados pós-intervenção.

Na primeira questão, obtivemos 100% das respostas dos alunos afirmando que gostam de estudar Língua Portuguesa, cujos assuntos preferidos são: variação linguística, redação, gêneros textuais, gramática, linguagem verbal e não-verbal. Nesta resposta verificamos maior afinidade dos alunos com a disciplina, em relação ao primeiro momento de aplicação do questionário. O gráfico 07 ilustra esse resultado.

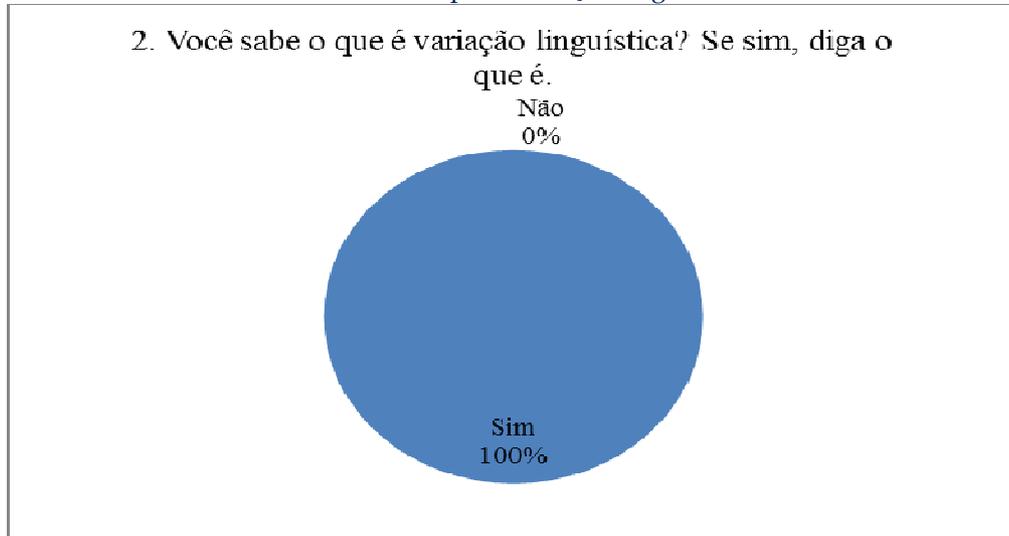
Gráfico 07 - Gosto pelo estudo de língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelos autores

Na reaplicação da segunda questão também obtivemos 100% das respostas indicando que sabiam definir variação linguística, diferentemente do que foi apontado no primeiro momento do questionário. Agora, os alunos apresentaram considerações mais elaboradas e pertinentes ao tema variação linguística, a qual foi definida, por exemplo, como “fala usada em diversos ambientes dependendo da ocasião, dependendo também da idade, profissão, região, etc.”

Gráfico 08 – O que é variação linguística?



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à terceira questão, temos novamente 100% dos alunos afirmando que as pessoas falam diferente. No entanto, as justificativas dadas são bem mais plausíveis e coerentes do que no primeiro momento, visto que os alunos conseguem justificar suas respostas afirmando que as pessoas falam diferente devido ao modo de falar de cada um, a convivência, estilo, local onde a pessoa mora, diferentes culturas, o ciclo de amizades, de acordo com a sociedade, e assim por diante. Configurando o falar diferente associado não mais apenas ao espaço regional e geográfico, mas aos aspectos sóciohistóricos e interacionais que determinam e caracterizam os diferentes usos linguísticos. O gráfico 09 ilustra esse percentual.

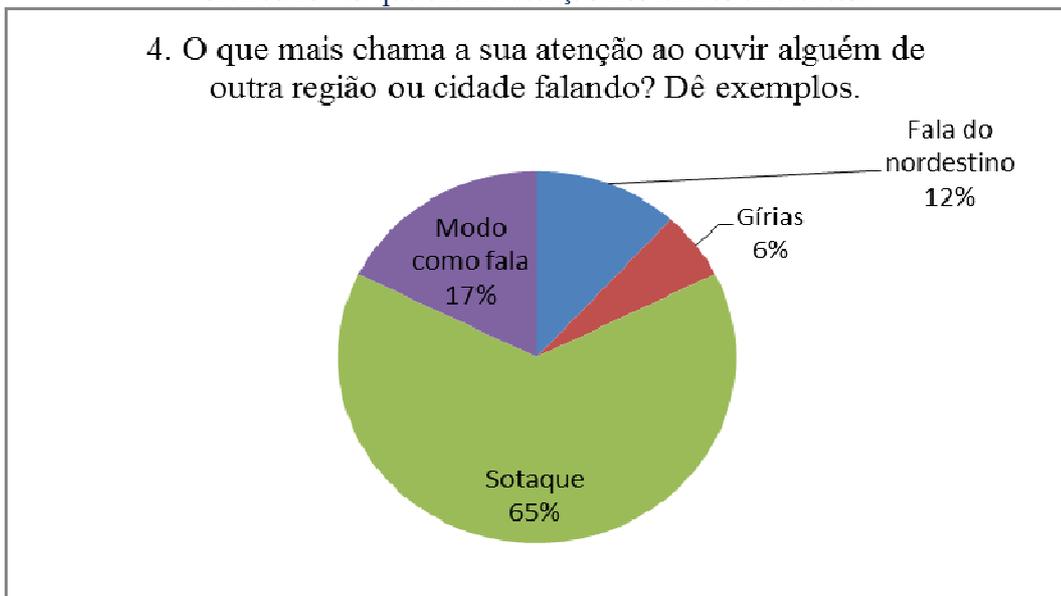
Gráfico 09 – As pessoas falam igual ou diferente?



Fonte: Elaborado pelos autores

Na quarta questão reaplicada, 65% dos alunos afirmam que o que chama mais atenção quando alguém de outra cidade fala é o sotaque; 17% acham o próprio modo de falar; 12% dizem que a fala do nordestino chama atenção; e 6% afirmam que as gírias que as pessoas usam são o que mais atrai; conforme aponta o gráfico 10. Vale ressaltar que não houve muita diferença entre as respostas dadas nos dois momentos do questionário, o que alterou foi o percentual para o fator “sotaque” que cresceu significativamente entre uma etapa e outra.

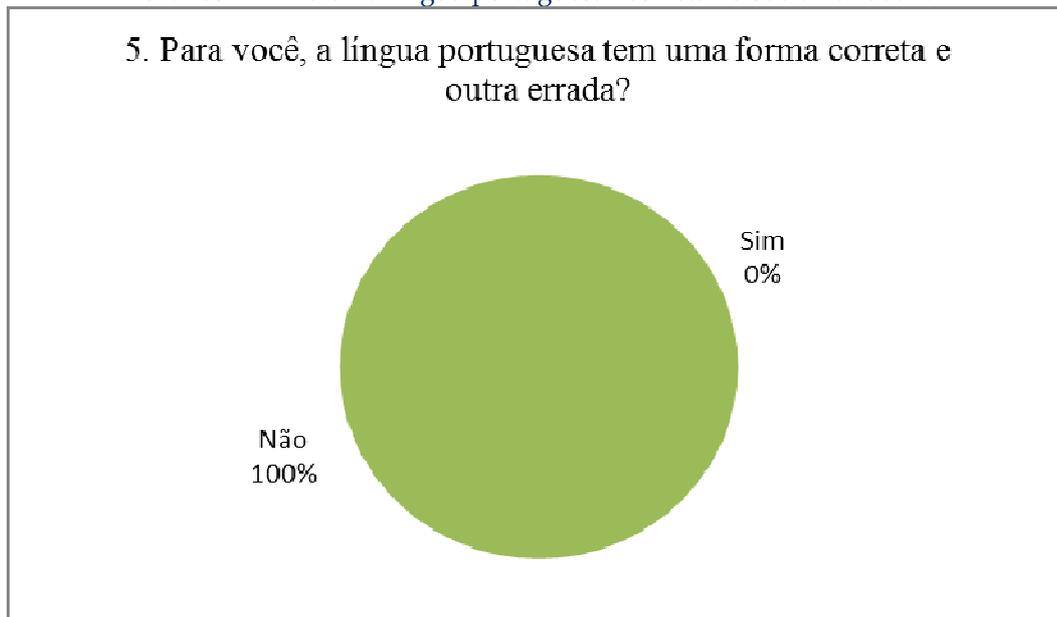
Gráfico 10 – O que chama atenção nos falares diferentes?



Fonte: Elaborado pelos autores

A quinta questão, sem dúvida, foi a que mais alterou-se profundamente entre os dois momentos de aplicação dos questionários, uma vez que registrou 100% do alunos informando que não há uma língua “certa ou errada” e ainda justificam afirmando que: “o que há é variação”; ou que “existem vários tipos de variações”; e ainda “que isso depende do ambiente em que se aprende a língua portuguesa”. Alguns ressaltam ainda que “há uma forma adequada de se falar e alguns falam da forma que aprenderam”. É notória a mudança de visão e concepção acerca das noções de “certo” e “errado” no âmbito linguístico, o que contribui significativamente para uma veiculação de língua destituída de mitos, equívocos e preconceitos. O gráfico 11 ilustra esse resultado.

Gráfico 11 - Há uma língua portuguesa “correta” e outra “errada”?

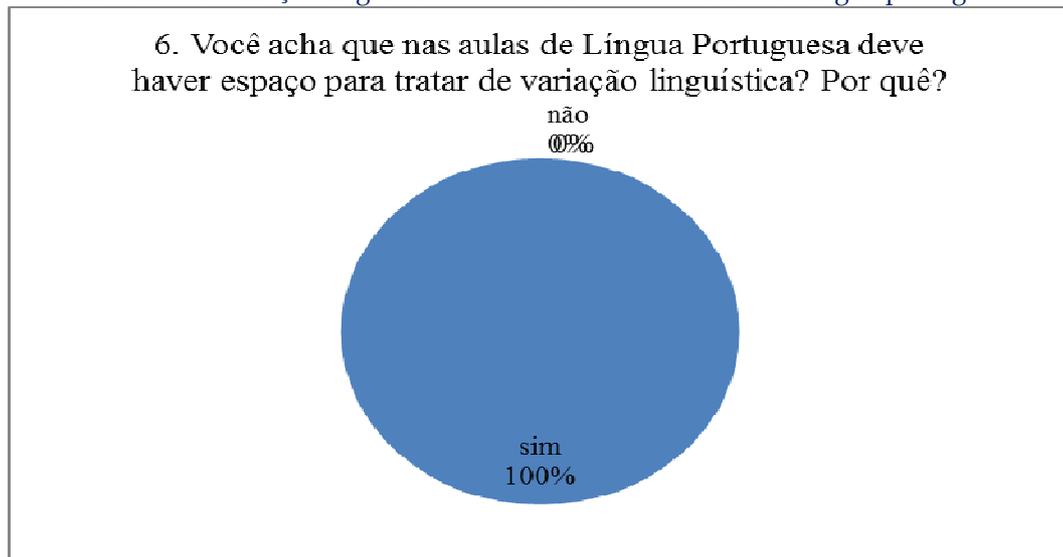


Fonte: Elaborado pelos autores

A questão 06 apontou 100% dos alunos afirmando que deve sim haver espaço para se discutir variação linguística durante as aulas de língua portuguesa. Segundo alguns estudantes, isso deve ocorrer pelo fato de poder “aprender as várias formas de se comunicar, e que não existe uma forma correta ou errada da língua e sim formas diferentes e variações”. Para outros, “a língua é o que nós vivemos no dia-a-dia” e com isso eles aprendem “a não debochar de quem fala diferente”. Convém afirmar novamente a mudança de perspectiva para o fenômeno variacionista, evidenciada na

totalidade das respostas dos alunos, que traduz a importância de se abrir espaço na sala de aula para a discussão, reflexão e percepção da variação linguística, fenômeno inerente às línguas humanas. O percentual de respostas está explicitado no gráfico 12 seguinte.

Gráfico 12 - A variação linguística deve ser tratada nas aulas de língua portuguesa?



4 DISCUSSÃO

Diante da pesquisa realizada in loco e dos resultados obtidos, compreendemos que há muitas questões em evidências quando se trata de sala de aula, independente do foco central ou objeto de ensino. Um deles incide na formação de professores, sobretudo os de língua portuguesa. Nas observações realizadas em nossa pesquisa, considerando as aulas ministradas pela professora regente, constatamos que o tema abordado em sala de aula, em referência à variação linguística foi muito superficial, pois a professora se limitou apenas ao conteúdo trazido pelo livro didático, o qual em uma análise minuciosa apresenta muitas lacunas sobre o tema. Entre essas destacamos a variação linguística sendo retratada apenas como dialetos em nível diatópico, através somente de expressões específicas usadas em algumas regiões brasileiras.

De certo modo, esse ensino lacunar é perceptível nas respostas dadas no primeiro momento de aplicação do questionário, uma vez que os dados mostraram que a

maioria dos alunos que conseguiu conceituar variação linguística, a definia de forma superficial, reproduzindo o que a professora havia falado na sala de aula sobre variação linguística “eram os dialetos de cada falante dependendo da região”. Entretanto, após nossa intervenção junto aos alunos, ficou bem evidente a mudança de definição para o referido fenômeno, o qual passa a ser visto não apenas em aspectos geográficos, mas principalmente a partir dos diversos e diferentes contextos de uso pelo falante.

Outra questão interessante a ser ressaltada diz respeito à existência de usos e formas corretas e erradas, no tocante à língua portuguesa, pois no primeiro momento muitos alunos não souberam responder sobre esse item e a maioria julgou que havia sim usos “corretos e errados”. No entanto, após nossa intervenção por meio de oficina e aulas ministradas sobre variação linguística, observamos a mudança de percepção dos alunos, já que no segundo momento de aplicação do questionário, todos responderam que não há uma forma “certa” e “errada”, e sim formas diferentes de se falar. Esse novo direcionamento para olhar a variação linguística contribui positivamente para uma mudança de atitude frente aos inúmeros preconceitos linguísticos que ainda se propagam na sociedade.

Vale mencionar ainda o resultado obtido na última pergunta do questionário que traz implicações relevantes, já que no primeiro momento de aplicação, os resultados evidenciaram uma certa contradição com o que foi veiculado na resposta dada à questão 3, acerca da definição de variação linguística. Porém, na etapa pós-intervenção, é evidente a mudança de posicionamento frente à necessidade dessa variação fazer-se presente nas aulas de língua portuguesa, justificada em razão do reconhecimento dos diversos e diferentes falares que caracterizam a heterogeneidade dialetal em nosso país.

Assim, tomando por base os resultados obtidos em sala de aula, a partir do que foi preconizado em nosso projeto de pesquisa, é válido dizer que cumprimos nossos propósitos iniciais visto que pudemos observar o ambiente escolar e o tratamento da-

do ao fenômeno variacionista em sala de aula. Os dois momentos de nossa intervenção refletem claramente o quanto foi produtiva a aplicação de nossa pesquisa, uma vez que o momento anterior demonstra uma série de equívocos, distorções e concepções inadequadas pelos alunos acerca da real função e abrangência do fenômeno concernente à variação linguística. Enquanto que o momento posterior à intervenção proposta revela uma concepção desse fenômeno mais coerente e adequada a sua verdadeira funcionalidade no meio social em que o falante circula em seu dia-a-dia.

5 CONCLUSÃO

Para fins de considerações finais, queremos dizer que a pesquisa empreendida nos mostrou o quanto ainda é preciso melhorar as estratégias e práticas em sala de aula. As experiências adquiridas foram surpreendentes, pois não só nos dispusemos a ajudar os alunos e a professora em sala, mas aprendemos com eles. Os alunos nos mostraram que nós professores não podemos subjugar o conhecimento que o aluno traz para dentro da escola, e que esse conhecimento é preciso ser aproveitado.

De forma reflexiva, a pesquisa também nos possibilitou ver que a formação continuada é indispensável, e que o professor não deve fazer do livro didático a sua “salvação”, pois este também ainda apresenta muitas lacunas que precisam ser suprimidas de alguma forma. Trabalhamos com a Sequência Didática - SD, a qual consideramos a forma mais adequada de ensino, principalmente na condução dos conteúdos de língua portuguesa. No entanto, nem todo professor sabe organizar uma SD, muitos ainda não sabem nem o que é uma SD, estratégia de ensino já há muito tempo discutida, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem “algumas situações didáticas fundamentais para as práticas de leitura e produção textual” (1997, p. 45), nas quais estão subjacentes as referidas sequências.

O tema variação linguística em sala de aula, nos mostrou que a partir de qualquer assunto abordado na disciplina de língua portuguesa é possível inserir o debate sobre a variação. Em nossa proposta consideramos os gêneros textuais que se caracte-

rizam como uma temática bastante recorrente atualmente nas aulas de língua, embora também ainda haja muito professor que continua trabalhando o texto pelo texto, de forma solta e descontextualizada, apenas como pretexto para ensinar regras da gramática normativa. Por fim, vale dizer ainda que ao se trabalhar de forma mais sistematizada com a língua portuguesa, não se deve desconsiderar os seus contextos de uso, os seus interlocutores e as suas formas de realização, pois acreditamos que somente a partir desses aspectos que a língua pode ser tomada para fins de conhecimento, definição, análise e conclusões, visto que não há língua homogênea e estática, as línguas variam e mudam e esses processos de variação e mudança não podem ser deixados de lado pelo professor, nem pelo aluno, nem pelo livro didático. A ideia de que as línguas variam deve ser veiculada por todos os que transitam em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Preconceito Linguístico**. O que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Ensino fundamental, 1997.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O Português são dois...”** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- RIBEIRO, Celeste & RAZKY, Abdelhak. **Projeto Atlas Linguístico do Amapá - ALAP**. Macapá: CCL/PROPESPG/UNIFAP, 2010.

PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESENHA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA E A CIDADANIA

Letícia Picanço Carneiro¹

Rosivaldo Gomes²

RESUMO: O presente relatório de pesquisa de iniciação científica apresenta resultados do projeto de pesquisa intitulado Produção textual do gênero resenha no ensino fundamental: desenvolvendo a consciência crítica. Amparados na abordagem de análise descritiva e interpretativa de gêneros textuais na vertente sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; MILLER 1984; MOTTA-ROTH, 2002, 2010), objetivamos investigar as contribuições da proposta metodológica de consciência crítica de gênero desenvolvida Devitt (2009) na produção textual do gênero resenha, por parte de alunos do ensino fundamental II. A produção textual na escola, ainda tem seguido encaminhamentos/orientações que moldam o ato de escrever como algo mecânico, desprovido do contexto de produção e de aspectos ideológicos e de criticidade. Buscando seguir um caminho diferente da tradição escolar de produção textual, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, seguindo os princípios da abordagem de pesquisação, utilizando como recurso metodológico, para geração dos dados, o Modelo de Consciência Crítica, método desenvolvido por Devitt (2004; 2009) o objetivo desse modelo é levar os estudantes a compreenderem as intrincadas relações entre contextos e formas, a perceberem os efeitos ideológicos potenciais dos gêneros e a distinguirem as restrições e as escolhas que os gêneros tornam possíveis. Os resultados gerados, a na execução das atividades em uma escola da rede estadual de Macapá, mostram que o ensino de produção textual, no caso da resenha, por meio do modelo de consciência crítica de gêneros, mostra que o processo desse processo pressupõe práticas de ensino contextualizadas de gêneros, situando o aluno quanto às atividades sociais que favorecem a compreensão e realização de ações produtivas de linguagem enquanto ação social, pois é por meio desse ensino que os discentes terão a reflexão dos modos de agir dentro da sociedade.

Palavras-chave: Produção escrita. Modelo de consciência crítica. Resenha.

1 INTRODUÇÃO

Amparando-nos na abordagem sociorretórica de gêneros, vemos que a análise e produção de gêneros, são necessárias considerações que dizem respeito às ações sociais que mobilizamos a partir de nossos discursos que se concretizam, posteriormente na forma de algum gênero. Na abordagem sociorretórica, Carolyn Miller (1984; 2009) é uma das principais representantes dessa vertente, sustentando a ideia de que os gêneros devem ser vistos como ações sociais, isto é,

¹ Foi participante do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PROVIC/UNIFAP), vigência 2013-2014.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Letras da UNIFAP.

quando o gênero precisa ser visto além de seus aspectos linguísticos, também e sobretudo, por aspectos socioculturais.

De acordo com a autora, em situações comunicativas, os gêneros apresentam estratégias retóricas tipificadas que permitem não só aos indivíduos formas tipificadas de agir, mas também conservam motivos sociais para agir que lhes informam sobre situações e modos de agir em determinada cultura, o que permite a identificação e localização de gêneros em seu ambiente de uso, mas também contribui para a produção desses pelos indivíduos nesses ambientes.

Segundo a autora, a abordagem sociorretórica defende que o estudo dos gêneros deve ser baseado no estudo das convenções da prática retórica e social, ou seja, nas ações que envolvem situação e motivo, já que “a ação humana, seja ela simbólica ou de outra forma só pode ser interpretável apenas contra um contexto de situação e através de atribuições de motivos” (MILLER, 1984, p. 23 apud PINHEIRO, 2010).

Sob esse prisma, um fator importante para essa compreensão é o fato de que as situações retóricas são recorrentes, sendo possível a construção de um *tipo* de ação retórica, que a partir de seu estudo e percepção, torna-se reconhecida socialmente e aplicável às novas situações, devido às similaridades entre essas. Assim, a produção de gêneros, como explica Carvalho (2005, p. 133), parte da interpretação de “situações novas como sendo similares ou análogas a outras”, de forma que todos os conhecimentos produzidos passam a fazer parte do nosso repertório de produção para aplicação em novas situações

Miller (2009) argumenta ainda que “um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente”, sendo que tal característica evidencia o papel preponderante dos gêneros na mediação entre situações recorrentes e ações sociais, de modo que os gêneros exercem a função de ferramentas sociais e culturais que estruturam as ações humanas e as determinam juntamente com os propósitos daqueles que as realizam.

Portanto, o ensino-aprendizagem de gêneros a partir da concepção sociorretórica proposta por Miller (2009, p.41) pode proporcionar ao estudante “a chave para entender como participar das ações de uma comunidade”, ou seja, concentra-se na capacitação dos usuários em realizar retórica e linguisticamente as ações situadas, de modo que esses desempenhem ações e relações sociais, ao mesmo tempo que cumprem seus papéis sociais e moldam a realidade. Para ela, o que se aprende são os fins que se pode alcançar com essas formas e métodos, tais como elogiar, pedir desculpas, recomendar alguém ou alguma coisa, assumir um papel, explicar algo, etc. Ademais, aprender gêneros, segundo a autora, é útil para o aluno compreender como participar nas ações de uma comunidade.

Concebendo, portanto, os gêneros como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes em determinadas culturas, Miller (1984) considera que na prática discursiva nós aprendemos a agir retoricamente por meio do uso de tipos de discursos socialmente adequados aos vários contextos e circunstância da vida. Bazerman (1994) defende que os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vista a seus propositivos práticos e sociais.

Além de Bazerman e Miller, a abordagem sociorretórica conta ainda com as contribuições de J. Swales e Najjar (1987) que propõe uma análise de gêneros – principalmente acadêmicos, mas que atualmente tem sido adaptada para outros campos discursivos - a partir de uma etnografia da escrita, isto é, busca evidenciar uma análise formal e discursiva de gêneros variados. As contribuições dos estudos de J. Swales serão o enfoque da próxima seção.

Além dessa abordagem teórica que vê os gêneros como construtos socioculturais, ou seja, práticas sociais tipicamente marcadas, foram utilizadas as discussões sobre o modelo CARS proposto por John M. Swales (1990), que também defende que o gênero deve ser visto em seu contexto situado, e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de seus elementos estritamente

linguístico-gramaticais ou formais. Para esse autor,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo. (SWALES, 1990, p.58)³.

Swales (1990) argumenta ainda que a concepção de gênero adotada por ele, origina-se e entrelaça-se de tradições de vários campos de estudo, mas que sofreu grande influência da Linguística Aplicada. Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) destacam que a originalidade do trabalho de Swales está na integração proveitosa que o autor faz de diversas ideias emprestadas de tradições também diversas. Swales (1990) defende que os gêneros teriam valor sociocultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais de diversos grupos sociais situados.

Assim, para Swales (1990) os gêneros podem ser entendidos como eventos comunicativos que se moldam a partir do propósito comunicativo dos sujeitos e dos contextos sociais. Nesse sentido, o objetivo da ação discursiva influi no modo como as pessoas vão construir e organizar seu discurso. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.118) Swales propõe abandonar a noção de propósito comunicativo como meio imediato “para a classificação dos gêneros, sugerindo que o analista deveria manter em mente que a identificação do objetivo comunicativo do gênero está em função do resultado da análise textual e contextual”.

Em sua obra seminal de 1981, *Aspects of article introductions*, Swales realiza a análise de quarenta e oito introduções de artigos científicos e, a partir disso, o autor desenvolveu uma descrição esquemática que tais regularidades. Esse modelo, baseado em *moves* (em português, “movimentos retóricos”) foi denominado pelo autor de modelo CARS (*Create a Research Space*) e representa uma estrutura esquemática típica

³ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. (SWALES, 1990, p.58)

da introdução de artigos acadêmicos. Esse estudo de Swales (1981) aponta para uma regularidade de quatro movimentos (moves), sendo eles: movimento 1- estabelecer o campo de pesquisa; movimento 2 - sumarizar pesquisas prévias; movimento 3 - preparar a presente pesquisa; movimento 4- introduzir a presente pesquisa (SWALES, 1981, p. 80).

Apresentando algumas dificuldades para a aplicação e a representação esquemática de Swales, o modelo CARS passa a ser criticado e o autor reformula-o em 1990, reduzindo os quatro movimentos a três, porém acrescentando vários passos (steeps) em cada um dos movimentos, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1. Modelo CARS SWALES - Descrição da organização retórica da seção introdutória de artigos acadêmicos

Movimentos	Passos	
Movimento 1 Estabelecendo um território	Passo 1 - Alegando centralidade e/ou	↓ Diminuindo o esforço retórico
	Passo 2 - Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou	
	Passo 3 - Revisando itens de pesquisas anteriores	
Movimento 2 Estabelecendo um nicho	Passo 1A - Contra-argumentando ou	↓ Enfraquecendo os possíveis questionamentos
	Passo 1B - Indicando uma lacuna ou	
	Passo 1C - Levantando questionamentos ou	
	Passo 1D - Continuando uma tradição	
Movimento 3 Ocupando o nicho	Passo 1A - Delineando os objetivos ou	↓ Explicitando o trabalho
	Passo 1B - Anunciando a pesquisa	
	Passo 2 - Anunciando os principais achados	
	Passo 3 - Indicando a estrutura do artigo	

Fonte: Swales (1990, p. 141 apud MOTA-ROTH, 1998).

Esse novo modelo de Swales propõe uma organização em dois níveis hierárquicos de informação: os movimentos (moves) e os passos (*steps*). Segundo Motta-Roth (1995), um movimento pode ser definido como um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença, realizando uma função comunicativa específica. Conforme Swales (2004, p. 228), os movimentos retóricos são “unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais”. Com base em Swales (1990), a autora clarifica a noção de movimento retórico, ao aponta que,

um movimento consiste em uma estratégia usada pelo autor para atingir um dado objetivo em uma passagem do texto, um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença, que realiza uma função comunicativa espe-

cífica claramente definida e que, juntamente com outros movimentos, constitui a totalidade da estrutura informacional que deve estar presente no texto para que esse possa ser reconhecido como um exemplar de um dado gênero textual. Cada movimento representa um estágio no desenvolvimento da estrutura total da informação. (MOTTA-ROTH, 1995, p.47 apud LOVATO, 2010)

Para a realização de cada movimento há estratégias retóricas diversas, mecanismos linguísticos que o escritor pode escolher para realizar o propósito comunicativo do movimento dentro do texto como um todo. Esses mecanismos de realização do movimento foram nomeados por Swales (1990, 2004) de steps. Outros pesquisadores atuais, tais como Catto e Hendges (2010), Lovato (2009), e Monteiro (2008) têm ampliado a aplicação desse modelo voltados para gêneros acadêmicos e não acadêmicos, mesmo que ainda limitados somente à análise descritiva da estrutura, contudo, esses estudos demonstram as potencialidades de trabalho com a abordagem sociorretórica e com movimentos retóricos para a análise e produção de gêneros diversos, inclusive no contexto escolar, como defendido nesta pesquisa.

Desse modo, com base nesse arcabouço teórico e em discussões de autores que tratam sobre a organização retórica do gênero resenha, elaboramos, a partir da proposta de Devitt (2004, 2009) um modelo de consciência crítica para trabalhar com o gênero resenha. Intentamos a aplicação desse modelo em uma escola da rede pública do estado do Amapá, de ensino fundamental, de 9º ano.

Objetivamos com esse trabalho proporcionar o domínio da linguagem em diferentes situações de comunicação, a fim de que se torne o aluno um ser autônomo perante as atividades de leitura e produção de diversos gêneros de texto que circulam socialmente, além de incorporar práticas sociais reais ao ensino-aprendizagem de gêneros discursivos, voltadas precisamente para o Ensino Fundamental.

Nas seções de metodologia, resultados e discussão dos dados, apresentamos de forma mais detalhada encaminhamento da geração e análise dos dados.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização da pesquisa, foram adotados os encaminhamentos metodoló-

gicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, seguindo os princípios da abordagem de pesquisa também. De acordo com Morin (2004), a pesquisa trata do emprego de esforços para compreensão e explicação das *práxis* de grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar suas práticas, principalmente no contexto escolar.

Para o autor, a pesquisa, no sentido emancipatório e transformador, vai além da perspectiva de revisão de uma prática, já que também pode envolver a participação de pesquisadores e sujeitos fora do contexto da prática. Essa abordagem de pesquisa foi útil com a aplicação do modelo de consciência crítica de gêneros proposto, uma vez que objetivamos não apenas a produção escrita da resenha pela resenha, mas a produção de escritas que evidencie as ideologias e a visão crítica dos alunos.

Segundo André (1995) e Morin (2004), a pesquisa permite aos sujeitos envolvidos que esses construam estratégias que emergem do contexto de ensino e que, seguida, aplicada, validada, confrontada e que acarretam mudanças desejáveis, no contexto da pesquisa, para resolver ou questionar melhor uma problemática. André (1995) coloca como características da pesquisa: a) o planejamento da ação (feita inicialmente a partir de um diagnóstico no contexto de pesquisa); b) execução da ação para coleta de dados e c) constatação de dados de informação no próprio contexto pesquisado; d) análise e nova aplicação da ação e coleta.

Assim, seguindo esses passos e considerado que a presente pesquisa constitui parte do projeto de pesquisa de iniciação científica, a geração dos dados ocorreu, conforme descrição na etapa abaixo:

a) Etapa de geração dos dados – Diagnóstico

Essa etapa diz respeito ao planejamento da ação, conforme propõe André (1995), a qual consiste primeiramente no diagnóstico, para que a partir desse seja elaborado o plano de ações de acordo com as necessidades e propósitos dos sujeitos envolvidos. A etapa de diagnóstico foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual, localizada no bairro central do município de Macapá, capital

do Estado do Amapá.

A atividade diagnóstica aplicada consistiu na produção de textual do gênero carta de reclamação, haja vista que com essa proposta de produção textual se preocupou com a escrita de textos socialmente relevantes que se aproximam da realidade social dos sujeitos, sendo escolhido o gênero carta de reclamação por seu propósito comunicativo que tenciona a divulgação e resolução de problemas sociais. Sobre disso, vale ressaltar ainda, que o gênero carta de reclamação por seu cunho argumentativo, possibilita aos sujeitos exporem suas opiniões e justificá-las na tentativa de convencer o leitor de uma problemática, bem como propor soluções acerca dessa.

A proposta de atividade indicava a produção do gênero supracitado destinado ao Prefeito da cidade, a qual seria apresentada uma reclamação sobre a precariedade dos serviços públicos (educação, saúde, pavimentação, coleta de lixo, segurança, água e esgoto, etc.) com o objetivo de sensibilizar o dirigente a respeito dos problemas mais preocupantes e que precisam de solução urgente da administração pública.

Com base nos dados iniciais obtidos no diagnóstico, foi definido o plano de ação que corresponde à última fase do ciclo de desenvolvimento da consciência crítica de gêneros, inserido na proposta do Modelo Didático de Consciência Crítica de Devitt (2009), o qual prevê a análise e escrita de um gênero da esfera acadêmica. O modelo didático do gênero textual resenha foi organizado em seis módulos, conforme quadro abaixo:

Tabela 02. Modelo Didático de Consciência Crítica do gênero Resenha

	CAPÍTULOS	OBJETIVOS
Módulos 01	O que é criticar?	Apresentar e discutir o conceito de crítica Produzir a resenha (avaliação dos conhecimentos prévios do gênero)
Módulo 02	Crítica e Gêneros Textuais	Reconhecer e diferenciar gêneros que envolvem a crítica
Módulo 03	Resenha	Diagnosticar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do gênero em estudo. Reconhecer o contexto de produção e circulação do gênero (meio de circulação, esfera de circulação, objetivo e público alvo) Apontar alguns elementos característicos do gênero
Módulo 04	Resenha: passo a passo	Explicar o conceito de movimentos retóricos Analisar a organização retórica do gênero Demonstrar as realizações dos movimentos retóricos em exemplares do gênero resenha

Módulo 05	Conhecimentos Linguísticos	Explicitar os recursos linguísticos na construção de sentidos nos exemplares do gênero resenha
Módulo 06	Produção Textual	Analisar o texto-base, para o processo de retextualização, apontando suas características e linguagem. Produzir o gênero em estudo, conservando o tema e outras características. Refacção

Fonte: próprio autor

b) Etapa de geração dos dados – Aplicação do modelo de consciência crítica

A aplicação das atividades desenvolvidas ocorreu no período de 1(um) ano e meio com uma turma de 9º ano (em contato com os alunos e com o contexto escolar), mas aplicação do Modelo Didático de Consciência Crítica do gênero Resenha ocorreu no período abril a junho de. Foram disponibilizadas pela escola até três horas/aula semanais, totalizando 20 horas/aulas, sendo que essas foram ministradas durante a disciplina de Língua Portuguesa, sob a supervisão da professora regente da turma que acompanhou desde o diagnóstico, planejamento e aplicação das atividades.

Participaram do projeto trinta e nove alunos do 9º ano do ensino fundamental II, sendo que esses possuíam, à época, idade entre 12 a 14 anos; a professora regente da escola, formada em Licenciatura Plena Letras pela Universidade Federal do Paraná, como também a professora-pesquisadora, acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal do Amapá e bolsista voluntária de Iniciação Científica pela mesma universidade.

3 RESULTADOS

Dentre os diversos resultados obtidos, selecionamos como objeto de análise para o presente trabalho, a produção textual do gênero resenha, haja vista que esse consiste no resultado final de pesquisa, bem como envolve todas as competências desenvolvidas durante toda a aplicação do Modelo Didático de Consciência Crítica de Gênero.

