

REVISTA ACADÊMICA
LENDU

L I N G U A G E M
E N S I N O
E D U C A Ç Ã O



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Artigos

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA INCLUI? UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DOES INCLUSIVE EDUCATION INCLUDE? A STUDY ON SCHOOL INCLUSION IN BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF PALHOÇA FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7791

Jurema de Andrade Bressan¹
juremaandradebressan@gmail.com
Suelen Lazaretti²
suelen_lazaretti@hotmail.com

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetivou compreender o processo de inclusão escolar na educação básica do município de Palhoça na percepção dos professores da educação especial. Participaram da pesquisa quatro professores da educação especial no nível básico. Os resultados e discussão foram apresentados em três categorias: Perfil dos professores, Concepções acerca da inclusão escolar e Entraves do processo inclusivo. Assim, o estudo evidencia que a maioria dos professores pesquisados são do sexo feminino, atuam em dois turnos de trabalho e possuem formação que lhes permite atuar no processo inclusivo. A sobrecarga de trabalho desses profissionais é um dado que se mostrou evidente. Os professores possuem ciência de sua importância e de seu papel no processo inclusivo, promovendo atividades que incluam, de fato, o estudante nas turmas e na comunidade escolar, sempre incentivando a autonomia e o desenvolvimento de seus alunos. Os professores pesquisados percebem o processo inclusivo como um movimento de cidadania ao aluno da educação especial e o que ainda traz dificuldades a esse processo é a falta de conhecimento sobre o universo da educação inclusiva por parte de alguns profissionais e da comunidade escolar, bem como da família, o que acaba por dificultar o processo. Para atingir a efetividade no processo inclusivo, foi proposta uma formação continuada/capacitação, bem como a sensibilização da comunidade escolar em geral para que se saiba a importância e o impacto do processo inclusivo para o estudante, para a escola e para a sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação Especial; Professores da Educação Básica.

¹ Mestre em Ciências da Saúde (Universidade do Sul de Santa Catarina), Professora na Unisul.

² Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (2018).

ABSTRACT

This study is a qualitative research that aimed to understand the process of school inclusion in basic education in the municipality of Palhoça in the perception of special education teachers. Four basic level special education teachers participated in the research. The results and discussion were presented in three categories: Teacher profile, Conceptions about school inclusion and Barriers to the inclusive process. Thus, the study shows that most teachers surveyed are female, work in two shifts and have training that allows them to act in the inclusive process. The workload of these professionals is a fact that was evident. Teachers are aware of their importance and role in the inclusive process, promoting activities that actually include the student in classes and in the school community, always encouraging the autonomy and development of their students. The surveyed teachers perceive the inclusive process as a citizenship movement for the special education student and what still brings difficulties to this process is the lack of knowledge about the universe of inclusive education on the part of some professionals and the school community, as well as the family, which ends up hindering the process. To achieve effectiveness in the inclusive process, continuing education/training was proposed, as well as the awareness of the school community in general so that the importance and impact of the inclusive process for the student, for the school and for society in general is known.

KEYWORDS: School inclusion; Special Education; Basic Education teachers.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontrou muitos desafios ao longo de sua história, mas, no que diz respeito à acessibilidade, esse cenário se complexifica, sobretudo nas últimas décadas, expondo as lacunas existentes no processo educativo. A partir da década de 1960, com a reivindicação aos direitos humanos em foco, começou a ser estruturada uma proposta de unificação da educação comum e especial, a fim de incluir o estudante com alguma deficiência no ensino regular. Entretanto, essa vertente, apesar de bem intencionada, não atendia às reais demandas desse contexto, uma vez que eram os alunos com deficiências que deveriam se adaptar ao ambiente da classe comum, modelo esse, que foi substituído na década de 1990 pela inclusão escolar (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006).

A inclusão escolar, nessa nova perspectiva, discorria sobre uma reestruturação do sistema comum de Ensino, fazendo com que o contexto escolar se adaptasse ao estudante que possuísse alguma deficiência. Esse viés ganhou respaldo em diversas discussões internacionais e na legislação Nacional, que articulavam ações e esforços dos diferentes agentes da sociedade, em prol do atendimento das demandas educacionais desses alunos (MENDES, 2006).

