

ISSN 2317-0522

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI - Irecê



v. 8, n. 1

[jun./dez. 2020]

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ

REITOR
José Bites de Carvalho

VICE-REITOR
Marcelo Ávila

DIRETOR DO DCHT – *CAMPUS XVI*
Cláudio Roberto Meira de Oliveira

COORDENADOR DO NUPE – *CAMPUS XVI*
Joabson Lima Figueiredo

REVISTA DISCENTIS
ISSN: 2317-0522
EDIÇÃO: v. 8, n. 1 (2020)

COORDENAÇÃO
Eliéte Oliveira Santos

EDITORAÇÃO
Eliéte Oliveira Santos

EDIÇÃO DE LAYOUT
Eliéte Oliveira Santos

REVISÃO TEXTUAL
Eliéte Oliveira Santos

CONSELHO EDITORIAL (Edição: v. 8, n.1)

Fabrício Oliveira da Silva
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Juliane Costa Silva
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Frederico Dourado Rodrigues Morais
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Mateus Emerson de Souza Miranda
(University of Limerick, Irlanda)

Gabriel Arturo Farías Rojas
(Univers. de Santiago de Chile, Chile)
(Univers. Chileno Británica de Cultura, Chile)

Natal Almeida Simões Neto
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Hérvickton Israel Nascimento
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Rafael Francisco Braz
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Hilderlândia Machado Santos
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Renata Trindade Severo
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio
Grande do Sul (IFRS)

Huda da Silva Santiago
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Terezinha Oliveira Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Joabson Lima Figueiredo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Rosinês de Jesus Duarte
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
(Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB)

Valter de Carvalho Dias
(Instituto Federal da Bahia - IFBA)

Juliana de Sá França
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Vércia Gonçalves Conceição
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

APOIO
Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) - *Campus XVI*

CAPA
Moça lendo na janela em noite de luar
Xilogravura do artista **Pita Paiva**
Ateliê Varanda de Xilogravura, Uibaí-BA
<https://www.facebook.com/arte.oficinas.xilogravuras>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ
Colegiados de Letras e de Pedagogia

Rodovia BA-052, Km 353, s.n.
CEP 44.900-000 – Irecê-BA

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI - Irecê

ISSN: 2317-0522

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Revistas Discentis / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, – v. 1, n. 1 – Irecê: UNEB, 2012 –

Periodicidade Semestral

ISSN: 2317-0522 (versão eletrônica)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Letras – Periódico. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Pedagogia. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

CDD: 370

Autores que publicam nesta Revista concordam com o seguinte termo de compromisso:

Assumo a criação original do texto proposto e declaro conceder à Revista Discentis o direito de primeira publicação, permitindo sua reprodução em indexadores de conteúdo, bibliotecas virtuais e similares. Ao mesmo tempo, disponho de autorização da Revista para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicado, bem como permissão para publicar em repositórios e/ou páginas pessoais após o processo editorial, aumentando, com isso, a divulgação do trabalho e da Revista, assegurando repercussão e citação.

Sumário

APRESENTAÇÃO	5-6
---------------------	-----

ARTIGOS

DO IMAGINÁRIO AO ESTEREÓTIPO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DE <i>DIVERTIDA MENTE</i>	7-26
Júlia Vieira Correia	
“LÉSBICA FUTURISTA, SAPATONA CONVICTA”: DA ABJEÇÃO AO SER POLÍTICO	27-36
Tânia Lara Marcelino Souza Aline Najara da Silva Gonçalves	
“TUDO SE DESENCONTRA, SE DESFAZ E SE DESMANCHA”: RITOS FUNERÁRIOS EM <i>CÉUS E TERRA</i> DE FRANKLIN CARVALHO	37-45
Douglas Santana Ariston Sacramento	
APORTES TEÓRICOS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E VIKTOR FRANKL À EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	46-57
Jefferson da Silva Moreira	
MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EPILINGUÍSTICO E METALINGUÍSTICO: A LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA COGNITIVA	58-73
Andressa Louize Souza Roberlei Alves Bertucci	
ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO VOLUNTÁRIO	74-88
Edson Luís Rezende Júnior	
(RE)LEITURAS DE <i>CHAPEUZINHO VERMELHO</i>: O CONTO DE FADAS E A RECEPÇÃO DO LEITOR JOVEM	89-106
Luan de Carlo Andrade Carla Kühlewein	

APRESENTAÇÃO

A *Revista Discentis*, em sua edição de volume 8, número 1, traz a lume sete artigos sobre temas que têm sido objetos de destaque nas áreas de Letras e de Educação. A diversidade temática dos trabalhos reunidos nesta edição, cada qual com as propostas teóricas e abordagens metodológicas, são resultados de pesquisas de alunos da graduação, do mestrado e do doutorado. Os estudos são apresentados, individualmente e de forma resumida, a seguir.

O primeiro artigo, *Do imaginário ao estereótipo: uma análise semiolinguística de Divertida Mente*, analisa a construção dos cinco personagens/sentimentos de *Divertida Mente*, produção cinematográfica da Pixar. Para isso, a autora Júlia Vieira Correia faz uso de conceitos como “representações sociais”, da área da Psicologia Social, e “Imaginário sociodiscursivo” e “estereótipo”, da área da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. A autora espera, com os resultados, traçar um paralelo entre a Psicologia Social e os Estudos de Linguagem, mostrando como as representações sociais engendram os imaginários sociodiscursivos — que permeiam a obra cinematográfica — e como os estereótipos prevalecem na narrativa verbo-visual-sonora, de modo a ratificar as ideias e facilitar a compreensão de um tema tão abstrato como os sentimentos humanos.

Em “*Lésbica futurista, sapatona convicta*”: da abjeção ao ser político, Tânia Lara Marcelino Souza e Aline Najara da Silva Gonçalves abordam aspectos relacionados à comunidade LGBT, mais precisamente sobre a invisibilidade em torno das relações lesboafetivas e acerca da sexualização dos corpos das mulheres lésbicas numa sociedade machista, que busca a todo modo rotular a figura da mulher. A partir de uma perspectiva interseccional, as autoras analisam os efeitos de opressão e estereotipação sobre os corpos lésbicos, apontando a necessidade de pesquisas a respeito das vivências das mulheres lésbicas, a fim de romper com o estereótipo que as classificam como abjetas, promíscuas e sem legitimidade sexual.

O artigo de Douglas Santana Ariston Sacramento, “*Tudo se desencontra, se desfaz e se desmancha*”: ritos funerários em *Céus e Terra* de Franklin Carvalho, aborda como os ritos fúnebres são narrados por Franklin Carvalho, em sua obra *Céus e Terra* (2016),

oriundos de uma prática cultural do passado, diferentemente da contemporaneidade, que está sob os holofotes da morte solitária.

O texto *Aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl à educação: aproximações e distanciamentos*, de Jefferson da Silva Moreira coloca em relevo contribuições teóricas do educador brasileiro Paulo Freire e do médico psiquiatra vienense Viktor Frankl para o contexto educacional. Além de outras questões, o autor procura identificar conexões entre os pressupostos do pensamento desses dois teóricos da educação.

Os autores Andressa Louise Souza e Roberlei Alves Bertucci, em *Mobilização dos conhecimentos epilinguístico e metalinguístico: a linguagem como tecnologia cognitiva*, objetivam apresentar de que forma, em uma produção textual, é possível reconhecer a mobilização do conhecimento epilinguístico e do conhecimento metalinguístico, partindo da proposta de Culioli e Normand (2005), para quem o primeiro tipo de conhecimento linguístico é mobilizado naturalmente, enquanto o segundo exige um grau maior de consciência. Partindo da ideia de a língua é uma tecnologia cognitiva, os autores, neste artigo, defendem que o uso da metalinguagem implica certa consciência e que, portanto, ela pode ser vista como uma ferramenta.

No campo do ensino de língua estrangeira (L2), Edson Luis Rezende Junior traz o texto *Ensino de espanhol como língua estrangeira: experiências de um projeto voluntário*, no qual apresenta uma proposta de ensino de espanhol como língua estrangeira.

No campo da leitura, Luan de Carlo Andrade e Carla Kühlewein, tendo como público-alvo o leitor jovem da fase inicial do Ensino Superior, investigaram a recepção da leitura dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Assim, *(Re)leituras de Chapeuzinho Vermelho: o conto de fadas e a recepção do leitor jovem* leva em conta a importância que determinados textos adquirem na dimensão pedagógica e nos aspectos que podem favorecer o desenvolvimento de um sujeito crítico reflexivo.

Enfim, para concluir esta apresentação, agradeço — como editora da *Revista Discentis* — aos pareceristas, que prontamente se colocaram à disposição para a análise e aprovação dos textos submetidos para esta edição. Espero que esta coletânea de trabalhos contribua para as pesquisas de nossos leitores e os ajude a ampliar as discussões em torno dos temas relacionados à linguagem, à literatura e ao ensino. Boa leitura!

Eliéte Oliveira Santos

DO IMAGINÁRIO AO ESTEREÓTIPO: UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DE *DIVERTIDA MENTE*

Júlia Vieira Correia¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar, pelo viés da Teoria Semiociológica de Análise do Discurso, do campo da Linguística, a construção dos cinco personagens principais na produção cinematográfica *Divertida Mente* (2015), que aborda as emoções-base do sistema límbico humano e as materializa, transformando a mente de uma menina em cenário principal. Para desenvolver esse objetivo, como pressupostos teóricos, serão utilizados alguns conceitos, como “representações sociais”, na visão de Serge Moscovici (1961) e Denise Jodelet (2002), da área da Psicologia Social, e “imaginário sociodiscursivo” e “estereótipo”, na perspectiva de Patrick Charaudeau (2016; 2017; 2018), da área da Teoria Semiociológica de Análise do Discurso. Posteriormente, esses conceitos serão aplicados à caracterização dos cinco protagonistas do filme da Pixar, a fim de se exemplificar, de maneira prática, a utilização das três teorias. Como metodologia, haverá o estudo do escopo teórico e, na sequência, a aplicação dele ao *corpus*, configurando a análise. Como resultados, espera-se, traçando um paralelo entre a Psicologia Social e os Estudos de Linguagem, mostrar como as representações sociais engendram os imaginários sociodiscursivos — que permeiam a obra cinematográfica — e como os estereótipos prevalecem na narrativa verbo-visual-sonora, de modo a ratificar as ideias e facilitar a compreensão de um tema tão abstrato como os sentimentos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Imaginário sociodiscursivo. Estereótipo.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a caracterização dos cinco sentimentos que foram materializados em forma de personagens na animação *Divertida Mente*. A produção contou com diversos psicólogos na equipe, a fim de ser o mais fiel possível à representação do sistema límbico, que é a parte do cérebro responsável pelas emoções e pelo comportamento social. Lançado em 2015 pela Pixar, o filme apresenta a mente de uma menina chamada Riley, onde convivem as emoções-base. Para melhor reconhecê-las, observa-se, com base nos conhecimentos do imaginário sociodiscursivo, um excesso de traços marcantes em cada um dos personagens. Assim sendo, tem-se a seguinte hipótese: o uso de estereótipos, nesse caso, é benéfico?

Para desenvolver este trabalho, filiado à Teoria Semiociológica de Análise do Discurso, cujo criador é Patrick Charaudeau, professor da Universidade Paris XIII, parte-se da revisão teórica para se chegar à análise. Serão estudados conceitos como “representações

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

sociais”, oriundo da Psicologia Social, e “imaginário sociodiscursivo” e “estereótipo”, à luz da teoria de Charaudeau. Posteriormente, esses conceitos serão aplicados ao *corpus* principalmente visual, mas, também, verbo-visual-sonoro, pois o contexto total da obra cinematográfica também é posto em pauta, inclusive a questão original *versus* dublagem.

Espera-se verificar, portanto, como a construção das representações sociais dos personagens se deu, exigindo ou não conhecimentos do imaginário sociodiscursivo. Além disso, se os personagens podem ser considerados estereotipados e se essa classificação é positiva ou negativa.

1 As representações sociais

Em primeiro lugar, antes de se discorrer sobre “imaginário sociodiscursivo” e “estereótipo”, conceitos que, de certa forma, estão atrelados, faz-se importante a explanação sobre “representações sociais”, pois pode-se entender que essa ideia precede as demais. Esse conceito, oriundo da área da Psicologia Social, propagou-se na França com Serge Moscovici — que se embasou em Durkheim — e, hoje, é um dos cerne das Ciências Humanas (JODELET, 2002).

Essas representações sociais, segundo a professora Denise Jodelet (2002, p. 17), “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. Isto é, embora intrínsecos e muitas vezes despercebidos, estão presentes no cotidiano dos seres humanos que convivem em sociedade, interagindo entre si e com o mundo à sua volta.

Duveen (2007, p. 8), na apresentação de uma obra cuja autoria é de Moscovici, renomado teórico da área, muito bem explica como ocorre o processo de construção e consolidação das representações:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Percebe-se, com base no trecho acima, que a grande mídia pode ter forte papel de influência sobre as representações. Ademais, que os meios de convívio também são fundamentais, pois são onde ocorrem a troca e, principalmente, a semelhança e a afinidade. Assim, as convicções são moldadas para constituir um ideal coletivo.

Na sequência, traz-se um trecho do primeiro capítulo da tese de Serge Moscovici (1961), intitulado *Representação social: um conceito perdido*, para melhor ilustrar essa definição:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 1961, p. 40)

Em uma análise aprofundada, desenvolvida neste artigo, vê-se muita semelhança com a definição de “imaginário sociodiscursivo”, que será discutida posteriormente, e isso parece ser essencial. Nessa perspectiva, é imprescindível verificar o uso do termo “substância simbólica”, que remete à ideia de simbolizar, mas não necessariamente em concepção física, material ou objetificada. Isso muito se assemelha ao significante da Teoria Saussuriana, em que há uma imagem acústica. A essa substância simbólica soma-se o significado ou o conceito da simbolização, constituindo o todo a representação social.

Para completar, aproximando-se da teoria a que se filia este artigo, Jodelet (2002, p. 17-18) ainda propõe que: “elas [as representações sociais] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e especiais”. Esse último trecho, por falar em “discurso”, já consolida uma relação mais forte com a noção do imaginário, postulada por Charaudeau (2018) e mais bem desenvolvida à frente. Além disso, o termo “cristalizadas” parece convergir com a concepção de que os imaginários também apresentam imagens solidificadas na história e nos costumes. No entanto, ressalta-se que ainda assim pode haver mudanças.

Outro ponto a se evidenciar, a respeito da temática, é a dicotomia coletivo *versus* individual:



Reconhece-se que as representações sociais — enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros — orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2002, p. 22)

Essa questão, bem como a da identidade, aparece na teoria. Observa-se que as representações sociais, tidas por esse viés, influenciam nas expressões, grosso modo, públicas. É possível, inclusive, fazer um paralelo com a Semiolinguística, que coloca quatro sujeitos interagentes no ato de linguagem, não apenas dois, pois, na realidade, cada um dos sujeitos, EU e TU, se desdobra em dois. Haveria, então, a identidade *pessoal* do EU e a *social*, sendo esta a que se expõe e que se materializa nos atos de comunicação.

Tem-se, também, a perspectiva de que essas representações, que se consolidam com o tempo, são criadas e perpetuadas pelos seres de uma sociedade, podendo elas variar de meio para meio (JODELET, 2002). Por isso tudo, fica clara a ideia de que fazem parte do conceito de imaginário, sendo peça-chave para a constituição deste. Ademais, quando se propõe que sejam mentais, ou atos de pensamento, e que orientam e organizam as redes de contato, fica explícita uma afinidade com o estereótipo, tanto em um sentido *lato*, quanto em um sentido mais específico. Para desenvolver este, a Teoria Semiolinguística é adotada.

Nessa perspectiva, pode-se questionar: o que *pode* ser representado? Na verdade, de acordo com Jodelet (2002), não há uma definição nem uma limitação. Existe tanto o lado mais concreto, quanto o mais abstrato. Analisam-se, corriqueiramente, mais as representações materiais, entretanto, no *corpus* escolhido, o foco é nos sentimentos e nas suas composições imagéticas, e até sonoras. Não se deve associar, cabe destacar, o aspecto concretude/abstração com o sentido literal de “objeto”. Em produções acadêmicas, essa palavra assume o sentido de “objeto de pesquisa” ou “objeto de discurso”, termos muito utilizados na área. Desse modo, “objeto” terá essa última conotação:

No quadro da lógica natural, o termo designa entidades ao mesmo tempo lógicas e semiológicas, atualizadas nos textos por expressões nominais e que, em função do caráter dinâmico da esquematização, são suscetíveis de serem reformuladas, enriquecidas ou simplificadas ao longo do discurso. A lógica natural propõe uma visão dinâmica do objeto de discurso, por oposição ao caráter estático do objeto da lógica formal, e, para explicar a maleabilidade e a plasticidade desse objeto, propõe representá-lo sob a forma de uma classe-objeto com propriedades particulares, não sobre o

modelo das classes distribucionais, mas sobre o das classes mereológicas desenvolvidas pelo matemático polonês Lesniewski, no quadro de uma teoria axiomática da relação das partes com o todo. (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2018, p. 351-352, com grifos no original)

Sabe-se que, ao produzir um sentido, cria-se uma imagem mental, configurando-se como esse objeto de discurso, a que se referem os teóricos da área ao discorrerem sobre o conceito, como Charaudeau e Maingueneau (2018) anteriormente. No processo representativo, ocorre uma reconstrução do objeto, que reflete aspectos tanto subjetivos do sujeito, quanto comuns a uma comunidade.

Para finalizar, traz-se, mais uma vez, Jodelet (2002, p. 26), que norteia as possibilidades de estudo acerca da representação social:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando — ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação — a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Esses elementos de que fala a autora muito se mostram na obra cinematográfica destacada para análise na seção 5. Os signos não verbais, que se configuram como icônicos, tentam representar sentimentos que se encontram na mente humana. Esse processo afetivo-mental ocorre tanto na realidade, naturalmente no corpo humano, quanto na representação do filme. As representações, dessa forma, refletem indivíduo e grupos, compondo e reforçando imaginários, que são coletivos.

Portanto, fica claro que há uma questão de significação — que nesse momento difere da definição linguístico-discursiva² —, de simbolização, de construção e até possivelmente de reconstrução. Há um fator social que fortemente influencia na representação. Isso tudo ocorre num processo psicológico (e social) e constitui, de certa forma, a construção dos estereótipos, enraizados nos imaginários que circulam discursivamente em sociedades.

² O processo de Significação, dentro da Semiologia, remete a “um jogo construtor da significação de uma totalidade discursiva que remete a linguagem a si mesma como condição de realização dos signos, de forma que estes não signifiquem mais por si mesmos, mas por essa totalidade discursiva que os ultrapassa” (CHARAUDEAU, 2016, p. 25)

2 O imaginário sociodiscursivo

Partindo da introdução à noção de representação, pode-se apresentar e aprofundar a teoria do imaginário. Para uma interpretação completa e rica de um texto, há a necessidade de compreensão e de domínio de diversos fatores. Destaca-se, assim, neste artigo, o conceito de imaginário sociodiscursivo, postulado por Patrick Charaudeau (2018). Esse fator será responsável pelo sentido discursivo que se atribuirá aos signos verbais e não verbais.

Em primeiro lugar, vale destacar que, muitas vezes, para que os conhecimentos pertencentes ao imaginário sociodiscursivo sejam acionados, é necessária uma leitura atenta, reconhecendo aquilo que está implícito ou subentendido.

Charaudeau (2018, p. 24), inicialmente, explicará:

A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciatador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem.

Nesse caso, acrescenta-se que a finalidade do ato de linguagem não deve ser buscada somente na configuração verbal, mas também, aqui, na visual. Em somatória, esclarece-se que as circunstâncias de discurso, de que fala Charaudeau (2016), são fundamentais. Para exemplificá-la, parafraseia-se o mesmo autor (CHARAUDEAU, 2016), que mostra a enunciação “feche a porta” como repleta de significações: necessidade de contar um segredo, percepção de frio, aviso de que se ligará o ar-condicionado, pedido de silêncio devido ao barulho. Logo, constata-se que entender o real sentido dependerá das circunstâncias, isto é, da situação de comunicação e da sua configuração.

Ademais, é necessário perceber, para plena compreensão da mensagem e das circunstâncias, as referências ao imaginário, que não é (somente) inventado: é real. Charaudeau (2017) destaca que há uma problemática envolvendo este termo, uma vez que se tende a crer que “imaginário” remete a algo imaginário, existente somente na imaginação, fora da realidade concreta. Há, inclusive, uma conotação pejorativa, muitas vezes, que não será valorizada neste estudo. Segundo Charaudeau (2017, p. 578),

O imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação

sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação.

E, para completar:

O imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações. Ao descrever o mecanismo das representações sociais, aventamos com outros a hipótese de que a realidade não pode ser aprendida enquanto tal, por ela própria: a realidade nela mesma existe, mas não significa. A significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência, e a que estabelece com outros para alcançar o consenso de significação. A realidade tem, portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade. (CHARAUDEAU, 2018, p. 203)

O imaginário, então, tem uma relação peculiar com a realidade: depende dela, mas também a reconstrói. Assim, o ser humano pode ser ativo e passivo, criador e observador. E, da mesma forma, o imaginário é real e fictício. Para ratificar essas ideias, cita-se Charaudeau (2018), quando discorre sobre “representação”, dialogando, de certa forma, com Moscovici: (1961)

É pelos sistemas de representação que o homem o apreende [o mundo], sistemas que o próprio homem constrói e que dependem ao mesmo tempo de sua vivência. Ao sentir a realidade, o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. (CHARAUDEAU, 2018, p. 191)

Falou-se até o momento somente em “imaginário”. Na verdade, o termo “imaginário”, puramente, configura uma noção que pode ser mais pessoal ou mais coletiva. A noção de morte, por exemplo, pode variar muito de indivíduo para indivíduo, sendo esse um imaginário extremamente pessoal e, por isso, único (CHARAUDEAU, 2017). Cabe frisar, todavia, que as pessoas costumam seguir um padrão para a noção de morte dentro das religiões — como costume de vestimenta para o luto; crença sobre a possível “vida” após a morte; etc. — e, sendo assim, isso poderia ser considerado um imaginário mais social.

Nesse sentido, para finalizar, sua parte discursiva se dá visto que,

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”. (CHARAUDEAU, 2018, p. 203)

Charaudeau (2018) refere-se às maneiras de dizer, que são “saber de conhecimento” e “saber de crença”: este se pauta em valores e subjetividade, enquanto aquele se pauta em ciência e objetividade. E, para fechar o conceito, tem-se:

Os imaginários sociodiscursivos circulam, portanto, em um espaço de interdiscursividade. Eles dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais. (CHARAUDEAU, 2018, p. 207)

Isto é, o autor fala em “sociodiscursivo” já que há uma forte relação com o social, com a sociedade, com os seres humanos que permeiam as imagens desse imaginário. Há, ainda, a “interdiscursividade”, como uma troca de informações da realidade para os imaginários, e vice-versa. Por fim, percebe-se também o poder de julgamento dessa coletividade, porque, de modo geral, os julgamentos e os preconceitos se encontram enraizados, na verdade, no imaginário sociodiscursivo coletivo, de forma submersa, quase não identificável, pois “cada sociedade determina os objetos de conhecimento, classifica-os de certa maneira em domínio de experiência e atribui-lhes valores” (CHARAUDEAU, 2018, p. 188).

Para somar, traz-se Rosane Monnerat (2013, p. 309), tendo como base a Teoria Semiológica, para explicar:

Os imaginários sociodiscursivos veiculam imagens mentais pelo discurso, configurando-se explicitamente (palavras ou expressões) ou implicitamente (alusões). Dessa forma, esses imaginários — imersos no inconsciente coletivo tecido pela história — podem contribuir para o estabelecimento de crenças numa determinada sociedade, orientar as condutas aceitas numa dada época e desempenhar o papel de responsáveis

pela constituição do sujeito com fins de adaptação ao meio ambiente e de comunicação com o outro.

Por conseguinte, fica claro que o imaginário sociodiscursivo é abstrato e reúne conceitos, memórias, conhecimentos, acordos tácitos, entre outros. É coletivo e apreendido por cada um à medida que se conhece a realidade, o mundo, e se tem vivência nele. Por isso, crianças costumam ter poucas informações internalizadas, isto é, baixa apreensão do imaginário sociodiscursivo.

Outrossim, vale ressaltar que o imaginário não é imutável. Pode se modificar, expandir e evoluir, com o tempo e as necessidades. Veem-se, atualmente, revisões históricas e lexicais em relação a falas, por exemplo, machistas, racistas e homofóbicas. Embora estas expressões estejam enraizadas na cultura popular, tem-se evitado, por exemplo, expressões como “tinha que ser mulher”, “lista negra” e “homossexualismo”. Desse modo, os imaginários apresentam alterações evolutivas. Além disso, há outras expansões, como a da tecnologia no cotidiano, que acarreta outros conhecimentos sendo incluídos no imaginário.

Tem-se, para ilustrar o conceito aqui explorado, uma imagem.

Figura 1: Tristeza



Fonte: <https://medium.com/introverso/a-importancia-da-tristeza-f9c677ceabf>

Na figura 1, há a personagem Tristeza, que representa o sentimento homônimo — não por acaso. Para ratificar que ela materializa essa emoção, vê-se, primeiramente, sua cor. Em inglês — língua na qual o filme foi produzido —, o azul, popularmente, conota tristeza, devido a uma associação com o gênero musical *blues*, que se liga fortemente a temas melancólicos. As enunciações “I’m blue” e “feel blue” se configuram com sentido de “estar

triste”. No português brasileiro, porém, azul conota positividade, como a expressão “tudo azul”.