Assim, o *corpus* analisado é composto por dez produções do gênero resenha, produzidas por parte dos alunos do ensino fundamental da escola pública que fun-

cionou como *locus* da pesquisa, sendo que recortamos apenas três produções para a análise qualitativa-intepretativista.

As produções foram baseadas na leitura e discussão do livro *A Praça é do Povo* de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha, publicado em 2001 pela editora Moderna, sendo esse livro parte integrante da série *Aprendendo a com-viver* que visa apresentar temas plurais, tais como o convívio social, diversidade, ética e outros, a fim de possibilitar a discussão entre os jovens acerca dos valores sociais e morais que embasam a sociedade atual.

O livro *A Praça é do Povo* tem como foco os temas política e cidadania, sendo que esses se desenvolvem em torno de um grupo de jovens de idade entre doze e quatorze anos, moradores do condomínio Vila República I, que em cada um dos cinco capítulos compartilham problemas e soluções que proporcionam a reflexão sobre o espírito democrático e ações para participar ativamente da sociedade.

Nesse sentido, para a análise e discussão das produções, adotou-se como categorias de análise a organização retórica do gênero resenha elaborada por Motta-Roth (2010) e demonstrada na tabela abaixo.

Tabela 03. Organização Retórica da Resenha

MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES
Movimento 1: APRESENTAÇÃO
Subfunção 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página
Subfunção 2: Informar o tema do livro
Subfunção 3: Definir o público-alvo
Subfunção 4: Fornecer informações sobre o autor
Subfunção 5: Inserir o livro na área
Subfunção 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa
Movimento 2: DESCRIÇÃO
Subfunção 7: Descrever a organização geral do livro
Subfunção 8: Especificar o conteúdo de cada parte
Subfunção 9: Citar outros materiais
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES
Subfunção 10: Avaliar partes específicas
Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL
Subfunção 11: Avaliar o livro de forma geral
Subfunção 12: Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições

Fonte: Motta-Roth (2010, p. 43).

A organização retórica do gênero resenha considera os quatro movimentos retóricos em relação as ações mobilizadas no decorrer da produção, sendo eles apresentação, descrição, avaliação e recomendação, conforme aponta Motta-Roth e Hendges (2010), e ainda se subdividem subfunções que consistem em ações específicas decorrentes do movimento retórico em que estão inseridas. Para o primeiro movimento (apresentação) têm-se como função dar conhecimento ao leitor de informações iniciais sobre o texto base, tais como o seu título, o tema em destaque, a autoria, o público a qual estar destinado e seus objetivos.

No que concerne ao segundo movimento (descrição), intenta-se expor a organização geral do texto base, observando o número de capítulos as seções, os títulos e os assuntos abordados em cada um desses, e ainda, no caso de narrativas a apresentação e descrição de personagens, cenários, narrador, etc.

O terceiro movimento consiste na avaliação das partes do texto base, ou seja, na exposição da opinião do resenhista sobre uma ou mais partes de forma aprofundada, haja vista que o gênero resenha consiste em um texto breve. Assim, leva-se em consideração para a escrita desse movimento a relevância do assunto abordado na parte especificada, como também sua relação com temática enfocada na obra completa. Pode-se ainda, destacar nesse movimento os personagens em respeito a sua caracterização e ações, em caso de narrativas.

A avaliação final visa demonstrar a opinião do resenhista em relação ao conjunto da obra, sendo o enfoque sobre a relevância da discussão para a área de conhecimento a qual está inserido, como também outros aspectos, tais como novos estudos, contribuições e reflexões para área e para a sociedade, ou pontos que precisam ser reconsiderados, e ainda a recomendação ou não da leitura.

Diante dos textos produzidos pelos alunos, primeiramente, buscou-se quantificar a recorrência dos movimentos retóricos nas produções, como demonstra a tabela seguinte.

Tabela 04. Recorrência dos movimentos retóricos

Movimentos			Recorrência (%)
Movimento 1: APRESENTAÇÃO	Subfunção 1:	Informar a referência bibliográfica no topo da página	100%
	Subfunção 2:	Informar o tema do livro	97%
	Subfunção 3:	Definir o público-alvo	96%
	Subfunção 4:	Fornecer informações sobre o autor	12%
	Subfunção 5:	Inserir o livro na área	0%
	Subfunção 6:	Apresentar uma avaliação geral e concisa	48%
Movimento 2: DESCRIÇÃO	Subfunção 7:	Descrever a organização geral do livro	100%
	Subfunção 8:	Especificar o conteúdo de cada parte	74%
	Subfunção 9:	Citar outros materiais	0%
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES	Subfunção10:	Avaliar partes específicas	93%
Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL	Subfunção11:	Avaliar o livro de forma geral	90%
	Subfunção12:	Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições	100%

Fonte: próprio autor

Observa-se a partir dessa análise preliminar que duas subfunções no apresentam nenhuma ocorrência, sendo elas as subfunções cinco e nove que consistem, respectivamente, a inserir o livro na área e citar outros materiais. Tal fato pode ser explicado em razão de os alunos no ensino fundamental não terem afinidade ou conhecimento acerca das áreas do conhecimento, bem como a falta de leitura e pesquisa de outros materiais que se relacionem com a temática em destaque. É relevante ressaltar que a ocorrência ou não é a ordenação de alguns movimentos é opcional, uma vez que essas ações decorrem do estilo do resenhista.

Em outra análise buscamos observar qualitativamente duas características específicas o do gênero resenha, mas ao mesmo tempo indissociáveis: a análise (exame minucioso do objeto resenhado de acordo com as suas unidades constituintes ou tópicos relevantes) e a partir dessa expressão do posicionamento (julgamento ou avaliação sobre o objeto resenhado). Segundo a autora Motta-Roth (2001) para o gênero em questão é considerada a natureza informativa e avaliativa, sendo a avaliação, a função definidora desse.

Imagem 01. Produção textual 01

Ananha, Mariana Leícia de Ananda. A praça e do povo: Política e cidadania. São Paulo: Ed. Moderna, 2001

A obra tem como título A Praça e do Povo: Política e Cidadania, e tem como tema a própria política e cidadania, o livro foi redigido para o público adolescente tendo como objetivo ensinar a construir nossa consciência moral para, assim, podermos agir por nós mesmos e não guiados pelos outros.

O livro tem exatamente cinco capítulos cujo os nomes são: Disputando a quadra, Uma tarde no teatro, Quem faz política?, A casa e a rua, e Um shopping no bairro? O capítulo disputando a quadra trata-se de meninos e meninas brigando por uma quadra, mas depois de uma conversa, conseguiram chegar a um acordo. O capítulo quem faz política fala sobre crianças e adolescentes que participam de ONGs que aprendem a fazer política sem ter muitas condições de vida. Já o capítulo a casa e a rua fala sobre a vida pessoal de políticos e que cada pessoa tem sua opinião e o direito de expressá-la mas que não afete o bem das pessoas. Um shopping no bairro trata-se de as personagens pensando em fazer um movimento para impedir a construção do shopping. Os personagens são: Cantão Américo, Regênio, Ricardo, Marta, Beatriz, Miguel, Luíza, Aninha e Odete. Os cenários são a quadra, o teatro, a varanda, a casa,

O capítulo que mais me chamou atenção foi "disputando a quadra" por o texto fala sobre meninos e meninas entre 12 e 14 anos que estão brigando por causa de uma quadra. Os meninos querem a quadra para jogar futebol e as meninas para volei. Eles chegamem a um acordo que ambas ficassem com um canto honroso nos fins de semana. Na minha opinião o acordo foi bastante justo pois assim todos poderiam treinar sem problemas.

Política e cidadania são bastante importantes pois não é que fazem as pessoas escolher na maioria das vezes o certo ao invés do errado. Com o livro aprendi que devemos respeitar as opiniões das outras pessoas.

Eu recomendaria o livro para todos os jovens porque com esse livro podemos aprender que negros, índios e outros também são pessoas e também têm direitos e deveres.

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno (2015)

Imagem 02. Produção textual 02

Lourenço, Maria Luíza de Azevedo. A praça e do País: Política e Cidadania. São Paulo: Ed. Moderna.

Resenha

O livro A praça e do país, política e cidadania, de seu tema é política e cidadania. Escrito e direcionado para o público infantil, adulto e principalmente para os jovens. Os livros da série têm o objetivo de conscientizar o todo de quanto é importante a participação das pessoas na política e cidadania na sua cidade. O livro de série compreendendo a cidadania.

O livro A praça e do país, política e cidadania, tem 6 capítulos: aprendendo com livros, disputando a quadra; Uma tarde no teatro; quem paga a política?; a casa e a rua; um shopping no bairro? e 6 capítulos disputando a quadra, os jovens podem saber os direitos iguais para homens e mulheres; uma tarde no teatro e um capítulo que fala de pessoas de poder autônomo onde o cidadão tem os direitos sem considerar os direitos da cidadania; os capítulos quem paga a política?; Ela fala da ação do País e onde pessoas lutam pelos direitos das pessoas e em defesa do meio ambiente; a casa e a rua e um capítulo que fala de como de não exercer seu direito de cidadania no processo político e globalmente que não cobra os seus direitos; Um shopping no bairro?, mostra que os cidadãos podem se mover para ir em busca dos seus direitos. Os personagens de A praça e do país: Carlos, Tereza, Regina, Ricardo, Maria, Beatriz, Miguel, Daniela e Luiza. Essas histórias se passam na Vila Republicana.

O capítulo que nos chama atenção foi disputando a quadra porque em vez de brigar com quem com quem e chegar a um acordo. Eu não tenho nenhum personagem para discutir porque todos eles se ajudam muito bem na hora de dar ideias e ajudar os outros.

Ela é importante para que os jovens saibam defender o certo e o errado na política e que aprendam desde pequenos a exercer o seu papel como cidadão. Que a sociedade e política no mundo não é boa ela e falta mais a culpa não e nada política corrupta mas também de pessoas que não exercem seu direito e dever de cidadão. Eu aprendi que todos temos que saber ouvir as pessoas e falar também e que devemos lutar por nossos direitos e cumprir nossos deveres. Eles me ajudaram a entender que como cidadão temos direitos e deveres e que para o nosso país seguir em frente todos nós temos que exercer os dois. Temos que saber ouvir e brigar conosco para que todos juntos se podemos ter muitas conquistas e melhor futuro.

Eu recomendo este livro para todos os públicos mas principalmente para o público infantil, porque ele é um livro que ensina como podemos ser cidadãos melhores mas compreensíveis nos tempos de agonia e convívio com os nossos deveres.

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno (2015)

Imagem 03. Produção textual 03

Junta, Maria Lúcia de Paula, A Praça é do povo: Política e Cidadania. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

O livro A Praça é do Povo: Política e Cidadania, tem como tema a política, a cidadania, a consciência; matéria que todos têm acesso e nos dá várias ideias em relação à nossa vida pública e privada. Escrito pela autora Maria Lúcia de Paula, pode ser lido em qualquer idade.

A obra tem cinco capítulos: Disputando a quadra, uma tarde no teatro, Quem foi político?, a casa e a rua e um Shopping no bairro; todos os capítulos falam de coisas do dia-a-dia e relacionam com ideias antigas ou novas de um jeito mais contemporâneo. São os assuntos mais importantes como a política e explica, mostra vários pontos positivos e negativos e nos ajuda a formar opiniões. Os personagens são: Carlos, Tereza, Miguel, Regina, Carlos, Tubiana, Marta, Helina, Beatriz e Luiza. A história toda se passa no bairro onde eles moram.

O capítulo que mais chama a minha atenção na obra foi "Disputando a quadra", nessa parte do livro, há uma briga entre os meninos e as meninas por causa da quadra, a discussão era bem longa mas, com a ajuda de Bia e Miguel tudo acabou. De maneira pacífica, todos elaborem opiniões sobre o assunto. A forma na qual o assunto foi narrado, é de clima amigável porque, não foi com violência ou com golpes de parcadoria como vemos por aí, mas é tudo na conversa, numa discussão civilizada. O trabalho nos ajuda a formar opiniões e nos dá argumentos que justificam o assunto, é um ótimo livro para se falar da política e da cidadania e consciência; nos ajuda a entender por assuntos que muitas das vezes, nos dizem "fancidos".

Portanto, realmente, agitei muito com o livro, sugeri para todos os idades, e, em especial, para os adolescentes, pois há muitas discussões que temos sobre a política e o que é ser cidadão.

Fonte: Atividade de produção escrita de aluno (2015)

Observa-se nas três produções selecionadas, que alunos evidenciam nos tercei-

ros e quarto movimentos a discussão em torno da temática sobre a política e cidadania, o que demonstra que discentes entendem que tal discussão é de significativa importância, principalmente durante a fase da juventude, uma vez que ser cidadão independe da faixa etária e que ações que busquem o bem o coletivo ou que vão de encontro ao interesse público devem ser debatidas em todos os níveis sociais, como evidencia o livro por meio de seus personagens e muito bem observadas pelos alunos em suas produções.

Ainda, visou-se trabalhar com os alunos a visão de sociedade e política adotada no livro em paralelo com a real situação do nosso país, a fim de que houvesse uma reflexão sobre ações e posicionamentos dos alunos diante de situações cotidianas vivenciadas por eles. Nesse sentido, objetivou-se mais do que a produção textual dos alunos, objeto de estudo dessa pesquisa, mas também uma consciência crítica relacionada às lições aprendidas no decorrer da leitura do livro e a experiência de vida dos discentes.

As produções demonstraram a compreensão não só dos aspectos textuais e retóricos, configurados nos movimentos retóricos adotados nos textos, bem como de que forma as situações apresentadas em cada capítulo do livro em estudo contribuíram para a reflexão por parte dos alunos sobre como ser cidadão melhor e exercerem os seus direitos e deveres.

4 DISCUSSÃO

O estudo acerca da metodologia de consciência crítica de gênero contribui conforme Bazerman (2005, p. 37) para compreensão de práticas de linguagem e também conhecimento das pessoas e situações, ao mesmo modo que essas práticas emergem e são aprendidas. O autor destaca para a metodologia que “como instrumentos para ampliar o conhecimento sistemático de textos, sugere a entrevista e a observação de escritores e leitores, bem como a documentação etnográfica relativa aos usos dos textos nas organizações” (BAZEMAN, 2005 apud Reinaldo, 2010).

Dentre os princípios propostos destaca-se, a compreensão de gênero pelos discentes como modos de agir em situações sociais, bem como conduzi-los a criatividade por meio do uso de diversas amostras de textos que contemplem a forma e os aspectos sociais do gênero.

Visa-se também dar atenção à situação e estratégias para cada situação comunicativa, demonstrando aos alunos que a produção textual não é seguir formulas pré-definidas, mas sim um evento significativo de adaptação da linguagem as solicitações impostas no momento de escrita. É importante ainda, o professor ter esclarecido a importância do gênero em estudados em sala, pois esses são transferidos para outras situações em que os discentes se inserirem, a medida que é promovida a reflexão como um articulador para a compreensão do texto. A reflexão permite os alunos o reconhecimento de ideologias subjacentes aos gêneros, sendo que essa deve ser trabalhada sistematicamente nas aulas de produção.

O ensino do modelo de consciência crítica apresenta aos escritores novas formas de considerar os gêneros, apontando-lhes estratégias e conhecimentos sobre os meios “de como interpretar o que encontram, discernindo especialmente os elementos requeridos dos opcionais e a natureza retórica do gênero, para compreender seu contexto e funções para seus usuários, a fim de evitar cópia formulaica de um modelo” (DEVITT, 2009, p. 201).

Assim, a pesquisa mostra que o processo de produção textual pressupõe práticas de ensino contextualizadas de gêneros, situando o aluno quanto às atividades sociais que favorecem a compreensão e realização de ações produtivas de linguagem enquanto ação social, pois é por meio desse ensino que os discentes terão a reflexão dos modos de agir dentro da sociedade.

5 CONCLUSÃO

A partir de nossas análises, podemos concluir que o ensino de gêneros, mediados pelo modelo de consciência crítica e a partir da abordagem sociorretórica de gêne-

ros, apresenta-se como uma metodologia a mais que pode contribuir para os processos tanto de leitura quanto de produção escrito no contexto das práticas do letramento escolar. Todavia, não podemos deixar de mensurar que apenas por o potencial na proposta metodológicos de ensino, resolvera os problemas de escrita que nossos alunos ainda enfrentam, uma vez que muitas práticas de produção de texto de forma mecânica ainda estão arraigadas no fazer da prática de muitos professores.

Além disso, os textos que se materializam em gêneros diversos e que representam ações sociais, precisam ser trabalhados/visto no ensino de produção escrito e de leitura como como praticas socioculturais situadas e que atendem a determinados interesses tanto de que os produz quanto das esferas de circulação.