Considerando que o ambiente educacional é um espaço de integração, socialização e desenvolvimento do sujeito, deve ser pensado como um lugar onde possibilitar-se-á a interação entre as diversidades, incluindo em sua estruturação as reais demandas de seus atores, suas dificuldades e necessidades que se apresentam em interação.

Ao adentrar o cenário nacional, percebe-se que a inclusão escolar vem ocorrendo em termos de acesso ao ensino, todavia, a permanência e o sucesso escolar desses alunos ainda é a principal problemática para o sistema educacional, conforme apontam os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). A partir disso, pensar em inclusão no ambiente educacional vai além da acessibilidade arquitetônica, é reconhecer, conforme Abramowicz, (1997, p. 89) que a escola não pode tudo, porém pode mais, sem medo do outro, do estranho e do diferente, ela pode acolher as diferenças. Pensar em educação inclusiva é entender que todo aluno, independentemente de qualquer tipo de deficiência, é integrante do sistema educativo, deve ter igualdade de acesso e pode contribuir para o desenvolvimento desse sistema.

Diante de todo o contexto educacional, percebemos limitações de acessibilidade no que diz respeito à formação dos educadores, para acolher pessoas com deficiência no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96, coloca a necessidade de preparação adequada dos educadores como sendo um dos mais importantes requisitos para o sucesso da inclusão com isso, traz a determinação de que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular. Porém, ainda encontramos dificuldades de oportunizar aos educadores, enquanto sistema de ensino, a formação adequada que lhes dê subsídios suficientes para atender a todas as demandas de sala de aula.

Quando se pensa em educação inclusiva, deve se ter ciência de que ela envolve uma gama de ações que visam a reestruturação do sistema educacional de modo a que toda a população em idade escolar tenha garantias de acesso, permanência e condições adequadas de aprendizagem (CARNEIRO, 2012). Entretanto, na perspectiva desse estudo vamos focalizar um segmento, que é os alunos público-alvo da educação especial. Esses públicos, que por natureza possuem características distintas e que interferem no processo de aprendizagem, por vezes, requerem dos sistemas de ensino ações diferenciadas e estruturadas a partir das demandas encontradas no contexto escolar.

A literatura discorre que a educação inclusiva deve perpassar todo o processo escolar do aluno, iniciando na educação infantil, pois é nessa etapa escolar que se possibilita a primeira significação do aluno sobre a escola, a socialização inicial nesse ambiente que será norteador do desenvolvimento desse indivíduo. Para que isso ocorra é necessário planejar e pensar nos espaços físicos, tempos, recursos pedagógicos, profissionais, na gestão, entre outros aspectos essenciais, de modo que seja garantida condições para que o público de suas ações esteja assistido em toda trajetória escolar (CARNEIRO 2012).

Nesse cenário, Carneiro (2012) discorre que o maior desafio da escola inclusiva é estruturar as práticas pedagógicas para os alunos público-alvo da educação especial. Esse desafio se instaura na medida em que são necessários os esforços conjuntos dos profissionais que exercem a função pedagógica, da estrutura e cultura escolar, formação continuada a fim de capacitar os envolvidos nesse processo, apoio familiar que respalde as ações desenvolvidas no âmbito escolar. Esses fatores são corroborados por De Vitta, Silva e Moraes (2004) e Souza (2008), que acrescentam ainda que pensar na educação inclusiva, requer práticas pedagógicas direcionadas e intencionais, porém pautadas no coletivo, a fim de que o público escolar também se apropriar desse processo, auxiliando na inclusão efetiva do aluno.

Sant'Ana (2005), em uma pesquisa a respeito da concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva, identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades relatadas por esses profissionais dizem respeito à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos da educação especial inseridos nas classes regulares. Isso sugere que os professores tenham dificuldades em sua prática pedagógica devido à ausência de conhecimento acerca das necessidades especiais e de como oportunizar o desenvolvimento desse aluno em conjunto com toda a classe escolar.

