

PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO EM ATIVIDADE PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Jahyr de Almeida Pinto Júnior

Resumo

O presente artigo tem por objetivo verificar como se deu a produção de sentido a partir da tradução de elementos presentes no desafio de uma atividade didática aplicada a alunos do ensino médio de uma rede privada de escolas do Paraná. Trata-se de um estudo de caso, realizado com base na coleta de uma das respostas que mais se destacou na referida prática aos olhos dos professores aplicadores da atividade. A análise buscou trabalhar com a concepção de linguagem de Volóchinov (2017), o ensino da produção escrita de Bronckart (2010) e a teoria da comunicação de Jakobson (2008). As reflexões realizadas com a análise pretendem contribuir com a explicação de como se constrói sentido no texto dos alunos, não apenas em resposta à referida prática de letramento, mas à construção de textos em geral.

Palavras-chave: Linguagem. Produção de sentido. Teoria da Comunicação. Tradução.

Abstract

This article aims to verify how the meaning production results from the translation of elements present in the challenge of a didactic activity applied to high school students from a private school chain of Paraná. It's a case study carried out based on the collection of the text that stood out most in the said practice according to the regent teachers. The analysis seeks to work with the language conception of Volóchinov (2017), teaching of written production of Bronckart (2010) and communication theory of Jakobson (2008). The reflections realized with this analysis intend to contribute with the explanation of how meaning is produced in student texts not just answering to this activity but to the text construction in general.

Keywords: Language. Meaning production. Communication theory. Traduction.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade muito se fala a respeito de mudanças que são necessárias no que se refere ao modo como ocorre o processo de ensino nas escolas. A maneira como a comunicação, por exemplo, dá-se hoje é bastante diferente de como ocorria nas últimas décadas. Se antes, o trabalho com imagens no ensino médio era necessário porque estas carregam consigo um potencial de significação que se somavam ao suporte escrito da mensagem, hoje os meios digitais possibilitam a composição de diferentes gêneros discursivos que mesclam ao texto escrito imagens estáticas ou em movimento e sons, tornando a mensagem mais complexa e rica do ponto de vista da produção de sentido.

A elaboração desses textos, chamados multimodais ou multissemióticos, pode ser realizada por qualquer indivíduo que tenha passado pelo processo de letramento escolar¹ capaz de utilizar equipamentos que estejam, preferencialmente, conectados à rede de internet e que permitam o manejo desses recursos verbivocovisuais, como computadores, aparelhos de televisão inteligente, videogames ou até mesmo celulares.

Por meio de programas de televisão, redes sociais, portais de notícias, sites de compartilhamento ou *streaming* de vídeo esses gêneros discursivos estão disponíveis a um grande número de nossos alunos e acabam fazendo parte de seu cotidiano. É importante que a escola se aproprie desses diferentes suportes e recursos semióticos e passe a trabalhar com eles em seus programas e currículos, buscando adaptar-se às transformações que vêm ocorrendo na sociedade que acabaram por gerar sujeitos que percebem o mundo que os cerca de forma diferente daquela de gerações anteriores. Uma visão tradicionalista do ensino e do aluno é incompatível com a realidade que encontramos hoje em sala de aula, pois não é possível para o professor fazer competir um trabalho com os conteúdos normativos previstos nas matrizes curriculares apenas de modo expositivo, fazendo com que os estudantes ocupem uma posição passiva em seu próprio processo de aprendizagem, com o mundo das tecnologias digitais e todas as possibilidades de interação que este oferece, em que esses sujeitos estão imersos.