Dessa maneira, o trabalho com o modelo de consciência crítica de gêneros, privilegiando essa visão, acrescenta a ideia de que os textos carregam ideologias e que essa precisam ser reveladas/refratadas no momento das produções, ou seja, os textos produzidos por nossos alunos não podem ser “meras” produções que atendem a objetivos didáticos e avaliativos, mas serem visto como lugar em que o sujeito discursivo se coloca como alguém que tem algum a dizer aos seus interlocutores e esse dizer e carrega ideológicas, preceitos e valores sociais que não são transparentes apenas pelas linguagem, mas pelos contextos situacionais e produção das enunciações e os contextos socioculturais nos quais estão esses alunos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita**. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. N **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Orgs. Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: REEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.
- CASSAROTTI, Lourdes C. **Crítica de cinema no jornal Folha de São Paulo**: um estudo do gênero. 2006. 100 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2006.
- CATTO, Nathalia Rodrigues; HENDGES, Graciela Rabuske. **Análise de Gêneros Multimodais com Foco em Tiras em Quadrinho**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 193-217, dez. 2010.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret . **Retextualização de gêneros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 1. 96p .
- DEVITT, Amy J. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2009.
- DEVITT, Amy J. **Writing Genres**. Carbondale: Southern Illinois UP, 2004.
- FRANCISCHINI, Juliana B.. **A crônica jornalística em uma perspectiva sociorretórica**: organização textual e processo de produção. 177f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2009.
- HEIMAS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A Proposta Sócio-retórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.
- LOVATO, Cristina dos Santos. Movimentos e passos retóricos canônicos em notícias de popularização da ciência da revista Ciência Hoje online. Discursos de popularização da ciência. Coleção HiperS@beres. Santa Maria: UFSM, v. 1, nov. 2009, p. 80-89.
- LOVATO, Cristina dos Santos. **Análise de Gênero**: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online. 2010. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2010.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna. Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.
- MILLER, Carolyn R. **Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros**. In: MILLER, C. R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 45-58.
- MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs). Recife: EDUFPE, 2012.
- MILLER, C. R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech. Raleigh: NCSU, v 70, 1984, p. 151- 167.
- MONTEIRO, Daniela Arns Silveira. **O Gênero Comentário: Análise Sócio-Retórica De Exemplos Publicados Nos Jornais Diário Catarinense E Folha De S. Paulo**. Tubarão: UNISUL, 2008.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. **Intercâmbio** 7: 117-25. 1998.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros (Digitais) em Foco: por uma discussão sócio-histórica**. Alfa, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.
- REINALDO, Maria Augusta G. M.. O Espaço para a Prática de Reflexão sobre a Linguagem em Teorias de Gênero norte-americanas. **Revista Investigações**. Recife: UFPE. Vol. 23, nº 2, Julho/2010.
- SERRA NETO, Itamar Zuqueto. **A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genética da resenha acadêmica e no uso da paráfrase**. 149f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.
- SWALES, John M. **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.
- SWALES, John M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UMA QUESTÃO (NÃO) RESOLVIDA?

Francinaldo Martins Ferreira¹

Adalberto Carvalho Ribeiro²

RESUMO: Considerando a participação da família no percurso escolar dos filhos, o artigo que tem por título “Relação Escola-Família: uma questão (não) resolvida?” é um resultado de uma linha de pesquisa de Iniciação Científica que pretendeu investigar as relações familiares, principalmente no que se refere às estratégias utilizadas pelos pais para que seus filhos obtivessem êxitos em sua trajetória escolar desde o ensino básico até chegar à universidade. Pesquisa esta que foi realizada por aluno de graduação e bolsista de iniciação científica juntamente com professor orientador para que se alcançassem os objetivos e metas deste artigo. A pesquisa investigou os fatores internos e externos que estão a influenciar a relação Escola-Família, como o acompanhamento dos pais no desempenho dos filhos dentro e fora do espaço escolar. Neste sentido procurou-se entender: tem havido parceria entre a Escola e a Família para o bem do desempenho escolar? Se tiver, como está acontecendo essa parceria? Essa varia dependendo da origem social da família? Quais variáveis podem estar influenciando nessa relação como forma de impedir ou dificultar a cooperação Escola-Família? Foram investigados alunos pertencentes a classes populares que ingressaram em um determinado curso de uma universidade pública na cidade de Macapá, denominada aqui de EBC. Para coleta de dados foram utilizados questionários abertos e fechados, destinados para pais e alunos entrevistados *in loco*. Por fim discutem-se os resultados obtidos após as entrevistas realizadas e também quais fatores foram encontrados.

Palavras - Chave: Relações Sociais. Escola-Família. Parceria. Sucesso Escolar. Desempenho escolar.

1 INTRODUÇÃO

Família e Escola, duas instituições importantes para o desempenho escolar de indivíduos em fase de aprendizagem. É no convívio familiar que os filhos aprendem valores, costumes e visão de mundo.

Na escola se formam para a vida em sociedade, não que a família deixe de fazer, mas a escola é uma agência de formação e dispõe de estratégias, profissionais e metodologias bem mais formuladas para que se alcance objetivos relacionados à formação cultural e humana.

As pesquisas no campo da Sociologia da Educação vem demonstrando a importância de se investigar com mais vagar a relação Escola-Família. Por muitas mudanças vem passando essas duas instituições tão importantes para a formação dos indivi-

¹ Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq/UNIFAP, vigência 2011-2012.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Pedagogia da UNIFAP.

duos. Talvez, as duas mais importantes dentre as demais instituições. As pesquisas que vem sendo realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Recursos Sociais, Educação e Meio Ambiente (GPCEM), na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) também apontam no sentido da necessidade de se explicar melhor, inclusive para o nível local, as formas dessas novas relações que se dão entre Escola e Família.

Questões centrais que se podem fazer são: tem havido parceria entre a Escola e a Família para o bem do desempenho escolar? Se tiver, como está acontecendo essa parceria? Essa varia dependendo da origem social da família? Quais variáveis podem estar influenciando nessa relação como forma de impedir ou dificultar a cooperação Escola-Família?

O objetivo da pesquisa pretendeu explicar os fatores internos e externos que estão a influenciar a relação Escola-Família. A metodologia foi baseada na abordagem qualitativa com entrevistas semi-estruturadas com atores pertencentes as duas instituições.

A hipótese é de que apesar de mudanças profundas pelas quais passaram, e continuam passando, essas duas instituições, há interesse das duas partes, e interdependência, em estabelecer uma parceria efetiva, porém fatores internos e externos, de natureza econômica e cultural, impedem que a relação Escola-Família seja eficiente para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, sobretudo quando se trata de famílias de segmentos populares.

Os cientistas sociais, de um modo geral, têm concordado quanto ao fato de que novas dinâmicas sociais vêm acarretando a emergência de transformações importantes nos processos educativos. As relações Escola e Família se inscrevem na articulação entre essas duas instituições com assimetrias de poder entre uma e outra, inclusive dependendo do nível socioeconômico das famílias. Contudo, é fato que por dentro das relações que se pretende investigar existem assimetrias e um jogo de tensão no espectro da relação, no contexto social e político onde se situa, na prática, o debate, com interesses públicos e privados. Muitas vezes, percebe-se uma aproximação, nou-

tras o distanciamento e conflitos que variam em graus de intensidade. Às vezes, parece que uma quer pedir socorro para a outra, que uma quer controlar a outra, a fim de que o aluno (ou o filho) possa lograr êxito nos estudos.

Por isso, a pesquisa realizada que deu origem a este artigo tem uma relevância capital. Não só se justifica porque penetra num campo ainda muito por se desvendar como também deve colaborar com uma reflexão que vem fazendo parte das preocupações de formuladores de políticas públicas e, principalmente de professores e profissionais do ensino que admitem as dificuldades de colaboração existente entre a Escola e a Família.

2 RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA

De um modo geral, as pesquisas de meados do século XX se atinham sobretudo às características morfológicas do grupo familiar, expressas através de variáveis como a renda, o nível de instrução e a ocupação dos pais, o número de filhos, o lugar da criança na família, etc. Seus resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc. (NOGUEIRA, 2005).

Na década de 1970 o paradigma dominante foi o da reprodução tanto na vertente marxista como na culturalista. Os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. A esse propósito, Singly (1996a e 2000a) *apud* Nogueira (2005) chama a atenção para o “evitamento” da categoria (mas não da palavra) “família” por parte de Bourdieu e Passeron em *A Reprodução*, livro publicado em 1970, que — como se sabe — marcou o período e assinalou o aparecimento de um novo paradigma na disciplina. Segundo ele, *a família estava lá, seguramente, mas escondida sob*

um outro nome: “pertencimento de classe” (1996a, p. 153), a fim de melhor fazer aparecer a contribuição da instituição escolar para a reprodução (2000a, p. 272).

A influência do *background* familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da sociologia da educação. Mas, por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os *resultados* educacionais; pouca atenção era dada aos *processos* através dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos.

É nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização — que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência —, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares.

O projeto de pesquisa que deu origem a esse artigo fez uma análise sobre a relação família-escola, descrevendo o papel da família no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos e também através de contatos com o estabelecimento de ensino. Dentre as literaturas estudadas de pesquisadores na linha de sociologia da educação, tem-se a noção de mudanças na relação entre instituição familiar e instituição de ensino, sendo mais visível no que se refere ao acompanhamento dos pais sobre o desenvolvimento escolar dos filhos, inclusive no auxílio para aprendizagem, como por exemplo, ajuda nos deveres de casa, compra de livros didáticos para fomentar um bom aprendizado do filho, entre outros, não deixando somente à escola o cumprimento deste papel, e deste modo realizando uma parceria entre família e escola.

Nesta linha, Duru-Bellat e Van Zanten (1999) *apud* Nogueira (2006) escrevem:

Hoje em dia, em contrapartida, numerosos trabalhos analisam os diversos efeitos das práticas educativas familiares sobre as trajetórias escolares dos alunos. Essas práticas se revelam, aliás, mais preditoras dos destinos escolares do que a origem social, mesmo se existe uma forte correlação entre os dois tipos de variáveis (p. 169).

Segundo estes autores, pode-se perceber que os resultados no desempenho escolar do aluno também advêm de “práticas educativas familiares” que auxiliam no desenvolvimento intelectual das crianças em fase de ensino. Alguns pais (independente da condição econômica) importam-se tanto com a presença do filho na escola quanto com o seu aprendizado, não bastando somente à presença do filho em sala de aula, mas também esperando que ele se prepare para o futuro. Estas “práticas educativas familiares” são importantes porque contribuem no ensinamento da criança que não fica dependente apenas do professor em sala de aula, mas também tem em casa o auxílio dos pais contribuindo para um bom aprendizado e ótimos resultados na trajetória escolar presente e no futuro.

No que se refere aos perfis das famílias atuais se percebe que sofreram mutações se comparadas com perfis de famílias de tempos atrás. Essas mutações referem-se ao número de casamentos, idades mais longas para assumir matrimônio, novos tipos de família (monoparentais, recompostas, monossexuais), limitação da quantidade de filhos (NOGUEIRA, 2006). Isto ocorreu devido às mudanças na sociedade, por exemplo, o trabalho feminino vem aumentando na sociedade hodierna, e neste caso, as mulheres se ocupam em trabalhos que não os domésticos, devido ao surgimento de oportunidades para que este gênero ingressasse no mercado de trabalho e por isto preferem não ter filhos ou assumir matrimônio mais tarde pelo fato se encontrarem incluídas no mercado de trabalho, possuindo uma jornada de atividades a cumprir diariamente.

Sobre as mudanças no perfil da família, em uma literatura internacional, Torío Lopez (2004) argumenta:

Así, la familia hoy, puede estar constituida por un padre o una madre solteros con un o más hijos, una pareja sin hijos, una mujer que trabaje y un marido que se encargue de la casa, etc. (...) Todo esto es un reflejo de una sociedad que rebosa diversidad, un momento lleno de desafíos, interrogantes y, también, de grandes oportunidades. (p. 36).

Nota-se que as famílias sofreram mutações, primeiro para se adaptarem ao meio

social no qual vive e, segundo, por fatores que contribuíram para mudanças no perfil de família. A exemplo disso, o argumento citado, “una pareja sin hijos, una mujer que trabaje...”, caracterizam o perfil das famílias hodiernas que se diferem das de tempos passados e de acordo com a literatura internacional este fato já existe em outros países há tempos e vem cada vez mais ganhando aceitação em países do mundo, inclusive no Brasil. É comum a existência de casais que possuem longos tempos de matrimônio, entretanto não possuem filhos ou ainda, casais que possuem apenas um filho.

Vale ressaltar que a família constituída por um marido, uma esposa e filhos não desapareceu totalmente, apenas é destaque que este modelo de família não é mais um “padrão” a ser seguido na sociedade atual onde casais decidem se querem ou não constituir uma família com filhos ou sem filhos.

Este fato se deu devido ao surgimento de métodos contraceptivos, evitando a natalidade sem controle de filhos de casais e também pela mudança de significado atribuído ao filho que passou de “representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar” tornando-se “cada vez mais como objeto de afeto e cuidados, razão de viver, modo de se realizar” (NOGUEIRA, 2005, p. 570). Como “objeto de afeto e cuidados” que o filho representa, os pais investem mais nele e a educação é um dos tipos de investimento pertinente neste caso.

Sobre a escola, ocorreram mudanças significativas. Podem ser citados dois exemplos. O primeiro concernente ao fato das escolas adotarem melhorias em métodos de ensino-aprendizagem e didáticos para bem educar, contribuindo para atribuição de conceitos para a instituição de ensino, resultando na escolha pelos pais (determinados pais) dessas escolas acreditando que estas estão equipadas para educar seu filho e garantir a ele educação de qualidade. Esse perfil de escola é mais comum em instituições de ensino particular, mas algumas escolas públicas também têm seus conceitos, entretanto, neste caso é levada em consideração a localização da escola (bairro bem localizado ou no centro da cidade), estrutura física da instituição e corpo docente.

O segundo exemplo de mudanças são as relações entre a instituição familiar e a

instituição de ensino do filho que vêm criando laços estreitos à medida que se avançam as épocas. São mais comuns os diretores e professores de escolas presenciarem os pais no estabelecimento de ensino em busca de informações sobre o desempenho escolar do filho, o que indica a preocupação na trajetória escolar do mesmo, especialmente no Ensino Fundamental II. Esta preocupação não está apenas ligada ao fato de o pai saber se o filho irá passar de ano ou se tem conseguido notas altas, mas sim ao fato de saber se ele vem recebendo um bom ensino. Sobre esta estreita relação família e escola, Judith Migeot-Alvarado *apud* Nogueira (2006) descreve sobre este fenômeno:

De uma escola "santuário", fechada em si mesma, que se protegia da intrusão dos pais, passou-se, em algumas décadas, a uma escola "aberta" a seu entorno e que tenta fazer dos pais parceiros privilegiados na luta contra o fracasso escolar e a violência juvenil (p.9, tradução da autora).

São destaque nesta citação dois trechos: 1º) *"De uma escola santuário... a uma escola aberta"*. Em outras palavras, a escola passou a abrir as portas para o diálogo com os pais, ainda que forçosamente, onde estes podem contribuir para o trabalho de ensino-aprendizagem na instituição de ensino; por outro lado, os pais reivindicam novos métodos de ensino para suprir algumas dificuldades ou mesmo para tornar o ensino mais atrativo aos filhos, que em algumas vezes, são indagações sobre notas dos filhos em que os pais estão insatisfeitos pelos resultados obtidos. 2º) a autora argumenta sobre a *"luta contra o fracasso escolar"*, situação preocupante aos pais desejosos que o filho obtenha uma formação intelectual para galgar no futuro uma boa profissão e viver bem sucedido, e para isto contam com a escola para auxiliá-los a atingir esta meta e, relacionado a isto, auxiliam seus filhos nas tarefas de casa.

Nogueira (2005) argumenta sobre a existência de três processos pelos quais influem na mudança da relação-família e escola: 1) o *"Processo de aproximação"*, 2) *"Individualização da relação"* e 3) a *"Redefinição dos papéis, ou em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes"* (p. 164).

Essa *"aproximação"* refere-se ao fato de os pais, como já mencionado anteriormente, comparecerem à escola a fim de saber do rendimento escolar do filho: boletins,

comportamentos, participações em atividades e desempenho obtido. No que se refere a “*individualização da relação*”, trata-se das interações entre pais e mestres, em que os pais dialogam diretamente com o professor relatando a este sobre dificuldades encontradas pelo filho em aprender a matéria e por meio do diálogo o pai indaga sobre possibilidades na elaboração de alguma estratégia de ensino que resolva esta dificuldade. E sobre o terceiro processo “*da divisão do trabalho educativo entre as duas partes*”, diz respeito de ao trabalho realizado pela escola e pela família em auxiliar o filho nos estudos.

A primeira não se limita a realizar apenas a tarefa de ensinar os alunos, mas também estende sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento (Nogueira, 2006). A segunda passa a interferir sobre a aprendizagem e ordens pedagógicas que são realizadas pela instituição escolar e pelos professores, havendo uma estreita relação, como já mencionado, uma relação face a face com o professor da instituição de ensino a fim de tratar assuntos pertinentes ao aprendizado do filho.

Fortunato; Nunes (2011)³ com base na *análise de conteúdo* (SEVERINO, 2007) descreveram “*trajetórias escolares de alunos oriundos de meios populares que conseguiram acessar o ensino superior público*” (FORTUNATO; NUNES, 2011, p. 01). Elas analisaram autobiografias de um universo de 4 livros, resultando em 138 memoriais de alunos de diversos cursos de instituições públicas de ensino superior.

Os livros analisados são resultados de um projeto criado pelo Ministério da Educação (MEC)⁴ em que alunos oriundos de classes populares escreveram em livros relatos de suas trajetórias escolares desde a educação infantil até conseguirem aprovação em vestibulares de universidades públicas existente nos estados onde residem. Nesses relatos são descritos fatores que contribuíram para o sucesso escolar e um desses fato-

³ Fortunato; Nunes (2011), Trabalho apresentado à disciplina Seminário de pesquisa IV, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito de Avaliação, ministrado pelo Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.

⁴ Projeto denominado “*Conexão de Saberes*” que busca dar possibilidades aos estudantes de origem popular das universidades públicas para que tenham condições de permanência e possam concluir com êxito seus estudos e assim dar prosseguimento a pós-graduação. (FORTUNATO; NUNES; 2011, p. 04)

res é a intervenção dos pais ou familiares na trajetória escolar, ajudando tanto no que se referem a auxílio material (compra de livros) quanto no auxílio em atividades escolares.