Esse conhecimento, que justifica a escolha pela cor azul, advém de um imaginário sociodiscursivo específico. Percebe-se, dessa forma, que o imaginário é, também, social, variando de acordo com a sociedade. Viu-se, então, um exemplo de acionamento do imaginário sociodiscursivo que, nesse caso, mostrou-se bem difícil para os espectadores sem referência à cultura de língua inglesa e para os pequenos espectadores, sem tanto conhecimento enciclopédico³.

Como o conhecimento pertencente ao imaginário sociodiscursivo preenche as lacunas previstas pela semiose visual, a bagagem cultural que cada um traz deve influenciar na interpretação. Na verdade, cada um projetará, para completar os “vazios”, aquilo de que se tem conhecimento devido ao imaginário sociodiscursivo. Por tudo isso, a obra cinematográfica da Pixar se mostra muito adequada para um público mais maduro, com mais vivências e relacionamentos, bem como para um público em formação, porque esses conhecimentos serão desenvolvidos.

3 O estereótipo

Partindo da explanação teórica acerca do conceito de “imaginário sociodiscursivo”, chega-se ao conceito de “estereótipo”. Para explorá-lo, é preciso entender muito bem o que seria o imaginário e como ele funciona, pois o conceito aqui destrinchado nasce de ideias concebidas nos imaginários. Para tentar definir o que seria o “estereótipo”, dentro da Análise do Discurso, Charaudeau (2017), como de costume, apresenta aquilo que não se relaciona com tal termo. Fica muito claro, então, que “estereótipo” não é algo repetitivo que se sedimenta, nem algo generalizado.

Para o autor, os estereótipos “circulam nos grupos sociais e o que eles designam é compartilhado por seus membros — desempenham, portanto, um papel de elo social (função identitária)” (CHARAUDEAU, 2017, p. 572). Em relação à circulação em grupos sociais, pode-se entender que estes podem ser de diversos níveis, como pequenos grupos de

³ Adota-se como referencial teórico a seguinte explicação de Ingedore Koch e Vanda Elias (2017, p. 42): “[conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo] refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo — uma espécie de *thesaurus* mental — bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

determinada área até seres humanos como sociedade global. Dentro dessas comunidades que têm traços em comum, o estereótipo funciona como identidade ou identificação. Partindo dessa ótica, não necessariamente sua função é negativa, como em uma primeira análise parece ser.

A respeito desse julgamento, observa-se que sua construção se origina em falas ou expressões precipitadas ou errôneas, que tendem a desqualificar ou menosprezar o outro, uma vez que o estereótipo ou o clichê tem a seguinte definição:

Clichê e estereótipo denunciam uma cristalização no nível do pensamento ou no da expressão. (...) A partir de 1865, “clichê” passa a significar também “negativo” para a fotografia. Daí temos o sentido figurado de “clichê”, que o dicionário *Larousse*, de 1869, designou como “uma frase feita” ou um “pensamento banal”. (...) A psicologia social e a sociologia viram neles [clichê e estereótipo] representações coletivas cristalizadas, crenças pré-concebidas frequentemente nocivas a grupos ou a indivíduos. (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2018, p. 213, com grifos no original)

Os mesmos autores (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2018, p. 273) também discorrem sobre a indução e a dedução: “Classicamente, considera-se que a dedução conclui com certeza e a indução o faz de forma apenas provável e que, em consequência, só a dedução pode produzir um saber científico substancial”. Com base nisso, pode-se dizer que, normalmente, o estereótipo se constrói pelo método de raciocínio indutivo, no qual se parte de uma premissa particular e se assume tal ideia como verdade absoluta, embora não o seja. Muitas vezes, quando isso acontece, enganos ocorrem, junto a falas preconceituosas e problemáticas.

Embora se diga, rotineiramente, que o estereótipo pode deformar ou mascarar a realidade, ele pode apresentar pontos positivos. Sua função de elo social facilita algumas compreensões, rotulando de forma necessária questões da sociedade. Um exemplo seria os nomes das profissões: o termo “professor”, em uma definição simplória, faz referência àquele de detém um conhecimento específico e está apto a passá-lo a um aluno; já o termo “médico”, em uma definição também rasa, faz referência àquele que detém um conhecimento específico e está apto a utilizá-lo para diagnosticar e medicar alguém. Assim, a comunicação em sociedade se faz de forma mais simples, direta e clara, pois não é preciso explicar isso tudo enquanto se fala, basta usar o termo que rotula essas funções e ações.

Nessa linha, Charaudeau (2017, p. 576) tenta definir o que configuraria o estereótipo, mas não como um conceito,

como um mecanismo de construção do sentido que modela, formata a realidade em real significante, engendrando formas de conhecimento da “realidade social”. Nessa perspectiva, as representações sociais não são um subconjunto dos imaginários ou das ideologias como outros propõem (BOYER, 2003, p. 19), mas uma mecânica de engendramento dos saberes e dos imaginários.

Torna-se evidente, portanto, que a construção do estereótipo parte dos conhecimentos do imaginário e das representações sociais. Esses conhecimentos, pertencentes a um grupo, moldam e definem certas características como um padrão, podendo ser isso benéfico ou maléfico. A funcionalidade disso, em somatória, pode ser simplificar, como se observa a seguir.

Figura 2: Tristeza



Fonte: <http://livrosyviagens.blogspot.com/2015/11/tag-divertida-mente-livros-e-emocoes.html>

Na figura 2, novamente da personagem Tristeza, pode-se observar sua expressão além da pigmentação da pele e do cabelo. Sua postura, curvada, sugere certa insegurança — corroborada no filme através de suas atitudes. Além disso, na face, as sobrancelhas se mostram franzidas e o olhar amedrontado, direcionando-se para cima, já que a inclinação do rosto é para baixo. Como vestimenta, a Tristeza traz um casaco aparentemente de lã, com mangas compridas e gola alta. Isso se justifica no decorrer da animação, pois seu ar é sofrido e com aspecto de doença, inclusive sua voz é rouca e, por isso, demora a pronunciar os

enunciados — tanto no original quanto no dublado. Além disso, sua perspectiva de vida, na mente da Riley, não é muito positiva e, dessa forma, a Tristeza se desanima.

Todos esses traços informacionais podem ser relacionados, em conjunto com a tonalidade que remete ao sentimento na língua inglesa, à tristeza na vida real. Essa interpretação “completa” da personagem se faz por meio dos conhecimentos dos imaginários sociodiscursivos e, principalmente, pelo mecanismo do estereótipo de tristeza que esse imaginário carrega. Desse modo, a assimilação da figura é tão fácil, tendo o estereótipo, nesse momento, função positiva.

No que concerne ao caráter positivo/negativo, cita-se Charaudeau (2017, p. 579) que, referindo-se ao imaginário, esclarece bem essa questão:

Esses discursos criadores de imaginários se produzem, como já dito, dentro de um domínio de determinada prática social que desempenha um papel de filtro axiológico. Isso permite compreender que um mesmo imaginário possa receber um valor positivo ou negativo, dependendo do domínio de prática no qual se insere.

Embora esse trecho diga respeito ao imaginário, como se viu neste artigo, a noção de estereótipo advém da de imaginário. Conclui-se que ambos estão intrinsecamente relacionados.

4 Análise

Tendo em vista tudo que foi explorado anteriormente, inicia-se a análise dos demais personagens. Objetiva-se, também, nesta seção, aplicar de forma prática os conceitos já destrinchados.

Figura 3: Alegria



Fonte: <https://www.tricurioso.com/2015/09/18/conheca-os-segredos-do-visual-da-personagem-alegria-em-divertida-mente/>

Na figura 3, há a personagem principal da obra: a Alegria. Como se pode analisar, ela é representada com olhos grandes e azuis, numa perspectiva positiva e sonhadora. A coloração azul, nos olhos, é rara e, devido a isso, muito admirada, tornando-se sinônimo certo de beleza. Sua maneira de olhar, na imagem, corrobora também seu caráter imaginativo e perspicaz. Seu cabelo curto e azul, porém, quase traz uma contradição.

Inicialmente, pensa-se que o colorido é para mostrar a descontração da personagem, inovando com o corte incomum e fora do estereótipo esperado para o sexo feminino. Nesse caso, contudo, essa tonalidade é necessária, principalmente, porque a moral do filme é mostrar que os seres humanos *precisam* da tristeza. Com isso, a Alegria carrega o azul para demonstrar que nem sempre é feliz, que é importante ficar triste às vezes. Pode haver uma leve confusão em virtude do imaginário sociodiscursivo, no Brasil, país onde a cor azul remete a felicidade e tranquilidade. Já o corte, como esperado, demonstra a espontaneidade da personagem, que tenta ao máximo não se importar com os padrões e com os julgamentos.

Figura 4: Alegria



Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/4-segredos-da-pixar-no-visual-da-alegria-em-divertida-mente/>

Na figura 4, pode-se ver o corpo da Alegria e sua expressão. Durante todo o longa, a personagem se comporta dessa forma, sendo agitada, espontânea e, claro, alegre. Isso também se transmite pela sua voz, agradável, jovial e bem-humorada, que dá a impressão de que a menina sorri o tempo inteiro.

Esses elementos são percebidos nas duas versões (original e dublada) e ativam os conhecimentos do imaginário sociodiscursivo. Assim, relaciona-se tal personagem ao sentimento alegria. Ressalta-se que, nesse caso, a caracterização não apresenta tantos

estereótipos como a anterior e, por isso, a nomeação “Alegria”, logo no início do filme, se faz muito importante para o reconhecimento pleno da analogia.

Figura 5: Raiva



Fonte: <https://destilos.com.br/2018/07/emocoes-problemas-ou-solucoes-parte-2-raiva/>

Na figura 5, observa-se a representação do personagem Raiva. Primeiramente, sua pele é vermelha, cor que se associa a esse sentimento. Cabe destacar que, naturalmente, quando seres humanos encontram-se em momentos de raiva, tendem a ter seus rostos enrubescidos. Além disso, o personagem apresenta o cenho franzido, com apenas uma sobrancelha levantada, como se fosse observador ou esperto. Seus dentes estão cerrados e seus punhos fechados, atitudes que também demonstram tensão. Sua voz, na dublagem, assim como no original, é grossa, contribuindo mais uma vez para o reconhecimento desse sentimento em forma material.

Figura 6: Raiva



Fonte: <https://pt.quizur.com/quiz/qual-cor-te-representa-na-hora-da-raiva-5x01>

Quando o Raiva precisa externalizar seu sentimento, sua cabeça entra em chamas, como a figura 6 exemplifica. Nessa ocasião, o personagem parece gritar e até saltar do chão, como seus pés arrebitados mostram. Os punhos cerrados se mantêm, porém, seus braços se inclinam para cima, em uma posição de desespero. Assimila-se tudo isso devido ao imaginário sociodiscursivo, que compreende essas informações como associadas à emoção raiva e à figurativização estereotipada, que facilita o entendimento.

Figura 7: Nojinho



Fonte: <http://livrosyviagens.blogspot.com/2015/11/tag-divertida-mente-livros-e-emocoes.html>

A personagem Nojinho, da figura 7, apresenta uma característica marcante — pronunciar as palavras no diminutivo — até em seu nome: com o sufixo flexional de diminutivo. Sua voz, fina na versão original e na dublada, também ratifica o estereótipo. A Nojinho garante, segundo sua apresentação no filme, que a Riley não coma alimentos estragados. No entanto, o sentimento de nojo, que é externalizado pela adolescente Riley, não se limita à comida. Há outras restrições impostas pelo sentimento de nojo. Isso tudo também fica muito claro pela construção da personagem Nojinho, que age cheia de trejeitos, cuidados e pré-julgamentos, e reflete nas atitudes da Riley.

Visualmente, verificam-se pele, cabelo e olhos verdes — cor que representa, no imaginário popular, a referida emoção. Os cílios longos, o batom rosa e o lenço no pescoço conjuntamente contribuem para a ideia de que a personagem parece ser metida e, ao mesmo tempo, cuidadosa consigo mesma. Para completar, seu nariz empinado corrobora visualmente a expressão popular “nariz em pé” como referente a ser convencido ou nojento.

Em suma, a personagem se configura como uma representação perfeita do estereótipo de “nojo”, utilizando de muito das representações sociais e do imaginário sociodiscursivo.

Figura 8: Medo



Fonte: <https://segredosdeconcurso.com.br/concurseiro-divertida-mente/>

Na figura 8, tem-se o Medo. Sua pele roxa faz uma analogia ao seu significado e àquilo que ela desperta no ser humano. Normalmente, a cor roxa é utilizada em publicidades mais sérias, que exigem maior atenção e até responsabilidade por parte do destinatário, como em campanhas de saúde ou de conscientização. Roxo também significa e transmite tranquilidade, o que parece ir de encontro às atitudes do personagem.

O Medo, por sentir muito medo, parece ser muito nervoso e afobado. Desespera-se com facilidade, falando de forma rápida, alta e gritando. Suas vestimentas, todavia, tentam trazer a serenidade que lhe falta: blusa social, suéter e gravata-borboleta.

Figura 9: Medo



Fonte: <http://livrosyviagens.blogspot.com/2015/11/tag-divertida-mente-livros-e-emocoes.html>

Seu figurino sério muito combina com sua função, importantíssima para o bem-estar da Riley. O Medo garante que ela se mantenha viva e íntegra, mas, às vezes, demonstra ser muito medroso. Na figura 9, isso fica explícito. O Medo tem a tendência a se portar dessa forma, curvado e confuso. Suas atitudes, em conjunto com sua caracterização estereotipada, confirmam as referências ao imaginário sociodiscursivo.

Considerações finais

Com base na exploração teórica dos conceitos “representação social”, pela linha da Psicologia Social, “imaginário sociodiscursivo” e “estereótipos”, pelo viés da Teoria Semiollingüística de Charaudeau (2016, 2017, 2018), pôde-se analisar o *corpus* selecionado.

Constatou-se, de início, que esses três conceitos estão intrinsecamente ligados. A noção de estereótipo, para se construir, utiliza os conhecimentos e os padrões dos imaginários sociodiscursivos, que se alimentam das representações sociais. É importante atentar para o “social”, utilizado nas duas últimas nomenclaturas, ratificando a necessidade de haver uma sociedade para os padrões prevalecerem.

Na análise, foram vistos traços que só puderam ser compreendidos através de determinados conhecimentos, sendo isso, em alguns momentos, um pouco excludente, pois, sem essa compreensão, a interpretação poderia ser equivocada, como no caso do cabelo da Alegria.

No entanto, em outros casos, de forma geral, as características marcantes representadas pertenciam ao imaginário sociodiscursivo comum, de modo que perpetuavam traços considerados comuns. Por isso, as figuras foram classificadas como estereótipos e, ainda, como uma particularidade positiva.

A obra-prima *Divertida Mente* apresenta um desafio — representar de forma concreta as emoções-base do sistema límbico humano — e o cumpre com êxito. Para tal, utiliza do mecanismo da caracterização estereotipada, com base no imaginário sociodiscursivo, desses sentimentos. À vista disso tudo, o uso de estereótipos, nesse longa, é tão positivo, auxiliando no processo mental de reconhecimento de algo abstrato.

Referências

- CANABARRO, Amanda. Conheça os segredos do visual da personagem Alegria em *Divertida Mente*. *Tricurioso*, 19 set. 2015. Disponível em: <https://www.tricurioso.com/2015/09/18/conheca-os-segredos-do-visual-da-personagem-alegria-em-divertida-mente/>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. In: *Entrepalavras*. Fortaleza, v. 7, p. 571-591, 2017.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GONÇALVES, Aline. Tag Divertida Mente! “Livros e Emoções”. *Livros y Viagens*, 22 nov. 2015. Disponível em: <http://livrosyviagens.blogspot.com/2015/11/tag-divertida-mente-livros-e-emocoes.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- JODELET, Denise. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LIMA, Jéssica. Qual cor te representa na hora da raiva? *Quizur*. 12 fev. 2019. Disponível em: <https://pt.quizur.com/quiz/qual-cor-te-representa-na-hora-da-raiva-5x01>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- LYRIO, Felipe. Emoções: Problemas ou Soluções? Parte 2 – Raiva. *Destilos*, 9 jul. 2018. Disponível em: <https://destilos.com.br/2018/07/emocoes-problemas-ou-solucoes-parte-2-raiva/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. As herdeiras de uma evolução: imaginários sociodiscursivos e estereótipos. *Cadernos do CNLF*, 2012, Vol. XVI, nº 04, t.1 - Anais do XVI CNLF (p.306-316).

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

NADALE, Marcel. 4 segredos da Pixar no visual da Alegria em “Divertida Mente”. *Superinteressante*, 16 set. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/4-segredos-da-pixar-no-visual-da-alegria-em-divertida-mente/>. Acesso em 18 jul. 2019.

NASCIMENTO, Danilo. O que um Concurseiro deve aprender com o filme Divertida Mente. *Segredos de concurso*, 18 ago. 2015. Disponível em: <https://segredosdeconcurso.com.br/concurseiro-divertida-mente>. Acesso em: 18 jul. 2019.

STRACK, Míriam Medeiros. A importância da tristeza. *Introverso*, 22 out. 2018. Disponível em: <https://medium.com/introverso/a-importancia-da-tristeza-f9c677ceabf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

“LÉSBICA FUTURISTA, SAPATONA CONVICTA”¹: DA ABJEÇÃO AO SER POLÍTICO

Tânia Lara Marcelino Souza²
Aline Najara da Silva Gonçalves³

RESUMO: Abordar aspectos relacionados à comunidade LGBT impacta em discorrer sobre a invisibilidade em torno das relações lesboafetivas, bem como acerca da sexualização dos corpos das mulheres lésbicas numa sociedade machista, que busca a todo modo rotular a figura da mulher. Diante do exposto, o presente artigo objetiva discutir a percepção do corpo da mulher lésbica numa perspectiva interseccional, analisando como as opressões, a estereotipação e a erotização das relações lesboafetivas afetam tanto o modo como a sociedade enxerga a sapatão, quanto o seu comportamento diante desta sociedade. A análise se ampara em pesquisas realizadas por Judith Butler (2003), Iasmim Alves Ferreira de Carvalho *et al.* (2014), Lívia Gonçalves Toledo e Fernando Silva Teixeira Filho (2016). Desse modo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica em processo de construção. A escassez de pesquisas sobre o tema sinaliza a necessidade de investigar as vivências das mulheres lésbicas, a fim de romper com o estereótipo que classifica essas mulheres como abjetas, promíscuas e sem legitimidade sexual, auxiliando na construção de uma nova concepção sobre os corpos lésbicos, tornando legítimo seu desejo sexual e livrando-se do estigma de ser promíscuo e maldito, que por muito tempo assolou a mulher que ousasse fugir do padrão heteronormativo.

PALAVRAS CHAVE: Lesboafetividade. Sapatão. Opressões. Sexualização. Raça.

A trajetória histórica da mulher: concepção de gênero e lesbianidades

Desde o começo dos tempos, ainda no surgimento da propriedade privada, o papel da mulher sempre foi inferiorizado colocando-a como parte do homem a quem devia obediência mútua e devoção. Engels (1984) já afirmavam, em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, que a primeira opressão de classes foi a do homem sobre a mulher, mostrando um histórico de inferiorização feminina dentro da sociedade. Quando se trata da mulher lésbica, essas opressões são duramente multiplicadas, uma vez que a sociedade busca de todas as formas apagar a existência dessas sujeitas, colocando-as como abjetas e seres desprezíveis.

¹ O título se refere ao trecho da música *Lésbica Futurista*, de GA31, tomado aqui como referência para o processo de empoderamento da mulher lésbica.

² Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XIII*.

³ Doutoranda em História Social no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de História do Brasil e História da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XIII*.

Essa abjeção dos corpos lésbicos exclui qualquer perspectiva de empoderamento político. Para Adrienne Rich (2010, p. 36) "a existência lésbica tem sido vivida (diferentemente, digamos, da existência judaica e católica) sem acesso a qualquer conhecimento de tradição, continuidade e esteio social", sendo colocada no esquecimento das análises sociais e isso, nada mais é que uma forma de anular qualquer tentativa de construção de identidade, já que a lesbianidade é vista também como uma versão masculina da homossexualidade. Se pararmos para observar, até dentro do próprio movimento LGBTQI+, as pautas das mulheres lésbicas são deixadas de lado. Isso se comprova quando é notável uma valorização de artistas gays em detrimento das artistas lésbicas, ou quando os programas de conteúdo LGBTQI+ atendem mais às demandas do público gay do que aquelas referentes às outras representações da sigla.

A partir dessa opressão institucionalmente imposta é que começam as discussões em torno de gêneros e sexualidades, que discorrem principalmente sobre o processo de inferiorização do corpo da mulher, bem como o encadeamento do seu empoderamento político sobre seus desejos, direitos e, sobretudo, seu corpo.

Judith Butler (2003) define gênero com uma construção sociocultural que varia de acordo com a sociedade que o indivíduo se encontra, isso quer dizer que gênero não é um determinante biológico, podendo ter várias significações, diferente de sexo. É possível pensar gênero como parte da identidade do indivíduo, e sendo a identidade um processo de construção que está em constante mudança (FERNANDES; SOUZA, 2016), logo, também se pode considerar que o gênero também faz parte desse processo de construção e está sujeito a mudanças, reconhecendo assim o corpo como agente passivo de transformações.

Dentre as concepções de gênero estão a noção de masculino e feminino, compreendidas como binárias (pessoas que se identificam com o sexo que lhe foi atribuído ao nascer) e as não-binárias (pessoas que não se identificam com sexo biológico, também chamados de transgêneros, não se limitando exclusivamente ao masculino ou feminino), que incluem bigênero, agênero, pangênero, gênero fluído, entre outros.⁴ Essas identidades de gênero estão relacionadas ao modo como o indivíduo se reconhece na sociedade. Sendo assim, pode-se dizer que

⁴ Cf. ESPECTOMETRIA NÃO-BINÁRIA, disponível no sítio eletrônico <<https://espectrometria-nao-binaria.tumblr.com/>>, acessado em 02 de setembro de 2019.

[...] o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

É importante sinalizar que gênero não está relacionado à sexualidade, isso significa dizer que um indivíduo pode ser transgênero e homossexual. Sobre sexualidade, Guarcira Lopes Louro (2000, p. 6) afirma que não é apenas um fator particular, mas também um fator social e político que “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções”, sendo a sexualidade parte de processos culturais e múltiplos que por muito tempo foi considerada um tabu e, no que diz respeito à mulher, foi sempre anulada.

Falar sobre a sexualidade feminina é tornar público uma pauta que até o final do século XX foi ignorada nas reuniões familiares e até mesmo nas conversas particulares entre mães e filhas, dado que às mulheres foi designado a papel de bela, recatada e do lar, a quem não cabia falar, demonstrar ou até mesmo sentir algo relacionado ao sexo, a menos que fosse com alguém do sexo oposto. Mesmo nestas relações, a privação da sexualidade sempre foi presente para as mulheres, esperando-se delas, “por natureza”, que seguissem os padrões heteronormativos (LOURO, 2000, p.9).

Dadas as concepções de gênero e sexualidade como sendo construções sociais e culturais que variam de acordo com o espaço que o indivíduo se inclui (BUTLER, 2003; LOURO, 2006), cabe agora analisar como os corpos lésbicos são percebidos dentro da sociedade machista, que sempre buscou suprimir seus prazeres, atribuindo-lhes o estigma da promiscuidade e da ilegitimidade sexual.

1 A estereotipação e erotização da mulher lésbica pela sociedade

A mulher, por si só, já traz em sua bagagem uma série de aviltamentos. Quando essa mulher é lésbica, essas afrontas são multiplicadas evidenciando uma intersecção de opressões. Denise Portinari (1989) compara a lesbianidade a uma espécie de maldição, pois nega uma função que lhe foi dada desde a criação do mundo: o papel de ser mãe, protetora, cuidadora do lar e, principalmente, provedora do prazer masculino. Fugir de todos os comportamentos que a sociedade espera dela, atribui a ela a promiscuidade e a ilegitimidade sexual, já que com a ausência da figura masculina cria-se a ideia de que as lésbicas são insatisfeitas sexualmente resultando numa descoberta sobre o seu corpo em busca do desejo,

que por muito tempo foi interpretado como um convite a libertinagem (CASTAÑEDA, 2006, p. 278).

Livia Toledo e Fernando Filho (2016, p. 69) afirmaram que:

Lésbicas, antes de tudo, são mulheres [...] não se pode dizer que são mulheres do sistema heterossexual, aquelas construídas em oposição aos homens e à masculinidade, e com seu desejo sexual direcionado a eles, pois, diferentemente do que é instituído, atraem-se afetivo-sexualmente por mulheres.

No século XVII, somente as prostitutas eram vistas como tendo um desejo sexual e isso começou a mudar só em 1920, quando o desejo da mulher foi legitimado (REINOSO, 2005). Ainda assim, a sexualidade feminina continua sendo negada. No que diz respeito às mulheres lésbicas, quase nada lhes foi permitido, apenas a idealização de uma relação voltada para a amizade romântica em lugar da relação sexual, já que é, supostamente, da “natureza da mulher” a manifestação de companheirismo, amizade e um comportamento passivo na sedução (CASTAÑEDA, 2006, p. 224).

A visão de Castañeda (2006) encontra um contraponto crucial quando a análise das relações lesboafetivas impacta na compreensão das identidades múltiplas e heterogêneas dessas mulheres. Pensar num modelo padrão, como sugere esse tipo de visão determinista de comportamentos e ações de mulheres lésbicas, é desconsiderar os diversos modos de ver-se, sentir-se e perceber-se lésbica. Uma análise dos perfis de *ladies* e *butchs* pode auxiliar nessa discussão.