Com base nas limitações encontradas na atuação dos professores frente à temática da inclusão escolar, o questionamento que norteará este estudo é “Qual é a percepção dos professores da educação especial do Município de Palhoça acerca da inclusão escolar na educação básica?”

A inclusão escolar, embora seja um tema pertinente e atual, possui a inexistência de pesquisas que analisam se, de fato, essa inclusão é efetiva é notória. Ao analisar a percepção do professor que leciona no ensino fundamental no à tocante a inclusão escolar, proporcionar se á uma elucidação acerca dos perfis e das práticas pedagógica desses professores que estão contribuindo ou não para uma educação inclusiva. Dessa forma, o objetivo deste estudo é

analisar a percepção dos professores da educação especial acerca da inclusão escolar na educação básica no município de Palhoça.

O saber lidar com as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, tem sido ressaltado por diversos estudiosos, como critério para a concretização da política de inclusão. Quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples, ao contrário, é de extrema importância entender que todas as crianças são sujeitos de aprendizagem, cada qual com o seu ritmo e desenvolvimento, pois possuem as suas diferenças. Portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana. (BARRETO, BARRETO, 2016, p. 3).

Além disso, identificar essas potencialidades e lacunas da percepção docente acerca da inclusão escolar permitirá que as escolas se apropriem dessas informações para organizar, juntamente à secretaria de educação, estratégias que minimizem as problemáticas e potencializem as práticas positivas no seu ambiente educacional.

Mediante a essa problemática vivenciadas na educação, percebemos um déficit na formação e no manejo de técnicas de ensino, por parte do profissional, privando o aluno da efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vimos como solução uma formação profissional mais direcionada e humanizada.

Nessa perspectiva, intervir diretamente nas escolas públicas é adentrar o núcleo da questão, uma vez que é nesse espaço que circulam as crianças e os jovens dos mais diversificados nichos sociais, com culturas e experiências próprias e que poderão multiplicar para suas comunidades os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos no ambiente escolar. É também na escola pública que se apresentam as maiores dificuldades em relação aos recursos disponibilizados, à defasagem do quadro de profissionais e à falta de formação continuada.

Pensar nesse ambiente como lócus de pesquisa é contribuir para a cidadania, uma vez que os sujeitos com necessidades educacionais especiais que estão inseridos nesse contexto têm por direito frequentar as aulas e receber em uma educação de qualidade. Ao pensar na inclusão escolar como um meio para possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito, uma vez que estimula a socialização, as habilidades e a aprendizagem, pressupõe-se que o professor, enquanto agente educador, tem um papel fundamental para incluir o aluno com deficiência perante a classe inteira e que suas ações em sala de aula reproduzem, incentivam e/ou refletem as relações de poder existentes na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, serão apresentados os aportes teóricos que fundamentam este trabalho. Para tal, os capítulos que seguem são: o papel do professor como agente educador na inclusão escolar, bem como, a inclusão escolar: o que é e o que pretende incluir? Cabe destacar que não se pretende, aqui, extinguir as óticas sobre o cenário, mas sim propor um encadeamento de conhecimento acerca da temática, delineando uma possibilidade da perspectiva para o caminho a ser percorrido.

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE EDUCADOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

O professor é tradicionalmente reconhecido como agente facilitador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mediando as experiências escolares. Sabe-se, por exemplo, que a trajetória escolar é beneficiada a partir da instrução recebida e do nível das habilidades acadêmicas das crianças, que levam à, reafirmar a importância das experiências escolares iniciais e o papel preventivo da atividade docente quanto a problemas comportamentais e acadêmicos dos alunos. (SILVEIRA, ENUMO E ROSA, 2012)

A principal problemática para a educação inclusiva eficaz é a formação dos professores frente a assuntos pertinentes a esse processo educativo, visto que é fator novo na realidade escolar. Os professores possuem pouca base formativa para lidar com essas diferenças educativas no ambiente escolar, muitas vezes, aglutinam a essa demanda, fatores como o excesso de alunos em sala, a falta de tempo devido à carga horária extensa, a ausência da equipe, a desmotivação salarial, fazendo com que não consigam proporcionar a inclusão em sua essência. (MATOS, MENDES, 2015).