O presente artigo teve como propósito verificar, através da análise de uma das respostas a uma determinada prática pedagógica aplicada a um grupo de alunos do ensino médio, como se deu a produção de sentido no texto ao traduzir alguns elementos presentes no desafio ou na pergunta norteadora da referida prática. A interpretação da produção escolar foi realizada com a base teórica da concepção de linguagem entendida pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHÍNOV, 2017), do ensino da produção escrita de Bronckart (BRONCKART, 2010) e da teoria da comunicação de Jakobson (JAKOBSON, 2008).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é compreendida por Volóchinov (2017) a partir de uma perspectiva que a considera como estando inserida nas atividades humanas, por mais diversas que estas sejam, e

¹ A expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão letramento escolar, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (CASTANHEIRA, 2020).

como sempre estando ligada ao uso da língua, pois é ela que materializa nossos enunciados, em gêneros diversos, sejam eles por meio da palavra escrita ou da fala. Para o autor, a língua não pode manifestar-se por meio de um indivíduo de forma isolada, sem contexto e sem a formatação de um gênero. Isso faz com que a enunciação torne-se produto de uma interação entre dois indivíduos, mesmo em casos em que não há a figura de um interlocutor real, pois pode ocorrer em uma infinidade de situações, como um diálogo entre duas pessoas estando frente a frente, uma chamada telefônica, por meio da internet, com uma pessoa que lê um livro (dialogando tanto com o autor da obra, quanto com leituras ou experiências próprias anteriores), com a leitura de uma mensagem deixada por alguém para ser lida posteriormente, até mesmo em um monólogo (aquela conversa que alguém tem consigo mesmo e que não é verbalizada). Desta forma, portanto, o diálogo seria uma das maneiras que mais se destaca na interação verbal, desde que entendamos a palavra diálogo em um sentido mais amplo, ou seja, não apenas como comunicação oral entre duas ou mais pessoas, mas qualquer tipo de comunicação verbal. Os interlocutores, por sua vez, são tomados como portadores de experiências e de conhecimento de mundo, e não pessoas tidas como folhas de papel em branco, sem vivências ou conhecimento algum.

Para que a linguagem seja efetiva é importante levar em consideração outro conceito, o de alteridade. Segundo Volóchinov um dos conceitos que define o homem é o de alteridade, pois enxergar o outro é condição *sine qua non* para sua própria concepção. Entende-se que a comunicação é dialógica *per se*, pois não é possível existir fora das relações que nos ligam uns aos outros. Esse dialogismo é visto por Volóchinov como uma característica que constitui a linguagem e o sentido do discurso, não sendo este um ato individual porque é construído por ao menos dois interlocutores e também por estabelecer relações com discursos outros.

Para o autor, o enunciado é visto como sendo produto resultante da língua e do contexto em que é produzido. Dentro do contexto, leva em consideração aspectos históricos, sociais e culturais e é nele que os falantes interagem a partir da produção de seus enunciados de forma concreta. Desse processo resulta um discurso dialógico, ou seja, um tipo de resposta a quem o enunciado é direcionado. Assim, é possível classificar o homem como um ser de linguagem que faz uso desta para suprir suas necessidades de interação de forma dialógica. Suas palavras ganham significado quando inseridas em um contexto e quando direcionadas a alguém. Para isso é preciso reconhecer que os elementos linguísticos não têm sentido apenas por si sós, mas o recebem também quando utilizados. Se o dialogismo é levado em consideração nas interações, o sujeito socialmente organizado que é alvo da mensagem passa a não ser visto

como alguém passivo e sem capacidade crítica. Assim, em função do receptor, o remetente organiza sua fala. Dessa forma, tanto o endereçamento quanto a resposta constituem a interação e o diálogo.

Essa forma de estudar a organização do processo de comunicação pode encontrada no capítulo *Linguística e Poética*, de Jakobson (2008)

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (Ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (JAKOBSON, 2008)