As *ladies* são lésbicas que, de certo modo, estão dentro de um padrão aceitável na sociedade. São consideradas mais femininas e a elas é atribuída baixa atividade sexual ou até mesmo, certa inatividade. Por conta do perfil mais voltado ao que se adequa [equivocadamente] ao que a sociedade encara como aspectos femininos, podem ser vistas como mulheres incapazes de seduzir, negando sua sexualidade no processo histórico (REINOSO, 2005, p. 18). É interessante ressaltar também que esta classificação está relacionada a uma perspectiva heteronormativa das relações homoafetivas e, neste caso em específico, dos relacionamentos lesboafetivos, a julgar pela “necessidade” social de determinar um homem — ainda que invisível — para a relação.

Por outro lado, as *butchs* seriam aquelas mulheres que a sociedade enxerga como “o homem da relação”, sendo destinadas a elas todas as iniciativas da atividade sexual.

Portinari (1989, p.53) dizia que “seriam justamente as figuras que concedem às lesbianidades certa inteligibilidade aos olhos e ouvidos do mundo e da linguagem”, sendo assim uma crítica ao que entendemos por masculino e feminino.

Isso fica evidente ao analisar a afirmação de Butler (2003):

A “presença” das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação de discursos especialmente gays da diferença sexual, como no caso de *butch e femme* [*ladies*] como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais.

Para além desse estigma, as relações lesboafetivas ainda são vistas como produto para o prazer masculino, em que constantemente os homens se oferecem para participar das relações por considerar que as mulheres são incapazes de chegar ao prazer sem uma presença masculina, desse modo “os atos performáticos e discursivos instauram normas, enquadrando formas específicas de existência aceitas dentro do sistema hegemônico da heterossexualidade” (TOLEDO, 2008, p. 181).

Outro ponto a ser considerado é a ideia de que as lésbicas tenham que estar sempre disponíveis para os homens na pornografia. Ao realizar uma busca a partir do vocábulo “lésbica” no Google, até recentemente os resultados da pesquisa direcionavam para conteúdos pornográficos, isso mudou no último dia nove de agosto, quando a empresa mudou seu algoritmo para resultar em conteúdos mais elucidativos e menos pornográficos (ANTUNES, 2019).

2 Lésbica e negra: e agora?

A liberdade sexual, diferente do que a sociedade impõe, é um direito de toda mulher, mas as discriminações em relação às suas escolhas ainda são mantidas. No caso da mulher lésbica, essas discriminações são multiplicadas tanto por ser mulher quanto pela orientação sexual. Além disso, recai sobre muitas delas o “peso” da classe social e da raça, evidenciando como a “invisibilidade lésbica está intrinsecamente relacionada ao machismo, ao racismo e a uma sociedade estruturalmente heteronormativa” (CARVALHO *et al*, 2014, p.3009).

Refletir sobre como essa intersecção afeta a vida dessas mulheres possibilita entender o que é, na prática, a teoria da intersecção de opressões sobre um corpo. As agressões sofridas por essas mulheres são equacionadas constantemente, além de estarem ligadas a seu contexto social, carregando uma multiplicidade de fatores que provocam esse entroncamento de violências, sendo a raça o carro-chefe dessa interseccionalidade, bem como fator determinante das relações de poder.

Partindo da perspectiva de que a mulher lésbica sofre de uma intersecção de opressão, falar sobre a mulher lésbica negra é ter um olhar mais atento a essa junção, pois no processo de construção da sua identidade “elas não serão apenas mulheres ou apenas negras ou apenas lésbicas”, como pontuou Silva (2017, p. 121). Serão indivíduos transgressores de um sistema machista, racista e LGBTfóbico, que tentará de todo modo anular quaisquer perspectivas de serem entendidas como pessoas políticas e com direitos.

Colocar a mulher lésbica negra no centro desses debates é discutir a fundo o peso dessa intersecção, pois ela não será apenas uma mulher lésbica. Ela será uma mulher lésbica e negra, sendo essa intersecção um grande problema social e político a ser estudado. Como dispõe Ariana Mara Silva (2017), em *Lésbicas negras, identidades interseccionais*, dentro da comunidade LGBT, ela é negra; e dentro da comunidade negra, ela é lésbica. Não é possível lutar apenas contra uma forma de opressão.

É importante compreender como a interseccionalidade é um problema a ser trabalhado no âmbito político e social, pois essas opressões afetam diretamente as mulheres lésbicas negras, colocando-as como sujeitas marginalizadas, numa tentativa de afastá-las da possibilidade de entender-se como seres políticos que são.

3 Sapatão, sim “sinhô”: mulher lésbica, um ser político.

Reconhecer-se lésbica é um ato político e acima de tudo, um ato de sobrevivência, resistência e (re)existência. É necessário ocupar de maneira cautelosa todos os espaços, haja vista que não basta dizer que é lésbica somente no grupinho das redes sociais com as amigas ou em casa com a companheira. É necessário evidenciar a existência e resistência da mulher lésbica, mesmo com todo sistema heteronormativo querendo apagar qualquer vestígio de construção de sua identidade.

Diante dos contextos de opressão e da constante busca pela afirmação e (re)existência, é fundamental compreender a dimensão política do assumir-se. Ser lésbica é um ato político, portanto, público. Porém é necessário sentir-se segura para esse momento de ruptura com os padrões impostos, pois o Brasil ainda é o país que mais mata pessoas LGBTQI+, um a cada vinte horas, sendo 12% correspondente a pessoas lésbicas⁵, isso sem falar da constante ameaça de estupros e outros tipos de agressões.

Silenciar a mulher lésbica a torna sujeita destituída de direitos e principalmente do direito a seus corpos e “apesar de o assassinato de mulheres lésbicas, segundo as estatísticas, ocorrer com menor frequência, elas são as que sofrem maior violência no ambiente familiar” (CARVALHO *et al*, 2014), essas agressões vêm principalmente de ex-companheiros que se recusam a aceitar a orientação sexual da mulher através de insultos e ameaças, fazendo com que sejam excluídas das estruturas de poder.

Por serem excluídas das estruturas de poder e dos processos decisórios existentes, são impedidas de participar na comunidade com equidade, até mesmo em relação a outras mulheres. Assim, a mulher lésbica é posta em um frequente controle de normas e práticas punitivas que manipulam seus corpos, suas relações sexuais e seu potencial reprodutivo.

Dessa forma, reconhecer-se como protagonista na sociedade e detentora de direitos políticos torna-se um ato transgressor, que toma forma de liberdade. Liberdade para ser quem se é; para transitar onde quiser; para vestir-se como quiser; e, acima de tudo, liberdade para amar outra mulher. Reconhecer-se enquanto mulher lésbica é um ato político, que sugere uma reflexão sobre normas cotidianas e questões estruturais. É necessário falar sobre a pluralidade do feminismo e do movimento LGBTQI+ para que as mulheres lésbicas sejam ouvidas; para garantir que suas pautas não sejam mais inviabilizadas. Para Carvalho *et al* (2014), essa invisibilidade ressalta a importância da afirmação da identidade lésbica para obtenção do empoderamento, a fim de ocupar espaços públicos e políticos. Portanto,

Visibilizar significa tornar algo ou alguém visível. Estar visível é ser percebido. Assim, o termo visibilidade é uma qualidade dos corpos que são percebidos pelo sentido da visão. Visível, o corpo político das lésbicas se

⁵ Os dados expostos são do Grupo Gay da Bahia (GGB), que elabora relatórios anuais de crimes contra a população LGBT do Brasil. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>, acessado em 09 de setembro de 2019.

constituiu, e desse modo, visibilizado no espaço público, local em que as coisas aparecem, tornou-se parte da cidade. (COSTA, 2012, p. 202)

Para as mulheres que vivenciam as lesbianidades só a partir de seu próprio discurso é possível mostrar que ser lésbica é construir outras formas de subjetivação de ser mulher (TOLEDO e FILHO, 2016, p. 99), deixando de ser um corpo imoral e transgressor, tornando-se visível e com suas necessidades e particularidades dentro das discussões sociais.

“Lésbica futurista, Sapatona convicta”

Conforme sinalizado antes, viver a sexualidade sempre foi um desafio para as mulheres, marcada desde o começo pela opressão de classe, gênero e raça. Cabe agora repensar o seu lugar na sociedade, ter consciência de como a intersecção das opressões anula qualquer possibilidade de construir uma identidade própria longe da visão de que a lesbianidade é uma versão masculina da homossexualidade e, principalmente, que as lésbicas também possuem desejo sexual próprio, longe da presença de uma figura masculina.

Esse preconceito e essas opressões sobre a lesbianidade, como dizia Olga Viñuales (2002), mascara uma profunda misoginia, uma vez que nega [às mulheres] a possibilidade de experimentar a sexualidade, a feminilidade, em suma, de celebrar a vida senão ao lado e abaixo do olhar tutelar de um homem. Dessa forma, precisamos ressignificar nossos corpos e dialogar sobre nossas vivências e resistências.

GA31, no trecho na sua música *Lésbica Futurista*, em que afirma “lésbicas putas, lésbicas sem culpa” estimula uma ressignificação da palavra “puta”, incentivando a liberdade sexual das mulheres, longe do estigma promíscuo e ilegítimo de sexualidade. Essa provocação para a liberdade sexual e para o reconhecimento político da mulher lésbica, serve de alento nas suas escritas e isso se comprova na análise de letras como *A força da mulher sapanota*, que nas entrelinhas denuncia a violência sofrida pela mulher sapatão, vista pela sociedade como aquela que “ainda não achou o homem certo”, e, para além disso, torna verdade o desejo sexual da mulher e sua legitimidade sexual. Em *Felizmente sigo lésbica*, incita a importância de se reconhecer enquanto mulher homossexual, sem se preocupar com a analogia maldita que Portinari (1989) pontuou.

Será esse um novo desafio para as novas gerações de mulheres lésbicas: romper com a invisibilidade que silencia as suas trajetórias! Serão elas, as “lésbicas futuristas; sapatonas convictas”.

Referências

- ANTUNES, Leda. Google muda algoritmo para que palavra “lésbica” não seja associada à pornografia nas buscas. In: *O Globo* [online]. Publicado em 09/08/2019, às 18:43 e atualizado em 12/08/2019, às 12:05. Disponível no site: <<https://oglobo.globo.com/celina/google-muda-algoritmo-para-que-palavra-lesbica-nao-seja-associada-pornografia-nas-buscas-23866924>>. Acesso em 16 jan. 2020.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Iasmim Alves Ferreira de *et al.* Invisibilidade lésbica e a interseccionalidade de opressões. *Anais do 18º REDOR (Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero)*. Universidade Federal Rural de Pernambuco, de 24 a 27 de novembro de 2014. p. 3008-3024. Disponível no site: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2269/821>>. Acesso em 16 jan. 2020.
- CASTAÑEDA, Marina. *O machismo invisível*. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.
- COSTA, Zora Yonara Torres. Resistência, identidade e visibilidade: o corpo político das lésbicas. *Pólemos*, v. 1, n. 1, p. 201-214, 2012.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução: José Silveira Paes. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.
- FERNANDES, Viviane Barbosa; SOUZA, Maria Cecília C. de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. *Rev. Inst. Estud. Bras.* [online], n. 63, pp.103-120, 2016.
- REINOSO, B. Gimeno. *Historia y análisis político del lesbianismo: la liberación de una generación*. (Colección Libertad y Cambio). Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2005.
- LÉSBICA Futurista. Intérprete: GA31. Compositores: C.M.S. In: DEFAME. Intérprete: GA31. Gravadora independente, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/V1njPo>>. Acesso em: 23 maio 2020
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogia das sexualidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PORTINARI, D. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4 n. 5, pag. 17-44, 2010.
- TOLEDO, Livia Gonsalves. Lesbianidades e biopoder: um olhar genealógico. *Revista de psicologia da UNESP*, São Paulo, vol. 7, n. 1, 2008.

TOLEDO, Livia Gonsalves; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. As lesbianidades entre o estigma da promiscuidade e da ilegitimidade sexual. *Temáticas*, Campinas, 20(40); ago./dez. 2012, 2016.

VIÑUALES, Olga. *Lesbofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2002.



“TUDO SE DESENCONTRA, SE DESFAZ E SE DESMANCHA”¹: RITOS FUNERÁRIOS EM *CÉUS E TERRA* DE FRANKLIN CARVALHO

Douglas Santana Ariston Sacramento²

RESUMO: A morte é um tabu na sociedade, visível ao nosso redor com a quantidade de descobertas paliativas. Neste artigo se discorrerá sobre a representação dos ritos fúnebres no interior da Bahia. Esses costumes são representados na obra o escritor e jornalista baiano Franklin Carvalho, no seu livro ganhador do prêmio Sesc de Literatura (2016), chamado *Céus e Terra*, no qual tem como mote, a narrativa de um fantasma de um menino morto, decapitado, no início do romance, e como ele se aloja na casa de uma família e lá observa o pai de família morrer e as crianças crescerem. Logo, esse artigo tem como base os ritos fúnebres feitos na morte do Galego e na morte do pai de família, o Nôa. Assim, coloca-se em pauta questões temporais e culturais como um local ancorado na segunda metade do século XX ainda mantendo costumes funerários do século XIX, e como isso difere de uma contemporaneidade em que se morre sozinho.

PALAVRAS-CHAVE: Fantasma. Morte. Ritos funerários.

Cavando a cova

Estudar a morte te leva a caminhos possíveis de análise deste fenômeno: se estuda o moribundo em estado terminal; ou se estuda o rito funerário; ou o pós-morte, com as filosofias do além tumulo e seus corpos incorpóreos. Neste artigo analisarei o rito fúnebre, questão estabelecida e desenvolvida a partir de uma obra contemporânea.

Franklin Carvalho é um jornalista e escritor do interior da Bahia, tendo em seu currículo algumas produções literárias, mas vinculadas a editoras independentes. No caso do livro aqui estudado, *Céus e Terra* (2016) ganhou um prêmio Sesc de Literatura de 2016, um prêmio muito importante para o cenário literário nacional, pois garante a publicação do livro por uma editora renomada no país, no caso a Editora Record trazendo um pouco de notoriedade.

Céus e Terra é um livro que rememora o interior do Nordeste do Brasil, mas precisamente em Araci, no interior da Bahia. O sertão é um personagem para além do cenário de toda narrativa. O livro gira em torno de três mortes: a de um cigano crucificado, a de uma criança descendente de indígenas e narrador do romance, e a de um pai de família. A partir

¹ CARVALHO, 2016, p. 65.

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLitCult/UFBA).

da morte acidental da criança, que perde a vida ao ser decapitada é que a narrativa se instaura, pois o seu fantasma conta a histórias desses outros sujeitos. Assim, ele vai percorrendo tempos e lugares. Chega nesta família da mesma localidade que ele, e se instaura para assistir a vida deles, até que a morte do pai da família, Nôa, modifica tudo. Essa pequena comunidade, formada pela viúva e seus três filhos, se abala, mesmo o livro se passando na segunda metade do século XX.

Por ser um livro plasmado com a morte, os ritos funerários são essenciais e constantes na narrativa. Esse cuidado com o corpo morto tem mudanças em toda a historiografia humana, afinal, sempre morreriam pessoas. Logo, esses rituais são fixados culturalmente e constituídos por todo um sistema de representação que constrói sentido, mas atado pelos códigos (HALL, 2016), para cada etapa desta prática cultural.

Logo, por se tratar de uma obra proveniente de um escritor contemporâneo, há toda uma releitura desse passado, para se compreender melhor o presente, como é característico do sujeito na contemporaneidade (AGAMBEN, 2013). Mas, para além do marco temporal presente na narrativa, por estar abordando, também esse costume universal, que é o preparado do morto, há um jogo proveniente da fratura deste sujeito (AGAMBEN, 2013), caminhando para tempos mais longínquos e criticando atos permanentes ainda hoje na sociedade.

Neste caso, estarei abordando neste texto a concepção de rito fúnebre, pois há toda uma relação com os costumes que não são oriundos de uma contemporaneidade, que está sob o holofote da morte solitária (ARIÈS, 2017), mas, sim, com práticas vinculadas a outros tempos, com um a ligação muito forte com etapas funerárias do século XIX. Logo, será necessário analisar o procedimento com o corpo morto em duas mortes presentes no livro: a da criança, Galego, e a do pai de família, Nôa. E mostrando que há uma mudança entre os ritos e a presença de outros ritos vinculado aos vivos que ficam em luto, e como esta prática traz consigo uma transformação cultural, tendo como horizonte a nossa sociedade atual, proveniente da adentrada das funerárias, ainda não tinha afetada drasticamente a vida no sertão nordestino, mas que aos poucos estaria ocorrendo, pois a cultura traz em seu bojo mudanças locais (HALL, 1997).

1 Primeiro caixão: menino Galego

A morte não é o fim. Para além de concepções provenientes de dogmas religiosos, a morte é só mais uma etapa da vida, e isso tem relação com o significado de preparo do morto para ser enterrado. Quando existem ritos para o corpo morto há intenção de que a alma do sujeito vá para um bom lugar (REIS, 1991). Logo, se relacionando com o além.

Neste primeiro caso, temos uma criança que morre decapitada após encontrar outro corpo morto: um cigano que foi crucificado. Galego, o menino “mestiço de índio” (CARVALHO, 2016, p. 10), morre sem dizer nada, ainda consegue enxergar quando sua cabeça é arrancada do seu corpo. Mas, há também uma saída da alma — vira um fantasma — e assim começa a narrar a história.

Cortaram-me no ano de 1974, nos fundos da fazenda Guarani, de uma lapada só de facão. Que eu servisse de exemplo a quem anda desavisado no mato. A cabeça rolou para bem perto, sem grandes invenções, uma criança miúda, mestiço de índio, na beira seca do rio do Sangue. Tombei o resto para o outro lado, morte de índio é muito fácil. (CARVALHO, 2016, p. 10)

A partir desta morte, se segue os preparos para o rito. As primeiras observações a serem feitas é o fato da morte não ser planejada, ou seja, uma criança que morreu prematura, uma má morte (REIS, 1991) que rompe uma ideia linear e bonita de morte, proveniente da Idade Média, quando a morte tinha que ser organizada e sofrida com antecedência pelos entes e sentida pelo morto (ARIÈS, 2017). Assim, sendo uma morte acidental, os ritos dariam a esse sujeito uma boa passagem (LIMA, 2013)

Seguindo o mesmo caminho, está no fato de esse menino não ser um sujeito considerado vida, proveniente da circunstância de ser descendente de índio, e também, por ser criança que servia como empregado para outra família, comendo restos e vivendo numa precariedade, logo a morte dele não tem o significado e comoção inicial que merece, pois é uma vida precária (BUTLER, 2017).

Era eu que carregava água e enchia os tanques na casa, quem molhava as muitas plantas do jardim e ia à cidade comprar açúcar, quem lavava os pratos da manhã, do almoço e da janta, dava comida ao gado, ia à cidade novamente levar recado, varria a casa [...] Todas essas necessidades transformavam a pena que a Madrinha sentiu ao me ver morto em ouro dor de cabeça, e logo, logo ela estava praguejando contra o destino. (CARVALHO, 2016, p. 13-14)

Assim, o corpo dele e do cigano morto crucificado fica alguns dias no local para perícia policial, para posteriormente seguir os ritos locais. Se compra um caixão e decidem enterrar tanto ele quanto o cigano no cemitério da cidade. Por Galego ser uma criança, era para ser enterrado na “parte dos anjos” (CARVALHO, 2016, p. 14), mas decidem não ter mais precisão desse ato. E continuando o descaso com o corpo morto, que nunca foi considerado sujeito enquanto era vivo, a madrinha — que o colocava na situação de escravizado — achava melhor enterrar na roça e colocar uma madeira na estrada.

— Não, vamos fazer igual para os dois. Uma morte puxou a outra, o Galego enterra-se na parte dos anjos do cemitério — isso a Madrinha falou.

— Mas anjo não é mais, passou de cinco anos, enterra-se como adulto. Tem precisão uma coisa dessas? Acho que ele preferia mesmo era ficar aqui na roça. Bastava uma cruz de madeira, até mesmo na estrada. (CARVALHO, 2016, p. 14-15)

Esse ato da cruz na estrada é um ato feito para vítimas de mortes acidentais nas estradas. Se coloca uma cruz no local onde houve a morte, e assim cada pessoa que passa pelo local e faz uma oração, para a alma sair do purgatório, adiciona uma pedra ao pé da cruz (REIS, 1991). Havendo um descaso com os ritos, sendo necessário uma força divina para o morto ter uma situação boa no além.

Depois da compra do caixão, há um velório, que demora um dia, e a população seguiu em cortejo para o cemitério entoando rezas. Na passagem do cortejo as portas se fecham, um ato proveniente do século XIX, para não deixar a morte entrar na casa (REIS, 1991). E no decorrer do trajeto fúnebre se deixa de trabalhar, até o cortejo passar.

[...] E as portas continuavam batendo, às vezes com violência, não só as do comércio. Muita gente comum, donas de casas assustadas e homens velhos, passava até a chave para impedir que a morte entrasse e contaminasse as suas residências. (CARVALHO, 2016, p. 17-18)

Por se tratar de um cortejo que rodava a cidade, a posição do cemitério também retrata uma mudança que ocorreu no século XIX, pois o cemitério que desde a Idade Média era no terreno da igreja, passa por mudança, se afastando da cidade, por causa dos estudos sobre os odores liberados pelo corpo em decomposição, e como fazia mal para o ser humano (REIS, 1991).

E no cemitério, no qual o Galego vai ser enterrado com o cigano, há os atos de encomendação, que é a extrema-unção, que no livro é um padre e duas irmãs que praticam esse rito, consistido em recitar o Salmos 130:1³, que retrata da retirada da alma do Purgatório para seguir o caminho junto ao deus do cristianismo, e em seguida recita o Apocalipse 14:13⁴, para as almas seguirem com Deus até o dia do juízo final.

[...] De que profundezas falava? Das profundezas do inferno e do purgatório, onde os vivos acham que os mortos estão jogados, ou das profundezas de cada alma, lá onde ela se revela? Eu devo ser a profundidade do menino Galego. Cada um deve ter várias camadas de alma, e a mais profunda é a que mais procura por Deus. (CARVALHO, 2016, p. 18)

Assim, colocamos o primeiro caixão na cova.

2 Segundo caixão: pai Nôa

Nôa é um pai de família e aquele que cuida da roça e provém a sua família. Ele tem sua esposa — Amélia — e três filhos. Após a morte, Galego se instaura nesta família e começa a observar a vida deles. A princípio com divertimento, por causa das crianças, mas depois com um olhar mais aguçado, se voltando ao que ocorria nos bastidores. Nôa morre de repente, não anunciou a morte, nem sentiu a própria morte. A causa da morte é desconhecida, mas no decorrer da narrativa se fala em suicídio e tristeza, algo similar a uma depressão por estar vivendo naquele local e não ter esperança de um futuro.

Quando ocorre sua morte, o velório é feito dentro de casa, e com isso toda a cidade apareceu para dar os pêsames à viúva e aos meninos. Não fala como houve o preparo do corpo, mas estudos vinculados a ritos fúnebres no interior do Nordeste retratam de um cuidado com o corpo morto:

[...] Os ritos *post mortem* eram exclusivamente doméstico e de manifestação religiosa, eles iniciavam com a preparação do corpo: cortar o cabelo, limpar e vestir. [...] Os olhos do cadáver eram fechados com o objetivo de fazer com que o morto os fechasse para o mundo dos vivos e

³ “Das funduras te invoquei, ó Jeová.”

⁴ “E ouvi uma voz saindo do céu dizer: ‘Escreve: Felizes os mortos que morrem em união com Senhor, deste tempo em diante.’ ‘Sim, diz o espírito, descansam eles dos seus labores, porque as coisas que fizeram os acompanham’”

os abrisse quando chegasse ao mundo espiritual. (LIMA, 2013, p. 2, grifo do autor)

Como teve uma morte repentina, há um lamento pela não preparação dos ritos que antecedem a morte, muito similar as características da boa morte no Brasil do século XIX, no qual o moribundo fazia um testamento (REIS, 1991). Neste caso, Nôa “não tinha deixado mais nada, só recordações.” (CARVALHO, 2016, p. 58).

Outra relação posta na representação das cenas fúnebres é o silêncio. Esse ato de silenciar diante a dor do outro e da morte do outro é contemporâneo. Anteriormente os cortejos fúnebres tinham muito barulho — dos gritos das carpideiras (mulheres pagas para chorar, um sinal de bom presságio para o morto) até o uso de bandas. Em *Céus e Terras*, há silêncio. Portanto, “os visitantes ficavam calados por horas na sala e a cena era aquela mesma, cada um refletindo em silêncio, sem procurar respostas sem assuntos nem novidades, solidários.” (CARVALHO, 2016, p. 62)

Assim, segue o cortejo pela cidade com muitas pessoas, pois Nôa era uma pessoa conhecida e respeitada na localidade. Mas, o que ocorre depois é uma continuação de costumes fúnebres, pois há uma nesga de ritos que ficam para os viventes, mais precisamente para viúva. Ritos relacionados ao gênero. A primeira situação aparente é uma comoção de outras mulheres viúvas que ajudam Amélia, havendo uma rede de afetação entre mulheres que estavam no processo de luto, uma sororidade. Logo, elas aparecem e limpam a casa para retirar a morte dos objetos.

[...] O que Ana, Dorinha e Domitila faziam era sacudir a casa inteira, todas as dobras dos tecidos, todas as poeiras dos cantos, as ranhas vasculhadas, como se quisessem espantar miasmas porventura abrigados na escuridão. E aqueles favores elas mesmas já haviam provado, pelas mãos de mulheres mais velhas, quando se tinham enlutado. (CARVALHO, 2016, p. 63)

E com a inserção dessas três mulheres, percebemos outros rituais que essas mulheres passam. Sacrifícios, por vezes, como o uso constante de roupa preta, para mostrar a sociedade que ainda sofre pelo marido e continuam apegada a imagem do falecido. Lembrando que mesmo a narrativa se passando na metade do século XX, na localidade narrada as mudanças ocorrem aos poucos, isso explica esse luto pela morte do outro, que leva a uma morte desses sujeitos femininos em vida.