Os autores apontam ainda, que todos que estão envolvidos no ambiente educacional são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade, contudo os desenvolvimentos pessoal e profissional do professor, possibilitados pelos agentes políticos e de outros setores sociais, potencializaram essa troca e permitiriam esse agente se tornar um multiplicador de ações dessa natureza (MATOS, MENDES, 2015). Isso porque as escolas são espaços

contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e o professor é em primeira instância, ou seja, aquele que pode mediar essas práticas.

Compreender como estão estruturadas as ações, práticas e os fazeres dos professores frente à inclusão, requer aprofundar sobre o que eles compreendem acerca do processo, sua responsabilidade frente ao desenvolvimento do aluno, seu conhecimento acerca das deficiências que encontram no âmbito profissional, como significam e como planejam suas estratégias de ensino.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É E O QUE PRETENDE INCLUIR?

A Educação Brasileira, ancorada pelas políticas públicas, conquista um marco único de sua história: a facilidade de acesso à escola por crianças e jovens público-alvo da educação especial. A garantia legal da educação, por meio da Constituição de 1988, permitiu o avanço em questão de políticas públicas educacionais que considerassem uma ótica inclusiva, ampliando, assim, o acesso das crianças e dos jovens público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Entretanto, essa inclusão ao sistema apresenta inúmeras lacunas que ocasionam problemáticas em torno da qualidade educacional que está sendo ofertada nas escolas (QUEIROZ, 2006).

Estudos realizados por Matos e Mendes (2015) investigaram a realidade das escolas que possuem uma proposta inclusiva pela ótica dos professores e os resultados apontam para conquistas e contradições na vivência prática dessas escolas. Os três pontos principais discorrem sobre as limitações de ordem política, o modelo de atuação da equipe de educação especial e da carência de formação docente.

Sobre as limitações de ordem política, Mendes (2006) corrobora e acresce uma crítica às propostas oficiais do governo dos últimos anos que não proporcionam os recursos necessários para a efetivação das políticas públicas. Sem recursos necessários, o investimento na estruturação de uma escola adaptada às necessidades de cada aluno com algum tipo de deficiência é precário, dificultando ou até impedindo a autonomia e o desenvolvimento integral desse sujeito no ambiente escolar.

Nesse sentido, pensar em acessibilidade é pensar em uma inclusão que dê acesso e condições ao ambiente educacional. Para isso, faz-se necessário que seja assumida por todos os segmentos políticos, sociais e da comunidade educacional. Sasaki (2005) coloca que há seis

tipos de acessibilidade que precisam ser atendidas para que haja inclusão, sendo elas: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Considerando o exposto pelo autor, para termos uma educação inclusiva, devemos atender a requisitos que perpassam pelos espaços físico, pedagógico e social. Requisitos que comportem a peculiaridade de cada indivíduo, dentro da diversidade que encontramos no ambiente escolar.

Outro ponto a ser destacado é o modelo de atuação da equipe de educação especial. Essa equipe é composta por profissionais de diferentes áreas como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, assistentes sociais, entre outros, que deveriam estar presentes nas escolas para atuarem em conjunto com os professores, realizando a mediação das relações escola-família-sociedade, na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2015). Contudo, o que se apresenta na realidade escolar é uma defasagem da equipe, às vezes sendo ela inexistente, ou a equipe existe, porém, atua paralelamente ao professor, sem dialogar com esse importante agente para a inclusão efetiva.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, foi delineada com caráter exploratório. Em relação ao delineamento da pesquisa esse estudo se caracteriza como estudo de caso, pois visa analisar um grupo específico com características intrínsecas a ele, no caso, os professores da educação especial de uma escola de educação básica no município de palhoça (GIL, 2002).