De acordo com esse esquema, o remetente seria o emissor e o destinatário o receptor da mensagem, conforme o que escreve Volóchinov sobre o enunciado. À cada um desses elementos envolvidos na comunicação verbal, Jakobson atribui uma função da linguagem. Assim, a estrutura verbal de uma mensagem depende de sua função predominante. Segundo o autor, quando houver um destaque na comunicação para o *referente* (contexto), diz-se que a função é a **referencial** ou denotativa; a função **emotiva** ou expressiva é reconhecida por estar centrada no *remetente* denotando a expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo que está falando, produzindo a impressão de uma certa emoção; quando há uma orientação para o *destinatário*, a função é a **conativa**, que pode ser identificada gramaticalmente pelo vocativo ou pelo modo imperativo; mensagens que servem, basicamente, para prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o *canal* funciona, designam a função **fática**; quando, por sua vez, remetente e destinatário tem a necessidade de verificar se estão usando o mesmo *código*, o discurso focaliza-o, desempenhando-se assim a função **metalinguística**; por fim, quando há um destaque para a *mensagem* por ela própria, tem-se a função **poética**.

Para Jakobson, esta última, “não é a única função da arte verbal, mas tão-somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário” (2008:128). Como promove o caráter palpável dos signos, tal função aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos. Por isso, é possível trabalhar com esta função linguisticamente fora do âmbito da poesia, pois ela é capaz de traduzir diferentes sentidos às mensagens.

O verbete ‘traduzir’ é encontrado no Dicionário Online de Português como uma palavra derivada do latim (*traducere*) que apresenta as seguintes acepções: “Expressar-se ou

manifestar-se através de”, “Ter a tradução como ofício, trabalho”, “Passar um texto de uma língua para outra” e “Ser a reprodução, a interpretação ou expressão de”. As duas últimas definições podem ser consideradas como uma operação de transferência linguística. É a partir dessa ideia de transferência linguística, que carregam as duas últimas definições, que trabalharemos ao longo do artigo.

Jakobson (2008), no capítulo intitulado *Aspectos linguísticos da tradução*, considera as palavras como um fato linguístico, destacando que o significado da palavra não pode ser inferido de um conhecimento não-linguístico ou sem a assistência de um código verbal. Assim, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um signo “no qual ele se ache desenvolvido de forma mais completa” pelo qual pode ser substituído. Para o autor há três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua (tradução intralingual), em outra língua (tradução interlingual), ou em outro sistema de símbolos não-verbais (transposição intersemiótica). Para o presente artigo interessam-nos as traduções intralingual e intersemiótica.

Nas aulas de língua portuguesa do ensino médio o trabalho com as funções da linguagem, por exemplo, faz parte do conteúdo programático da disciplina e é, inclusive, avaliado através de exames como vestibulares e Enem até hoje. Ele passou a fazer parte da grade curricular após uma modernização² dos programas e dos conteúdos de ensino que ocorreu, no Brasil, nos anos 70, fundada nos avanços das ciências da linguagem que buscou, então, uma reforma dos objetivos e das metodologias do ensino. Substituiu-se, conforme Bronckart (2010),

as velhas noções gramaticais tradicionais por conceitos inspirados na linguística moderna e, mais especificamente, na gramática estrutural e na gramática gerativo-transformacional. Só a seguir, uma reforma do ensino da produção escrita, inspirada nas teorias de texto ou de discurso, foi desenvolvida no último quarto do século XX. (BRONKCART, 2010:165)

Essas mudanças no ensino ocorreram repentinamente e de forma autoritária, com o envolvimento de especialistas em didática que fizeram a simples transposição de temas e teorias discutidos nas universidades. Na época, os professores não estavam preparados para executar tal trabalho e não houve uma preocupação com as condições em que esse trabalho seria realizado ou com eventuais resistências por parte dos alunos. Assim, o mercado editorial aproveitou-se para inundar o ambiente escolar com uma série de materiais que tinham como

² A então Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71, Art.1º, parágrafo único): No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

objeto de análise, para as aulas de língua portuguesa, por exemplo, frases descontextualizadas, visando identificar seus elementos constituintes e suas respectivas funções sintáticas. O que o autor propõe é que essa lógica de ensino seja modificada focando a formação do professor, pois são estes que fazem uma ponte entre o que é discutido nas universidades e a efetivação das práticas que ocorrem nas salas de aula. Um possível modo de iniciar essa mudança é o trabalho com sequências didáticas visando domínio da produção e da recepção dos gêneros de texto, levando em consideração “que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