Sobre isto, nos relatos dos memoriais este fator é descrito nas narrativas das trajetórias escolares, como transcrevem Fortunato; Nunes (2011, p. 14):

(...) foi uma luta dura e cercada de dificuldades, pois precisava trabalhar para me manter e ajudar minha mãe com as despesas de casa (...) com toda essa dificuldade sempre tive em minha mãe o apoio moral. Ela sempre me dizia que eu iria realizar o sonho dela de se formar numa instituição federal e teria um futuro diferente do dela. (FABIANO, UFRRJ)
Minha mãe sempre acreditou em mim, mesmo quando nem eu acreditava". E tem uma frase que ela me fala até hoje: "eu não fiz mais por você porque não pude mais te dei conhecimento e isso ninguém tira de você (CAROLINE, UFRJ).

Diante dos relatos acima, entende-se que o apoio familiar influi muito sobre o desempenho escolar do filho, isto porque ainda que o pai ou familiar não auxilie nas atividades escolares, a ajuda material fornece a permanência do filho na escola, uma vez que este não precisa parar de estudar para trabalhar a fim de ajudar no sustento da família e poderá prosseguir seus estudos até alcançar a conclusão, seja no nível fundamental, médio ou até, como se percebe nos relatos dos memoriais, ao nível superior.

Baseando-se no conceito de *Capital Cultural*, de Pierre Bourdieu (1998) essa categoria analítica é útil para explicitar fatores determinantes que favorecem resultados positivos ou negativos no desempenho escolar de indivíduos em fase de escolarização. Para Bourdieu "a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes camadas sociais" (BOURDIEU, 1998:73 *apud* SETTON, 2005:78).

Bourdieu classifica Capital Cultural, em três estados:

Capital cultural incorporado: **sob forma de disposições duráveis no organismo**; capital cultural objetivado: **sob forma de bens culturais materiais** e capi-

tal cultural institucionalizado: **sob forma de diplomas ou titulação acadêmica**. (BOURDIEU 1998 *apud* SETTON, 2005: 80, 98, grifos nosso)

O primeiro estado do capital cultural se refere à cultura baseada no potencial de conhecimento existente em membros da família, a exemplo a formação acadêmica dos pais. O segundo diz respeito à aquisição de bens culturais como livros, revistas, obras de arte e outros bens em que os filhos tenham acesso quando necessário. E o terceiro está relacionado aos investimentos na formação acadêmica do filho para que detenha maiores conhecimentos e aprendizados.

No entanto, apesar de famílias pertencentes a seguimentos populares não detem de recursos financeiros elevados, nem por isso significa que não possam deter de algum capital cultural e também de investir na formação de sua prole, ainda que de forma menos intensa em comparação a classes de níveis superiores, dependendo do caso.

A parceria entre Família e Escola torna-se importante para o acompanhamento na trajetória escolar do indivíduo utilizando-se de estratégias afim de que este alcance bom aprendizado e êxito educacional desde a educação básica passando pelo ensino médio até alcançar o ensino superior.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se baseou na abordagem etnográfica, que segundo André (1995, p. 41) se “caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência familiar diária”.

Foram entrevistados 10 (dez) alunos e seus responsáveis, especificamente as mães, neste tipo de abordagem porque os pais dos alunos encontravam-se em suas atividades funcionais cotidianas no momento da aplicação dos questionários.

Para melhor exemplificar os resultados, foi utilizado também o método estatístico, com a aplicação de questionários abertos e fechados aos pais, para saber sobre sua

trajetória escolar e o acompanhamento na trajetória escolar de seu(s) respectivo(s) filho(s) e identificar história de vida; de que forma foi a relação desses pais para com os filhos; e também sobre o como foi realizado o acompanhamento desses pais na vida escolar dos filhos desde as séries iniciais até o ensino médio.

Em entrevista com os alunos, foram aplicados questionários semi-estruturados, a fim de se compreender as relações com os seus pais e o acompanhamento destes junto à escola sobre o desempenho escolar, a exemplo se os pais/responsáveis ajudavam na resolução do dever de casa, se compareciam à escola nas reuniões de pai e mestres, entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste trabalho se referem, portanto, às entrevistas feitas com 10 (dez) alunos e seus responsáveis, a fim de se entender as configurações familiares (LAHIRE, 1997). Esses dez alunos, estudantes do curso de Pedagogia da universidade EBC, no turno da noite, tinham como perfil a correspondência com o escopo da pesquisa: 1) eram provenientes de famílias de seguimentos populares, consideradas de baixa renda, 2) cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e 3) conseguiram ingressar em uma universidade pública (SETTON, 2005).

4.1 ENTREVISTA COM OS PAIS

Através dos questionários, procurou-se saber a escolaridade do pai e da mãe dos alunos, sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolaridade			
Pai		Mãe	
Semi-analfabetos	16%	Semi-analfabetas	-
Ens. Fund. incompleto	34%	Ens. Fund. incompleto	37%
Ens. Fund. Completo	13%	Ens. Fund. Completo	-
Ens. méd. Incompleto	-	Ens. méd. Incompleto	50%
Ens. méd. Completo	37%	Ens. méd. Completo	13%

Fonte: Pesquisa de Campo GPCEM (2012)

A análise dos dados acima revela o nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos pesquisados. Dentre os dados, vale destacar o percentual das mães que possuem ensino fundamental incompleto que somam 37%, em comparação a 34% dos pais que possuem este grau de ensino. No entanto, 37% os pais concluíram o ensino médio, enquanto que as mães totalizam 13%.

Nenhum dos pais e mães possui nível superior até a época da realização da entrevista. Todavia, apesar dessas diferenças, há capital cultural incorporado muito singular geralmente alheio aos padrões escolares atuais (BOURDIEU, 2002), mas que de alguma forma acompanharam os filhos durante sua trajetória escolar. Ao que indica que os pais e mães auxiliavam até certo ponto os filhos nas tarefas escolares, como se demonstra a seguir.

Quadro 2 - Relação Família-Escola				
N.	QUESTÕES	SIM (%)	NÃO (%)	RARAMENTE (%)
1	Costumava ir à escola nas reuniões de pais e mestres?	75	-	25
2	Costumava ir à escola para saber sobre o desempenho de seu filho (a)?	62	-	38
3	Acha importante a participação da Família na escola?	100	-	-
4	Conhecia o diretor (a) da escola onde seu filho (a) estudou?	87	13	-
5	O Sr./Sra considera que foi amigo(a) do seu filho(a)?	100	-	-
6	O Sr./ Sra. Achava que seu filho(a) poderia chegar à universidade?	100	-	-
7	O Sr./Sra. Utilizou alguma estratégia própria para que seu filho(a) pudesse chegar à universidade?	63	-	37

Fonte: Pesquisa de Campo GPCEM (2012)

Dentre os itens do Quadro 2, quatro são importantes para os objetivos deste trabalho: o primeiro é o de n. 1. Os pais foram indagados se compareciam as reuniões de pais e mestres da escola; 75% dos pais responderam SIM; o segundo item é o de n. 2 o qual revela que 62% dos pais costumavam ir à escola para saber sobre o desempenho escolar do filho o que “pressupõe, primeiramente, que existe uma compreensão de que o acompanhamento da vida escolar da criança faz parte dos papéis dos responsáveis” (MEC/INEP, 2005); o terceiro item é o de n. 4 o qual mostra que 87% dos pais conheciam o diretor da escola onde o filho estudava o que dá a entender que a frequência com que os pais compareciam a escola proporcionava este conhecimento do gestor escolar; e o quarto é o de n. 7 que revela que 63% dos pais utilizaram algum

meio estratégico para que o (a) filho (a) pudesse chegar ao ensino superior.

Diante dos dados, percebe-se parceria entre família e o ambiente escolar em que o filho estuda, caracterizando acompanhamento mais estreito pela família na trajetória escolar do filho. Este acompanhamento constitui-se em um fator interno existente no ambiente e nas relações familiares que contribui para o desempenho positivo do aluno em percurso escolar, isto porque a mãe, ou o pai realiza frequentemente consultas aos cadernos dos filhos para saber se está realizando as atividades e também sobre o seu desenvolvimento.

4.2 ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Foram aplicados questionários semiestruturados para os alunos para se conhecer seus perfis. Foi-lhes perguntado com que idade começaram a estudar.

Quadro 3 - Idade que começou a estudar a 1ª série do E.F.		
N.	ALTERNATIVAS	%
1	A partir dos 5 Anos	-
2	A partir dos 6 Anos	25
3	A partir dos 7 Anos	62
4	A partir dos 8 Anos	13
5	Acima de 9 Anos	-

Fonte: Pesquisa de Campo GPCEM (2012)

Observando o quadro acima se pode perceber no item de **n.3** que 62% dos alunos entrevistados começaram a cursar a primeira série do ensino fundamental com a idade de sete anos, o que é considerado com idade ideal para início dos estudos, e no item **n.4** apenas 13% começaram com a idade de oito anos, significando um ano de atraso. Esses dados são importantes para saber o interesse dos pais em matricular seus filhos em tempo adequado, a fim de que terminem os estudos em tempo hábil.

O Quadro 4 indica sobre as características familiar e escolar dos alunos na época em que cursavam o ensino fundamental e médio:

Quadro 4 - Características Familiar/Escolar				
N.	QUESTÕES	SIM (%)	NÃO (%)	RARAMENTE (%)
1	Resolvia seu "dever de casa" da escola?	62	25	13
2	Seus pais ou responsáveis o ajudavam na resolução do "dever de casa" da escola?	25	50	25
3	Outro familiar acompanhava suas tarefas da escola (irmãos, tios, primos, avós, etc.)?	50	37	13
4	Notas boas eram acompanhadas de prêmios (elogios, presentes, etc.)?	25	62	13
5	Notas ruins eram acompanhadas de castigos (ralhos, privações, etc.)?	37	63	-
6	Sua família cooperava nos seus estudos?	100	-	-
7	Repetiu de série?	13	87	-
8	Consideras que foi um(a) aluno(a) esforçado(a)?	100	-	-

Fonte: Pesquisa de Campo GPCEM (2012)

Dos dados descritos no quadro acima, percebe-se no item **n.1** que 62% dos alunos resolviam o “dever de casa” da escola; no item **n. 2** apenas 25% dos pais ou responsáveis ajudavam na resolução dos deveres, e no item **n. 3**, 50% dos alunos afirmaram que outro familiar ajudava na resolução das atividades extracurriculares, o que significa que no ambiente familiar os alunos contavam de alguma forma com a ajuda de alguém na resolução dos deveres, sendo a iniciativa maior partindo do aluno.

O item de **n.4** 62% dos alunos afirmam que não recebia algum tipo de “recompensa” por ter tirados notas boas, e com o mesmo percentual no item de **n. 5** quando tiravam notas ruins, no entanto neste item, 37% recebiam algum tipo de “castigo” devido a notas obtidas em trabalhos da escola, o que leva a entender que havia cobranças sobre o desempenho escolar e que deveria melhorar cada vez mais, a exemplo estudando mais, prestando mais atenção nas aulas, resolvendo as atividades das disciplinas ministradas em sala de aula, o que constitui um fator caracterizado pela “ordem moral doméstica” no âmbito familiar (LAHIRE, 1997, p. 25).

No item de **n. 6**, todos os alunos afirmaram que a família de alguma forma cooperava em seus estudos, seja comprando material didático (livros, dicionários, enciclopédias), seja apoiando materialmente não deixando que o filho trabalhasse para adquirir o que necessitava (roupa, calçados, passagem de meios de transporte para chegar a escola).

Também outro fator importante é o que consta no item **n. 7** em que 87% afirma-

ram nunca ter repetido de série durante sua trajetória escolar, o que possibilitou melhores rendimentos de desempenho acadêmico e contribuindo para que se chegasse ao nível superior em tempo ideal, bem como também com idade “adequada”.

A característica familiar e escolar mostra o quanto os pais importam-se tanto com a presença do filho na escola quanto com o seu aprendizado, não bastando somente à presença do filho em sala de aula, mas também esperando que ele se prepare para o futuro. Estas “práticas educativas familiares” são importantes porque contribuem no ensinamento da criança que não fica dependente apenas do professor em sala de aula, mas também tem auxílio dos pais em casa contribuindo para um bom aprendizado e ótimos resultados na trajetória escolar presente e no futuro.

A pesquisa realizada aqui no estado do Amapá reitera dados científicos de outros universos sociais em outras regiões do país e de outras nações quando revela o “peso” da estrutura econômica influenciando a trajetória escolar dos alunos investigados, mas especialmente revelando a trajetória de vida dos pais dos alunos.

A categoria analítica *Capital Cultural* foi realmente de grande utilidade para dar o suporte teórico a fim de que se compreendesse o quadro empírico estudado. A pesquisa demonstrou que as famílias populares, de baixa renda com peculiaridades culturais muito particulares, se comportam também em busca de uma vida melhor, e muitas, investem em capital cultural a fim de melhorar suas próprias vidas.

5 CONCLUSÃO

É importante ressaltar que a investigação de fatores ligados a resultados de fracasso e sucesso escolar proporcionam melhor compreensão de problemas enfrentados por alunos pertencentes às classes populares em fase de ensino, principalmente os que estão cursando o ensino básico, porque é neste nível que o aluno começa a sua trajetória escolar e se não houver motivação e apoio tanto da escola quanto da família, as possibilidades de desinteresse nos estudos são muito grande.

O objetivo da pesquisa foi analisar fatores internos e externos que estão a influ-

enciar a relação Escola-Família. Diante dos dados expostos aqui oriundos de entrevistas com pais de alunos de seguimentos populares, que alcançaram ingresso em uma universidade pública, obteve-se uma visão da relação entre escola e essas famílias, em que estas valorizaram muito a educação de sua prole, por alguma razão. Uma delas é o fato de os chefes de família (pai ou mãe) não terem usufruído de oportunidades para estudar quando infantes ou adolescentes, diferentemente dos seus filhos que de certa forma tiveram essas oportunidades.

Quanto aos fatores internos que estão a influenciar na relação escola-família, ficou evidenciado o acompanhamento existente no ambiente familiar o que contribuiu para o desempenho positivo do aluno em percurso escolar, isto porque a mãe, ou o pai realizam frequentemente consultas aos cadernos dos filhos para saber se estavam realizando as atividades e também sobre o seu desenvolvimento. O acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais ou responsáveis tende a facilitar a relação escola e família pelo fato de os pais se direcionarem até o ambiente escolar em caso de alguma observação no desempenho do filho ou mesmo se convocado pela direção ou pelo professor da escola.

Pelas entrevistas, o acompanhamento da trajetória escolar do filho foi realizado pelas mães, isto porque os pais estão em suas atividades cotidianas e precisam obter sustento para a família o que justifica a ausência no acompanhamento mais direto da vida acadêmica do filho junto o ambiente escolar. Todavia, vale enfatizar que a mãe também exerce alguma atividade externa, posto que na sociedade atual há uma grande parcela de participação feminina no trabalho que até épocas remotas era realizado por homens.

Por fim, analisar as relações entre escola e família contribui para a descoberta de fatores que estão ligados ao desempenho do aluno positiva ou negativamente e que independem de condição de classe econômica. Contribui também para o entendimento da trajetória escolar que os alunos percorreram até alcançar o objetivo de ingressar em uma universidade, no caso dos sujeitos aqui investigados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995:41
- BRASIL. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais - Resumo Técnico-executivo**. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19523>. Acesso em Janeiro de 2012.
- FORTUNATO, Ivone Cavalheiros; NUNES, Maria José da Costa. **Trajetórias escolares e destinos improváveis: processos de resistência**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina Seminário de Pesquisa IV da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, como requisito de avaliação final, ministrada pelo Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, 2011.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.
- _____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, vol. XL, n. 176, p. 563-578. 2005.
- _____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, p. 155-169, 2006.
- _____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, p. 42-56, jan./ abr., 1998.
- _____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, p. 155-169, 2006.
- Torío López, S. Familia, escuela y sociedad. **Aula Abierta**, n. 83, p. 35-52, 2004.
- TEIXEIRA, Ana M. F.; SILVA, Veleida A. da; **Caminhos de Jovens em busca da universidade “destinos” que não se cumprem**; Agência financiadora CAPES/PROCAD e UFS.
- SETTON, M.G.J. Um novo Capital Cultural: Pré-Disposições à Cultura Informal nos Segmentos Populares com Baixa Escolaridade. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./ Abr. 2005.

SENTENÇAS INTERROGATIVAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS SUL-AMERICANAS

Augusto Gasparre Braga Façanha¹

Antonio Almir Silva Gomes²

RESUMO: é sabido que existe uma grande diversidade de línguas na América do Sul: troncos numerosos e famílias com relações ainda não delimitadas entre si compõem um vasto e variado conjunto nesse território. Pensando nessas questões e relacionando-as à construção do modo interrogativo, o presente trabalho se propôs a responder à pergunta seguinte: o que as línguas indígenas desse continente têm em comum? Baseado em leituras de König e Siemund (2007) e Seki e Brandon (2007), fizemos uma análise de cunho morfossintático que levou em conta aspectos como palavras interrogativas, ordem dos sintagmas, morfemas interrogativos ou não-assertivos, entre outras estratégias empregadas na formação de perguntas. O banco de dados da pesquisa foi constituído de trinta línguas pertencentes a quinze famílias distintas, além de línguas isoladas geneticamente ou ainda não satisfatoriamente classificadas. O objetivo, portanto, foi mapear as estratégias mais recorrentes na elaboração de perguntas nessas línguas e traçar quais as circunstâncias ligadas às suas ocorrências.