A Coleta de dados ocorreu em uma escola pública, onde os níveis educacionais vão desde a educação infantil até o final do ensino fundamental. Nessa escola, existem diretrizes que garantem o acesso e as condições escolares pertinentes à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, como, por exemplo, a presença do segundo professor, ou professor de educação especial nas turmas com algum aluno “especial” e o núcleo de atendimento

especializado que através de uma equipe multidisciplinar, possibilita a resolução de problemas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos.

Nesse contexto, participaram da presente pesquisa quatro professores da educação especial que lecionam nessa escola e com esse público. Os critérios de inclusão utilizados foram: ser formado, no mínimo, há um ano, estar atuando no Ensino Fundamental e lecionar em classes que possuam algum aluno da educação especial frequentando as aulas. Como critério de exclusão dos participantes, serão excluídos da pesquisa os participantes que possuam qualquer proximidade com a pesquisadora, que possa causar alguma distorção das informações que serão obtidas, ou seja, não deverão possuir nenhum vínculo direto com a pesquisadora, para que não haja interferência nos resultados do estudo.

O estudo foi submetido ao comitê de ética em pesquisa aprovado sob o parecer nº CAAE 44514321.0.0000.5369, a pesquisadora entrou em contato com a escola que indicou dez professores para participar da pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão pretendidos.

O roteiro/ questionário adaptado consiste em oito questões que abordam as percepções dos professores acerca do processo inclusivo por meio da exploração de variáveis que fazem referência à concepção da inclusão escolar, trazendo o panorama da inclusão escolar na realidade pesquisada e a importância da educação básica no processo de inclusão. As variáveis relacionadas à prática pedagógica dos professores fazem referência à formação desses frente à temática inclusiva, as experiências profissionais acerca da inclusão, as práticas pedagógicas utilizadas e as limitações identificadas nesse processo inclusivo.

Os dados foram analisados por meio da análise de temática de acordo com os objetivos específicos. Segundo Minayo (2002), a análise temática, consiste em descobrir os temas que estão dando significação ao objeto de estudo, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Isso permitirá extrair o sentido do que está por trás do discurso desses profissionais acerca da temática pretendida.

A elaboração das categorias foi organizada por meio das falas dos profissionais, desenhando as percepções extraídas de acordo com o conteúdo explicitado pelos professores. Dessa primeira análise, surgiram três categorias: o perfil dos professores, as concepções acerca da inclusão escolar e os entraves do processo inclusivo. Após essa categorização, os dados foram discutidos e problematizados com base na literatura da área, promovendo a reflexão pretendida.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Nesta sessão, serão apresentadas a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Abaixo, segue a tabela 1, que contém a caracterização geral dos sujeitos da pesquisa

Tabela 1: caracterização dos participantes

| Sujeitos | Sexo | Formação | Tempo de formação | Quantidade de escolas que atua | Séries que atua |
|----------|-----------|---|-------------------|--------------------------------|---|
| P. 1 | Feminino | Licenciatura em Pedagogia com complementação em Educação Especial, Pós- Graduação em Educação infantil e anos iniciais e Educação especial inclusiva. | 7 anos | 2 escolas | Educação infantil e 5º ano (Dois turnos por dia) |
| P. 2 | Masculino | Licenciatura em Pedagogia com complementação em Educação Especial, Pós -Graduação em Educação Especial Inclusiva. | 4 anos | 1 escola | Educação infantil e 3º ano. (Dois turnos por dia) |
| P. 3 | Feminino | História; Pedagogia; Licenciatura em Educação Especial | 21 anos | 1 escola | 4º ano (Dois turnos por dia) |
| P. 4 | Feminino | Graduação e Pós-Graduação em séries iniciais e educação especial inclusiva. | 12 anos | 1 escola | 3º ano (Dois turnos por dia) |

Fonte: elaboração da autora (2021).