Bronkcart (2010) apresenta diferentes modos de trabalhar a produção de textos, dentre eles destacamos duas possíveis sequências para o gênero narrativo oriundas de Labov e Waletzky (1967), que aborda o texto a partir da perspectiva de sua organização interna, e de Volóchinov (2017), na qual o texto está centrado nas relações entre textos e as atividades humanas. A primeira sequência busca um trabalho, conforme o autor, ascendente, ou seja,

parte das unidades mais simples (palavras ou signos) que se se organizam em frases ou *proposições*, de acordo com as regras clássicas da microssintaxe; essas frases, por sua vez, organizam-se em *macroproposições*, de acordo com regras da macrossintaxe e se organizam em *superestruturas*. (BRONK CART, 2010:168)

Esta abordagem divide-se em cinco fases, dentre as quais encontramos a **situação inicial** (em que há um “estado das coisas” que é apresentado, tido como equilibrado que, no decorrer da história, passará por uma perturbação); **complicação** (que introduz um problema e cria tensão); **ações** (reunião de acontecimentos que provocam essa tensão); **resolução** (introdução de acontecimentos que reduzem a tensão) e, por fim, **situação final** (em que se retorna ao equilíbrio advindo da resolução).

A segunda, de Volóchinov, leva em consideração a função comunicativa e social dos textos e busca sua verificação sob uma perspectiva descendente, primeiro analisando os tipos de interação social em seu contexto para, em seguida, analisar os gêneros de textos produzidos nessas interações e, finalmente, analisar as unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior do gênero.

3 ANÁLISE

O presente artigo trata-se de um estudo de caso que teve como objeto a análise de um texto participante de uma prática pedagógica intitulada Olimpíada de Literatura (OL), sob os

aspectos teóricos anteriormente apresentados, buscando compreender como se deu a construção de sentido na OL. O objeto de pesquisa foi selecionado para o estudo por ter sido reconhecido, pelo grupo gestor da atividade, como a melhor resposta dada ao desafio da referida atividade. A prática em questão era realizada periodicamente com alunos do ensino médio de uma rede privada de escolas do Paraná. Infelizmente, o ano de 2019 contou com sua última edição. A atividade em questão consistia em uma competição que visava a resolução de 3 desafios interdisciplinares ao longo de um ano letivo por diversas equipes compostas cada uma por 5 alunos. As respostas dadas às perguntas deviam ser apresentadas por meio de determinados gêneros discursivos solicitados a cada rodada, relacionando uma série de elementos pertencentes a temática da atividade (dentre eles filmes, músicas, textos científicos e literários, imagens de obras de arte, infográficos, entre outros). O anexo1 mostra a terceira etapa da OL de 2017 que tinha como tema “o respeito à diversidade” e requisitava como resposta a elaboração de um conto que tratasse do seguinte desafio:

“Uma das problemáticas mais importantes da atualidade é a da diversidade. A diversidade de corpos, gêneros e sexualidades, de culturas e povos, de classes, cor e religiosidades. A vida comum com a diferença exige o exercício contínuo da alteridade e, portanto, da compreensão da unidade na diversidade, de que embora diferentes, somos um só. Dessa forma, por que devemos preservar e respeitar a diversidade?”

O conto elaborado como resposta pelas equipes deveria relacionar aspectos considerados chave dos seguintes textos motivadores:

- Filme: Sete anos no Tibet
- Música: Work of art (Haykaa Yamamoto)
- Texto: Sonhos de culturas ameaçadas (Wade Davis)
- Livro: A Língua de Eulália (Marcos Bagno)
- Conto: Maria Lionça (Contos da Montanha - Miguel Torga)
- Obra de Arte: Etnias (Eduardo Kobra)

Em *Uma escola sem muros* (PACHECO, 2004), José Pacheco afirma que é importante que a aprendizagem seja centrada nos interesses dos alunos. O autor reconhece o valor que têm os processos e as aquisições ocorridas ao longo do processo de ensino. No entanto, a simples seleção e o modo como a informação é tratada não promovem o acesso ao conhecimento. Para Pacheco, é necessária a utilização de estratégias que possibilitem a transformação da informação em conhecimento, em especial algo que possibilite aos estudantes assumir um

papel ativo no ato de aprender. Cabendo, então, ao professor apenas os papéis de fomentador de curiosidades e orientador na resolução de problemas.