Aquelas mulheres às vezes tinham o desejo de falar com os seus mortos, mas eram muito católicas para buscá-los em rituais de comunicação, que ademais temiam como se eles pudessem desatar forças incontroláveis. [...] Vestiam o rigor de uma viuvez que deveria representar total sacrifício e desprendimento no que quer que fosse luxo e regozijo do corpo e da alma, um modelo severo que também as despojava das exigências da vaidade. (CARVALHO, 2016, p. 63-64)

Outra característica é concretizada pela Dorinha — uma das três viúvas que costurou sua própria mortalha, orou para si durante o ano para o não permanecer no purgatório quando morresse, e a cada dia orado ela dava um nó em uma corda para ser posta na sua cintura quando morresse. Essa relação da mortalha com o cordão é também proveniente de Portugal e a entrada de dogmas católicos em ritos funerários.

Neste caso, a mortalha e a corda têm a intenção de não ser levada para o Purgatório, local intermediário que ficam os mortos, quando ocorre uma morte não sentida (REIS, 1991) e tem relação aos santos, que segundo os dogmas católicos visitam constantemente o Purgatório para salvar almas, e aqueles que estão da mortalha de cor que remete a divindade e com uma corda atada na cintura, são levadas mais rapidamente para o Paraíso (REIS, 1991).

Tão arranjada estava que nada temia do futuro e guardava numa gaveta, limpa, a mortalha que ela mesma fizera para si. [...] Também rezou por um ano, todos os dias, um pai-nosso especialmente dedicado, para não ficar no purgatório mais do que um de penar, fosse o caso de passar por ali. [...] Com 365 nós, ficou pronto o cordão que cingiria a sua cintura no dia do seu velório. (CARVALHO, 2016, p. 65)

Assim, essas mulheres mostravam para a sociedade o local de viúva e como esse morto estava sendo constantemente lembrado por elas, não havendo desapego pelo corpo morto. Mas, para além disso, elas mostravam que a morte é um marco cultural e social importante, pois concretizam que a morte é real e que elas são exemplos de obediência para quem já foi, mas que também irão morrer para encontrá-los no outro lado. Embora a sociedade tenha levado para o esquecimento a morte dos seus entes, no oposto do apego delas, há um desapego pelas pessoas ao redor.

[...] Depois, entendia que as coisas deviam ser mesmo daquela forma, esse desapego, já que o mundo se desapega de todas as pessoas, de todos nós, muito facilmente, e fatalmente largamos histórias que são vidas dentro da vida para assumirmos outras e outras. Tudo se desencontra, se desfaz e se

desmancha. As coisas se unem, se explicam mutuamente e, logo, nem uma nem outra existem. O mundo é volátil. Na água fervente, as bolhas são ilusão, há só a água. (CARVALHO, 2016, p. 69)

Assim, colocamos o segundo caixão na cova.

3 Fechando a cova

Os ritos fúnebres são constantes na sociedade, com o passar dos anos mudam — da riqueza da era barraca, com bandas e carpideiras, ao contemporâneo com a morte hospitalar e o moribundo sozinho em um quarto asséptico (ARRIÈS, 2017). Neste romance, temos um escritor contemporâneo, narrando sobre morte, mas com ritos fúnebres ainda vinculado a um passado. Não tem hospital. Não tem solidão. Temos fantasmas narrando. Velório feito em casa e mortalhas costuradas.

Com base nesse enterro, que é este texto, temos uma vivência de luto diferenciada — mulheres têm rituais pós falecimento do marido. Uma criança que era odiada, e sofre o estigma de não ser considerado vida até depois da morte. O não sujeito é não sujeito até na morte.

Logo, os caixões estão postos. Colocaremos a terra, que descansam em paz.

Referência

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2013. p. 55-73.
- ARRIÈS, Philippe. *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Tradução: Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BUTLER, Judith. Vida precária, vida passível de luto. In: BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Tradução: Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARVALHO, Franklin. *Céus e terra*. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. *Revista Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e William de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2016.

LIMA, Rafaela Moreira de. A conveniência da morte: os rituais fúnebres e o consumo mortuário em Limoeiro do Norte - CE. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, s/n, 2013. Natal - RN. *Anais...* Natal: Ampuh-Brasil, 2013. p. 1-17.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

APORTES TEÓRICOS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E VIKTOR FRANKL À EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Jefferson da Silva Moreira¹

RESUMO: O texto coloca em relevo contribuições teóricas do educador brasileiro Paulo Freire e do médico psiquiatra vienense Viktor Frankl para o contexto educacional. Assim, delineamos como objetivo geral identificar conexões entre pressupostos do pensamento de ambos autores mencionados e suas implicações para o campo da Educação. Com efeito, questões *pivôs* balizaram as reflexões aqui apresentadas, a saber: quais as contribuições do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl para a Educação? Como ambos pensadores se posicionam a respeito dos seus objetivos? Quais as categorias centrais do referencial teórico de ambos pensadores se entrecruzam na defesa de uma educação crítica e, conseqüentemente, emancipatória? Quais as aproximações e distanciamentos entre os pensamentos de ambos autores? No que concerne, mais especificamente, aos referenciais teóricos que balizam este estudo, fundamentamo-nos em contribuições de Freire (1987; 1996; 2000) Frankl (2007; 2017) Miguez (2015) e Bruzone (2011), além de outros autores. A despeito dos aspectos metodológicos, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Os resultados indicam que ambos pensadores proclamam a defesa de uma educação que tenha como centralidade o respeito ao educando, a valorização da sua liberdade e a tomada de consciência da condição de inacabamento em que se encontram. Desse modo, pontuamos a necessidade do desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que busquem explorar, com diferentes enfoques teórico-metodológicos, a validação empírica de ambos referenciais no contexto educacional, podendo perscrutar como suas ideias incidem no delineamento de uma educação humanística e que tenha como centralidade o respeito e a valorização do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia libertadora. Paulo Freire. Análise existencial. Viktor Frankl.

Introdução

O texto explora uma revisão dos esforços teóricos configurados pelo educador brasileiro Paulo Freire e pelo médico psiquiatra vienense Viktor Frankl. Dessa maneira, tecemos considerações sobre a possível aplicabilidade dos pressupostos da Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, e da Logoterapia e Análise Existencial, delineada por Viktor Frankl (2017), ao campo da Educação. Por conseguinte, elegemos como objetivo geral do presente estudo identificar as conexões existentes entre os pressupostos teóricos defendidos por ambos pensadores e suas reverberações no contexto educacional.

Vale destacar, nesse preâmbulo, que ao colocarmos em relevo os esforços teórico-conceituais propostos por ambos pensadores, fazemos ecoar a necessidade de uma educação

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

pautada em valores humanísticos, nos aspectos idiossincráticos dos sujeitos sociais e, além disso, em dimensões que valorizem os princípios da responsabilidade, da ética e do respeito aos educandos.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (2017) e Frankl (2017) caracterizam-se, exponencialmente, por serem propostas que se entrecruzam nas dimensões humanistas como um dos seus princípios basilares e, além disso, na valorização das singularidades e dimensões subjetivas dos educandos.

Tais princípios tornam-se imperativos ao contexto educacional na contemporaneidade, que presencia uma crise ética e de valores morais sem precedentes. Além desses elementos, em uma sociedade marcada, exponencialmente, pelo vazio existencial, conforme ressalta Frankl (2017), torna-se prudente uma proposta educativa que incentive as dimensões esboçadas pelos estudiosos aqui focalizados, com a perspectiva de contribuir com mudanças do cenário de inúmeros desafios que enfrenta a conjuntura educacional na atualidade.

Conforme destaca Bruzone (2011), uma proposta pedagógica pautada nos princípios da análise existencial deve ter como um dos seus objetivos precípuos possibilitar aos estudantes a tomada de consciência, o que nos mobiliza a tecer considerações sobre as possibilidades e aplicabilidades da logoterapia no contexto educativo. Nesse contexto, comungamos do pensamento de Miguez (2014) ao afirmar que somente quando a educação cumprir a sua função de formar pessoas éticas, autônomas, criativas, críticas, responsáveis e comprometidas será possível o ideal de uma humanidade mais justa, plena e equilibrada.

Corroborando com tais aspectos, Garcia (2000) menciona que Viktor Frankl já propunha a necessidade de um processo educativo que supere seus ensinamentos tradicionais, mas que deve promover nos educandos a capacidade de tomar decisões de maneira autônoma e autêntica. Assim, o autor sugere a necessidade de que em uma época marcada pelo vazio existencial, torna-se necessário que a educação não proporcione somente a ciência, mas também afinar a consciência, de modo que a educação possa ser uma educação voltada à responsabilidade.

Por conseguinte, torna-se importante ressaltar sobre o que concebemos por Educação no presente artigo. Conforme elucidada Brandão (1989), em sua clássica obra intitulada *O que é Educação?*, ninguém escapa a esse ato, que é, por natureza, política. O autor sinaliza que em casa, na rua, na escola, ou em diversos outros contextos da nossa vida

social, todos nós envolvemos nossa vida com ela, para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar, para conviver, para aprender e para ser.

Brandão (1989) demonstra a existência de educações, no plural, evidenciando que são múltiplas as possibilidades e formas de convivência com a mesma em atos da vida cotidiana em que os sujeitos sociais estão inseridos. Nas palavras do referido autor “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1989, p. 3).

Sendo assim, concebemos, neste texto, a educação como uma atividade complexa e contextualizada, que, inevitavelmente, é atravessada por questões de natureza política, social e econômica, o que nos instiga a tecer conjecturas sobre a aplicabilidade da Pedagogia Libertadora e da Análise Existencial ao campo educativo.

Para o alcance dos objetivos propostos inicialmente na construção do presente estudo, delineamos questões norteadoras, a fim de prosseguirmos com desenvolvimento das nossas reflexões, a saber: quais são as contribuições do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl para o contexto educacional? Como ambos pensadores se posicionam a respeito dos objetivos da educação? Quais categorias centrais do referencial teórico de ambos pensadores se entrecruzam na defesa de uma educação crítica e emancipatória? Quais são as aproximações e distanciamentos entre os pensamentos de ambos autores?

No que concerne, mais especificamente, aos pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam este estudo, realizamos uma incursão ao pensamento de Paulo Freire, a partir de leituras e sistematizações de constructos dispostos em algumas de suas obras clássicas, tais como *Pedagogia Libertadora* (2017), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *A importância do ato de ler* (1991). No que diz respeito ao referencial teórico de Viktor Frankl, valemos das contribuições das suas ideias expostas, principalmente, na sua clássica obra intitulada *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, além de comentadores dos seus textos que trazem reflexões sobre a aplicabilidade do seu constructo teórico ao campo educativo.

Assim, o artigo estrutura-se em quatro subseções. Na primeira, apresentamos brevemente a trajetória de vida e principais obras do educador brasileiro Paulo Freire do mesmo modo que sistematizações sobre a proposição da sua Pedagogia Libertadora. Na subseção três, colocamos em relevo informações sobre a trajetória de vida de Viktor Frankl

e alguns pressupostos subjacentes à Logoterapia e Análise Existencial. Já na quarta seção, procedemos a um cotejamento entre as contribuições do referencial teórico da Pedagogia Libertadora e da Análise Existencial ao contexto educativo, apresentando, assim, pressupostos basilares do referencial teórico de ambos pensadores à educação.

Em síntese, esperamos que as reflexões apresentadas no presente artigo possam contribuir para o aguçamento de investigações de natureza empírica que centralizem sua compreensão em torno da aplicabilidade de ambos referenciais aqui apresentados ao contexto educacional.

1 Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: apontamentos iniciais

O célebre educador brasileiro Paulo Freire ficou reconhecido, internacionalmente, por suas proposições teóricas, que tiveram forte incidência e reverberações no campo educacional, principalmente no âmbito da Educação Popular e nas proposições da educação não-formal para adolescentes, jovens e adultos.

O pensamento do referido educador destacou-se, mais especificamente, pelo delineamento de uma concepção de educação de natureza libertadora, centrada na valorização das dimensões subjetivas dos educandos e na problematização da realidade social ao qual os mesmos estão inseridos como elemento chave e ponto de partida para uma alfabetização crítica, emancipatória e politizadora (FREIRE, 2007).

Assim, as preocupações de Freire centravam-se, mais especificamente, em estudantes analfabetos das classes populares. Com efeito, empenhou-se na proposta de uma alfabetização pautada em princípios emancipadores e, assim, configurou um método² de alfabetização voltado para as camadas populares. Diante dessa rápida retrospectiva histórica sobre a trajetória profissional de Freire (2007), passamos a destacar, a seguir, elementos referentes aos aspectos mais significativos da sua vida e obras divulgadas pelo referido educador.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, capital de Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Desde a mais tenra idade experimentou a pobreza material,

² Embora utilizemos o termo método, vale destacar que há diversas críticas à utilização deste termo para se referir à proposta Freireana, visto que, muito mais que passos a seguir, Paulo Freire trouxe orientações de natureza metodológica e epistemológica sobre os elementos subjacentes ao ensino e aprendizagem para a alfabetização de educandos das classes populares.

aspecto que possui forte incidência na sua produção intelectual, que se dirige principalmente, às classes populares. Iniciou suas atividades profissionais como educador no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, estado de Pernambuco. No que tange, designadamente, à sua formação acadêmica, Paulo Freire possuía bacharelado em Direito pela Faculdade de Recife, tendo desenvolvido, também, incursões em estudos no campo da Filosofia e da Pedagogia (FREIRE, 2010).

Com efeito, as proposições teóricas delineadas por Freire (2017) fizeram com que ganhasse diversos prêmios e títulos e, além disso, pudesse exercer as funções docentes em instituições acadêmicas nacionais e internacionais. As suas proposições filosóficas foram iniciadas, principalmente, a partir do ano de 1958, quando apresentou uma tese para ingresso como professor na Faculdade do Recife e, além disso, nas suas propostas de alfabetização para cortadores de cana da cidade de Angicos, localizada no Rio Grande do Norte.

Freire atuou como professor na universidade de Harvard, em articulação com estudiosos engajados em experiências rurais e urbanas. Foi, ainda, consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra. Em meados da década de 1980, após mais de 16 anos exilado no exterior, por conta da Ditadura Militar no Brasil, passou a lecionar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Elemento significativo de destaque na sua trajetória profissional foi a participação como Secretário de Educação do Estado de São Paulo, onde empenhou-se na reformulação da proposta curricular da referida cidade, tendo engajado-se, também, na coordenação de propostas de alfabetização de adultos e, além disso, na participação de propostas formativas para a valorização das condições salariais do professorado das redes públicas de ensino de São Paulo (FREIRE, 2010; FREIRE, 2017).

De posse dessas rápidas informações, passaremos a tecer considerações, a seguir, sobre as proposições específicas do seu postulado teórico e suas interfaces com uma educação crítica e emancipatória.

Na sua clássica obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2017) apresentou alguns dos fundamentos revolucionários da sua proposta de alfabetização conscientizadora. Ao criticar a concepção de educação “bancária” como instrumento de opressão, Freire (2017) apresentou os pressupostos basilares de uma proposta revolucionária que pode possibilitar ao educando a tomada de consciência da condição de inacabamento e opressão em que se encontra.

Nesse ínterim, Freire (2017) criticou as propostas convencionais de alfabetização que induziam os educandos a ler que “Ivo viu a uva”, sem compreender os elementos históricos e as implicações sociais que levavam o sujeito à produção da sua força braçal. Na análise de Freire (2017), esta proposta de educação pode ser caracterizada, eminentemente, como bancária, por conceber que o processo de educação acontece por meio de um depósito de conhecimentos sobre os estudantes. Assim, esse modelo educacional caracteriza-se por ser uma proposta onde o educador aparece como um agente que deve encher o educando dos conteúdos expostos por meio de sua narração. Outra característica dessa educação “dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora” (FREIRE, 2017, p. 80).

Nessa perspectiva, o papel do educando é o de memorizador dos conteúdos narrados, um depósito que deve ser preenchido pelos ensinamentos do professor. Assim, o bom educador será aquele que “quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será” (FREIRE, 2017, p. 80). Já o bom educando será aquele que se deixe docilmente encher pelos ensinamentos do mestre. Trata-se, em síntese, de uma educação pautada na repetição de conteúdos e na transmissão de saberes, devendo os estudantes recebê-los pacientemente, memorizá-los e repeti-los (FREIRE, 2017).

Com efeito, para Freire (2017), uma proposta pedagógica revolucionária deve possibilitar que o educando tome consciência da opressão a que está submetido numa sociedade de classes. O referido autor destaca a situação concreta que é possível visualizar entre opressores e oprimidos no contexto da sociedade capitalista e, por conseguinte, sinaliza que uma educação, de fato, libertadora, parte do pressuposto de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2017, p. 67). Portanto, Freire (2017) delinea a perspectiva de um modelo de alfabetização crítica, a partir de palavras geradoras, que devem possibilitar a formação de outras palavras significativas dentro do contexto vocabular dos próprios educandos.

Nesse sentido, Freire (2017) assevera que é a descodificação um passo importante para que o educando possa se dar conta da situação vivida, a partir da reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Nesse processo, é através da objetivação do mundo que o educando pode se reencontrar com os outros e nos outros companheiros através dos círculos de cultura. É, portanto, no entrecruzamento de diálogo com os demais educandos e companheiros do círculo de cultura que surge a comunicação e a (re)criação do

mundo. Nas palavras de Freire (2017), no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em

[...]reciprocidade de consciências; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 2017, p. 15).

Outro aspecto importante a ser levado em consideração na proposta Freireana são as etapas da codificação e decodificação, o que pode permitir ao alfabetizando integrar as palavras geradoras ao seu contexto histórico e existencial. Assim, podemos, resumidamente, afirmar que a proposta de Paulo Freire (2017) não ensina a repetir as palavras e não se restringe a desenvolvê-las a partir da lógica do discurso abstrato, mas, coloca o alfabetizando em condições de reconstruir criticamente as palavras do seu mundo para que, assim, possa aprender a dizer a sua própria palavra, de forma crítica e autoral.

Vale destacar, nesse contexto, o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, onde Paulo Freire expôs os saberes necessários ao exercício do magistério. Trata-se da última obra escrita pelo referido autor, publicizado no ano de 1997, onde destaca, de modo detalhado, os fundamentos essenciais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de um professor inspirado nos pressupostos de uma educação libertadora.

Pode-se destacar, nesse contexto, como saberes imprescindíveis para o desenvolvimento da prática educativa: o respeito ao educando, o hábito da leitura e da pesquisa, o engajamento político do educador, a postura de criticidade, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o reconhecimento e assunção da identidade cultural, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia do educando, dentre outros elementos essenciais para uma prática docente emancipatória (FREIRE, 1997).

Em síntese, buscamos colocar em relevo na presente subseção do texto, alguns dos principais aspectos que envolvem o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire e suas implicações no delineamento de uma proposta educacional que supere uma concepção bancária, racionalista e transmissora de conhecimentos no processo pedagógico. A proposta da Pedagogia libertadora, configurada por Freire (2017), constitui-se significativa no

engendramento de uma proposta educacional que vise o engajamento do educando de maneira autônoma, crítica e autoral no seu processo formativo.

2 Viktor Frankl: trajetória de vida e proposições teóricas

O médico psiquiatra Viktor Emil Frankl nasceu na Áustria, no dia 26 de março do ano de 1905 e faleceu no ano de 1997. Trata-se de um autor com pensamento singular, portador de uma vasta experiência profissional e, além disso, destaca-se por ter produzido obras que tiveram significativa importância para a área das Ciências Humanas. Sua trajetória de vida teve início na cidade de Viena, capital da Áustria, no âmbito de uma família judaica. Assim, Frankl era o caçula de seus dois irmãos. No ano de 1924, ingressou na Universidade de Viena, onde cursou Medicina, formando-se no ano de 1930. No período acima aludido, publicou diversos artigos direcionados, especialmente, à juventude, período de existência humana que o autor percebia como marcado por sentimentos de conflitos, falta de significado e de sentido de vida (RODRIGUES e BARROS, 2009).

O contexto histórico ao qual Frankl vivia na cidade de Viena era marcado, fundamentalmente, pela luta de classes e, na análise do autor, parecia existir aparentemente, uma carência de significado de vida entre a população que ali convivia. Desde a mais tenra idade Frankl já demonstrava o interesse pela área da Medicina. Nesse período já sinalizava que sua conduta superaria a prescrição de medicamentos e ações médicas biologizantes (RODRIGUES e BARROS, 2009). A família de Frankl chegou mesmo a passar por inúmeras dificuldades financeiras. Rodrigues e Barros (2009, p.22) destacam que “seus irmãos chegaram mesmo a roubar e pedir esmolas em cegas tentativas de manutenção de sobrevivência”.

Assim, a logoterapia ou psicologia do sentido da vida assenta-se em pressupostos de natureza humanistas e existenciais. A teoria tomou corpo em meio a catástrofes da Segunda Guerra Mundial e os sofrimentos passados nos campos de concentração nazista. A originalidade da obra de Frankl reside em propor a existência de seres humanos voltados para a vontade de sentido. Com efeito, tornou-se famosa a sua frase: “quem tiver um por que viver suporta quase sempre o como viver”.

Ao buscar explicações sobre o sentido da vida, Frankl delineou uma proposta não mais voltada para o sentido do prazer, princípio formulado e defendido por Sigmund Freud.

A proposta teórico-conceitual delineada por Frankl teve como principal base a sua experiência nos campos de concentração nazista. Sua família era de origem judaica e não demorou para que os seus alicerces pudessem ser destituídos, e, assim, encaminhados aos campos de concentração. Do mesmo modo que sua família, Frankl foi preso e sofreu torturas e horrores feitos pelos alemães nazistas e judeus (RODRIGUES e BARROS, 2009).

Na obra *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, Frankl relata as experiências vivenciadas no campo de concentração nazista de forma pormenorizada. O autor chega, inclusive, a destacar que o livro não descreverá os grandes acontecimentos e catástrofes já tão conhecidas sobre os campos de concentração, mas os pequenos e trágicos acontecimentos do dia a dia em que estavam submetidos os seus prisioneiros. Trata-se de uma obra profícua, pois explicita os acontecimentos e marcas cotidianas enfrentadas pelos prisioneiros no campo de concentração nazista.

Em síntese, podemos destacar que a logoterapia tem como pressuposto básico a ideia de que a vida possui um sentido. A sua proposta é ampliar a visão do ser humano como um ser único, responsável e capaz de se posicionar diante dos acontecimentos da vida. Todavia, conforme preconiza Rodrigues e Barros (2009), a logoterapia baseia-se no pressuposto de que o ser humano é um ser único, responsável e capaz de se posicionar diante dos acontecimentos da vida, pois inclui a dimensão noética, que se caracteriza por ser espiritual, que comporta outras diferentes dimensões.

Na seção a seguir, destacaremos as principais contribuições do pensamento de Freire e Frankl para o campo da educação, do mesmo modo que categorias centrais dos postulados teóricos formulados pelos referidos teóricos.

3 Contribuições do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl ao contexto educacional: aproximações e distanciamentos

Embora Paulo Freire e Viktor Frankl tenham formulado seus pressupostos teóricos em épocas e contextos históricos distintos, ambos pensamentos ecoam em seus princípios na incidência e delineamento de uma proposta educacional crítica e problematizadora da realidade.

Vale destacar, nesse contexto, que a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, parte do princípio do inacabamento dos educandos e considera-os como sujeitos

críticos e responsáveis pela mudança das circunstâncias do seu entorno, reconhecendo que a história é sempre possibilidade e não determinação.

Assim, o autor coloca como categoria central dos seus estudos a dimensão da historicidade dos educandos, pois, para ele, é essa dimensão que possibilita que o sujeito tome consciência da condição de inacabamento em que se encontra. Freire (2017) trata em seus estudos de categorias como liberdade, alfabetização crítica e problematização da realidade, o que vai ao encontro de um processo educacional não mais pautado nos princípios da racionalidade técnica e no modelo tradicional transmissivo, que considera os estudantes como tábulas rasas e/ou mero recipientes vazios de conteúdos a serem transmitidos pelos docentes.

Nesse contexto, acreditamos que os pressupostos freireanos colocam em relevo a evidência de uma nova concepção pedagógica ao campo da educação, pois desestabiliza paradigmas historicamente constituídos e que se mantêm intactos na explicação dos fenômenos educacionais ainda na atualidade.

Frankl, enquanto alguém inspirado nos pressupostos existencialistas, colocou no centro das discussões a proposta de uma educação que pudesse colaborar para a minimização do vazio existencial. Conforme ressalta Garcia (2000), o compromisso da logoterapia se orienta a uma educação voltada para os valores, atitudes e sentido da vida, buscando formar um sujeito íntegro.

Posto isto, o logoterapeuta cumpre um papel fundamental no delineamento de uma outra realidade educacional, pois deve voltar-se para a orientação dos indivíduos, favorecendo que elas possam se tornar pessoas responsáveis e com a capacidade de decidir. Vale destacar, nesse sentido, que o sentimento de vazio existencial apontado por Frankl não ficou restrito à década de 1930, quando desenvolveu seus estudos, mas ainda permanece fortemente presente na sociedade contemporânea, de modo acentuado e de modo preocupante. Com efeito, podemos inferir que uma proposta educacional pautada nos pressupostos da análise existencial de Viktor Frankl deve incidir, principalmente, na contribuição da formação para que o sujeito se torne auto-reflexivo e crítico sobre as decisões que possa tomar. Assim, uma educação pautada nos pressupostos da logoterapia deve ajudar o educando a afinar a consciência e a tomar decisões que sejam cada vez mais assertivas.