Palavras-chave: Tipologia. Sentenças Interrogativas. Línguas Indígenas. América do Sul.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa a que faz referência este artigo consistiu num trabalho de análise linguística de natureza tipológica, e procurou compreender processos inerentes aos sistemas interrogativos de línguas indígenas sul-americanas. Interessou-nos, sobretudo, compreender mecanismos semelhantes e distintos nas mesmas línguas. Foram perguntas da pesquisa: Que têm em comum (ou não) os sistemas interrogativos das línguas indígenas sul-americanas? Como esses sistemas se comportam frente a línguas de outros continentes?

Para chegarmos às respostas, afim de compreendermos questões referentes à natureza da interrogação, primeiramente foram lidos König e Siemund (2007) e Seki e Brandon (2007). Esses trabalhos foram importantes para a pesquisa porque apresentam, respectivamente, informações gerais sobre sistemas interrogativos nas línguas do mundo e de línguas indígenas brasileiras. Na sequência, montamos o banco de dados

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2015-2016.

² Orientador de iniciação científica. Professor do Curso de Letras da UNIFAP.

que serviria para a pesquisa. A partir desses procedimentos metodológicos, procedemos a pesquisa da qual os resultados apresentamos neste artigo. Nele pretendemos descrever algumas características morfossintáticas de sentenças interrogativas de distintas línguas indígenas sul-americanas, bem como traçar algumas conclusões preliminares a respeito das circunstâncias na formulação de sentenças interrogativas nestas línguas.

2 SENTENÇAS INTERROGATIVAS NUMA PERSPECTIVA TIPOLOGICA

Para König e Siemund (2007), há dois tipos de sentenças interrogativas (cf. seu comportamento sintático e semântico): polares, que demandam respostas do tipo “sim” ou “não”, ou seja, um valor de verdade para a informação solicitada; e enunciativas ou de informação, que demandam respostas específicas sobre o tipo de informação questionada e fazem uso de palavras interrogativas, também conhecidas como palavras QU ou *Wh-words* (quem, o quê, onde, como, quando etc.). Há ainda um terceiro tipo de pergunta, a alternativa, que demanda do interlocutor a escolha entre duas ou mais opções. Esse último tipo, entretanto, não é comumente referido nas teses analisadas sobre o modo interrogativo, de maneira que ele não foi considerado para essa pesquisa. Ainda segundo König e Siemund, *op. cit.*, há seis estratégias para a marcação do sistema interrogativo nas línguas naturais: entonação, partículas interrogativas, *tags* interrogativas, estrutura disjuntivo-negativa, inversão na ordem da sentença e flexão verbal.

Da mesma maneira, Seki e Brandon (2007) utilizam terminologia semelhante em seu artigo, que trata das possibilidades do modo interrogativo no proto-tupi. Utilizam em seu estudo vinte e oito línguas, representantes de nove famílias do tronco Tupi. Visando reconstruir esse sistema interrogativo, os autores listam os critérios de classificação das línguas tupi quanto às interrogativas. Os autores também classificam as perguntas como polares ou de conteúdo, podendo conter partículas e palavras interrogativas. O texto dos pesquisadores traz informações a respeito da ocorrência ou não

de partículas interrogativas, bem como se são obrigatórias ou opcionais em suas respectivas línguas; além disso, aborda o posicionamento das palavras interrogativas, se é inicial ou se pode ocorrer em um escopo diferente.

Em seção denominada “Traços Comuns”, Seki e Brandon (2007, p. 260) apontam as seguintes características sincrônicas destas línguas:

- a) em todos há uma distinção entre perguntas de conteúdo e perguntas polares;
- b) em todos as perguntas polares podem ser formadas somente por entonação (como recurso único ou como alternativa ao uso de partículas);
- c) em todos a palavra interrogativa ocorre em posição inicial da sentença.

Por outro lado, como “Traços distintivos dos sistemas sincrônicos” (seção seguinte do artigo), os autores apontam a (i) existência e distribuição da partícula interrogativa em relação à sentença e seus constituintes e (ii) co-ocorrência (ausência, presença obrigatória ou opcional) da partícula com palavras interrogativas. Muitas das características identificadas neste estudo de Seki e Brandon são identificadas em outras línguas indígenas sul-americanas, conforme poderemos observar nas seções a seguir.

3 SENTENÇAS INTERROGATIVAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS SUL-AMERICANAS: MORFOLOGIA AFIXAL

Pelos objetivos mencionados do trabalho, chegou-se a uma lista de aproximadamente 90 teses, livros e dissertações de onde se pôde encontrar aspectos gramaticais de línguas indígenas da América do Sul. Deste total, trabalhos referentes a 30 línguas distintas, pertencentes a 15 grupos genéticos distintos e mais 3 línguas isoladas, se adequavam à proposta do projeto, já que continham informação sobre interrogativas. Estes constituíram o corpus, conforme o quadro a seguir:

01. Quadro de línguas e famílias linguísticas utilizadas

Caribe (4)	Tiriyó, Hixkaryana, Macuxi, Waimiri-Atroari
Tukano (4)	Ye'pâ-Masa, Wanano, Secoya, Koreguaje
Tupi (3)	Karo, Gavião-Mondé, Mekéns
Macro-Jê (3)	Bororo, Rikbáktsa, Iatê
Pano (2)	Matses, Shipibo-Konibo
Guaicuru (2)	Kadiwéu, Pilagá
Mataco (1)	Mataco (Wichí)
Nambiquara (1)	Sabanê
Arawak (1)	Apurinã
Barbacoa (1)	Awa-Pit
Nadahup (1)	Hup
Chibcha (1)	Ika
Quíchua (1)	Quíchua do Chimborazo
Peba-Yagua (1)	Yagua
Uro-Chipaya (1)	Chipaya
<i>Não-classificadas ou isoladas (3)</i>	Kwazá, Mosetén, Mapuche

Tendo como modelo preliminar as seis estratégias de König e Siemund (2007) e adaptando-as ao contexto das línguas selecionadas, foram definidos os fenômenos a serem analisados, a saber: ocorrência de sufixos interrogativos no sintagma verbal (3.1); ocorrência de sufixos interrogativos no sintagma nominal (3.2); sufixo sintagmático (3.3). Na sequência, observamos a posição dos morfemas interrogativos livres em relação ao sintagma/sentença (4), os clíticos interrogativos (5) e as palavras interrogativas (6). Finalizamos o artigo com algumas considerações (7).

3.1 SUFIXOS INTERROGATIVOS NO SINTAGMA VERBAL

O recurso de sufixação verbal foi encontrado em 11 línguas: Ye'Pâ-Masa, Hup, Kwazá, Wanano, Macuxi, Awa Pit (em um tipo de pergunta polar), Iatê, Secoya, Ika (no tempo pretérito), Hixkaryana e Koreguaje.

Ex: Hup

Hí-n' ìh ʔam bíʔ-íʔ ?

QU.o quê- mm 2SG trabalhar-INT

O que você está fazendo?

Ex: Kwazá

Tsu'hũ pẽrẽ'jã-xa-re?

Ex: Awa Pit

Anshik=na a-ma-s?

ontem-TOP vir-INT-LOCUT

Você veio ontem?

Ex: Iatê

Akh-w-mã?

QU.o quê falar-2-INT	beber-PRES-INT
O que você está dizendo?	(Tu) Bebes?

3.2 SUFIXOS INTERROGATIVOS NO SINTAGMA NOMINAL

Quanto ao uso de sufixos interrogativos no sintagma nominal, foram identificadas 4 línguas que o fazem: Kadiwéu, Mosestén, Yagua e Chipaya. A seguir apresentamos exemplos em duas destas línguas para efeito de ilustração³.

Ex: Kadiwéu

Ig-ame-i Pedro me y-oen ika di:m:igi?

QU-INT-lugar Pedro COMP 3SG.SUBJ-fazer DEM casa

Onde Pedro fez uma casa?

Ex: Mosestén

Jedye'-dyash mi' tĩ'-ĩ-tyi' jike chhĩ'-tyi'?

coisa-INT 3SG.MASC nome-VI-L.M PS saber.VI-L.M

Qual era o nome dele, quem sabe?

3.3 SUFIXOS SINTAGMÁTICOS

Foi detectado um único caso de sufixo sintagmático: o do Sabanê, que é uma língua polissintética.

Ex: Sabanê

Uli ay-i-say-al-a?

2SUBJ ir-VS-PROG-PRES.NEUT-INT

Você está indo (embora)?

³ Ressaltamos a opção metodológica adotada de não traduzir a glosa utilizada pelos autores. Por isso o leitor observará em muitos casos a manutenção da glosa original em inglês.

4 SENTENÇAS INTERROGATIVAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS SUL-AMERICANAS: MORFEMAS INTERROGATIVOS LIVRES

Em 11 línguas, observou-se a ocorrência de morfemas livres na construção da interrogação. Nesse conjunto de línguas, há casos em que o morfema interrogativo livre ocupa a posição inicial da sentença (4.1); a posição medial da sentença (4.2) ou a posição final da sentença (4.3).

4.1 MORFEMAS INTERROGATIVOS LIVRES EM POSIÇÃO INICIAL DE SENTENÇA

Foram identificados morfemas interrogativos livres em posição inicial nas línguas Gavião⁴, Pilagá e Mataco (em polares).

Ex: Gavião

Té má sá a-cígiña me-pi-á?

INT alguém NASRT 3c-urinar 2s-de-s.m

Um de vocês está indo urinar?

Ex: Pilagá

Qoli' w'o ga' ad-petana?at?

INT EXIST CL POSS.2-comida

Você tem sua comida?

Ex: Mataco

Ha wuj?

INT grande

(isso/aquilo) É grande?

4.2 MORFEMAS INTERROGATIVOS LIVRES EM POSIÇÃO MEDIAL DE SENTENÇA

Foram identificadas 5 línguas em que o morfema interrogativo livre pode ocu-

⁴ A partícula não-assertiva “té” também aparece em contextos declarativos; ou seja, por si só, não parece correto chamá-la de partícula interrogativa. Mas esse morfema nunca surge em posição inicial nesses casos. Portanto, o morfema topicalizado parece ser uma marcação autêntica do modo interrogativo.

par posição medial da sentença (após um determinado sintagma): Karo, Rikbáktsa, Mekéns (quando o falante sabe parte da informação), Mosestén (quando uma pergunta é feita sem pretensão de resposta) e Mapuche.

Ex: Rikbáktsa

Ex: Mapuche

A'mĩ 'ja ã-'nau?

Chum-a-n **anta** tüfá?

QU.qual INT 2SG-nome

fazer.QU.o quê/como-NRLD9-IND1s3 INT isso

Qual o seu nome?

O que eu devo fazer agora?

No caso do Karo, a posição da partícula “ahyø” é determinada sintaticamente, a depender se a pergunta ocorre no nível da sentença ou de um constituinte ou caso seja perguntado sobre um argumento ergativo, ou absolutivo. A seguir, alguns exemplos das possibilidades:

Ex: *Kiganape* **ahyø** e=ket-ap?

Eket-t pát=tem **ahyø**?

QU.onde INT 2SG=dormir-IND2

2SG-dormir-IND1 bom=ADVZ INT

Onde você dormiu?

Você dormiu bem?

4.3 MORFEMAS INTERROGATIVOS LIVRES EM POSIÇÃO FINAL DE SENTENÇA

As línguas Bororo (em polares), Mekéns, Awa Pit (em um tipo de polar) e Ika posicionam os morfemas na última posição da sentença.

Ex: Bororo

Ex: Mekéns

A-tu-re **na**?

Isiï mi-a ãt **kẽrã**?

3SG-ir-NEUT INT

veado matar-3PL 2SG INT

Ele foi?

Você matou um veado?

Ex: Awa Pit

Ex: Ika

Ashaŋpa mił **ki-s**?

Sige' zei-n mi-ngua **no**?

mulher ter.IMPERFPART INT.LOC

amanhã ir-IMPF 2º INT

Você tem uma esposa?

Você vem amanhã?

5 CLÍTICOS INTERROGATIVOS

Além dos morfemas interrogativos, há também a possibilidade de que clíticos desempenhem função de interrogativos especialmente na situação de questionamento, como no caso das línguas a seguir. Diferentemente, contudo, do que atestado nos dados com morfemas interrogativos, não foram atestados clíticos em posição inicial de sentença.

5.1 CLÍTICOS INTERROGATIVOS EM POSIÇÃO VARIÁVEL DE SENTENÇA

No caso das línguas Awa-Pit (em enunciativas), Quíchua e Shipibo-Konibo, o clítico se posiciona de maneira variável, após o constituinte onde seu escopo (interrogativo) recairá.

Ex: Awa Pit

Shi=ma pak-ma-ti?

QU.o quê-INT queimar-COMP-TERM

O que queimou?

Ex: Quíchua

Aži ža-cu ka gni?

bem ?-INT estar 2SG

Você está bem?

Ex: Shipibo-Konibo

Ka-ki-ai mi-a atsa wai-nko?

ir-INT-PP1 2-ABS Yuca Chacra-todos

Vocês estão indo para Yuca Chacra?

5.2 CLÍTICOS INTERROGATIVOS EM POSIÇÃO FINAL DE SENTENÇA

Na língua Waimiri-Atroari, a ocorrência de clíticos interrogativos se dá no fim da sentença.

Ex: Waimiri-Atroari

Ira' a=iakyna n=e'?

QU.como 2POS=irmão COP-INT

Como é o seu irmão?

5.3 A INTERROGAÇÃO APENAS POR ENTONAÇÃO

Há ausência de um marcador interrogativo gramatical nas línguas Tiriyo, Apurinã e Matsés⁵, sendo o modo marcado apenas pela entonação ascendente. Entonação é, portanto, para além dos recursos morfossintáticos já mencionados, uma estratégia para a marcação de interrogação.

Ex: Tiriyo

Aki n-ëturu-já-n?

QU.quem 3SG-falar-PRES.IMPF-DUB

Quem está falando?

Ex: Apurinã

Pi-keta-ru ãkiti?

2SG-atirar-PF onça

Você atirou na onça?

Ex: Matsés

Tsuda mibi ne-e

QU.quem.Abs 2Abs ser-Npast

Quem é você?

6 PALAVRAS INTERROGATIVAS

Mostrou-se recorrente no corpus a presença de palavras interrogativas em posição inicial da sentença (ou sintagma), bem como a aparente ausência de casos *in situ* nos exemplos dos autores das teses. Isso se manifesta na própria classificação nos grupos “posição inicial obrigatória” e “posição inicial recorrente”, apenas. Esta conclusão, curiosamente, contrasta com o padrão das línguas naturais apontado em um

⁵ Existe uma marcação sufixal para o modo indicativo, mas o modo interrogativo é marcado por morfema zero.

levantamento de Dryer (2013), em que, num total de 902 línguas, 615 delas não obrigatoriamente posicionam as palavras interrogativas em posição inicial.

Uma vez identificada a posição preferencial da palavra interrogativa na sentença (ou sintagma), queríamos observar o tamanho silábico das mesmas. Como resultado, observamos que não parece haver padrão único para o tamanho das palavras quanto ao número de sílabas. Nos exemplos abaixo das línguas Karo, Mapuche e Tiriyó, observamos palavras interrogativas compostas por uma, por duas e até por três sílabas:

Karo = *kiganape*” (onde), *“kiganapət*” (de onde), *“kigope*” (quando), *“kōm*” (como), *“kōm igu*” (quanto), *“nānā*” (por que)

Mapuche = *“iney/iniiy*” (quem), *“chem*” (o quê), *“chew*” (onde), *“chumül*” (quando), *“chumal*” (para quê), *“chumngelu*” (por que), *“chumngechi*” (como), *“tuchi/chuchi*” (qual), *“tunté(-n)/chunté(-n)*” (quanto, *how many*), *“mufü*” (quanto, *how much*)

Tiriyó = *“akī/akī-já (mo)*” (quem/plural, +animado), *“atī*” (o quê, -animado), *“aano*” (qual), *“eeke*” (como), *“eekanmao*” (quando), *“atitoome*” (por que), *“ahtaarë*” (quanto), *“aja*” (onde/para onde), *“anje*” (de onde), *“an-po*” (aonde), *“an-pona*” (para onde), *“an-pëe*” (de onde), *“an-tae*” (por qual), *“an-mao*” (quando)

Uma questão interessante a observar nos dados acima diz respeito à existência recorrente de um padrão referente ao tipo de letra inicial da palavra interrogativa, o que parece apontar para uma raiz interrogativa comum a cada língua. Esse comportamento é, de um ponto de vista tipológico, bastante comum, o que tem permitido falar em palavras *Wh-* do inglês ou *QU-* do português brasileiro. Nos dados apresentados, outra semelhança com o inglês e com o português brasileiro diz respeito à posição inicial que estas palavras ocupam na sentença ou no sintagma. O mesmo comportamento é recorrente em outras línguas que compuseram o corpus⁶. Veja-se, por e-

⁶ Bororo, Kadiwéu, Hup, Karo, Tiriyó, Hixkaryana, Macuxi, Gavião, Apurinã, Mekéns, Chipaya, Waimiri-Atroari, Mapuche, Yagua, Koreguaje, Pilagá e Shipibo-Konibo.

xemplo, a língua Ye'Pâ-Masa com a palavra interrogativa *Diĩ*. Em outras línguas⁷, embora não obrigatória, a posição inicial é recorrente.

Ex: Ye'Pâ-Masa

Diĩ wi'i mi'í wee-á-ti?

QU.qual casa 2SG fazer-p.rec.vist-INT

Qual a casa que você fez?

Ex: Yagua

Táára yi-jiváay?