A maneira como a OL era apresentada aos alunos proporcionava um aprendizado significativo, pois, por meio de temáticas e textos motivadores, surgiam oportunidades de diálogo e troca de experiências que promoviam a construção de sentidos e saberes. Desse modo, foi possível observar relações entre textos e atividades humanas, levando-se em consideração a função comunicativa e social dos textos.

A leitura do conto (Anexo2) permitiu observar que os autores realizaram em sua redação os processos intersemiótico e intralingual de tradução ao refletiram em seu texto informações dos textos base. O primeiro verificou-se pela presença dos textos motivadores que lidaram com diferentes linguagens (sistemas de símbolos), que não necessariamente a verbal escrita (filme, música, e obra de arte), ressignificados ao serem traduzidos no conto. Foi possível observar referências a esses elementos, seja através objetos que os representavam, como um “tapete trazido de uma viagem realizada pelo personagem ao Tibete” (Sete anos no Tibet), em ideias de não discriminação com relação as diferenças de religião, orientação sexual, vestes, etc. (canção Work of art), ou ainda pela descrição de uma imagem em um determinado lugar representando pessoas de diversas etnias lado a lado (Pintura muralista de Eduardo Kobra).

Com relação a tradução intralingual foi possível perceber, ao longo da construção da narrativa, que determinados elementos foram introduzidos no conto a partir de uma leitura prévia dos textos motivadores do desafio proposto aos alunos, sendo dessa forma revozeados no conto. Como exemplo temos, logo no início, referências ao conto de Miguel Torga quando se trabalhou a ideia de solidão, ou mais adiante, de vulnerabilidade, decorrentes de alguém que empreende uma viagem a uma terra distante; no que diz respeito ao livro de Marcos Bagno foi possível fazer uma associação com o conto quando o personagem, ao lembrar-se da viagem, deu-se conta da quantidade de línguas, formas de falar ou até mesmo gírias existentes que marcam a diversidade cultural do mundo; por fim, foi possível relacionar o texto do antropólogo Wade Davis a trechos do conto que trouxeram a ideia da responsabilidade de preservação e proteção das diferenças.

Sem discutir questões referentes à qualidade literária ou até mesmo de adequação à norma-padrão do português do texto, temos, dentro da teoria da comunicação de Jakobson um remetente (autores do texto) que envia uma mensagem (conto) a um destinatário (equipe gestora da atividade). Todos os envolvidos nessa atividade estão inseridos dentro de um mesmo

contexto (OL) em que se faz uso da língua portuguesa como código e que tem como canal o envio do texto através da internet por e-mail a seu destinatário. A combinação na reunião de todos esses elementos torna efetiva a mensagem.

Para além disso, viu-se que o conto estabeleceu uma conexão entre indivíduos (autor - leitor). Através dele observou-se o diálogo entre interlocutores, portadores de experiências, num movimento de alteridade em que um lado enxerga o outro e procura, ora atender às expectativas de resposta, ora compreender o sentido da mensagem elaborada. Nessa maneira de entender o texto, aquilo que é escrito pelos alunos ganhou sentido conforme, dentro desse contexto em específico, foi organizado pelo remetente, direcionado ao interlocutor e recebido por este. Assim, o sentido acabou sendo constituído no diálogo e através deste. Segundo Bronckart (2010) e apoiado em Volóchinov (2017), foi possível observar que foram levadas em consideração a situação de interação social de produção do texto, aspectos inerentes ao gênero narrativo conto³ (obra ficcional breve que apresenta os elementos da narração) e aspectos linguísticos que visavam construir a estrutura do texto de modo coeso e coerente.