Por fim, mencionamos que os pressupostos de Paulo Freire e Viktor Frankl se constituem profícuos para pensarmos a realidade do contexto educacional contemporâneo,

que presencia uma crise contundente em suas diversas esferas. Nesse sentido, uma proposta educacional embasada nos pressupostos desses autores incidirá, certamente, na produção de uma educação escolar mais humanista e preocupada na formação de sujeitos íntegros a um mundo em constantes mudanças e transformações.

Considerações finais

Este artigo buscou explorar alguns pressupostos do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl e, assim, tecer considerações sobre suas aplicabilidades ao campo da educação. Para tanto, elegemos como objetivo geral do presente estudo identificar conexões entre pressupostos do pensamento de ambos autores mencionados e suas implicações para o contexto educacional.

Uma breve análise dos pressupostos subjacentes à ideia de Paulo Freire e Viktor Frankl leva-nos a inferir a premente necessidade do desenvolvimento de um processo educativo que colabore para o preenchimento do vazio existencial e, além disso, incentive nos educandos a tomada de consciência e a dimensão da responsabilidade. Nesse sentido, apontamos a necessidade de desenvolvimento de novas propostas educacionais que possam colaborar para que os próprios estudantes reconheçam essas dimensões como essenciais para a sua inserção de modo qualificado na sua inserção no mundo.

Por fim, apontamos as limitações do presente estudo, destacando a necessidade de maior aprofundamento de referenciais do campo da logoterapia e, quiçá, o empreendimento de uma pesquisa empírica a fim de validar a aplicabilidade dos pressupostos da Pedagogia Libertadora e da Análise Existencial.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRUZZONE, Danielle. *Afinar la conciencia: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor Frankl*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.
- FRANKL, Viktor Emil. *Psicoterapia para todos*. Tradução: Antonio Allgayer. Petrópolis-RJ: Vozes, 1990.
- FRANKL, Viktor Emil. *A presença ignorada de Deus*. 10. ed. Tradução: Walter O. Scupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2007.
- FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 42. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GARCIA, Leticia Ascencio de. La logoterapia, mas que uma terapia: hacia una propuesta educativa. *Revista de Logoterapia online*, 2000.
- MIGUÉZ, Eloisa Marques. *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. Eloisa Marques Miguez. São Paulo: Paulus, 2014.
- MIGUÉZ, Eloisa Marques. *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. 165 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- RODRIGUES, Larissa Assunção; BARROS, Lúcio Alves de. Sobre o fundador da logoterapia: Viktor Emil Frankl e sua contribuição à psicologia. *Revista estudos*, Goiânia, v. 36, n. 1/2, p. 11-31, jan./fev. 2009.

MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EPILOGUÍSTICO E METALINGUÍSTICO: A LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA COGNITIVA

Andressa Louise Souza¹
Roberlei Alves Bertucci²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar de que forma, em uma produção textual, é possível reconhecer a mobilização do conhecimento epilinguístico e do conhecimento metalinguístico. Nesse sentido, nós partimos da proposta de Culioli e Normand (2005), para quem o primeiro tipo de conhecimento linguístico é mobilizado naturalmente, enquanto o segundo exige um grau maior de consciência, e chegamos à proposta de Dascal (2002). Para esse autor, a língua, em si, é um ambiente que oferece recursos diversos, os quais podem se transformar em ferramentas para se atingir determinados estados cognitivos; assim, a língua seria uma tecnologia cognitiva. Aqui, nós vamos defender que o uso da metalinguagem implica certa consciência e que, portanto, ela pode ser vista uma ferramenta. Para isso, nós analisamos um conjunto de diversos textos em um banco de dados e decidimos por um que exemplificasse de forma adequada o modo como tais teorias se materializam e se encontram. No texto sob análise, o estudante faz uso de recursos de escrita importantes (como vírgulas e travessões), além de mobilizar criativamente a língua na formação de palavras. Com isso, reconhecemos que a mobilização dos conhecimentos epilinguístico e metalinguístico foi feita de forma bastante satisfatória, o que materializa a noção de tecnologia cognitiva presente em Dascal (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia cognitiva. Conhecimento epilinguístico. Conhecimento metalinguístico.

Introdução

Muito provavelmente, a discussão sobre o papel da tecnologia na vida humana nunca foi tão ampla: do modo como podem modificar nossa condição biológica, ao modo como pedimos uma pizza, ela é tema central. Ao mesmo tempo, a linguagem e os aparelhos tecnológicos estão intrinsicamente relacionados no mundo atual. Podemos encontrar celulares com “textos automáticos”, função que permite o dispositivo sugerir palavras que iniciam com as mesmas letras já digitadas pelo usuário, ou assistentes virtuais que obedecem aos comandos de voz do usuário.

Por outro lado, a relação da tecnologia com a linguagem é uma discussão relativamente recente. Autores como Auroux (2014), por exemplo, argumentam que a escrita

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras (Português) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba.

² Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba.

foi a primeira revolução tecnolinguística: foi a partir de uma técnica, repleta de reflexão para construção e possibilidade (tecnologia), que se inseriu a língua no processo. A segunda revolução, para o mesmo autor, foi a gramatização, resultado da reflexão sobre os modos de organização e interpretação das línguas. Ao mesmo tempo, essa gramatização gerou objetos concretos (artefatos) como gramáticas e dicionários. Não fosse a escrita, contudo, a gramatização não ocorreria, já que, apenas registrada, uma língua pode ser conhecida e estudada cientificamente.

Ainda na discussão da relação entre linguagem e tecnologia, Dascal (2002) defende que a língua natural (ou a própria capacidade humana da linguagem) pode ser considerada uma tecnologia cognitiva, porque é um instrumento muito eficaz para produzir efeitos cognitivos específicos. Para o autor, o uso da metalinguagem é um passo importante para a produção de alguns desses efeitos, e, por isso, está diretamente relacionada à tecnologia cognitiva.

Neste trabalho, partimos da importância da escrita, como uma tecnologia, e da sua relação com a linguagem para analisar a metalinguagem como uma tecnologia cognitiva em produções textuais. Propomos uma reflexão sobre a tese de Dascal (2002) de que a língua, em seu uso cotidiano, seja uma tecnologia cognitiva, porque permite que a moldemos a fim de atingirmos determinados estados cognitivos. Para a análise, verificamos alguns textos de um banco de dados em construção, a fim de analisar exemplos de como algumas escolhas linguísticas podem levar a efeitos cognitivos específicos, particularmente, à produção dos sentidos no sentido.

Decidimos por apresentar uma única amostra de texto que, em nossa visão, exemplifica a forma como os conhecimentos epilinguístico e metalinguístico se relacionam. Para nós, isso é importante porque, de acordo com Franchi (1992) e Bagno (2015), as atividades em sala deveriam priorizar as discussões epilinguísticas, o que mostraria a capacidade dos falantes em lidar com a própria língua, ao invés de priorizar exercícios de metalinguagem. Ao tomarmos um exemplo de um texto real, também concordamos com Geraldi (1984) que a análise linguística precisa partir do texto do aluno. Nesse sentido, ainda que nosso foco neste trabalho não seja o ensino propriamente dito, temos consciência de que nossa discussão vai ao encontro de perspectivas distintas, o que consideramos uma vantagem do trabalho.

Quanto à organização, esse trabalho está separado em três seções, além desta introdução. A primeira parte discute as definições de linguagem, epilinguagem e metalinguagem. A segunda, apresenta a proposta de Dascal (2002) sobre a linguagem como tecnologia cognitiva. A última seção apresenta a metodologia e os resultados das análises. Fechamos com as considerações finais.

1 Linguagem, epilinguagem e metalinguagem

Sabemos que *linguagem* é um termo que engloba fatores verbais e não verbais, humanos e não humanos. Outros sistemas de comunicação, por exemplo, os sinais de trânsito e as linguagens de animais — como as abelhas — também são referenciados pelo mesmo termo. Apesar disso, neste artigo, vamos considerá-lo como referente à capacidade humana de falar (ou sinalizar, no caso dos surdos), manifestada nas inúmeras línguas naturais. Flores (2011) aponta que a linguagem é capaz tanto de descrever o que existe no mundo, quanto de criar realidades. Mas, além disso, o próprio acesso à realidade só se faz por meio da linguagem.

Consideramos, também, que a linguagem é um instrumento essencial para que a racionalidade humana se manifeste. Franchi (1992, p. 25) atesta essa afirmação ao considerar que: “a função de comunicar não é a função única, nem mesmo a função essencial da linguagem: ela permite antes a reflexão e o pensamento.” Dessa forma, o homem age por meio da língua que fala, já que usa a linguagem como instrumento fundamental em suas abstrações sobre o mundo. Assim, neste artigo, assumimos a linguagem como um aparato cognitivo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Culioli e Normand (2005) defendem que o conhecimento linguístico presente nos falantes não é acessado diretamente, senão por meio das suas manifestações linguísticas. A esse conhecimento eles denominam “epilinguístico”, afirmando que este não pressupõe um uso racional, mas apenas “natural” por parte dos falantes. É o conhecimento que temos, mas não sabemos, necessariamente, que temos. Ou, é a nossa capacidade de pronunciar algo, sem precisar pensar nos detalhes formais na formação da expressão produzida. De qualquer modo, Culioli e Normand defendem que esse conhecimento vai além da sua manifestação, está acima dessa manifestação. Por isso, Bagno (2015, p. 214) vai dizer que o conhecimento

epilinguístico é aquele que está “por cima da linguagem, agindo diretamente nela”, e não além dela, como o metalinguístico.

Culioli e Normand (2005) argumentam ainda que, em oposição a esse conhecimento básico, há um que exige um grau de elaboração, o metalinguístico. Eles pensam mais especificamente no conhecimento produzido pelos estudiosos da língua, mas, certamente, estendem esse conhecimento para a própria escrita que, em geral, pressupõe um conhecimento linguístico consciente, já que, sem isso, seria impossível a leitura e a escrita.

Entretanto, se, de um lado, as discussões sobre esses dois conhecimentos parecem profícuas (AUROUX, 2014; BAGNO, 2015; CULIOLI e NORMAND, 2005; FLORES, 2011; FRANCHI, 1992; ROMERO, 2011, entre outros), de outro uma sistematização que explicita o limite entre esses dois conhecimentos ou a passagem de um para o outro ainda não foi feita. Reconhecemos que também não tentaremos fazer isso neste trabalho, mas queremos identificar, em textos escritos, como alguns usos de recursos linguísticos podem mostrar a capacidade linguística do produtor, capacidade essa manifestada por um elemento com carga metalinguística (consciente), mas que demonstra o conhecimento básico (epilinguístico) para a produção de efeito no texto. Nesse sentido, portanto, o presente trabalho pode dar uma pista de como a referida passagem pode ser identificada.

Como dissemos, o conhecimento básico existente é chamado de *epilinguístico*, relacionado com algo inato, inconsciente e caótico, no sentido de que não precisa ser verbalizado ou organizado para ser entendido. Por isso, é uma interpretação mais básica da língua. Por exemplo, quando alguém fala “Minha manga está amarela” e a outra pessoa pergunta “Qual? A de comer ou a da camiseta?”, compreendemos que essa pergunta leva em conta um conhecimento relacionado com a aquisição da língua, já que é um processo natural o reconhecimento de mais significados distintos para uma mesma expressão na língua.

Nesse sentido, Culioli e Normand (2005) tratam o epilinguismo como uma atividade silenciosa, na qual não há reflexões profundas e não passa pela sistematização ou verbalização, necessariamente. Está diretamente relacionado com a capacidade de todo falante de utilizar e interpretar naturalmente sua língua, em seus diferentes níveis. Assim, os autores propõem que, nesse ponto, o falante não conceitua, não abstrai a língua para tentar explicá-la metalinguisticamente, o que é papel dos estudiosos. Apesar disso, a epilinguagem se manifesta o tempo todo na ação linguística, já que, retomando o caso anterior, se alguém ouve “manga” em português brasileiro, questiona de que significado se trata. Vemos que,

nesse ponto, o interlocutor ativa processos cognitivos inconscientes, porque não questiona aspectos gramaticais/linguísticos da palavra, mas seu sentido na frase.

Já *metalinguagem* é um termo mais conhecido e se refere ao modo como utilizamos a própria língua para explicá-la (JAKOBSON, 2007). Neste trabalho, compreendemos a metalinguagem um conhecimento linguístico organizado, exteriorizado conscientemente pelo falante e relacionado com o aprendizado escolar (e com a gramática normativa) ou com o conhecimento acadêmico na área. Bagno (2015) mostra vários sentidos para *meta*, prefixo que aparece na palavra. Curiosamente, o autor aproveita um recurso metalinguístico (etimologia), para a explicação da expressão:

A preposição grega *metá*, usada na formação dessa e de tantas outras palavras, tem diversos sentidos possíveis (como é próprio das preposições), e um deles é o sentido de algo que está “do outro lado de”, “para além de”. É o sentido presente, por exemplo, na palavra *metafísica*: aquilo que está “além da física” (lembrando que *physis*, em grego, designava o que chamamos de “natureza”) (BAGNO, 2015, p. 206).

Dessa forma, o autor considera que a metalinguagem é, essencialmente, um refletir *sobre* a língua. Nesse sentido, ele demonstra uma preocupação com atividades muito metalinguísticas em sala de aula, quando, na verdade, as atividades deveriam levar em conta o conhecimento básico do aluno (epilinguístico), tal como aponta Franchi (1992), entre outros autores, em especial sobre o tema da Análise Linguística.

Flores (2011) amplia a discussão da conceitualização de metalinguagem ao propor que o contexto também deve ser considerado ao se pretender analisar o conhecimento linguístico do falante em ação. A autora exemplifica isso ao colocar que uma pergunta de uma criança para a mãe, do tipo “o que é *talvez*?”, é diferente de uma pergunta formulada na escola, pois, mesmo que ambas sejam perguntas “sua formulação foge do alcance compreensivo do indivíduo comum” (FLORES, 2011, p. 249). Outra questão interessante abordada no texto da autora e que tem relação direta com a escrita é a discussão sobre o julgamento social que existe em alguns aspectos da língua. Os falantes da língua irão avaliar e prestigiar certas variações linguísticas em detrimento da outra, o que demonstra certo nível de consciência na escolha. Por vezes, até argumentos metalinguísticos são usados (gramática tradicional, por exemplo), o que mostra que a metalinguagem é uma forma de regular a comunicação. Um exemplo de aplicação dessa regulação são os gêneros discursivos, nos

quais há a preferência por elementos específicos e, no caso de textos para processos seletivos, como o analisado aqui, pela linguagem formal, em algumas situações.

Contudo, como dissemos, o limite entre um e outro tipo de conhecimento é difícil de ser estabelecido. Neste trabalho, como analisaremos textos escritos, vamos estipular que, ao utilizar expressões da língua, ao formar sentenças, o falante está colocando em uso o seu conhecimento básico (epilinguístico). Por outro lado, ao utilizar recursos da escrita, como sinais de pontuação, colocará em prática seu conhecimento gramatical (metalinguístico). Com isso, assumimos que o uso da língua deixa rastros (CULIOLI e NORMAND, 2005) que podem indicar o quanto o falante sabe sobre a sua língua. Queremos, neste trabalho, recuperar esses traços na escrita e relacioná-los com os dois tipos de conhecimento discutidos aqui.

Assim, defendemos que a metalinguagem é uma maneira de formalizar, exteriorizar o conhecimento epilinguístico. Além disso, quando o falante verbaliza, percebemos traços de conhecimento epilinguístico e metalinguístico — às vezes, com alguma dificuldade em distinguir um do outro.

2 Linguagem como tecnologia

Antes de definir tecnologia, é necessário discutir sobre a conceitualização do termo *técnica*. Para alguns autores, a técnica é o saber fazer algo, por exemplo, os instrumentos de caça de pedra lascada desenvolvidos pelos seres humanos no período Paleolítico. De acordo com Vargas (2009), a técnica teve — e ainda é possível ter — um aspecto mágico, pois os artefatos produzidos eram ligados aos deuses ou ao culto a natureza, como é possível observar no trecho:

[...] A transmissão dos conhecimentos técnicos de geração a geração foi também inicialmente feita como segredos revelados pelos deuses e, portanto, a uma cooperação. De uma forma positiva, entretanto, pode-se pensar a invenção das técnicas e a sua transmissão de geração a geração como baseado num instinto esclarecedor inato ao homem — a partir talvez do inconsciente” (VARGAS, 2009, p.19).

Abbagnano (2007) define *técnica* como “qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” e divide esse conceito em dois campos distintos: as mágicas e religiosas, que são considerados os ritos e que não modificam o sistema no qual

está presente e as técnicas racionais — modificadoras do sistema inserido — que distinguem-se em três categorias: simbólica, comportamental e produtiva.

A primeira caracteriza-se por enquadrar as técnicas artísticas e cognitivas e consistem fundamentalmente no uso da linguagem, ou seja, a escrita, os tipos textuais e os gêneros discursivos entrariam nessa categoria. A segunda distinção de técnica agrupa todas as técnicas que envolvem nas relações de homem para homem — o que a torna essencialmente extensa —, dessa forma, as técnicas dos campos de educação, saúde, jurídico etc., se encaixariam nessa divisão. A terceira e última categoria engloba as produções materialistas e utilitárias e como o homem relaciona-se com a natureza para a produção de bens. Nesse trabalho, o que nos interessa especificamente está relacionado com a primeira categoria, a simbólica, a qual será discutida mais adiante.

A partir da definição de técnica, podemos conceituar a tecnologia como um conjunto de conhecimentos teóricos que permite, através da técnica, desenvolver instrumentos para satisfazer as necessidades da humanidade. É relevante notar que esses instrumentos desenvolvidos nem sempre são necessariamente palpáveis. Por exemplo, podemos entender a rede Wi-fi (rede IEEE 802.11) como uma tecnologia não palpável, pois para conectar o seu aparelho eletrônico — computador, celular, e-reader etc. — a ela não é preciso de nenhum fio.

Por ser um conceito abrangente e envolver diversas áreas da vida humana, há diversas categorias de tecnologia, sendo elas: as assistivas, que contribuem para a melhora da qualidade de vida de pessoas com deficiência; as digitais, que possibilitam a transformação de qualquer dado ou linguagem em números, presentes em computadores, tablets, celulares etc.; a doméstica, que visa estudar e produzir aparelhos com cunho doméstico; as da informação, as quais podem ser definidas como tecnologias referentes a produção, armazenamento, transmissão e outros processos da informação. Dessa forma, podemos compreender que a linguagem é uma tecnologia — ao menos no sentido de sua finalidade —, pois ela é um instrumento capaz de facilitar o modo de comunicação entre sujeitos — e como a rede Wi-fi, é não palpável.

Saindo dessa perspectiva de tecnologia como mero aparato/objeto, poderíamos questionar se o uso que se faz da linguagem teria ou não algo de tecnológico. Na seção anterior, defendemos que a linguagem é um instrumento de ação no mundo — o que a tecnologia, por aquilo que temos visto, também é. Por isso, a linguagem é essencial em

nossas relações e, conseqüentemente, na forma de atuarmos no mundo. Por permitir a abstração — falamos de ontem, hoje, amanhã; daquilo que existe ou não —, ela se constituiu como um meio necessário para o desenvolvimento das sociedades, sobretudo em seus aspectos tecnológicos (VIEIRA PINTO, 2005). Na base, é um instrumento de abstração e planejamento, mas, acima de tudo, o meio mais eficaz para se atingir objetivos cognitivos: opinar, refletir, crer etc.

Nesse sentido, Dascal (2002) propõe que sobre a linguagem seja entendida como *tecnologia cognitiva*. Em seu texto, ele explica que essa expressão remete a instrumentos desenvolvidos ou adaptados para objetivos cognitivos. Estes podem ser estados mentais de natureza cognitiva, como o conhecimento e a opinião, ou processos cognitivos, como a aprendizagem e a formulação de hipóteses. Assim, podemos compreender, a partir dos exemplos dado pelo linguista, que os estados mentais são objetivos cognitivos mais fixos, que podem ir se estabilizando de acordo com os processos cognitivos. Por exemplo, a aprendizagem de fórmulas matemáticas pode começar com Bhaskara, depois Pitágoras e assim por diante. Quando o aluno aprende a primeira fórmula, ele adquire o conhecimento — estável — sobre ela (estado mental), mas as outras ainda estão sendo processadas.

A partir dessa noção de tecnologia cognitiva, Dascal propõe o uso da língua como ambiente, recurso e ferramenta. No primeiro caso, a linguagem é o ambiente que influencia a cognição e, por não termos interesse na parte cognitiva, em si, vamos deixá-la de lado neste artigo. No segundo, a linguagem dispõe de recursos próprios para fins, os quais garantem o aprendizado, a opinião a crença etc. O autor explica que o termo *recurso* se refere a elementos linguísticos que são “aspectos da língua usados regularmente e, na maior parte, conscientemente para propósitos cognitivos, com a mínima elaboração” (DASCAL, 2002, p. 9 – tradução nossa). Exemplos de recursos, principalmente em textos, seriam os conectivos, que servem para organizar informações ou adicioná-las, como no caso do “e”, usado diariamente e que serve para adicionar informações sobre um mesmo objeto.

A linguagem é ferramenta quando seus recursos são engendrados para uma tarefa específica. O uso da língua como ferramenta, para Dascal, é “o resultado da engenharia linguística dos recursos para uma tarefa cognitiva específica” (DASCAL, 2002, p. 11 – tradução nossa). O exemplo dado pelo linguista são os quantificadores como: *todos, quase todos, ninguém, praticamente ninguém*. Na escrita, podemos entender que a pontuação é uma ferramenta, por causa da sua função de indicar fenômenos típicos da fala, como a

prosódia ou as pausas por exemplo. Por outro lado, alguns usos de vírgula, parênteses ou travessões podem indicar explicações importantes no texto, cuja tarefa cognitiva (explicar) se evidencia por eles. Outros usos, como a caixa alta nas redes sociais, são considerados gritos (ou impaciência), enquanto colocar um ponto final em uma sentença pode soar grosseiro.³

Por tudo isso, podemos assumir, com Dascal, que a metalinguagem materializa o papel de ferramenta que a língua natural pode ter no cotidiano. Além disso, ao considerar a linguagem como tecnologia cognitiva, ele demonstra que a forma como nós usamos a língua é muito mais complexa do que uma simples ordem de palavras. Portanto, apesar de a aquisição ser natural, quanto mais se aprende sobre a língua, mais se pode encontrar estratégias que levem a finalidades cognitivas. Logo, se o conhecimento metalinguístico não deve ser prioridade (FRANCHI, 1992; BAGNO, 2015) também não pode ser desprezado, em especial quando parte de atividades de reflexão sobre os efeitos de sentido da língua (FRANCHI, 1992).

Sendo assim, para este trabalho, pretendemos identificar recursos na escrita que apresentem traços de conhecimento epilinguístico e metalinguístico. Para isso, vamos selecionar os casos que consideramos menos usuais no universo dos textos analisados, tais como: uso de travessões, vírgulas explicativas, formação de palavra nova entre outros. Nossa intenção é relacioná-los aos dois tipos de conhecimento e ao uso da língua como ferramenta em direção ao cumprimento do enunciado de produção, o que caracteriza uma finalidade cognitiva específica, considerando a proposta de Dascal.

3 Análise dos dados

3.1 Metodologia

Inicialmente, para a realização dessa pesquisa foram analisados textos de pelo menos 10 estudantes, a fim de investigar usos linguísticos menos recorrentes. No entanto, nesse *corpus* pesquisado, encontramos apenas um aluno cuja escrita apresentava elementos

³ Outra característica interessante da proposta de Dascal é o seu entendimento sobre o movimento da língua por seus usos. A partir do ambiente da língua — levando em conta as regras estruturais da língua —, pode-se desenvolver um recurso, o qual tem potencial para ser uma ferramenta cognitiva. Nesse sentido, o autor deixa claro que a língua não é imutável, mas está em movimento e mudança.

muito pouco usuais, tais como: uso de dois pontos, travessões, vírgulas explicativas e até neologismo. Assim, decidimos tomar um texto desse estudante como amostra.

Os materiais analisados fazem parte do banco de produções *Digitus*, um projeto de pesquisa que coleta textos de estudantes de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e de alunos do curso pré-vestibular Cursinho Solidário — a partir do projeto de extensão “Aspectos linguísticos para interpretação e produção de textos”. O estudante selecionado foi aluno desse Cursinho. Destinado a estudantes de baixa renda, o curso é uma das ações da ONG Formação Solidária e atendia cerca de 410 alunos por ano, em 2018, ano de referência dos textos coletados para esta pesquisa. Os textos ali produzidos são focados nos gêneros requisitados pelo vestibular da Universidade Federal do Paraná e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).⁴

A escolha do texto aqui analisado (análise de tirinha) se deu independentemente do gênero, já que o foco do trabalho é apresentar o uso da linguagem. Observando a proposta de Dascal (2002), decidimos por não olhar para elementos mais comuns, como o uso de quantificadores, que aparecem frequentemente nos textos. Como se verá, o texto tem elementos raros para produções escolares e, por isso, consideramos ser mais relevante selecioná-lo.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentaremos o texto escolhido para análise, a fim de verificar se relaciona os conhecimentos discutidos antes. O texto é uma proposta de análise de tirinha, de caráter expositivo, presente na Figura 1.

⁴ Os textos coletados no projeto são devidamente autorizados; a aprovação do projeto se deu pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR – número de parecer do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 88328218.6.0000.5547.

Figura 1: Proposta de produção de análise de tirinha

PROPOSTA - TIRINHA



Em um texto de 8 a 10 linhas, EXPLÍCITE a crítica presente na tirinha, relacionando os elementos verbais e não verbais ali presentes.

Fonte: Banco de textos Digitus, adaptado de Alexandre Beck.⁵

Nessa proposta, havia um aspecto importante: o texto é de autoria de José Saramago, conforme indicação no último quadro (parte superior, direita). Já a imagem, é de autoria de Alexandre Beck, conforme indicação no mesmo quadro (parte inferior, esquerda). Nela, Beck utilizou-se de uma citação de uma peça do autor português para discutir a empatia (ou a compaixão) entre as pessoas.