QU.o que 2SG-fazer

O que você está fazendo?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esse trabalho me faz pensar no caminho percorrido até aqui, repleto de muito aprendizado, desafios, momentos de empolgação com o mesmo e outros de desânimo. Aprendi que fazer pesquisa é um trabalho muito sério, que envolve dedicação e persistência; prazeroso. Aprendi, ainda, que a pesquisa séria pode me levar adiante no mundo acadêmico, me fazendo pensar, por exemplo, na possibilidade do mestrado e do doutorado como sequências lógicas à minha graduação. Especificamente sobre o tema, foi muito enriquecedor olhar para línguas tão diferentes do português, do inglês e do francês, línguas que melhor conheço, e ver que são igualmente ricas e complexas, conforme a análise posta na sessão anterior. O sistema interrogativo do português é só mais um dentre vários.

Como sistemas linguísticos particulares, observei que há uma variedade muito grande de marcações gramaticais: sufixos, morfemas com distribuições distintas e que muitas vezes dependem da situação sintática em que ocorrem e palavras interrogativas variadas em cada língua. No entanto, há também semelhanças no corpus: letras ou sílabas como raízes comuns entre palavras interrogativas e a ausência de relação entre o seu movimento e o de morfemas/clíticos de interrogação. Além disso, estes últimos tendem a estar sempre à direita do seu escopo, seja em nível sentencial ou sintagmático, embora possam também se posicionar inicialmente.

⁷ Kwazá, Wanano, Iatê, Awa Pit, Secoya, Ika, Mosestén e Quíchua.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. N. de. Interrogatives. In: _____. **A grammar of Sabanê** – A Nambikwaran Language. Vrije Universiteit, 2004.
- BEUKEMA, R. W. Interrogatives. In: _____. **A gramatical sketch of Chimborazo Quichua**. 1975. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Yale. 1975.
- BRAGA, M. L.; KATO, M. A.; MIOTO, C. As sentenças interrogativas. In: KATO, M. A. & NASCIMENTO, M. do (Orgs.). **A construção da sentença**. Vol 2. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRUNO, A. C. Interrogative clitic. In: _____. **Waimiri Atroari grammar: some phonological, morphological, and syntactic aspects**. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Arizona. 2003.
- CARSON, N. M. Interrogative pronouns; The interrogative mode. In: _____. **Phonology and morphosyntax of Macuxi (Carib)**. 1981. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade do Kansas. 1982.
- CÉRRON-PALOMINO, R. Pronombres interrogativos; Oraciones interrogativas. In: _____. **El Chipaya o la lengua de los hombres del agua**. Lima: Editora da Pontificia Universidade Católica do Peru, 2006.
- COOK, D. M.; CRISWELL, L. L. El modo interrogativo. In: _____. **El idioma Koreguaje (Tucano Occidental)**. Bogotá: Instituto Lingüístico de Verano, 1993.
- CROWELL, T. H. Interrogative. In: _____. **A grammar of Bororo**. 1979. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Pós-Graduação, Universidade de Cornell. 1979.
- CURNOW, T. J. Interrogatives and negatives. In: _____. **A grammar of Awa Pit (Cuaiquer): an indigenous language of South-Western Colombia**. 1997. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nacional da Austrália. 1997.
- DERBYSHIRE, C. D. Interrogative sentences. In: _____. **Hixkaryana and Linguistic Typology**. []: Summer Institute of Linguistics, 1985.
- DRYER, M. S. Position of Interrogative Phrases in Content Questions. In: _____. & HASPELMATH, M. (Org.). **The World Atlas of Language Structures Online**. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. Disponível em: <http://wals.info/chapter/93>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- EPPS, P. Interrogative clauses. In: _____. **A grammar of Hup**. 2005. 1118 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade da Virgínia. 2005.

- FACUNDES, S. da S. Interrogative words; Interrogative speech acts. In: _____. **The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak)**. 2000. 693 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Nova York. 2000.
- FLECK, D. W. Interrogative sentences. In: _____. **A grammar of Matses**. 2003. 1257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Rice University. 2003.
- FRANK, P. S. Questions. In: _____. **A grammar of Ika**. 1985. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade da Pensilvânia. 1985.
- GABAS JÚNIOR, N. Interrogative sentences. In: _____. **A grammar of Karo, Tupi (Brazil)**. 1999. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade da Califórnia. 1999.
- GALUCIO, A. V. Interrogative. In: _____. **The morphosyntax of Mekens (Tupi)**. 2001. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de Chicago. 2001.
- JOHNSON, O. E.; LEVINSOHN, S. H. El pronombre interrogativo; El modo interrogativo. In: _____. **Gramática Secoya**. 1 ed. Quito: Instituto Linguístico de Verano, 1990.
- KONIG, E; SIEMUND, P. Speech act distinctions in grammar. In: SHOPEN, T. (Org.). **Language Typology and Syntactic Description Vol I: Clause Structure**. Second Edition. CUP, 2007, p. 276-324.
- LAPENDA, G. Natureza da interrogação. In: _____. **Estrutura da língua Iatê** – falada pelos índios Fulniôs em Pernambuco. Recife: Imprensa Universitária, 1968.
- MEIRA, S. Interrogatives. In: _____. **A grammar of Tiriyo**. 1999. 708 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Rice University. 1999.
- MOORE, D. A. Polar questions, nonassertive “té” and WH questions. In: _____. **Syntax of the language of the Gavião indians of Rondônia, Brazil**. 1984. 272 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade da Cidade de Nova York. 1984.
- PAYNE, D. L. Questions. In: _____. **Aspects of the grammar of Yagua: a typological perspective**. 1985. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade da Califórnia. 1985.
- RAMIREZ, H. Algumas notas sobre as formas interrogativas; Os interrogativos. In: _____. **A fala Tukano dos Ye’pâ Masa** – Tomo I: Gramática. Manaus: CEDEM, 1997.
- SAKEL, J. Interrogative pronouns; Interrogative clauses. In: _____. **A grammar of Monsetén**. Nova York/Berlim: Mouton Grammar Library, 2004.

- SANDALO, M. F. Clause types. In: _____. **A grammar of Kadiwéu**. 1995. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de Pittsburgh. 1995.
- SEKI, L. ; BRANDON, F. R. Uma Reconstrução Parcial do Sistema Interrogativo Tupí. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Org.). **Línguas e Culturas Tupí**. Vol 1. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007, p. 259-275.
- SILVA, L. de. Palavras interrogativas. In: **Aspectos da fonologia e da morfologia da língua Rikbáktsa**. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. 2005.
- SMEETS, C. J. M. A. Interrogative pronouns; Particles. In: _____. **A Mapuche grammar**. 1950. 637 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto Max Planck. 1950.
- STENZEL, K. S. Interrogative; Interrogatives. In: _____. **A reference grammar of Wanano**. 2004. 429 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade do Colorado.
- TOVAR, A. Interrogativos. In: _____. **Relatos y dialogos de los Matacos** – seguidos de uma gramática de su lengua. Madri: Editora Cultura Hispânica do Centro de Cooperação Íbero-Americana, 1981.
- VALENZUELA, P. M. Interrogative pronouns; interrogative clauses. In: _____. **Transitivity in Shipibo-Konibo grammar**. 2003. 1029 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Oregon. 2003.
- VIDAL, A. Interrogative and focused constituents. In: _____. **Pilagá grammar (Guaykuruan family, Argentina)**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Oregon. 2001.
- VOORT, H. V. D. Interrogative pronoun; Interrogative. In: _____. **A grammar of Kwaza**. Nova York/Berlim: Mouton Grammar Library, 2004.

TRADUÇÃO, NÉGRITUDE E RECEPÇÃO NOS POEMAS DE LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR: ABORDAGEM CRÍTICO-LITERÁRIA NO MODERNISMO

Diego da Silva Gomes¹

Mariana Janaina dos Santos Alves²

RESUMO: Este trabalho desenvolveu-se no âmbito da linha de pesquisa literária sobre a leitura, interpretação e recepção da literatura brasileira e francófona no Colegiado de Letras do Campus Binacional de Oiapoque. Para efeito de pesquisa, dentro do projeto foram escolhidos dois autores, ou seja, duas obras que apresentam dois locais de pertencimento, um africano, escritor Senegalês Léopold Sédar Senghor e um poeta brasileiro moderno, Bruno de Menezes. O motivo da realização deste trabalho foi a participação do bolsista de iniciação científica Diego da Silva Gomes no projeto de pesquisa *Tradução Cultural, Inter-semiótica e Négritude nos Poemas de Bruno de Menezes e de Léopold Sédar Senghor: Modernismo Afro-Paraense em Batuque e Les Éthiopiennes*, coordenado pela Professora Me. Mariana Janaina dos Santos Alves, orientadora do presente trabalho. A metodologia utilizada para as orientações da iniciação científica ocorreu conforme a previsão feita no plano de trabalho *Tradução, Négritude e Recepção nos Poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma Abordagem Crítico-Literária*. Por se tratar de orientações no âmbito da Teoria e Crítica Literária, o bolsista fez leituras de textos em língua portuguesa e francesa, teóricos e críticos sobre Literatura Comparada, Teoria da tradução e recepção, Historiografia Literária e Estudos Culturais, seguidos da produção de resumos, fichamentos e debates diretamente realizados com a orientadora para a escrita de trabalhos que pudessem ser apresentados em eventos na área de Letras. Os resultados aconteceram a partir de apresentações destes trabalhos em eventos científicos e a confecção de um artigo que será apresentado em novembro de 2016 no *Congresso Internacional de estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (V CIELLA)*.

Palavras-chave: Tradução. Cultura. Literatura brasileira. Literatura francófona.

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados finais da orientação do plano de trabalho *Tradução, Négritude e Recepção nos poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma Abordagem Crítico-Literária* dados os estudos realizados no período do mês agosto de 2015 a agosto de 2016 (um ano) do bolsista Diego da Silva Gomes, da turma de Letras 2014.2, Campus Binacional de Oiapoque.

O Plano de trabalho supracitado é decorrente dos estudos realizados no projeto de pesquisa *Tradução Cultural, Intersemiótica e Négritude nos Poemas de Bruno de Menezes*

¹ Foi bolsista de iniciação científica PROBIC/UNIFAP, vigência 2015-2016.

² Orientadora de iniciação científica. Professora do Curso de Letras da UNIFAP.

e de Léopold Sédar Senghor: *Modernismo Afro-Paraense em Batuque e Les Éthiopiennes*, projeto registrado na Universidade Federal do Amapá, no Departamento de Pesquisa-DPQ sob o número N° 0597/2014, processo 23125.004647/2014-11, registrado em 03/12/2014 para execução no período de novembro de 2014 a novembro de 2015. Ressaltamos que, dado os prazos findos do projeto, a coordenação optou em prorrogá-lo por mais seis meses, a contar da data de conclusão devido à aquisição da bolsa de iniciação científica ofertada no mês de julho de 2015 e que uma vez relacionado o bolsista Diego da Silva Gomes para a orientação e execução do plano de trabalho indicado, teve a sua validade até agosto de 2016. Assim sendo, a coordenação da pesquisa apresentou um novo cronograma à DIPESPG (Divisão de Pesquisa e Pós-graduação), no qual constavam atividades até o mês de maio de 2016 do projeto maior. Terminada a execução do primeiro, com o objetivo de concluir a pesquisa proposta à iniciação científica, de acordo com o plano de trabalho do bolsista, a coordenação após o término do projeto, decidiu seguir a orientação até o prazo final, ou seja, o mês agosto de 2016.

Feitos os devidos esclarecimentos sobre a trajetória do projeto que deu origem ao plano de trabalho em questão, apresentamos a introdução sobre as características específicas desta pesquisa. Primeiro, conforme apontado no plano de trabalho *Tradução, Négritude e Recepção nos Poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma abordagem crítico-literária* o plano integra a pesquisa referente ao **levantamento teórico** e o início das análises dos poemas estudados no projeto *Tradução cultural, intersemiótica e Négritude nos poemas de Bruno de Menezes e Léopold Sédar Senghor: modernismo afro-paraense em Batuque e Les éthiopiennes* que tem como objeto principal a análise de duas obras da literatura moderna. A primeira, o livro de poemas *Batuque* de Bruno de Menezes (1924), da literatura brasileira, mais especificamente da produção poética pertencente ao Extremo Norte no início do século XXI, e a segunda, o livro de poemas *Les éthiopiennes* (1956) de Senghor, retirado do acervo *Oeuvres poétiques* da literatura africana francófona. O recorte feito para a análise dos poemas tem como objeto aqueles que foram escritos no período de 1924 a 1956 pelos autores supracitados no sentido de observar como a produção poética da

época traduziu movimentos políticos literários, tais como o Modernismo brasileiro e a *Négritude*³ africana, valendo-se de dialetos, sinestésias, traduções culturais e intersemióticas nos textos. Neste plano de trabalho, os estudos concentram-se, mais especificamente, nas traduções dos poemas do autor senegalês, o movimento da *Négritude* e a recepção destas obras.

Por se tratar de um **levantamento teórico**, a pesquisa versa principalmente sobre a leitura de textos nas áreas temáticas estudadas no projeto maior, entre elas, destacam-se as análises que versam sobre a literatura, mais especificamente aquelas com recorte sobre o século XXI; com ênfase no Modernismo, as reflexões sobre a Interculturalidade, as formas de manifestações artísticas sob o aspecto da tradução cultural e intersemiótica e o movimento da *Négritude* presentes nos poemas dos dois autores relacionados.

Para efeito de pesquisa foram escolhidos dois autores, ou seja, duas obras que apresentam dois locais de pertencimento; um da Literatura Francófona publicada no Senegal e outra no Brasil. É importante ressaltar nesse estudo que há uma diferença entre Literatura Francesa e Literatura Francófona. A Literatura francesa é aquela publicada na França e em língua francesa. A literatura francófona é a aquela vai se ocupar de todos os tipos de Literatura publicada em Língua Francesa, sobretudo, fora da França, mundo afora. Para exemplificar, temos como exemplo, alguns autores africanos, tal como Léopold Sédar Senghor.

E no plano de trabalho, estudamos especificamente o africano supracitado, conhecido no mundo como poète président (poeta presidente). Este autor foi uma pessoa politicamente ativa da África, e atuou como presidente, professor, escritor, jornalista e educador. As obras de Senghor não foram ainda traduzidas para o português, portanto, esses poemas só podem ser lidos em francês. Como a obra de Senghor é vasta, e por esse motivo foi escolhido um livro apenas para os estudos neste plano de trabalho, a obra *Les Éthiopiennes* retirado do acervo *Oeuvres Poétiques* da literatura francó-

³ Movimento literário da Literatura francófona iniciado por um grupo de intelectuais, liderados por Léopold Sédar Senghor na África.

fona.

O Segundo autor estudado foi o poeta brasileiro moderno, Bruno de Menezes que diferente de Senghor, estudou a cultura local e se valeu disso para escrever suas poesias. Por esse motivo, foi escolhido o livro *Batuque*, mais especificamente a edição de 1924. Esse livro conta com outras publicações feitas em diferentes épocas. *Batuque* é um conjunto de poemas com temáticas afro-brasileiras, conforme foi identificada durante a pesquisa, essa obra foi objeto de diversos trabalhos acadêmicos, especialmente na região norte do Brasil e muitas pesquisas sobre ela já foram realizadas e nas mais variadas temáticas. *Batuque* é uma obra de uma densidade em seus eixos temáticos que instigam pesquisadores a buscar em diversas áreas do conhecimento instrumentos para sua interpretação.

Por se tratar de um plano de trabalho que teve como foco a **Teoria e Crítica literária**, teve-se como objetivo principal o estudo textos teóricos em língua portuguesa e francesa sobre literatura. E, nesse sentido, a orientação foi feita com o acompanhamento do bolsista para que com leitura e interpretação, os resumos e fichamentos realizados e a correção de textos, ele pudesse desenvolver-se no aspecto crítico da escrita e quanto leitor de literatura. O acompanhamento da produção escrita em língua portuguesa bem como a compreensão em língua francesa também foi objetivo traçado para o bolsista de iniciação científica.

Além da formação quanto leitor, que é pressuposto para qualquer projeto de pesquisa crítica, o propósito da realização do plano de trabalho é também que após a preparação inicial com a formação teórica, o bolsista pudesse participar de eventos nas áreas de humanidades, uma vez que, a coordenação desta pesquisa entende que a formação inicial passa certamente pela aquisição de conhecimentos oriundos de outras áreas do saber, em ciências humanas. Por isso, no plano de trabalho, previu-se a participação do bolsista em eventos acadêmicos como ouvinte, assim como, após um período de orientações, a participação do mesmo em eventos de Letras com apresentação oral, e no final das orientações, ou seja, ao término de um ano, a participação em

um evento internacional e a conseqüente escrita e publicação de um artigo científico sobre os estudos realizados.

Nos objetivos gerais previu-se a participação do bolsista em um curso de extensão para a exposição dos resultados. Além da elaboração dos relatórios: parcial e final.

2 METODOLOGIA

Após a seleção do bolsista para ingressar no projeto de pesquisa e executar o plano de trabalho *Tradução, Négritude e Recepção nos Poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma Abordagem Crítico-Literária* a execução deu-se da seguinte forma: o acadêmico foi inserido como integrante nas pesquisas em andamento com explicações sobre o trabalho realizado e com o levantamento teórico dos textos destinados à linha traçada pelo plano que compreendem referenciais sobre os **Estudos Culturais**, elenca-se aqui, a *metáfora da fronteira*, pensamento ilustrado por Bhabha (1998) para explicar o uso do termo *entre lugar* no que diz respeito ao modo como as pessoas utilizam estratégias de subjetivação e, como estas dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade; Os intercâmbios feitos de uma cultura para a outra como meios que permitem reconhecer elementos estrangeiros (estranhos) no sentido de captar caracteres oriundos da cultura de um lugar e sua adaptação em outro. (BHABHA,1998, p.19) e conforme a leitura de Calame sobre a tradução cultural que nos explica sobre o significante e os estudos sobre a teoria do sentido (CALAME, 2002, p.56).