Por outro lado, com base na sequência pensada para o gênero narrativo de Labov e Waletzky (1967), Bronckart afirma que é possível identificar no conto (em nosso caso), partindo da observação de sua organização interna, o modo como foram organizadas unidades simples (palavras) em sentenças (microsintaxe) e estas em estruturas maiores (macrosintaxe). Nessas superestruturas, na resposta dada pelos alunos, tivemos como situação inicial um personagem que recebeu um livro como presente; a complicação teve início quando, lendo o livro, deu-se a entender que o personagem começou a sonhar e foi transportado para outros lugares; as ações foram notadas quando o protagonista passou por uma série de situações e teve conversas com outros personagens; finalmente, na resolução houve uma tomada de consciência com relação a importância da diversidade, voltando-se ao estado de equilíbrio.

Essas diferentes formas de significar são descritas por Benveniste (1989) como semiótica e semântica. O modo semiótico opera por meio do signo linguístico (palavra) enquanto unidade e o semântico, por sua vez, pelo discurso como um todo. Assim, temos uma descrição capaz de relacionar todos os elementos, pois a mensagem produzida pelo emissor, além de apresentar um conjunto de unidades que a constitui (palavras agrupadas em sentenças), foi formada também pela intenção que havia naquela situação de comunicação (resposta ao

³ Para Bosi (2015) o conto “cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as sedução do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade (...) Esse caráter plástico já desnorteara mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros. Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção”.

desafio da OL). Dessa forma, as sentenças que compõem os parágrafos, e a união coesa destes, produziu o texto como um todo, sendo reconhecidas pelo destinatário e, assim, o sentido da mensagem acabou sendo compreendido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a análise do texto em resposta ao desafio da OL apresentada neste artigo, apoiada pelas discussões acerca de linguagem, comunicação e ensino de produção escrita tenha contribuído para o entendimento de uma das possibilidades, dentre muitas outras, de como o sentido se constituiu na produção escrita dos alunos para uma proposta como a aqui estudada. Entende-se que, por tratar-se de um estudo de caso, foi realizada uma análise breve, mas seu resultado pode ser aplicado a produções semelhantes. Para tal, mostrou-se como é importante observar que para os alunos de ensino médio que hoje estão na escola deve-se trabalhar com uma grande diversidade de gêneros textuais em sala de aula, desde os cânones mais prestigiados (como o caso do livro de contos do escritor português Miguel Torga), até aqueles que fazem parte de nosso cotidiano e não tiveram ainda sua importância reconhecida em materiais didáticos ou no meio acadêmico (com o grafite do artista brasileiro Eduardo Kobra). A forma de trabalho com esses textos deve visar o domínio, tanto na produção como na recepção, dos diferentes gêneros de textos, buscando sempre relacionar os processos de expressão e de estruturação textuais. Dessa forma, estabeleceu-se uma comunicação dialógica entre os envolvidos no ensino. A enunciação, por sua vez, deu-se de forma responsiva, em que aluno/emissor, ao ser provocado pelo professor por meio de uma atividade/desafio, transferiu os elementos com os quais entrou em contato ao participar da atividade didática para sua resposta, assumindo assim um papel ativo no ato de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. In: Benveniste, Émile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989, cap. 3, p. 45-65.

BOSI, Alfredo (org). **O conto brasileiro contemporâneo**. 16ª edição. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. In: **Letras**, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Letramento escolar**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG, 2020.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 14-44.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.), **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Profedições, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017.