Antes da discussão dos resultados, explicitamos, em quadros, os elementos encontrados e sua relação com a linguagem como recurso ou ferramenta e o conhecimento epilinguístico e metalinguístico. Para isso, organizamos o quadro de forma que na primeira coluna seja apresentado o elemento em foco retirado dos textos; na segunda, a localização; na terceira, se esse elemento é uma ferramenta ou um recurso; na quarta, se se relaciona mais com o conhecimento epilinguístico ou metalinguístico; e na última, o uso que o aluno fez do elemento no texto.

Quadro 1: Análise da tirinha

Alexandre Beck, extraíndo um trecho de uma obra de José Saramago, compõem (*sic*) uma tirinha que pauta a empatia humana na sociedade. Para isso, o autor usa o texto de cunho poético de Saramago, no qual o eu lírico contrapõe a ideia de frialdade exposta pela metáfora “coração de ferro” afirmando que seu coração é de carne e sangra todo dia, mostrando a empatia que sente.

Beck apresenta essa ideia em três quadrinhos, os quais mostram um garoto caminhando com um adulto — 1º quadro — até um mendigo deitado — 2º quadro — o parar. O ato do garoto parar e ver o homem deitado demonstra a empatia que ele sente, fazendo assim a ligação com o texto saramaguiano.

Fonte: própria.

⁵ Disponível em: <tirasarmandinho.tumblr.com/post/162568450439/tirinha-original>. Acesso em: 02 jun. 2020

Em nossa opinião, dado o enunciado da proposta de produção, o texto produzido pelo aluno é uma boa análise da tirinha. Na construção textual realizada pelo aluno há vários elementos interessantes que demandam uma análise mais pormenorizada para explicitar a forma como a linguagem foi trabalhada por ele. A seguir, o quadro relativo ao texto anterior.

Quadro 2 – Elementos linguísticos do texto

Elemento	Localização	Recurso/Ferramenta	Epilinguístico/ Metalinguístico	Uso
vírgulas	linha 1	ferramenta	metalinguístico	caráter explicativo
compõem	linha 1	recurso	epilinguístico	verbo dicendi
usa	linha 2	recurso	epilinguístico	verbo dicendi
aspas	linha 3	ferramenta	metalinguístico	citar
frialdade	linha 3	recurso	epilinguístico	sinonímia
apresenta	linha 5	recurso	epilinguístico	verbo dicendi
travessões	linhas 5 e 6	ferramenta	metalinguístico	destacar a posição dos elementos
assim	linha 7	recurso	epilinguístico	conclusão
saramaguiano	linha 7	recurso/ferramenta	epilinguístico/ metalinguístico	adjetivação

Fonte: própria.

No que tange à questão de como a língua é usada como ferramenta, retomando a proposta de Dascal, temos a presença dos sinais de pontuação: as vírgulas, os travessões e as aspas. Por estarem diretamente relacionados à escrita, sem correspondência direta na fala, consideramos que sejam, necessariamente, uma ferramenta, porque têm funções próprias para a expressão daquilo que o estudante deseja. No caso das vírgulas, ele as usa para explicar como o autor (Alexandre Beck) compõe a tirinha. Isso demonstra que ele não apenas conhece o elemento vírgula, mas sabe como usá-la intencionalmente. Há diversas ocorrências desse sinal de pontuação ao longo do texto e de seu emprego de forma correta, mas esse emprego específico demonstra um forte conhecimento metalinguístico.

Os travessões destacam o lugar (quadro) em que se encontra, na tirinha, o elemento explicado pelo aluno. Normalmente, esses sinais de pontuação são usados no início de uma sentença para indicar o discurso direto, como acontece nos textos dramáticos ou em algumas narrativas. Mas no resumo produzido pelo aluno ele usa os travessões para destacar elementos no interior da sentença, realçando o aposto resumidor, ou seja, o estudante explica

o que acontece num determinado quadro da tirinha e depois utiliza os travessões para marcar o quadro que estava mencionando, como apresentado no trecho: “Beck apresenta essa ideia em três quadrinhos, os quais mostram um garoto caminhando com um adulto — 1º quadro — até um mendigo deitado — 2º quadro — o parar.”

O último sinal de pontuação aqui analisado são as aspas, que não aparecem no texto original, mas que o aluno utiliza como ferramenta para citar a metáfora “coração de ferro” contida na tirinha. Aqui, o uso é desejável, já que é o modo pelo qual o cartunista se refere àqueles com pouca empatia pelos outros, além de ser parte do texto retirado de Saramago. Com isso, percebemos que todos os sinais de pontuação analisados anteriormente demonstram que o estudante possui um conhecimento metalinguístico avançado e não apenas reconhece sua existência. Por isso, é capaz de empregá-los de forma correta para construir o seu texto.

Os verbos *compor*,⁶ *usar* e *apresentar*, utilizados como verbos dicendi, demonstram a reflexão do aluno, pois são recursos linguísticos dos quais o aluno se apropria para explicar o texto original. Esse recurso é complexo, pois além de manifestar o conhecimento epilinguístico do falante, manifesta seu conhecimento metalinguístico, porque ele usa o verbo mais adequado à ação do autor da tirinha. O item *assim*, indicado no quadro, é um recurso importante, indicado pelo próprio Dascal como um recurso da língua. Nesse caso, é um item que contribui para a conclusão que o estudante pretende fazer em sua análise: a de que o ato de parar do menino, na tira, tem relação direta com o sentimento de empatia/compaixão destacado no texto de Saramago. Para o estudante, então, há uma relação lógica e conclusiva entre a imagem de um autor (Beck) com o texto do outro (Saramago), o que ele indica pelo uso de “assim”. Não indicamos ser uma ferramenta, porque, em nosso ver, esse elemento é apenas inserido no texto, sendo uma mobilização mais específica por parte do estudante.

Os dois últimos elementos a serem analisados são *frialdade* e *saramaguiano*. No primeiro caso, temos uma sinonímia para *frieza*, que o estudante relaciona com a metáfora “coração de ferro”. Indicamos, aqui, ser um recurso, porque é apenas a utilização de um sinônimo, o que nos parece relativamente comum (ainda que a palavra, em si, não o seja).

⁶ Embora a concordância esteja equivocada, consideramos que o estudante utilizou o recurso corretamente, cometendo apenas um lapso de concordância, que não afeta a qualidade do texto como um todo, nem a análise que estamos realizando.

Por fim, há, nesse texto, mais um elemento que explicita simultaneamente os conhecimentos metalinguístico e epilinguístico do aluno: a palavra *saramaguiano*. Há muitos processos que envolvem a formação dessa expressão. Primeiramente, esse neologismo deriva do substantivo próprio *Saramago* e, para a sua formação, é necessário saber que deve ser acrescentado a letra “u” para manter o som de /g/, assim como o estudante fez. Além disso, há também a escolha do sufixo *-iano*, que indica origem, fonte, como ocorre com *goiano* ou *interiorano*. Assim, como se vê, para a formação desse adjetivo de referência ao texto de Saramago, o estudante acessou conhecimentos complexos, o que torna a expressão muito mais que um recurso, podendo ser caracterizada como uma ferramenta.

Em seu texto *Linguagem como tecnologia cognitiva*, Dascal aponta que esse uso de “padrões linguisticamente produzidos” pode formular uma expressão vazia. O exemplo dado pelo linguista é o termo *nothingless*, em inglês, que é composto pela palavra *nothing* (nada) e o sufixo *-less*, que pode ser traduzido como “sem”, indicando nada, falta de algo. Dessa forma, *nothingless* traria uma ideia de nada-sem-nada, ou seja, um sufixo que não traria um sentido à palavra *nothingless*. Em outras palavras, o autor aponta que a língua tem recursos que nem sempre podem ser usados livremente, para a formação de expressões, por exemplo. É o contrário do que ocorre na expressão “saramaguiano” encontrada no texto do aluno: ali, ele usa um termo de forma inovadora e correta.

A manifestação dos conhecimentos epilinguístico e metalinguístico por parte desse aluno explicita o caráter criativo da língua. É possível que um falante que nunca teve contato com a alfabetização consiga formular algo similar — mesmo que não possa explicar quais foram os processos pelos quais ele refletiu para formular tal expressão. Nesse sentido, concordamos com Jakobson (2007), para quem é impossível falar uma língua sem falar dela, no sentido de que sempre precisamos utilizar expressões para explicar outras. É próprio da língua, segundo o linguista, ter recursos que permitam-na tratar de si mesma. Aqui, além de utilizar, o aluno formulou uma expressão, a partir dos recursos disponíveis. Sendo assim, “saramaguiano” é uma expressão bem construída e apresenta os dois tipos de conhecimento: o epilinguístico e o metalinguístico.

Considerações finais

As investigações realizadas sobre o uso da linguagem como ferramenta ou recurso e sobre os conhecimentos epilinguístico e metalinguístico nos permitiram observar duas principais conclusões sobre esse estudo. A primeira é que, quando o aluno apresenta a apropriação do conhecimento metalinguístico, ele parece demonstrar uma estrutura textual mais sofisticada, como o caso de *saramaguiano*. Por outro lado, falhar em um aspecto metalinguístico não acarreta uma defasagem do conhecimento epilinguístico como um todo. O próprio aluno equivocou-se ao escrever que “Beck compõem” (deveria usar o singular e não o plural). Contudo, percebemos que o seu texto apresenta outros elementos metalinguísticos complexos, o que mostra que o aluno apenas não sabia escrever uma palavra específica, mas tinha uma gama de outros conhecimentos para estruturar o seu texto.

A segunda conclusão é a aproximação entre os conhecimentos linguísticos. Todo o texto do aluno manifesta os dois tipos de conhecimento: o epilinguístico (para formular sentenças, por exemplo) e o metalinguístico (para usar a pontuação e formar palavras, por exemplo). Nesse sentido, o trabalho reforça a necessidade de que o ensino enfatize a relação desses tipos de conhecimento, para que o estudante entenda a complexidade da língua e, ao mesmo tempo, explore seus recursos, os quais estão disponíveis e precisam ser acessados. A escola, então, pode ser um espaço para reflexão e desafios no uso dessa capacidade e na valorização dos tipos de conhecimento linguísticos. Com a reflexão consciente da língua, os falantes passam a considerar aspectos como a adequação da linguagem — informal ou mais formal —, a pontuação, a inovação e tudo mais que está na pretensão da comunicação. Podem fazer isso, por exemplo, à medida que analisam o público-alvo e a finalidade do seu discurso, tornando-se usuários capazes de transitar entre as diversas esferas comunicativas.

Agradecimentos

Agradecemos aos estudantes que autorizaram o uso de seus textos para a composição do banco de textos *Digitus*. Também agradecemos aos pareceristas da Revista *Discentis*, pelos comentários, sugestões e correções. Os problemas persistentes são de nossa responsabilidade.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DASCAL, Marcelo. Language as a cognitive technology. *International Journal of Cognition and Technology*, 1(1), p. 33-59, 2002. Disponível em: <<https://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/ijct-rv.htm>> Acesso em: 24. maio. 2020.

FLORES, Onici Claro. (Meta) Linguagem. *Linguagem & Ensino* (Pelotas), v.14, n.1, p. 243-261, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15389>> Acesso em: 24. maio. 2020.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem – atividade constitutiva*. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 22, p. 9-39, jan./jun. 1992. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>> Acesso em: 24. maio. 2020.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf> Acesso em 24. maio. 2020.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-19.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2v.

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO VOLUNTÁRIO

Edson Luis Rezende Junior¹

RESUMO: A proposta de ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) aqui apresentada surgiu como um projeto voluntário, cujo objetivo era ofertar o acesso à língua espanhola de modo gratuito aos estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública localizada no distrito de Gardênia - Rancharia/SP. Como justificativa para a elaboração do curso pautamo-nos no acordo Mercosul (1991), na LDB (1996), na lei 11.161/05 e nas OCEM (2006). Além disso, contribuiu com o projeto as concepções de Sedycias (2005) sobre o enriquecimento profissional e pessoal ao se aprender uma nova língua estrangeira (LE), especificamente, o espanhol. Como metodologia utilizamos a abordagem qualitativa com base num estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 2017). Entre os instrumentos de análise e caracterização das etapas de criação do referido projeto apresentamos: (a) os relatórios organizados nos dois anos de funcionamento do projeto; (b) as fotos das atividades realizadas e; (c) um questionário aplicado aos participantes. Nos resultados discutimos o interesse dos alunos em continuar seus estudos, a importância do professor como um agente motivador e da organização das aulas a partir de aspectos culturais dos países hispano falantes.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto voluntário. Ensino de línguas. Espanhol como Língua Estrangeira.

Introdução

A proposta de ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) aqui apresentada surgiu como um projeto voluntário, cujo objetivo era ofertar o acesso à língua espanhola de modo gratuito aos estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública localizada no distrito de Gardênia - Rancharia/SP. Assim, neste trabalho trazemos os resultados de dois anos de trabalho, 2016 e 2017, em um curso voluntário de espanhol extraclasse.

Inicialmente, olhamos para a história do ensino de línguas no Brasil e percebemos uma diminuição na oferta de línguas clássicas, grego e latim, até serem retiradas do currículo básico (LEFFA, 1999). Por conseguinte, vemos crescer a oferta pelas línguas estrangeiras modernas, inglês, francês, alemão, espanhol etc., porém, com uma predominância do ensino da língua inglesa.

A língua espanhola, objeto de nosso estudo, devido a diferentes ações passa a ter um lugar de destaque no contexto nacional, principalmente, em função do aumento das

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Presidente Prudente.

trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul – Mercosul (BRASIL, 1991). Segundo Fernandez (2005, p. 20 – tradução nossa) “há um olhar para o espanhol, o idioma dos países vizinhos”. Já para Rajagopalan “está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá” (2006, p. 20 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 13).

Posterior a isso, a Lei De diretrizes e Bases Nacionais (LDB), firmada em 1996, estabelece em seu artigo 26, inciso 5º, a importância do ensino de línguas estrangeiras na parte diversificada do currículo, sendo que “será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna” (BRASIL, 1996). Desse modo, essa lei abre um caminho para o ensino de línguas estrangeiras no país, contudo, o que vemos acontecer na grande maioria das escolas públicas é um processo de monolinguismo.

Tal ação, por um lado, estabelece a hegemonia de uma língua (geralmente o inglês) perante as outras e, por outro lado, priva os alunos da educação básica do contato com as diferentes línguas estrangeiras existentes. Contudo, percebemos que este quadro vem sofrendo alterações, seja por gestos de política linguística, a partir da sanção de leis (BRASIL, 2006), seja, pela presença de novos programas de incentivo à formação docente (PEDRA e NODARI, 2015). Finalmente:

[...] em 2005, a Lei 11.1614 determina a oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, facultando, também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (de 6º. ao 9º. ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país (PARAQUETT, 2009, p. 126).

Além da LDB e da lei 11.161/05², a língua espanhola conta com um capítulo específico sobre seu ensino nas Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Acreditamos assim, que essa ação possibilite um maior destaque ao estudo desta língua, uma vez que destaca que:

[...] a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica

² Ressaltamos que no início da proposta do projeto a lei 11.161/2005 encontrava-se em vigor. Esse fato justifica nossa escolha pela discussão da implementação desta língua na educação básica pautada na LDB, porém, a mesma foi revogada com a promulgação da lei 13.415/2017.



menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa (BRASIL, 2006, p. 133).

Assim, com o intuito de aclarar a importância de se aprender uma língua estrangeira, especificamente o espanhol, baseamos nossas ideias no conceito que Sedycias (2005) chama de “premissas internas” para a aprendizagem da língua espanhola. Desse modo, abordaremos o enriquecimento pessoal, profissional e cultural obtido ao aprender uma nova LE. Levamos em consideração, também, o papel das línguas em relação ao autoconhecimento e o conhecimento do outro, segundo Sedycias (2005, p. 37):

Além de um universo completamente novo em termos de literatura, filosofia, historiografia folclore música, filme, cultura popular etc., que vai se abrir com cada idioma novo que aprendermos, não devemos esquecer uma das verdades mais simples sobre as línguas estrangeiras: quando estudamos um segundo idioma, não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade convencional com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova.

Assim, dentre as razões que os alunos teriam para aprender o espanhol como língua estrangeira, ainda segundo Sedycias (2005), elaboramos os seguintes itens: (a) a importância da língua espanhola como língua mundial e internacional; (b) ser a língua oficial em vinte e um países; (c) o acordo Mercosul; (d) ser a língua dos nossos países vizinhos; (e) turismo: viagens para a Espanha e ou para Hispano América; (f) ser uma língua irmã do português e; (g) a beleza e o romance da língua. Segundo Cruz (2016, p. 10):

É importante mencionar que o Brasil, único país da América do Sul que tem a língua Portuguesa como idioma oficial, faz fronteira geográfica com: Uruguai, Argentina, Paraguai, Venezuela, Bolívia, Peru e Colômbia. Isso já é argumento suficiente para o ensino do espanhol nas escolas brasileiras.

Já a premissa profissional abarca a própria qualificação ou capacitação dentro de uma determinada carreira, bem como o fato de se possuir o conhecimento de uma língua estrangeira poder ser a diferença decisiva para novas contratações, tendo em vista que a globalização impulsiona a economia mundial nos dias atuais. Por fim, na premissa cultural de se aprender E/LE podemos mencionar a cultura desses vinte e um países falantes de

espanhol, suas manifestações artísticas, tais como, músicas, danças, teatro, cinema, literatura etc.

Ampliando essa discussão, Cruz (2016, p. 1-2) ao discutir a importância de uma língua estrangeira coloca em evidência as inovações tecnológicas e suas exigências para com a sociedade, dado que segundo a autora precisamos acompanhar “as transformações econômicas, sociais e comportamentais decorrentes de se viver em um mundo globalizado”.

Portanto, tendo em vista a relevância de uma prática que valorize um ensino multilíngue e as premissas pessoal, profissional e cultural, descrevemos neste artigo as etapas de criação de um projeto voluntário de ensino de espanhol como língua estrangeira e seu impacto na formação dos alunos participantes. Para isso, dividimos o texto em duas partes sendo elas: (a) apresentar as etapas iniciais da proposta do curso e descrever o contexto de implementação e; (b) apresentar os resultados obtidos nos dois anos de desenvolvimento das aulas de espanhol.

Como metodologia optamos pela pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 2017), especificamente, o estudo de caso, pois a peculiaridade da escola estudada nos despertou a atenção para a necessidade de se desenvolver um curso de ensino de E/LE. Ademais, esse modelo de pesquisa permite o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Os adotados aqui são: (I) os relatórios organizados nos dois anos de desenvolvimento do projeto; (II) as descrições das ações realizadas; (III) fotos das atividades e; (IV) um questionário elaborado pela ferramenta do *google forms*.

1 Contexto de implementação

Nesta parte, retomamos alguns pontos históricos sobre o município de Rancharia e o distrito de Gardênia. O primeiro tem fundação em 1916, sua municipalização acontece em 1934 e o segundo é fundado a partir de 1948. Aquele “está localizado a 520 km de São Paulo (capital) e a 57 km de Presidente Prudente, o município também é cortado pelo rio Capivari”. (REZENDE JR, 2015, p. 57 - 58)

Segundo Souza (2012), o distrito de Gardênia está localizado a 50km do seu município sede, conta com uma área total de 116 km² e uma população inferior a 1000 habitantes. A autora — a partir de relatos de moradores de diferentes idades, arquivos pessoais e arquivos históricos — nos apresenta como o distrito vai moldando suas atividades

econômicas, seu espaço físico e como está se estruturando atualmente com a atividade turística.

Ainda segundo Souza (2012), elencamos algumas características sobre o distrito que nos ajuda a pensar sobre a importância de se desenvolver um curso voluntário num distrito com características tão específicas, tais como:

(I) os meios de transportes coletivos são poucos, com apenas duas linhas de ônibus coletivos; (II) há somente uma Estratégia de Saúde da Família (ESF) e uma escola municipal que atende da educação infantil (nível de pré-escola) ao ensino fundamental (do 1º ao 9º ano); (III) há falta de mão de obra qualificada oriunda de municípios vizinhos ou da sede do município, como dentistas, médicos, engenheiros, escrivão e professores; (IV) o comércio é pouco expressivo em relação ao número de estabelecimentos e predomina o circuito inferior da economia e o campo modernizado não é suprido localmente (SOUZA, 2012, p. 21).

Desse modo, podemos caracterizar nosso contexto de implementação como um espaço carente socialmente, tanto no que diz respeito ao básico, transporte, saúde e educação, quanto economicamente pela falta de profissionais de diversas áreas e pelo pequeno comércio existente. Sobre a escola destacamos que esta possuía em sua totalidade uma média de 120 estudantes, sendo que um terço desse número correspondia ao ensino fundamental II. Em suas instalações a instituição contava com uma quadra coberta, uma sala de informática, uma biblioteca, pátio com refeitório, parquinho infantil e sala dos professores. A seguir apresentamos as etapas do projeto.

2 Etapas do projeto voluntário

Nosso primeiro passo para a concretização do curso de espanhol foi realizar uma sondagem com os alunos do ensino fundamental II. Nesse início seguimos as instruções do guia de orientação de construção de um projeto voluntário (GONÇALVES, 2003). Desse modo, a primeira etapa do trabalho foi constatar o interesse dos discentes em participar do curso de espanhol, que seria oferecido uma vez por semana no período da tarde.

A partir da existência de interesse, elaboramos uma proposta inicial do curso e a enviamos à direção e à Secretaria de Educação do município para que fosse avaliada e divulgada à comunidade. Nessa etapa justificamos o curso a partir de documentos nacionais, citados anteriormente na introdução deste trabalho que descreviam a importância de se

aprender uma língua estrangeira, tendo em vista aspectos como a globalização, interculturalidade e o desenvolvimento das tecnologias informacionais e computacionais.

A segunda etapa deu-se em conjunto com a direção escolar e decidimos que as aulas aconteceriam às sextas-feiras com duas turmas em horários diferentes. Nessa reunião, acordamos também que o curso seria gratuito e iria disponibilizar um certificado de 50 horas fornecido pelo município aos participantes. Acordadas essas primeiras exigências, foram afixados na escola alguns cartazes de divulgação do curso, como o apresentado na figura 1.

De início, a duração do curso de espanhol era de três bimestres (de maio a dezembro de 2016), que posteriormente foi prorrogada para o ano de 2017. Já a terceira etapa consistiu na entrega pela secretaria da escola de um termo de compromisso que explicasse aos responsáveis todos os detalhes do curso, seu caráter formativo e voluntário e a abertura das inscrições para os alunos interessados.

Figura 1: Cartaz de divulgação

**CURSO DE
ESPANHOL**

Gratuito

Professor: Edson Luis

Início: **13/05** (sexta – feira)

Local: E.M.E.F.E.I. Carlos Bueno de Toledo
(sala de informática)

Horários: ¡hola!

1. grupo: 13h às 14h 30 min
2. grupo: 15h às 16:30 min

VAGAS LIMITADAS: **20** ALUNOS POR GRUPO

- * Fichas de matrícula na secretaria da escola;
- * Menores de idade trazer autorização do responsável;
- * Curso com certificado de 50 horas;

Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2016.

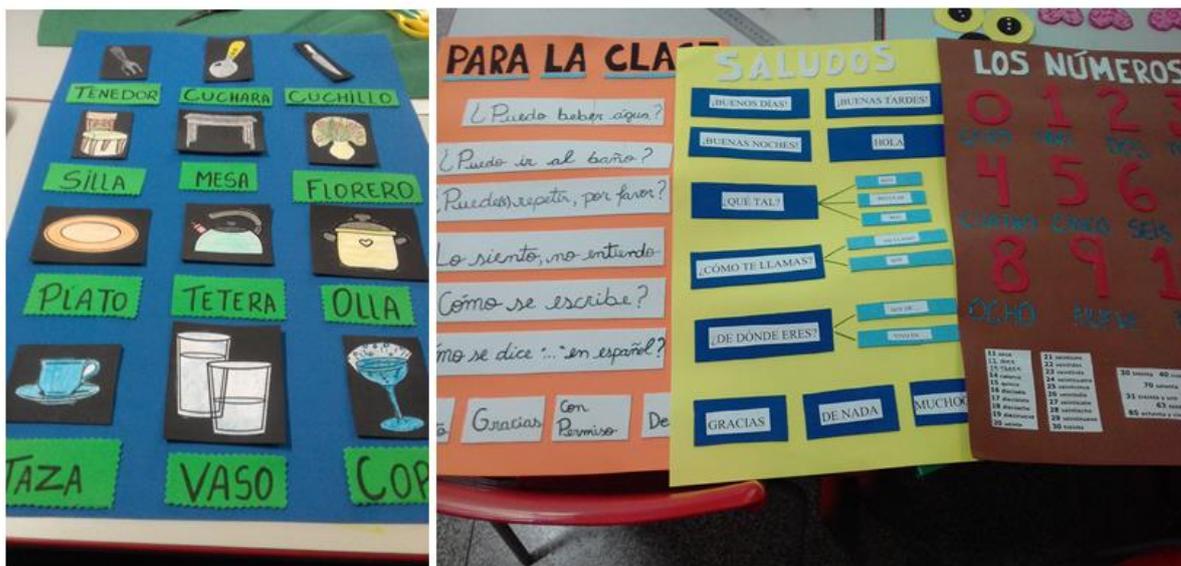
Como observamos no cartaz nossa intenção era limitar o número de estudantes em cada turma. Posteriormente, devido ao número de inscritos, unimos os grupos num único horário. Terminadas as primeiras etapas, iniciamos as aulas e a seguir descrevemos o

primeiro ano do projeto a partir de um questionário realizado ao final do ano com os estudantes que concluíram essa etapa do curso.