Especialmente, foram recortados do projeto maior o referencial teórico para formulação do plano que foi cedido pelos estudos comparatistas, especialmente os estudos de Carvalhal (2003) e Culler (1999), bem como pela teoria e crítica literária de Eagleton (1997). No âmbito da recepção e tradução Benjamin (1986), nos estudos sobre tradução Arrojo (1993) e Basnett (2003) para a compreensão da importância da crítica e teoria literária, estes últimos foram essenciais para se entender o processo de tradução como leitura de uma época, espaço e contexto cultural.

Em seguida, o bolsista passou a estudar as bases metodológicas para a escritura de textos diversos, tais como, resumo, resenha, artigo científico e outros que pudessem ser apresentados em congressos da área de abrangência dos Estudos Literários, bem como na área de estudos da Tradução. E, por fim, o bolsista teve obrigatoriamente que participar (como elaborador e ministrante) juntamente com a orientadora de uma oficina sobre Estudos da Tradução e Recepção Crítica resultante da primeira etapa da pesquisa no Campus Binacional de Oiapoque. Assim sendo, o curso de extensão *Vozes da Négritude: contextualização crítica, performance e interpretação na poesia brasileira e africana*, oriundo da pesquisa e do plano de trabalho foi executado no 2º semestre, no qual foram realizadas seis oficinas que ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2016, tendo o bolsista e mais cinco palestrantes nas atividades que somaram uma carga horária de 60 horas.

O projeto de extensão foi igualmente coordenado pela a professora Mestre Mariana Janaina dos Santos Alves e mais cinco colaboradores, entre eles as doutoras em Teoria literária Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos e Natali Fabiana da Costa e Silva, a professora mestra, poetisa e a *performer* Ryana Gabech de Oliveira, o especialista Fredson Costa Vulcão e o bolsista Diego da Silva Gomes. O projeto de extensão configurou-se como um curso ministrado aos acadêmicos do Campus Binacional e aos demais interessados em participar das oficinas e teve como público-alvo, principalmente, estudantes universitários, professores da rede pública do município de Oiapoque e a comunidade em geral. Esta atividade de extensão, além do promover um curso nos eixos temáticos da história, cultura e literatura, apresentou também **os resultados das pesquisas teóricas realizadas entre os anos de 2014 a 2016 no projeto de pesquisa** *Tradução Cultural, Intersemiótica e Négritude nos poemas de Bruno de Menezes de Léopold Sédar Senghor: Modernismo Afro-Paraense em Batuque e Les Éthiopiennes* do Colegiado de Letras.

Os materiais utilizados tanto para o bolsista durante as orientações, quanto para os inscritos no projeto *Vozes* foram os textos impressos e em mídia, todos disponibilizados pela orientadora do trabalho. Para o bolsista, os procedimentos foram feitos to-

dos através de orientação individual, leituras conjuntas, diálogos sobre a temática estudada, debates sobre as teorias abordadas e discussões sobre os temas propostos semanalmente. A leitura crítica foi o cerne para a aplicação do método, **comum na área da crítica literária**. Nesse contexto, o bolsista estudou sobre os vieses culturais e o contexto histórico-social da *Négritude*, bem como a influência de tal movimento na construção poética brasileira e africana, tais como previstos entre os objetivos principais do plano de trabalho em questão. Além disso, desenvolveu-se no âmbito da pesquisa literária sob a perspectiva da leitura, a interpretação e recepção da literatura, brasileira e francófona e a análise de uma das obras mais importantes da literatura moderna amazônica, o livro de poemas *Batuque* de Bruno de Menezes aliado ao estudo das traduções intersemióticas propostas pela sonoridade dos poemas que versam sobre magia, lamento, negritude, dor, feitiço e comportamento. E, para além da análise desta obra, a aplicação da Literatura Comparada, quanto método, para a leitura dos poemas do escritor senegalês Léopold Sédar Senghor, nos quais a obra versa além dos temas supracitados, sobre movimento intelectual e de independência literária conhecido como *Négritude*.

Dentre as leituras feitas, foram tomados como base para a escritura do artigo final que será publicado em um congresso internacional os seguintes textos: Suzana Kampff Lages em *A tarefa-renúncia do tradutor* (2008), o *A integração da língua e da cultura no processo de tradução* de Klondy Lúcia de Oliveira Agra, o texto de Thaís Nogueira Diniz *Tradução Intersemiótica: Do Texto para a Tela* (2007) e da mesma autora o *Tradução: Da Semiótica à Cultura* (1995) e outros que integram as referências do projeto de pesquisa que encabeçam o plano de trabalho.

3 RESULTADOS

A coordenadora do plano de trabalho, a professora Mariana Janaina dos Santos Alves, considera o resultado das orientações empreendidas satisfatório, pois, o traçado inicial para execução do plano de trabalho foi alcançado em todos os aspectos,

principalmente, no acompanhamento do bolsista em sua formação crítica, na participação do mesmo em eventos com apresentação de trabalhos, a publicação de um artigo científico e a participação do bolsista nas oficinas que apresentaram o resultado da pesquisa realizada entre os anos de 2014 a 2016.

Para melhor exemplificar os resultados finais obtidos como se trata de formação acadêmica e pesquisa teórica, o bolsista participou dos seguintes eventos, listados a seguir: 1) Participação na **SNCT- 2016 - Semana Nacional de ciência e Tecnologia e I Jornada de Iniciação Científica de Oiapoque**; 2) A apresentação do trabalho intitulado *Tradução, Négritude e Recepção nos Poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma Abordagem Crítico-literária* no **IV Encontro Amapaense dos Estudantes de Letras e III Encontro Amapaense de LIBRAS** que ocorreu nos dias 30/11 a 04/12 de 2015; 3) Participação na **Extensão Universitária na Guiana Francesa: Diálogos interculturais, perfil e formação profissional para acadêmicos de Oiapoque**; 4) Participação no **Encontro Internacional de Arqueologia de Oiapoque**; 5) Participação na **I Jornada de Internacionalização do Campus Binacional: Intercâmbio, mobilidade e resultados**; 6) Participação no **I Encontro sobre cultura afro-brasileira no município de Oiapoque: Educação, identidade e suas representações** e além desses, a orientação finalizou com um trabalho aceito para comunicação oral em um evento científico, conforme previsto no cronograma inicial, o **Congresso Internacional de estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (V CIELLA)**, a ser realizado nos dias 09 a 11 de novembro de 2016, na Universidade Federal do Pará. O evento terá a publicação de um artigo desenvolvido sobre o contexto deste plano trabalho.

Há de se mencionar também que mesmo com o final da execução do plano de trabalho e término da bolsa de iniciação científica, o bolsista participou ainda do **projeto de extensão *Vozes da Négritude: Contextualização Crítica, Performance e interpretação na poesia brasileira e africana*** como colaborador e ouvinte. Esta participação como colaborador também é um resultado obtido

4 DISCUSSÕES

Os resultados obtidos foram satisfatórios, considerando o plano de trabalho proposto inicialmente que se articula a um projeto de orientação, formação crítica e investigação teórica sobre a recepção e crítica literária de duas obras da literatura da brasileira e francófona.

Com base nos estudos realizados pode-se observar que a produção literária encontra-se intimamente ligada à sua época e os escritores certamente podem ser considerados tradutores culturais de seu tempo, conforme se pode bem ler nos poemas estudados da literatura moderna.

A Literatura comparada que foi utilizada no plano de trabalho como método de confronto da linguagem poética levam em conta a produção e recepção das obras, e estas respondem a uma necessidade contextual e um espaço determinado. Conforme foi lido nas palavras de Tânia Franco Carvalhal “A estratégia que define ‘o lugar de onde se fala’ é tão significativa que se converteu em objeto de reflexão para muitos estudiosos e, poder-se-ia mesmo dizer, em uma espécie de categoria crítica”. (CARVALHAL, 1996, p.58). Os poemas modernos de Bruno de Menezes e Léopold Sédar Senghor recebem por sua vez leituras subjetivas, dadas por seus tradutores culturais, estas articuladas nas diferenças.

Sobre a obra analisada pode-se afirmar que na obra *Batuque* há nos poemas referências às figuras ilustres da história nacional, personagens brasileiros ligados às questões libertárias e identidade dos povos africanos. Além das composições líricas da obra existe um acréscimo especial a muitas delas: a participação de músicos como Waldemar Henrique e Gentil Puget. Assim, durante a leitura de *Batuque* pode-se obter: a exaltação aos personagens históricos do Brasil, figuras ligadas à libertação dos escravos e representantes nacionais.

Batuque é o poema que dá nome ao livro e bem representa as características da obra de Bruno de Menezes. O balanço provocado pela sonoridade dos versos, o ritmo e a musicalidade são elementos pertinentes da obra. A sinestesia é a figura de lingua-

gem que sem dúvida predomina em todo o texto. O batuque, quanto ato de percussão recorrente em rituais religiosos e de festa, assim como o tambor, apresenta-se na condição de personagem nos poemas dada a sua materialidade e visibilidade. Acréscimo da cantiga de roda feita pelas negras escravas, nas senzalas, para que os senhores pudessem escolher quais delas eles teriam ao final da noite evidenciam a sedução dos terreiros e o comportamento humano em toda a sua sensualidade. *A Dança do maribondo* faz referência às partes do corpo feminino e à sexualidade.

Na composição escrita em versos, os elementos poéticos estão aliados ao conhecimento das ervas da Amazônia, de uso comum, herança da cultura negra, indígena da região. Como se pode observar nas palavras do autor da Amazônia “Roupas de renda a lua lava no terreiro/ um **cheiro forte de resinas mandingueiras**/Vem da floresta e entra nos corpos em requebros” (MENEZES, 1966, p. 11). Há neste trecho uma espécie de simbiose entre o cheiro das ervas, do corpo e o processo criado pelo movimento frenético da dança. As referências trazem os nomes principalmente daquelas que têm cheiro forte, marcante, como o patchouli, cipó catinga e a priprioca. Estas ervas são usadas na confecção de óleos corporais desde longa data e são comumente vendidas em mercados municipais, tais como o Ver-o-peso e outros de bairros da periferia de Belém, a capital paraense que é sempre o cenário dos poemas menezianos. Uso das ervas é comum para perfumar a pele feminina, tratar e curar mazelas de saúde.

A análise dos poemas passa pela reflexão histórica e cultural de uma época como se pode ver também no autor africano. A partir dessa leitura, a pesquisa teve como observar como a produção poética de Senghor traduziu movimentos políticos, literário e a *Négritude* africana. Entendeu, após os estudos realizados que a **Négritude** foi um movimento literário de autores africanos para a consolidação da identidade africana com produção em língua francesa. Esse movimento foi iniciado por Senghor e não começou na África, e sim em Paris. O movimento aconteceu a partir do encontro de um grupo de estudiosos intelectuais, dentre eles o Senghor, que foram estudar a

alta literatura Francesa na Sorbonne. Mediante os estudos realizados, os autores perceberam a necessidade de dar visibilidade não apenas à alta literatura francesa, mas também àquela existente na África. Esses autores se ocuparam em organizar um movimento que deu visibilidade aos poetas e escritores africanos que escreveram principalmente sobre os temas da cultura africana, os diversos dialetos, as línguas faladas além do francês e os costumes. Enfim, sobre a cultura que não é a europeia.

Sobre os pontos positivos, pode-se afirmar que na pesquisa obteve-se: 1) Estudos relativos à tradução, conhecimento essencial para o professor de língua estrangeira; 2) Estudos sobre a literatura brasileira e francófona, conhecendo a literatura comparada como um método; 3) Apresentação em eventos científicos e Conhecimento diversificado sobre o processo de formação como professor de Letras português e francês e suas respectivas literaturas.

Quanto aos Pontos negativos, citamos somente a carência de referenciais teóricos na biblioteca do Campus Binacional, sobretudo nas áreas da Tradução, Estudos Culturais e crítica literária.

5 CONCLUSÃO

A proposta traçada no plano *Tradução, Négritude e Recepção nos Poemas de Léopold Sédar Senghor: Uma Abordagem Crítico-Literária* que relacionava para a análise crítica os poemas do poeta senegalês com a produção do brasileiro moderno Bruno de Menezes foi realizada com êxito, pelo menos conforme o traçado no plano inicial. A formação de base, tal como a leitura e acompanhamento edificaram as teorias apresentadas e auxiliaram na produção escrita do bolsista, principalmente para que ele pudesse se apresentar em eventos e publicar o artigo que está em fase de elaboração. O fato que evidencia esta questão é o trabalho aceito para o *Congresso Internacional de estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (V CIELLA)*, a ser realizado nos dias 09 a 11 de novembro de 2016, na Universidade Federal do Pará, um dos mais importantes na área da Crítica Literária organizado na Amazônia.

Considerando que o Campus Binacional apresenta algumas deficiências estruturais, por exemplo, quanto o acervo reduzido na biblioteca e a dificuldade de acesso à internet, que no município muitas vezes, tem a conexão lenta, fato que prejudica as pesquisas de artigos e revista on-line, podemos considerar que as tarefas propostas foram executadas da melhor forma, apesar das dificuldades do bolsista com a escrita e a elaboração de textos acadêmicos, estas que conforme o acompanhamento e correção foram melhorando qualitativamente durante o ano de 2016.

Sobre as leituras teóricas, estas foram extremamente úteis para o desenvolvimento deste trabalho. Os textos lidos, os diálogos e discussões ajudaram muito na compreensão dos textos, no entendimento das ideias sobre a tradução, conceitos e abordagem sobre a literatura brasileira e francófona. No entanto, sugerimos ao Departamento de Pesquisa responsável que possa criar um método para que ao final de cada projeto de pesquisa registrado nesta universidade, pelo menos alguns livros pertencentes ao levantamento teórico possam ser encaminhados à Biblioteca do Campus Binacional. No caso do plano de trabalho em questão, as pesquisas estão sendo disseminadas por meio da publicação e a participação em oficinas que integram o projeto de extensão *Vozes da Négritude*, e este tem um número limitado de participantes. Sobre a iniciação científica, o acompanhamento do professor orientador é essencial para a formação do pesquisador, até mesmo para que ele possa criar mecanismos de pesquisa bibliográfica e as publicações em eventos. No caso da área de Letras, é importante que os resultados sejam apresentados em eventos, pois, podem encontrar outros pesquisadores, e assim compartilhar conceitos e críticas. Não há neste caso, um fim da pesquisa, quando nos referimos ao fim do plano de trabalho. Na área de Letras, por ser uma área que investiga também aliada aos Estudos Culturais, tradução e recepção crítica, tem-se um traçado que quando finda, inicia uma nova vertente de análise e reflexão teórica.

Entende-se que além das metas atingidas, o contato com a literatura estrangeira permitiu também a reflexão em torno das humanidades e seus caracteres variantes

expressos pela forma poética. Não é fácil ler poesia. Não é fácil, ler em língua estrangeira. Mas tudo se torna mais realizável e coerente quando se estuda nos dois idiomas e se compartilha similitudes não previstas em nenhum plano. Conclui-se que os textos literários recebem por sua vez leituras subjetivas, dadas por seus tradutores, articuladas nas diferenças culturais e acaba, a nós, os pesquisadores desvelá-las. A tradução de questionamentos, os conceitos políticos de uma época, a necessidade de criação de uma identidade local, a valorização da religiosidade e da cultura popular são pontos na literatura poética que se exemplificam nas obras relacionadas contrapondo relações sociais e interculturais.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. **A integração da língua e da cultura no processo de tradução**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt.pag.agra-klondy-integração-da-língua.pdf.com> . [16 dez. 2015].
- ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução, psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BASSNETT, Susan. **Estudos de tradução: Fundamentos de uma disciplina**. Lisboa: fundação Calouste Gulbekian, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.p.197-220.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CARVALHAL, Tânia Franco (org.). **Literatura Comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: Uma introdução**. O que é literatura e tem ela importância? p 26-47. São Paulo: Beca produções culturais LTDA, 1999.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Tradução: Da Semiótica à Cultura**. In: **Estudos da Tradução**: Minas gerais: UFOP, 1995-1996. P. 76-83.

- _____. **Tradução: da Semiótica à Cultura.** Mariana- MG, 1995-1996.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução.** Estruturalismo e semiótica. p. 97-135. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- HEISE, Eloá. **Weltliteratur, um conceito transcultural.** São Paulo, 2007.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria literária.** Trad. Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1994.
- LOUIS, Patrice. **Conversation avec Aimé Césaire.** RLÉA, 2007.
- MENEZES, Bruno de. **Batuque.** 4 ed. Belém: Ed. Veterinária, 1953.
- _____. **Batuque.** 7 ed. Belém, SECTAM, 2005.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1987.
- REIS, Marcos Valério Lima. **Entre poéticas e batuques: trajetórias de Bruno de Menezes.** Belém, 2012.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. **A Literatura comparada nesse admirável mundo novo.** São Paulo, 2007.
- SENGHOR, Léopold Sédar. **Oeuvre poétique.** Paris: Éditions du Seuil, 1990.
- WEINHARDT, M. (Org.); SIMON, L. C. S. (Org.); RODRIGUEZ, Benito Martinez (Org.); OLIVEIRA, S. (Org.); BUENO, L. (Org.); CARDOZO, M. M. (Org.). **Ética e estética nos Estudos Literários.** 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2013. v. 1.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Belo Horizonte: Editora UFMG: 2010.

EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA:
RESULTADOS DOS
PROJETOS DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ
(2012-2016)



ISBN 978-856235966-8



9

788562

359668