ANEXOS

Anexo 1

Terceira etapa da Olimpíada de Literatura - 2017



DESAFIO 03 OLIMPÍADA DE Literatura

colégio **Sesi**

Texto: Sonhos de culturas ameaçadas — Wade Davis (diversidade ameaçada)

Música: Work of Art—Halkaa Yamamoto (Equilíbrio)

Uma das problemáticas mais importantes da atualidade é a da diversidade. A diversidade de corpos, gêneros e sexualidades, de culturas e povos, de classes, cor e religiosidades. A vida comum com a diferença exige o exercício contínuo da alteridade e, portanto, da compreensão da unidade na diversidade, de que embora diferentes, somos um só. Dessa forma, por que devemos preservar e respeitar a diversidade?

Filme: Sete anos no Tibet (Encontro)

Produção final: A partir da relação entre os fios da teia cultural, produzir um conto de no mínimo 1 e no máximo 3 páginas que destaque a resposta ao desafio.

Livro: A Língua de Eulália—Marcos Bagno (superação de preconceitos)

Livro: Contos da Montanha — Miguel Torba (Partida)

Obra de Arte: Etnias - Eduardo Kobra - (Valorização)

Decifra-me ou devoro-te

A alegria tomava conta do meu dia, pois ganhei de aniversário o livro tão desejado. Logo sentei em minha poltrona favorita para começar a ler, apesar de complicado, era possível entendê-lo, e passei a viajar com as personagens, sentir a solidão daquele que põe o pé na estrada e percorre o mundo, enfrenta vários desafios, sentia-me como os portugueses do prefácio da obra, que partiram para o Brasil, interagindo com algo totalmente novo e voltaram para a casa, mudados, com uma nova bagagem cultural. Estava com sono, mas sentia que valeria, e muito, a leitura, lutava contra os olhos pesados, li e reli, mas não passava do prefácio, ou até passei, não lembro exatamente.

Só recorde de uma voz vindo do exterior de minha casa, atravessando a janela aberta, pedindo que eu tirasse a xícara de café da minha mesinha do lado. Assim que o fiz, um enorme corvo pousou sobre ela, eis que ele diz:

- Vejo que você me ignorado, Ariel.

Para minha surpresa o corvo estava falando! E o pior, com o susto derrubei o café no tapete, um belo presente que meu primo me deu quando fomos ao Tibete. Que aventura! Eu não sabia falar a língua local, mas ele sabia, graças a isso conseguimos nos virar.

Agora com um olhar de tristeza, o corvo diz...

- Já entendi, sei o que ele significa para você, eu estava lá.

- Como assim?

- Se quiser entender melhor, siga-me! Para onde quer que eu vá.

Eu hesitei, pois não é todo dia que um corvo entra em sua casa e fala, mas o fiz. Ele me guiou até um parque de diversões, chegando lá, reconheci a música que tocava, e a sensação foi a mesma da primeira vez que a ouvi no Tibete. Pensei na diversidade de línguas existentes e como isso é um traço importante nas diversas culturas do mundo, pensei naquelas que irão desaparecer, nas línguas que as gerações novas não cultivarão e ninguém saberá que um dia existiram.

As pessoas pareciam se entender perfeitamente, ainda que uns usassem gírias de seus países e outros apenas falassem de forma culta, mesmo que todos tivessem religiões, times, orientações sexuais, cor de cabelo, vestes, sonhos diferentes, todos compartilhavam de uma mesma sensação: ser aceito e não discriminado.

- É isso que você queria que eu visse? Perguntei ao pássaro.
- Ainda não. Respondeu suavemente.

Enquanto caminhava e observava toda aquela singularidade, não vi tamanho buraco do qual me aproximava, caí em seu interior, estava um breu indescritível.

Quando pude enxergar, observei as paredes do local, parecia ser uma caverna, nela luzes e sombras eram desenhadas, instantaneamente, conforme o que ocorria atrás de mim. Percebi que havia três figuras ao meu lado, mas minha atenção voltou-se para minhas mãos, as quais estavam amarradas. Logo, comecei a entrar em desespero, quando os seres que estavam a meu lado murmuravam algo, em uma língua estranha.