3 Primeiro ano do projeto

Durante o primeiro ano do projeto buscamos apresentar os países onde se fala espanhol, características da língua estrangeira alvo, alguns estilos musicais e um pouco da gastronomia. Além disso, elaborávamos em grupo diferentes cartazes com os temas estudados (ver figura 2), líamos alguns poemas e crônicas em espanhol. Ao término do ano realizamos um questionário com os alunos para saber quais as percepções destes em relação ao idioma estudado. Solicitamos a cada aluno que respondesse um questionário elaborado a partir da ferramenta *google forms*³.

Figura 2: Cartazes elaborados em aula



Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2016.

A primeira pergunta realizada foi “Por que você começou a estudar espanhol?”. Observamos que as respostas são bem diversificadas e ressaltamos o desejo dos alunos em realizarem uma viagem, acreditarem ser um requisito profissional e a influência do professor caracterizado como “legal”, o que nos remete a características das três premissas mencionadas anteriormente.

³ Optamos por tal recurso por ele disponibilizar uma melhor tabulação dos dados obtidos em gráficos de barras e de pizzas. Além disso, para fins éticos, escolhemos não identificar os respondentes. Logo, as respostas dadas fazem menção ao grupo como um todo e as aulas em seu modo geral.

Nessa pergunta, ressaltamos também a ação do professor o qual já tinha participado de intercâmbio durante sua graduação e trazia suas experiências para a sala de aula. Acreditamos que esse diálogo tenha possibilitado um aumento no horizonte das crianças que participavam do curso, pois o professor buscava ouvi-los e motivá-los a pesquisar sobre outros países, meios de transporte para se chegar a eles etc. Segundo Kieckhoefel (2011, p. 2534):

Isso significa que, no ambiente escolar, [...] é necessário aproximar-se do aluno, dar-lhe atenção, conhecê-lo, saber ouvir e valorizá-lo; que o olhar do educador, é indispensável para sua aprendizagem e que, é por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades.

A segunda pergunta, figura 3, apresenta uma característica da cidade em seu difícil acesso e, por conseguinte, refletida na escola, uma vez que a aula de língua estrangeira ofertada na grade curricular escolar limitava-se apenas ao inglês. Dessa maneira, os alunos ao serem indagados acerca de seus conhecimentos de espanhol, ou mais especificamente, se já haviam estudado espanhol antes todos responderam de forma negativa.

Nesse sentido, a tecnologia desempenhou um papel interessante, pois por mais que os alunos do distrito de Gardênia não tenham estudado a língua espanhola todos conheciam alguma música nessa língua devido a influência de alguns cantores(as) internacionais e brasileiros(as).

Assim, ao dar espaço para os estudantes, questioná-los sobre seus conhecimentos prévios e apresentá-los a conhecimentos culturais e linguísticos, acreditamos que o curso tenha contribuído para a ampliação da visão de mundo dos participantes. Em outras palavras, permitimos-lhes observar além de sua cultura/língua materna, lançando-os a expansão de vinte e um países hispano falantes.

Figura 03: Segunda pergunta



Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2016.

Já a terceira pergunta do questionário discutiu a motivação dos alunos em participarem do curso. Segundo Cavenaghi (2009, p. 249) “a motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela”. Em nossa concepção sobre ser professor de LE o interesse dos alunos deve ser levado em consideração, de modo que estes se sintam representados em seus desejos e anseios.

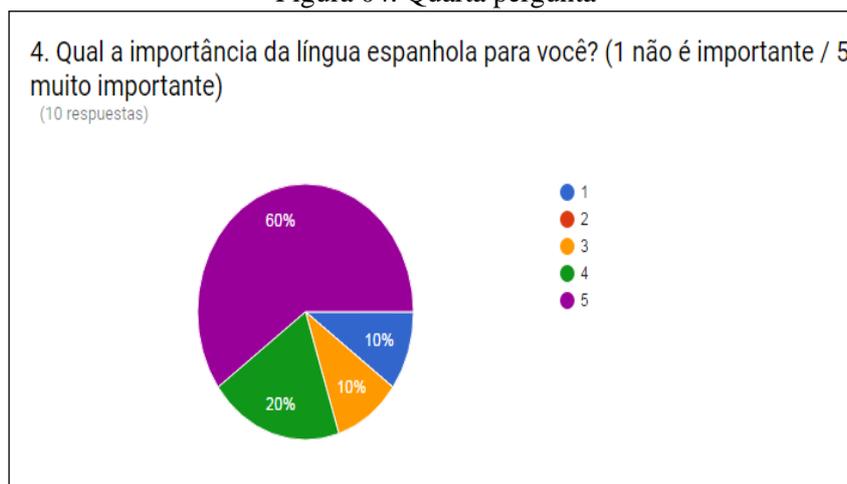
Aqui novamente, ressaltamos a função do professor que apareceu como o agente motivador para a participação e aprendizagem dos alunos, pois sua figura aparece na maioria das respostas obtidas como responsável por despertar o interesse em participar dos encontros desenvolvidos, fato que nos demonstra a importância de estabelecer um diálogo com os estudantes e de ouvir suas motivações.

Por fim, a quarta pergunta selecionada para este trabalho faz menção à importância dada à língua espanhola pelos alunos. Retomamos nosso objetivo principal (do curso), no qual esperávamos que houvesse uma ampliação dos horizontes das crianças e que a língua espanhola adquirisse determinada importância para elas no sentido de demonstrar-lhes que há diferentes modos de se ver, perceber e viver o/no mundo (SEDYCIAS, 2005).

Nosso objetivo foi alcançado, como observamos na figura 4, e sessenta por cento dos alunos deram nota máxima, numa escala de um a cinco, para a importância da língua espanhola. Os outros quarenta por cento estão divididos entre ser importante e mais ou

menos importante. Destacamos aqui que para nenhum aluno a aprendizagem da língua espanhola não era importante, o que se mostra como um dado positivo.

Figura 04: Quarta pergunta



Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2016.

Por fim, reforçamos nossa visão positiva acerca da realização das aulas e da importância de se ofertar mais de uma LE na educação básica com a demonstração de interesse dos estudantes em continuarem com o curso durante o ano de 2017. Descrevemos a seguir essa nova etapa.

4 Segundo ano do projeto

Para a realização do segundo ano, perguntamos a cada aluno “O que você gostaria que tivesse nas aulas de espanhol?”. Nosso objetivo era organizar o curso de modo que atendesse de maneira mais satisfatória os desejos dos alunos, principalmente, por termos liberdade de escolhermos nossos materiais didáticos, nossa avaliação e nossa organização das aulas devido a nosso caráter de projeto voluntário.

A partir das respostas pudemos observar que os alunos gostavam e queriam mais interação nas aulas e em conjunto decidimos pelo trabalho com peças teatrais, comidas e filmes. Assim, estruturamos nossas aulas voltadas a aspectos culturais e buscamos durante o ano elaborar algumas atividades que abrangessem a esses pedidos. Concordamos, uma vez mais, com Cavenaghi (2009, p. 251), pois “para aprender uma língua é necessário conhecer

elementos do código de comunicação (gramática e itens lexicais), além de aspectos sociais e culturais da comunidade da língua-alvo”.

Assim, a primeira ação, encenação de uma peça teatral, se deu com o convite da Secretaria da Educação para apresentarmos o curso na Feira do Livro da cidade. Os alunos se animaram e decidiram ensaiar uma dança para a música *vivir mi vida*, de Marc Anthony. Para a apresentação criaram a peça teatral *Um sonho de Emília* onde a personagem do *Sítio do Pica Pau Amarelo* sonha que vai para o México e encontra um grupo de caveiras mexicanas dançando. Ao acordar a boneca de pano volta para a escola e conta a todos sobre seu sonho.

O conhecimento sobre essa data festiva se deu a partir do filme *El libro de la vida*, estreado em 2014, que narra a história de um grupo de alunos que vão ao museu e lá aprendem sobre o dia dos mortos no México. A figura 5⁵ apresenta os alunos no dia da apresentação na Feira e, também, a maquiagem que realizaram a partir de pesquisas sobre essa data e da visualização do filme.

Figura 5: Grupo para apresentação



Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2017.

⁵ Por questões éticas decidimos borrar o rosto das crianças em todas as fotos apresentadas. Neste caso, deixamos a maquiagem no professor para que se possa ver o trabalho de caracterização.

Essa atividade desenvolveu a escrita em língua espanhola, a oralidade e seu conhecimento cultural sobre a música e o feriado festivo. Corroborando com o assunto, concordamos, com Cruz, Gama e Souza (2007, p. 496) ao mencionar que “o filme como uma mostra autêntica produzida na língua-alvo sem manipulações com fins didáticos, fornece um insumo que possibilita a reflexão, conhecimento da cultura da língua-alvo e a consequente produção escrita ou oral contextualizada”.

A segunda ação foi elaborar um calendário com alguns filmes em língua espanhola que pudéssemos discutir aspectos culturais com os alunos, ademais do filme *El libro de la vida*, que nos permitiu trabalhar um pouco da cultura mexicana. Seleccionamos *Machuca* (Chile, 2005), *El hijo de la novia* (Argentina, 2001), *Volver* (Espanha, 2006) e *O último trago* (México, 2016).

Ressaltamos que para a seleção o professor elaborou uma lista com títulos e apresentou aos alunos, os quais buscaram as sinopses, assistiram aos *trailers* de cada um e fizeram uma votação nos que gostariam de ver. Para a lista, levou-se em consideração a faixa etária dos alunos e a possibilidade de que eles assistissem em espanhol com legenda em português.

Desse modo, a partir dos filmes escolhidos pudemos discutir algumas características da língua espanhola, como por exemplo, as variações linguísticas e aspectos culturais dos países. Portanto, entendemos que “o aprendiz bem-sucedido deve conquistar um perfil intercultural, pois além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo” (CRUZ; GAMA e SOUZA, 2007, p. 489).

Aclaramos que os filmes foram vistos durante o ano e que a utilização de produções cinematográficas em sala de aula “pode contribuir para o processo formativo do aluno, já que abre possibilidade de reflexões sobre as potencialidades da linguagem em suas diferentes expressões e condições para que o aluno possa desenvolver sua postura e atitude ao trabalhar e lidar com textos” (CANAL, 2017, p. 102).

Por fim, buscando alcançar os objetivos delimitados no início do ano, ir ao encontro das motivações dos alunos e proporcionando-lhes novas experiências dentro da língua espanhola, realizamos um trabalho com as receitas vistas e discutidas em sala a partir dos filmes e outras receitas que buscamos sobre cada país, representados pelas nacionalidades dos filmes.

Como conclusão realizamos um café cultural no dia da entrega dos certificados com essas receitas. Tal atitude chamou-lhes muito a atenção por encontrarem ali pratos que não conheciam e diferentes preparos para alimentos conhecidos, como, por exemplo, o abacate com sal e limão na *guacamole*, o feijão com carne e pimenta, as frutas no vinho (sem álcool) etc. A figura 6 nos permite ver a disposição da mesa e a entrega dos certificados, momento que contou com a participação da direção e da Secretária da Educação.

Figura 6: Encerramento do curso



Fonte: autoria própria relativa ao ano de 2017.

Considerações finais

Nesse trabalho apresentamos a criação e o desenvolvimento de um projeto de ensino de espanhol como língua estrangeira num distrito de Rancharia-SP. Justificamos o

projeto por meio de documentos nacionais da educação brasileira e — também por três premissas pessoal, profissional e cultural (SEDYCIAS, 2005). De igual maneira, detalhamos nosso contexto de trabalho, as ações realizadas, tais como, sondagem com os alunos, contato com a direção e Secretaria de Educação.

Após isso, apresentamos as respostas dos alunos a um questionário ao término do primeiro ano do projeto, no qual observamos uma motivação para com as aulas e descobrimos um interesse em conhecer outros países, diferentes culturas, bem como a importância do professor como agente motivador.

A partir desse interesse dos alunos, demos continuidade ao curso, estruturando-o de maneira que trabalhássemos mais aspectos culturais da língua espanhola. Optamos então por apresentação de dança, filmes e comidas típicas como maneiras de ampliar o conhecimento sociolinguístico dos alunos e motivá-los durante a aprendizagem.

Por fim, esperamos que a partir da importância do projeto, aqui revelada, outros cursos sejam criados e que estes possam ampliar o horizonte de vida dos participantes apresentando-lhes novas culturas e diferentes modos de vida.

Referências

- BRASIL. *Saiba mais sobre o Mercosul*, 1991. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercocul>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- BRASIL. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1- Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANAL, Alice. O cinema nas aulas de espanhol. *Revista LinguaTec*, Bento Gonçalves, vol. 02, n. 03, p. 100-113, 2017.
- CAVENAGHI, Ana R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Revista Ciências & Cognição*, Volume 14, p. 248-261, 2009.
- CRUZ, Salete M. C. Língua espanhola e a importância de seu ensino: uma reflexão calcada nos pens e na lei 11.161. In: *Anais EmiCult - II ENCONTRO DE MISSIONEIRO DE*

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 2016, p. 1-12, São Luiz Gonzaga, RS, 2016.

CRUZ, Maria de L. O. B; GAMA, Angela P. F; SOUZA, Fábio M de. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). In: PINHO, Sheila Z. de; SAGLIETTI José R. C. (Org.). *Núcleos de Ensino - Projetos de 2005*. 1. ed. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP Publicações, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco M. El español en el mundo. In: SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

GONÇALVES, Katia R; CAMARGO, Paulo de; CRUZ, Priscila. *Construindo um projeto de voluntariado*. Instituto Faça Parte – Brasil Voluntário, 2003.

KIECKHOEFEL, Josiane C. As relações afetivas entre professor e aluno. In: *Anais X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, PUC Paraná, p. 2533 – 2543, 2011.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas*, APLIESP, SP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora E.P.U. 2017.

PARQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Revista Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PEDRA, Nylcéa T. S; NODARI, Janice I. Ensino de línguas estrangeiras: quando as políticas públicas e as práticas não se encontram. *Revista X, Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeira*, v.1, p.1 - 15, 2015.

REZENDE JR, Edson L. Biblioteca escolar: (re) organização e fomento à leitura. *Revista Ininga*. Teresina, PI, v. 2, n. 1, p. 54-66, 2015.

RODRIGUES, Fernanda S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. *Espanhol – ensino médio: coleção explorando ensino*, volume 16, p. 13 – 24, 2010.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOUZA, Sueli A. *Transformações socioespaciais no distrito de Gardênia, Município de Rancharia – SP*. 2012, 116p. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Bacharelado em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista (UNESP), SP, 2012.

(RE) LEITURAS DE *CHAPEUZINHO VERMELHO*: O CONTO DE FADAS E A RECEPÇÃO DO LEITOR JOVEM

Luan de Carlo Andrade¹
Carla Kühlewein²

RESUMO: Tendo como público-alvo o leitor jovem da fase inicial do Ensino Superior, esta pesquisa procurou investigar a recepção da leitura dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho* que ele dispõe, levando em conta a importância que textos como este adquirem na dimensão pedagógica e nos aspectos que podem favorecer o desenvolvimento de um sujeito crítico reflexivo. O que leva a tal questionamento são interações sociais de que o indivíduo dispõe em uma rotina de leitura, influenciado pelos símbolos expressos nos contos de fadas. Para tanto esta pesquisa pautou-se na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979), em estudos sobre o conto de fadas, como o de Nelly Novaes Coelho (2000) e de Bruno Bettelheim (2002) e questões pertinentes acerca do papel formativo da literatura expostas por Antonio Candido (1972). A pesquisa de campo foi realizada com alunos de uma universidade pública ao Norte do Paraná com o objetivo de verificar o repertório de leituras e o horizonte de expectativas do leitor jovem universitário acerca do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho* (2012), nas versões de Perrault e Grimm, e a eventual ruptura dessa expectativa através da releitura *Uma Chapeuzinho Vermelho* (2012), de Marjolaine Leray (2012). A partir de revisão literária e pesquisa de campo, foi possível perceber que o conto de fadas clássico faz parte do arsenal de leituras do jovem universitário, porém a releitura de Leray (2012) tende a romper com o horizonte de expectativas desse leitor e com isso ampliar sua visão de mundo e contribuir significativamente para sua formação enquanto sujeito crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Conto de fadas. Chapeuzinho Vermelho. Leitor. Jovem. Recepção.

Leitor, formação e contos de fadas: questões prévias

O ensino no Brasil é marcado pela precariedade, não só da estrutura física, em muitos casos, como também da formação docente e do conteúdo abordado em sala de aula. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem de língua materna, muitas vezes, fica reduzido a um “atropelamento de matéria”, mais voltado à gramática, composto por um amontoado de provas e avaliações, deixando-se de trabalhar a leitura da literatura e os aspectos que formam o cidadão crítico reflexivo. Essa tendência tradicional de aprendizagem tende a ter continuidade inclusive na idade adulta.

¹ Graduando em Licenciatura em Letras (Português) na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Apucarana.

² Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Assis. Professora no Curso de Letras (Português), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Apucarana.

Como sugere Antonio Candido (1972, p. 82), a literatura precisa ser considerada: “[...] como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” Assim há espaço para a literatura na sala de aula somente quando se torna disciplina obrigatória, primeiro no Ensino Médio e posteriormente no Superior (no curso de Letras) com conteúdo estruturado acerca do estudo de autores e períodos literários. Mesmo assim é comum que ela se torne pretexto para atividades gramaticais, reduzindo-se o espaço da arte e da expressão humana a aspectos que poderiam ser abordados desde as primeiras leituras, quando ela muitas vezes sequer é contemplada.

Em se tratando dos contos de fadas, vale ressaltar que podem ser considerados como fonte humanizadora que vai além da alfabetização, pois necessitam que o leitor use a imaginação, sendo o público infantil e juvenil o que mais tem permitido aflorar esse campo, pois é principalmente nessas fases que a formação básica do indivíduo requer apoio e suporte. A sociedade costuma não reconhecer os contos de fadas sob essa perspectiva, o que se caracteriza um problema, pois, segundo Bettelheim (2002, p. 5),

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades; e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Para além disso, é preciso pensar ainda que os contos de fadas têm ressurgido (ou talvez jamais tenham sido esquecidos) em versões cinematográficas, impressas ou mesmo pictóricas (há fotografos registrando crianças, jovens e adultos com as vestes de princesas e príncipes) com certa força, mesmo neste século, o que permite refletir sobre o porquê continuam fazendo parte do imaginário coletivo da humanidade, tal como pontua Coelho (2003, p.11): “E, no rastro desses interesses, também as fadas estão de volta, entrando não só nos lares, mas também nas escolas”.

Por esse motivo, esta pesquisa traz em seu *corpus* o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, com enfoque no questionamento sobre sua consideração enquanto fonte de valores formativos, sendo a literatura escrita a que fornece maior intimidade do autor com o receptor, pois, segundo Coelho (2000, p. 15): “É ao livro, a palavra escrita, que atribuímos

a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças”. Nesse sentido, cabe a pergunta: de que forma os contos de fadas influenciam na formação do leitor jovem, etapa em que tais textos praticamente desaparecem, mas ficam, de alguma forma gravados na memória e fazem parte, de certa forma, da formação do ser humano, inclusive na juventude?

O ponto de partida para tal observação está nos símbolos contidos nos contos de fadas, lidos e relidos há séculos e, portanto, transmitidos por uma tradição oral e escrita antiga, os quais influenciam na formação do indivíduo e auxilia-os na conscientização de sua condição humana. Assim, tem-se como foco o conto *Chapeuzinho Vermelho*, em especial as personagens centrais (Chapeuzinho e Lobo), que simbolizam, cada qual, a dicotomia entre o bem e o mal, nas versões dos irmãos Grimm, de Perrault e na contemporânea *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray (2012).

Utilizando com pilar teórico a Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), esta pesquisa tem como finalidade compreender como o leitor constrói o significado do valor contido no conto de fadas, durante a leitura do texto escrito, tendo em vista que é uma abordagem metodológica diferenciada para o ensino da literatura, sugerida, inclusive pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2013).

Tendo em vista que essa teoria compreende o leitor como essência do processo dialógico com o texto, esperou-se que a pesquisa em questão, enfim, pudesse contribuir para a ampliação da experiência leitora vivenciada pelos leitores jovens recém ingressos na universidade e fosse assim ponte alternativa para se refletir sobre o papel da literatura.

O presente trabalho teve como objetivo geral verificar a recepção do aluno no primeiro ano ingressante no Ensino Superior acerca do conto *Chapeuzinho Vermelho*, nas versões clássicas (Grimm e Perrault) e sua releitura contemporânea, publicada no livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012). A seleção desse nível de ensino se deu pelo fato de se acreditar que envolve alunos com formação mais próxima do Ensino Médio, período em que a literatura passa a ser uma disciplina do currículo, e que, por esse motivo, possuem senso crítico para avaliar sua formação leitora sob a perspectiva da formação do conto de fadas.

Tal proposta segue com objetivos específicos de refletir sobre o papel formativo dos contos de fadas, a partir das reflexões propostas por Nelly Novaes Coelho (2003) e Bruno Bettelheim (2002); sobre o papel formador da literatura e a compreensão de como se dá a

recepção da obra literária pensando na detecção do horizonte de expectativas do leitor jovem diante do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, sob a perspectiva da Estética da Recepção, de Jauss (1979) e ainda buscar o rompimento do horizonte de expectativas do leitor, a partir da releitura de Leray (2012).

O passo seguinte foi a realização da pesquisa de campo, com alunos do Ensino Superior do 1º ano de uma universidade pública no interior do Paraná, no período de quinze dias, no mês de abril, durante duas aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, em horário regular, com intervenção prévia, no intuito de se compreender o repertório de leitura dos pesquisados e sua recepção acerca dos textos propostos.

Para tanto voltou-se a pesquisa para duas teses (dentre as sete) da Estética da Recepção, que validam a experiência do leitor com o texto, sendo elas a *detecção* e a *ruptura* do horizonte de expectativas. Conforme pontua Jauss (1979, p.73): “Para a análise da experiência do leitor ou da ‘sociedade de leitores’ de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor”.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: determinação do horizonte de expectativas, partir das versões clássicas de *Chapeuzinho Vermelho* e rompimento do horizonte de expectativas, através da releitura *Uma Chapeuzinho Vermelho*. Essa estratégia metodológica mostrou-se como alternativa eficaz para se compreender o papel formativo dos contos de fadas, visto que o leitor é a referência mais importante no processo de interação entre ele, o texto, o próprio autor. Dessas etapas resultaram as considerações pontuais sobre esta pesquisa, a qual pôde considerar aspectos importantes, como a bagagem de livros lidos e o espaço que o campo escolar ofereceu para a abordagem dos valores imersos nos contos infantis.

Dessa forma, nas análises da recepção dos alunos, levou-se em conta a formação que o aluno demonstrou ter a partir do conto de fadas em questão, com base na Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss, e a metodologia de Bordini e Aguiar (1993). Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) sugerem a adoção do Método Receptivo, proposto por Bordini e Aguiar (1993), tendo como objetivo a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, apoiado na teoria da Estética da Recepção.

1 A recepção e a formação do leitor do conto de fadas

Hans Robert Jauss (1994), por meio da Estética da Recepção, fez uma crítica à maneira como a teoria literária vinha abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões sobre eles. Sua crítica baseava-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária ordenava as obras de acordo com tendências gerais; ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p.6). Nesse sentido, o teórico pontua:

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p.8)

A Estética da Recepção tinha o objetivo de unir história e estética, para tanto apresentava sete teses, sendo elas, de acordo com Bordini e Aguiar (1993):

1ª) *Determinação do horizonte de expectativas*: fase em que se determina a relação dialógica entre a obra e o leitor. Ao respaldar seu princípio metodológico para uma história literária baseada no leitor, A Estética da Recepção contempla o modo como a história apresenta o texto literário e como o leitor o compreende.

2ª) *Atendimento do horizonte de expectativas*: diz respeito ao horizonte de expectativas que pode ser definido como, sendo responsável pela primeira reação do leitor diante da obra, uma conclusão individual construída de acordo com os preceitos de sociedade que o leitor está inserido. Para Jauss (1994, p.28) a experiência literária do leitor pressupõe um “saber prévio”, que funciona como conjunto de saberes literários e da própria vida, “com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível”.

3ª) *Ruptura do horizonte de expectativas*: levando em conta que o horizonte de expectativa de uma obra pode ser reconstruído ou demarcado de forma objetiva, nesta tese, o teórico propõe a noção de distância estética, para se medir o caráter artístico de um texto. O afastamento entre o horizonte de expectativas já existente do leitor e o promovido pela literatura.

4ª) *Reconstrução do horizonte de expectativas*: propõe a relação entre o texto e seu período de publicação, em dois tempos distintos: passado e presente. Segundo o teórico,

a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra é aspecto fundamental para a construção do sentido.

5ª) *Ampliação do horizonte de expectativas*: contempla a recepção da obra frente a leituras anteriores. Segundo Jauss (1994), não se trata apenas de considerar a sucessão de obras no interior de um sistema, pois seu lugar não pode ser determinado apenas pela sua recepção inicial, é preciso ampliar essa perspectiva.

6ª) *Recepção no momento de sua produção*: deve oportunizar a análise da articulação entre as diversas obras produzidas numa mesma época e que provocaram ou não novos horizontes de expectativas ao leitor.

7ª) *Visão crítica quanto à leitura da obra em questão e quanto à leitura de obras posteriores*: a sétima e última tese corresponde à função social das criações literárias oportunizando ao leitor novas possibilidades de experiências estéticas através da construção e reconstrução de novos conceitos e novos olhares sob uma mesma obra. Para o autor, a distância entre história e literatura e entre estética e história pode ser diminuída quando a história literária é capaz de atingir a função emancipadora da literatura, que, ao transformar percepções da vida, é capaz de propor novas formas de vê-la e de relacionar-se como ela.