É possível visualizar na tabela 1 que três dos sujeitos entrevistados são do sexo feminino. Esse dado reflete a realidade da docência no cenário nacional, pois, de acordo com

Campos (1999), aproximadamente 94% dos trabalhadores da educação no Brasil, que atuam lecionando, são mulheres. Cabe-se questionar como é a atuação dessas profissionais, uma vez que o estereótipo da mulher na sociedade em geral é a maternagem e o cuidado, mas, tratando-se de inclusão escolar, essa característica pode acarretar dualidades no processo, pois, de um lado, a maternagem propícia o desenvolvimento da autonomia e independência do indivíduo na medida de suas possibilidades, mas, de outro, ela pode superproteger o indivíduo e mantê-lo dependente de si.

Os participantes têm entre 4 e 21 anos de formação, sendo que todos os professores atuam em dois turnos diários atualmente. A amostra de participantes revela que os profissionais que estão atuando na educação inclusiva do município de Palhoça possuem capacitação e formação profissional, que contribuem para a eficácia do processo inclusivo na educação básica deste município ou pelo menos na escola onde esses profissionais atuam. De qualquer modo, esse dado diverge dos encontrados na literatura. De acordo com Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), em seu estudo, constatam que o contexto educacional inclusivo enfrenta como principal problemática a falta de capacitação e formação profissional, que acaba por segregam os estudantes da educação especial ou não dão o suporte necessário ao seu desenvolvimento devido à falta de conhecimento.

Isso não é encontrado no cenário pesquisado, em que todos os professores indicam que possuem formação e que esta lhe permite atuar com as diferentes demandas que surgem no contexto inclusivo, conforme pode ser observado através da fala do P.2, quando questionado se a formação é adequada para atuar com a inclusão: *“Sim, mas somente a graduação não foi o suficiente para compreender o que realmente é a Educação Especial. Fui me aperfeiçoando com a Pós em Educação Especial e com a Complementação em Educação Especial e buscando conhecimentos em cursos, palestras, leituras e pesquisas (SIC)”*.

Outra evidência que a formação tida por esses participantes é adequada para atuar no processo inclusivo é visualizada na fala de P3 *“Eu considero que a minha formação me dá suporte adequado para atuar na inclusão escolar. Sou graduada em Licenciatura em História pela UFSC, sou graduada em Licenciatura em Pedagogia e em Licenciatura em Educação Especial. Fiz Pós-Graduação em Educação Especial e inclusiva e continuo estudando. Penso que o estudo constante é necessário, pois nos permite ampliar os horizontes e termos bagagem necessária para desempenhar um bom trabalho. [SIC]”*. Isso demonstra que os professores pesquisados se capacitaram para atuar com a educação especial e estão em constante

atualizações sobre essa realidade, uma vez que novas formas de ensinar e trabalhar com esses alunos são necessárias para ampliar o repertório de ações e atividades para cada particularidade que essa modalidade de ensino apresenta.

Por outro lado, todos os professores relataram atuar em dois turnos de trabalho, às vezes, em mesmos níveis educacionais (P3 e P4), outrora, em níveis diferentes (P1 e P2). Quem está inserido no universo educacional, sabe que o ensinar vai muito além das salas de aula. Os professores, enquanto agentes de desenvolvimento educacional, precisam dispor de tempo para organizar suas aulas, planejar as atividades, estudar os conteúdos e registrar as avaliações a fim da instituição saber do desenvolvimento do aluno, além de, claro, lecionar em classe (SILVEIRA, ENUMO e ROSA, 2012).

Considerando todas essas atividades do professor, somado a sua vida pessoal, acaba por gerar uma sobrecarga a esse profissional que, muitas vezes, tem que abrir mão de sua vida social, para conseguir lidar com as demandas de trabalho que possui, ainda mais quando se trabalha em dois turnos educacionais, visto que cada turma e cada aluno apresentam uma especificidade, e um ritmo diferenciado, que dispendem tempo para organizar a dinâmica de ensino. É devido essa intensa demanda de trabalho que muitos professores da educação especial se encontram sobrecarregados e desmotivados para atuar nessa área, visto que os desafios da educação já são grandes, somados às minúcias do trabalho da educação especial, esse trabalho se torna hercúleo (MARTINS, 2011).