Comecei a me contorcer e chacoalhar as mãos, até o momento em que uma voz me surpreendeu tanto quanto me assustou:

- Não adianta, não conseguirá se soltar assim, esse é o futuro que lhe espera se eu morrer. É sua responsabilidade me proteger, preservar-me, você está amarrado ao compromisso, mesmos nos piores momentos.

Mal pude tranquilizar-me por reconhecer a voz do corvo que há pouco me levou a uma linda viagem para ver a beleza das diferenças, e agora me apavorava com suas palavras.

Ele simplesmente desapareceu junto às minhas amarras, deixando apenas uma pena, a qual era levada pela brisa para a abertura da caverna

Não suportei e a segui, ao sair da caverna, a luz do sol sequer fazia diferença entre a negritude anterior e o ambiente com o qual me deparara, pois a claridade era ofuscada por uma nuvem de fumaça cinza, que cobria todo o céu, mas não era só isso, as casas eram todas de mesmo tamanho, formato, a mesma cor tristemente acinzentada; não havia árvores, apenas postes emitiam uma luz muito fraca; as pessoas estavam trajadas com as mesmas roupas, independente de ser homem ou mulher, criança ou idoso, magro ou obeso, branco, pardo, amarelo ou negro, todos possuíam as mesmas vestes, eram todas do mesmo tamanho, enormes para as crianças, justas para os obesos, era algo inimaginavelmente triste.

Foi então que vi uma construção, uma espécie de galpão, bastante extenso, com imagens muito coloridas, que se assemelhavam a humanos, de diversas etnias, todas dispostas lado a lado, com muitos detalhes que haviam sido apagados pelo desgaste. Ela estava sendo transportada por centenas de helicópteros, ganhando cada vez mais altitude. Quando me dei conta do que iria ocorrer, senti uma angústia indescritível, uma dos extrema atingiu meu coração, enquanto tudo isso acontecia, o pior estava diante dos meus olhos: o último resquício de beleza entre as diferenças, o registro final de uma humanidade que lutava por manter todos

vivos, ao menos na memória, estava sendo apagado, lançado em queda livre para onde tudo vai quando não tem mais importância.

Eu não consegui me manter ali, corri, ainda que com dificuldade, para o fundo da caverna, tentei expressar-me com os seres que ali conversavam de maneira eufórica, esperava que me entendessem:

- Olha, não sei o que estão dizendo, mas me ouçam! Precisamos sair daqui e consertar isso! Não passamos por toda a história que conhecemos para, no final, nos destruímos desse modo, deixando tudo que conquistamos juntos, superando as dificuldades, de lado. Por favor, ajudem-me!

Os indivíduos começaram a virar-se em minha direção, como se tivessem entendido tudo o que eu havia falado. Foi nesse momento que um deles disse:

- Apenas feche os olhos e espere... Você irá tornar-se igual a todos, sua essência é única, todos somos únicos, mas o que realmente importa é aquilo que lhe aproxima de seu próximo, tudo o que você tem em comum com os demais seres humanos.

Neste momento entendi o motivo de minhas apreensões, senti que tudo o que me definia, estava indo embora e foi então que abri os olhos.

A sensação de vazio persistiu por uns momentos, até que caiu a ficha: era tudo um sonho, ou melhor, um pesadelo. Senti-me fraco e vulnerável, sentimentos contrário a àqueles da personagem do meu livro. Logo, percebi que a diversidade é o que torna todos os seres humanos únicos e faz com que todos possuam sua individualidade e visões diferentes, um mundo onde todos detêm a mesma visão e mesmas ideias é, definitivamente, triste e vazio.

Ao levantar da poltrona, olhei a janela e havia um corvo que deixou uma pena sem cor na extremidade, então fechei os olhos e olhei novamente, o pássaro não estava mais lá e nem a pena.

Jahyr de Almeida Pinto Júnior

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação de Ensino de Letras (PPGEL - UTFPR)
Analista de Educação da Gerência de Educação Superior do Sistema Fiep – Faculdades da Indústria
jahyrp@hotmail.com.