Explanadas de forma breve as teorias que fundamentaram este estudo, é preciso, antes de expor os resultados da pesquisa de campo, compreender de forma mais detalhada o enredo das versões clássicas do conto selecionado para compor o *corpus*, sobretudo no que diz respeito a sua dimensão simbólica.

2 As versões de *Chapeuzinho Vermelho*

Em *A psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim (2002) mostra que os contos de fadas são ímpares, não só enquanto literatura, mas como obra de arte integralmente compreensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte como é. O autor afirma ainda que o significado mais profundo dos contos de fadas será diferente para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. Nesse sentido, ressalta que:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir

soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade-e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p.5).

Essa perspectiva é fundamental para esta pesquisa, contudo, vale ressaltar que, apesar de o autor referir-se ao papel formativo da criança, isso pode ser estendido ao homem, de modo geral, já que a leitura dos contos de fadas acompanha o indivíduo por toda sua vida, fazendo parte não só de seu repertório de leituras na infância, mas também de suas experiências literárias durante toda sua vivência.

O conto *Chapeuzinho Vermelho* é tratado por Bettelheim (2002) como a história de uma menina inocente que é engolida pelo lobo no caminho até a casa de sua avó, tal fato, para ele, é marcante, pois mostra o ato consumado do mau, típico do conto de fadas. Em algumas versões há um salvador, o caçador, que a suaviza e a deixa com um final feliz.

Como uma das primeiras versões registradas, o teórico salienta a de Charles Perrault, que foi o primeiro a registrar esse conto, em francês, mais conhecido pelo título de *Capinha Vermelha (Le Petit Chaperon Rouge)*. Essa versão começa com a saída da menina para casa da vovó, passando pela floresta onde encontra o lobo, que chega à casa da vovó primeiro, devorando a vovó e depois à menina, assim se encerra o conto, sem final feliz.

Bettelheim (2002) aborda também outra versão mais conhecida nos dias atuais, a dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, *Chapeuzinho Vermelho (Rotkäppchen)* que consiste no acréscimo de variações a essa história, como a em que a menina e a avó se salvam juntas com astúcia, também em outra há a presença do caçador que tem o papel de herói, pois salva Chapeuzinho e a avó. Seja como for, a história, na versão alemã, termina com um final feliz e o mau vencido.

Bettelheim (2002) também analisa as representações que esse conto traz, como a visão de que o enfoque da versão de Perrault recai sobre a sedução sexual, enquanto na dos Irmãos Grimm dá-se o oposto. Na perspectiva psicanalítica, Chapeuzinho perdeu sua inocência infantil quando se encontrou com os perigos do mundo e trocou-os pela sabedoria que só os que passam pelas experiências ao longo do caminho possuem.

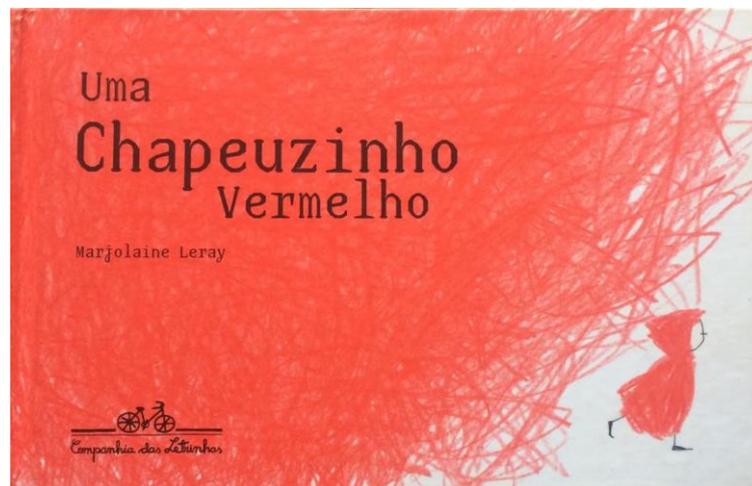
Em *O Conto de Fadas, símbolos mitos e arquétipos*, Nelly Novaes Coelho (2003) aponta como primeira coletânea de contos infantis da história, os *Contos da Mãe Gansa*, de 1967, escrito pelo poeta e advogado Charles Perrault, a qual reúne oito histórias recolhidas

da memória do povo. Dentre elas a sua versão de *Chapeuzinho Vermelho*, que se inicia com a saída da menina da casa de sua mãe em direção à da avó, passando pelo bosque, onde encontra o Lobo, personagem que personifica o mau, com sua astúcia termina por devorar a avó e fazer tocaia, devorando a menina também, finalizando a história com uma moral para crianças e moças jovens.

Um século depois, na Alemanha, a partir de pesquisas realizadas pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, houve a expansão das histórias para Europa e Américas, com a coletânea que hoje é conhecida como *Literatura Clássica Infantil*. Segundo Coelho (2003), as versões dos contos, assim a de *Chapeuzinho Vermelho* de Grimm, foram influenciadas pelos ideais cristãos que se consolidavam na época. Por esse motivo os irmãos alemães retiraram partes do conto que continham violência ou maldade.

Já a versão de Marjolaine Leray (2012), *Uma Chapeuzinho vermelho* (2012), traz uma visão contemporânea da história. A menina dessa vez parece estar preparada para a astúcia e maldade do lobo, pois derrota com destreza o mau com a mesma perspicácia que esse animal nas versões clássicas.

Figura 1: Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012)



Fonte: Leray (2012): capa.

O livro se inicia com o encontro da protagonista, Chapeuzinho Vermelho, e seu arqui-inimigo, o Lobo, pressupondo-se que o leitor já conheça o percurso que leva a ambos se encontrarem. O livro dinamiza a história clássica e surpreende com um final novo e original, em que a menina, além de vencer o mau, o faz sozinha.

Vale lembrar que a dicotomia entre o bem e o mal se mantém nas três versões, mas na versão de Leray (2012) o final é invertido: lobo > bom *versus* chapeuzinho > má (ela mata-o no final), conforme se observa na ilustração a seguir:

Figura 2: Cena do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Leray (2012), em que o Lobo engole uma bala envenenada oferecida por Chapeuzinho



Fonte: Leray (2012, p. 32).

Nesta versão, Leray (2012) preserva algumas funções do conto maravilhoso, mas subverte outras, como tornar o encontro entre Chapeuzinho e o Lobo a situação inicial. Ao fazer isso, a autora exclui a necessidade das outras personagens da história, como o caçador, pois a menina resolve sozinha seu problema.

Dadas as dimensões que a releitura de Leray (2012) confere ao texto registrado por Perrault e Grimm, é importante constatar como tais textos são recebidos pelo jovem leitor que ingressa na Universidade e traz consigo não apenas um repertório de leituras mas também de expectativas acerca deles.

3 *Chapeuzinho Vermelho* e o jovem leitor

Para fins metodológicos, a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: 1ª) *determinação do horizonte de expectativas*: entrega de questionário aos alunos com perguntas relativas do seu repertório de leitura e percepção dos contos de fadas clássicos, em especial o de *Chapeuzinho Vermelho*, na versão clássica, seja ela de Perrault ou Grimm. O questionário foi entregue aos alunos antes do desenvolvimento da atividade em sala, sendo iniciado com os dados coletados no questionário, tais como: a versão mais conhecida desse

conto de fadas, procurando-se traçar o perfil do público leitor e sua percepção pessoal a respeito. 2ª) *rompimento do horizonte de expectativas*: aplicação de atividade na sala de aula, a partir da releitura *Uma Chapeuzinho Vermelho* de Marjolaine Leray (2012). Em seguida, aplicação de novo questionário, voltado para as percepções do leitor após o contato com a releitura, que, em tese, era nova a esse público.

A intenção, na etapa inicial da aula, foi retomar oralmente com os alunos a versão mais conhecida do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de acordo com o que fosse apontado no questionário previamente aplicado. Em seguida foi-lhes apresentada a releitura de Marjolaine Leray (2012), em slides reproduzidos por *data show*, possibilitando a leitura integral da obra. Logo em seguida foi aplicado o segundo questionário, voltado para a comparação entre o conto clássico e sua releitura e as percepções dos alunos acerca disso.

A primeira etapa foi realizada no dia 3 (três) de Maio de 2019, com a turma do 1º ano do curso de Letras Português de uma universidade pública na região Norte do Paraná, na sala de aula, no horário da disciplina de Introdução à literatura, das 21h às 22h40m. Participaram dela 25 (vinte e cinco) alunos, tendo todos assinado previamente o termo de consentimento, o que indicou que 100% dos presentes na sala, na data da realização, assentiram à pesquisa.

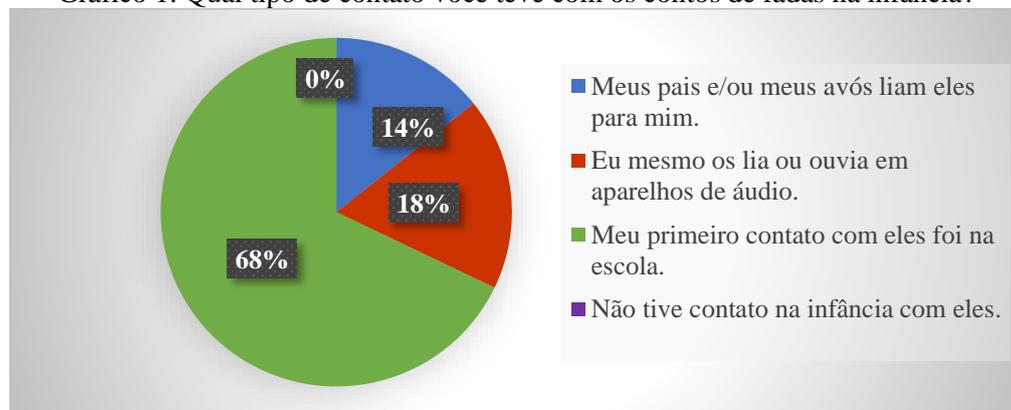
A maioria, 28 (vinte e oito) alunos, se declarou do sexo feminino, com idade entre 17 (dezessete) a 24 (vinte e quatro) anos, predominando a idade de 18 (dezoito) anos. De acordo com a Constituição, no art. 1º §1: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”, motivo pelo qual considera-se que esta pesquisa teve como foco o público jovem.

A apresentação da pesquisa se deu com enfoque em informar sobre a recepção do conto de fadas e explanação sobre a pesquisa em si, sem influenciar nas respostas. Os alunos foram esclarecidos sobre o fato de que não eram obrigados a participar, mas que o convite era extensivo a todos, além disso, foram alertados também que poderiam assinalar mais de uma alternativa, caso achassem necessário, e que não precisariam se identificar. As instruções seguiram com certificação de autorização de participação do aluno por meio de “termo de consentimento” previamente lido pelo pesquisador e assinado pelos participantes, sempre com a presença da professora orientadora.

Na questão 1 (um), “Qual tipo de contato você teve com os contos de fadas na infância?”, os alunos se defrontaram com o questionamento sobre a natureza do seu primeiro

contato com os contos de fadas. A maioria, totalizando 19 (dezenove) respostas, afirmou que esse contato se realizou na escola, assinalando esta como a única opção. Apenas 5 (cinco) alunos assinalaram a afirmativa de que eles mesmos liam os contos ou procuravam outras mídias para fazê-lo. Outros 4 (quatro) marcaram que os pais ou avós liam contos de fadas para eles. Dentre todos, 4 (quatro) marcaram mais de uma alternativa, demonstrando variedade de contato com os textos, resultando no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Qual tipo de contato você teve com os contos de fadas na infância?



Fonte: Própria.

O resultado exemplifica o que já se observa no cotidiano de sala de aula e na sociedade atual, ou seja, o ingresso tardio na leitura, pois os entrevistados tiveram o primeiro contato com os contos de fadas somente na fase escolar, assim não o obtiveram na primeira infância. Diante disso é preciso levar em consideração os aspectos importantes que esse leitor deixou de desenvolver ao longo da infância. Segundo Bettelheim (2002), esse tipo de conto é uma arte que tanto agrada como instrui, pois atinge diretamente as crianças, dando alguma ordem para que elas resolvam seus conflitos internos, sendo uma preliminar necessária para adquirir alguma ligação entre suas percepções e o mundo externo.

Quando questionados sobre a versão de *Chapeuzinho Vermelho*, na questão 2 (dois), “Em relação ao conto CHAPEUZINHO VERMELHO, qual a versão que você conhece?”, os alunos alegaram conhecê-la, em sua maioria, 21 (vinte e um) assinalaram a versão dos irmãos Grimm do conto, outros 3 (três) afirmaram conhecer duas versões clássicas do conto, a dos irmãos e a de Perrault, e 1 (um) assinalou conhecer apenas a versão francesa. Com as respectivas respostas, notou-se o horizonte de expectativas da maior parte dos entrevistados, pois, quando afirmaram conhecer a versão do conto dos irmãos Grimm,

referiram-se àquela em que a figura do caçador soluciona os conflitos do conto, ausente na de Perrault.

Seguindo para a questão 3 (três), “Assinale com qual afirmação a seguir você concorda”, em que foi abordado sobre a importância dos contos de fadas, os alunos responderam quase que em unanimidade, 21 (vinte e um), que os contos de fadas são voltados para todo o tipo de público, 3 (três) apontaram que somente crianças os leem e 1 (um) que esses textos não lhe interessam, pois são narrativas infantis. Assim, apesar de a maioria afirmar que obteve contato com os contos somente na escola, eles têm a consciência de que são voltados para várias faixas etárias.

Quando se perde esse contato na infância, perdem-se experiências que vão fazer falta no desenvolvimento. Como afirma Bettelheim (2002), no capítulo *A vida adivinhada a partir do interior*, as personagens e situações dos contos de fadas refletem e ilustram conflitos internos do ser humano real, sugerindo sutilmente soluções para eles e quais os próximos passos a serem dados na direção de uma humanidade mais elevada.

Em relação a como os alunos se sentiam sobre o tema abordado, nos anos do Ensino Médio em diante, na questão 4 (quatro), “Como você se sente, no Ensino Médio, tratando desse assunto?”, 23 (vinte e três) alunos optaram pela afirmação de que é normal se abordar os contos de fadas, pois contribuem para a formação; apenas 1 (um) se sentiu desconfortável, pois alegou não acreditar na relação desses textos com a realidade e outro aluno se declarou indiferente.

Assim como muitos entrevistados responderam que as histórias de contos de fadas são importantes para a formação humana, Antonio Candido (1972) afirma que o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e desse modo, está pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda, podendo ser chamada de “visão da realidade”. Bettelheim (2002, p. 27) complementa ao pontuar que os contos de fadas reasseguram às crianças que elas podem, eventualmente, levar a melhor sobre os desafios da vida, superando os problemas, simbolizados por personagens e situações alegóricas, pois esse enfrentamento dos problemas são “as poderosas esperanças que nos tornam homens”.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada no dia 24 (vinte e quatro) de maio de 2019, com a mesma turma no mesmo local e horário, com a participação novamente de 25 (vinte e cinco) alunos. De início, foi apresentada aos alunos a releitura de Marjolaine Leray

(2012), por meio da projeção das páginas do livro em *slides* e leitura integral do conto. Dessa forma foi possível que todos tivessem o contato tanto com o texto completo quanto com suas ilustrações.

Este caracterizou-se um momento com a intenção de romper as expectativas que os alunos já teriam sobre o conto, pois a releitura, conforme já pontuado, traz um percurso distinto de uma das versões mais conhecidas pelos entrevistados, pois no texto de Leray (2012) Chapeuzinho quem derrota o Lobo ao final da história. Logo após, foi entregue aos alunos outro questionário sem qualquer comentário a respeito da releitura apresentada, de modo a não interferir em suas respostas ou mesmo conduzi-los ao rompimento do horizonte de expectativas.

Na questão 1 (um), a respeito do encontro das personagens principais já no início do conto, os alunos deram respostas que geraram os seguintes resultados:

Gráfico 2: Na versão de Leray (2012) do conto CHAPEUZINHO VERMELHO, que lemos em sala de aula, no começo do conto já se dá o encontro das personagens principais, por qual motivo?



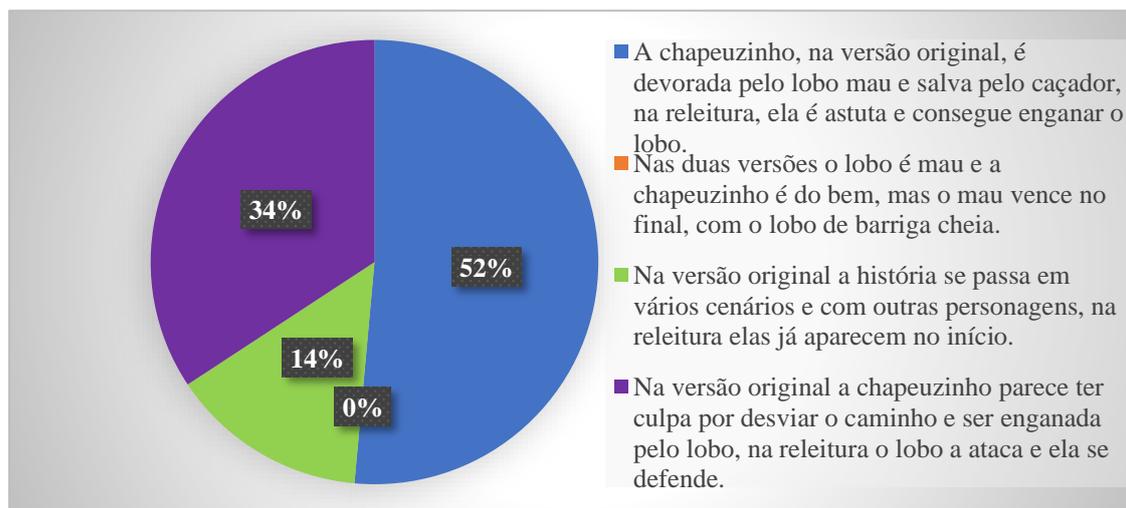
Fonte: Própria.

O gráfico exemplifica que, devido ao fato de todos os entrevistados já conhecerem versões anteriores desse conto, identificaram com tranquilidade que a releitura inicia de forma diferente. Assim mostraram detectar que o fato de o livro se iniciar pelo diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo é uma estratégia adotada pela autora, ou seja, expor o conflito logo no início instiga a descoberta de um final que pode parecer o mesmo, mas não é.

Enfim a versão de Leray (2012) é uma espécie de síntese contemporânea do conto da *Chapeuzinho Vermelho*, que parece acompanhar a velocidade de informações, o empoderamento feminino e o ritmo acelerado da vida das pessoas.

Na questão 2 (dois), sobre a comparação das semelhanças entre as versões do conto, os alunos deram respostas que geraram os seguintes resultados:

Gráfico 3: Comparando a versão original que você conhece de CHAPEUZINHO VERMELHO e a sua RELEITURA, apresentada na sala de aula, o que você observa de semelhante e de diferente entre elas?



Fonte: Própria.

Segundo o gráfico, as respostas dos alunos apontaram para a constatação de uma mudança expressiva entre as versões clássicas e a releitura: a Chapeuzinho passa de menina ingênua e vítima de sua desobediência para heroína e solucionadora de seu próprio conflito. Nas versões originais, ela é punida pela sua desobediência e não consegue se salvar (precisa da ajuda do caçador, no caso do registro dos irmãos Grimm). Já na releitura, o encontro dela com o Lobo parece ser premeditado, e não uma surpresa, como nas versões conhecidas, pois Chapeuzinho articula tudo com astúcia e salva-se justamente por isso.

Na questão 3 (três), os alunos foram questionados diretamente sobre o que esperavam sobre um momento da história, tendo a seguinte pergunta, “Quando chapeuzinho ofereceu a bala ao lobo, o que você esperava que acontecesse?”. Em suas respostas, 12 (doze) alunos assinalaram que a intenção da entrega do doce era para formar uma amizade entre as personagens. Mais 3 (três) deles assinalaram que o lobo iria deixar de ter mau hálito. Outros 11 (onze) declararam que esperavam que fosse algo que a menina estava armando para não ser devorada e apenas um aluno revelou que não esperava nada, pois a história não o surpreendeu. As respostas mostram que os participantes tendem a guiar seu horizonte de expectativas para o conhecido final feliz, como na versão dos irmãos Grimm.

Bettelheim (2002) cita que o conto geralmente é apresentado de forma sucinta, informal e que não faz pedidos de conhecimentos externos para sua compressão. Isso evita que até a menor das crianças se sinta forçada a atuar de modo específico ou se sinta inferior. Assim o conto de fadas dá uma segurança de que se pode ter esperança de existir um futuro e oferece sempre a promessa de um final feliz.

Na questão 4 (quatro), questionou-se sobre se o livro de Leray (2012) seria adequado para crianças e deveria ser comercializado na seção de livros infantis. As respostas foram massivas, 21 (vinte e um) alunos concordaram com a afirmativa, por conter uma linguagem simples e não abordar a violência, 2 (dois) concordaram que o conto de fadas era só para crianças e outros 2 (dois) assinalaram que o livro não deveria estar na sessão infantil, por ser destinado ao público adulto.

Na questão 5 (cinco) questionou-se sobre a contribuição do conto de fadas para a formação das pessoas. Tendo a grande maioria 23 (vinte e três) alunos, assinalado que ele contribui principalmente para a formação das crianças, pois, através da fantasia, se aproxima mais da maneira como veem o mundo, 1 (um) assinalou que sim, porque no mundo das fadas tudo é maravilhoso, bonito e belo. Geralmente as coisas dão certo no final, mas não se pode deixar enganar, pois por trás desses seres simbólicos há muita crueldade, matança e canibalismo. 2 (dois) alunos assinalaram que os contos não contribuem para a formação das pessoas por serem apenas histórias, ou seja, não são reais.

Em consonância com as respostas dos entrevistados, Candido (1972) afirma que a literatura pode formar, pois mesmo longe de ser um exemplo da boa conduta moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela é, com altos e baixos, luzes e sombras. Na mesma perspectiva, Coelho (2003 p. 13) pontua que o homem vive na esfera de tentar reencontrar o sentido da vida, respondendo questões íntimas de sua existência. Assim a magia, os sonhos, o fantástico, os imaginários deixam de ser vistos como pura fantasia, para ser compreendidos como portas que se abrem para verdades humanas ocultas.

Era uma vez um final feliz...

A partir dos pressupostos da Estética da Recepção pôde-se refletir neste estudo sobre a recepção dos contos de fadas. Dessa forma foi possível compreender melhor o enredo

e a simbologia de *Chapeuzinho Vermelho*, desde suas versões clássicas, de Perrault e de Grimm, a uma releitura contemporânea, além de refletir sobre seus amplos significados e sua contribuição humana.

Na versão de Leray (2012), Chapeuzinho não espera por ajuda ou que alguém solucione seus problemas, a personagem simplesmente parte para o enfrentamento do lobo. Ela usa suas referências, o que a vida lhe ensinou até ali; com astúcia surpreende o que o senso comum espera, que o mal devore o fraco e o forte tenha que ajudá-lo; frente ao perigo, a menina não se acanha e revela sua natureza astuta e independente, de quem constrói seu próprio final feliz.

Segundo as respostas dos alunos à questão 3 (três), no segundo questionário, eles detectaram esse novo perfil de heroína, ao pontuarem que esperavam uma amizade entre as personagens e também que fosse algo que a menina tramava para vencer o perigo. Assim mostrando a sua independência da figura da heroína, para conseguir um desfecho positivo, conforme se observa na cena final do conto:

Figura 3: Cena final do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Leray (2012), em que a menina comemora vencer o Lobo.



Fonte: Leray (2012, p. 35).

A ilustração traz Chapeuzinho no centro da página chamando o lobo de “Tolinho”. Assim encerra-se a narrativa de Leray (2012) e o ciclo de conquista de uma menina aparentemente indefesa, mas que astutamente conquista seu *happy end*. O conto finalizado dessa forma, conforme se observou na pesquisa de campo, rompe com o horizonte de expectativas do leitor, que espera pelo final trágico de Perrault (em que a protagonista morre)

ou pelo *happy end* registrado pelos irmãos Grimm (em que o lobo morre e Chapeuzinho revive, graças à interferência do caçador).

Em vista disso os apontamentos da pesquisa de campo levaram à observação de que os leitores participantes tiveram contato tardio com os contos de fadas, usufruindo, portanto, pouco ou quase nada do papel formador desses textos na infância. Mas revela também que esses mesmos leitores têm a consciência da importância dos contos de fadas no aprendizado da criança, no que diz respeito à solução de problemas da vida adulta.

Com apresentação da versão do conto maravilhoso da autora Leray (2012), rompeu-se o horizonte de expectativas dos alunos, à medida que a autora coloca a personagem Chapeuzinho solucionando os próprios problemas sem ajuda, já que nas versões conhecidas pelos participantes da pesquisa, ou ela acaba morta (como na versão de Perrault), ou é salva pelo caçador (na versão de Grimm). Nesse sentido, considera-se que o objetivo central desta pesquisa foi cumprido, uma vez que visava detectar a recepção do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, sob a perspectiva da Estética da Recepção, de Jaus (1979) e sua possível ruptura, a partir da releitura *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012).

Referências

- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a Formação do Leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Dos Princípios e Diretrizes das Políticas Públicas de Juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.
- CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a Formação do Homem*. Ciência e Cultura. São Paulo, 1972.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas: Símbolo, Mitos e Arquétipos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- GRIMM. *Chapeuzinho Vermelho*. Disponível em: <https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho>. Acesso em: 28 out. 2018.

JAUSS, Hans Robert. *A Estética da Recepção: colocações gerais*. Tradução: Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LERAY, Marjolaine. *Uma Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

PERRAULT, Charles. *O Capuchinho Vermelho*. Tradução Francisco Gentil Vaz da Silva. Disponível em: <http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/CV_Perrault.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.