Martins (2011) ainda aponta que muitos trabalhadores da educação especial acabam desenvolvendo problemas de saúde devido à quantidade de atividades que precisam desempenhar e que esses profissionais relatam que a educação especial se torna um fardo na vida profissional com o passar do tempo. Talvez esse dado se revele na não participação dos outros sujeitos convidados, que indicaram estar sobrecarregados demais e sem tempo hábil para participar da pesquisa. Isso demonstra que, mesmo que os professores que participaram da pesquisa se propuseram a responder as questões, eles também possuem dois turnos de trabalho e também devem possuir sobrecarga de trabalho, bem como os que não aceitaram participar por este motivo, evidenciando que essa modalidade educacional exige muito do professor, fazendo com que esse foque no fazer cotidiano e não na produção de conhecimento para melhorar essa área.

No que diz respeito à produção de conhecimento sobre a área da educação inclusiva, a literatura corrobora com a presente pesquisa uma vez que apontam para carência de

publicações que esmiúçam os aspectos relacionados à prática profissional em contexto inclusivo, bem como produções que explicitem a interlocução dos atores na equipe multidisciplinar. Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) destacam de um lado a importância da produção científica para a efetivação da educação inclusiva, mas, por outro, evidenciam a necessidade de se aperfeiçoar essa esfera, uma vez que o número de publicações que compreendam esse fenômeno a partir da experiência prática dos profissionais que atuam nessa área é escasso, devido aos entraves na rotina dos profissionais aliados à falta de incentivo do setor educacional para tais publicações.

Esse dado merece atenção, uma vez que os alunos público-alvo da educação especial estão fazendo parte do contexto escolar, as práticas profissionais estão sendo realizadas, porém, sem a devida divulgação para que outros atores possam se beneficiar dos conhecimentos já existentes nos diferentes contextos. Isso fomenta a necessidade de investimentos e incentivos por parte das instituições formadoras para que os profissionais atrelem sua vivência ao processo inclusivo à produção de conhecimento, a fim de disponibilizar dados relevantes extraídos do fazer cotidiano e possíveis de serem aproveitados pela comunidade escolar no geral (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA 2003). Mas, por outro lado, essa produção de conhecimento não pode sobrecarregar ainda mais os profissionais, que não produzem conhecimento, muitas vezes por falta de tempo para se dedicar a isso, pois, além do trabalho, possuem vida social, família e outras atividades que também precisam de atenção e dedicação.

4.2 CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na literatura sobre a educação inclusiva, no decorrer do processo de inclusão escolar, o professor é tido como o profissional mais atuante nesse contexto. Nesse viés, é importante conhecer o que esse profissional acredita ser o processo inclusivo, o que ele faz para contribuir para que a inclusão ocorra, quais aspectos são necessários para uma prática efetiva e se, de fato, a inclusão ocorre no contexto de atuação deles. Investigar as concepções dos professores acerca da inclusão escolar é necessário, uma vez que é ele que desempenha um papel importante no processo inclusivo por atuar diretamente com o estudante da educação especial.

Ao visualizar a fala de P4, é possível perceber que é de responsabilidade do professor a efetividade do processo inclusivo: [...] *Primeiro aspecto relevante e se tratando de inclusão ao meu ver é sua responsabilidade, é o seu fazer pedagógico, fazer com que seu aluno seja aceito e incluído no processo. Não concordo em você enquanto profissional de educação especial sentar-se em um canto da sala de aula e trabalhar com seu aluno de forma isolada, pois, quando acontece esse distanciamento, esse aluno não estará incluído no processo, não se sentirá parte desse processo [SIC].*

Esse fazer pedagógico, muitas vezes, tem origem e se desenvolve na prática, para o qual as experiências anteriores contribuem muito para que haja maior repertório de práticas que favorecem o processo, inclusivo de forma integral. Nesse viés, os professores entrevistados possuem experiências em instituições que atendem o público da educação especial, de forma mais aperfeiçoada, refletindo, assim, na prática inclusiva. Dois dos profissionais P1 e P2 já trabalharam na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e os outros dois P3 e P4 já trabalharam na APAE, sugerindo dessa forma, a experiência e afeição por essa causa.

A inclusão é sobretudo um processo político que vai além dos muros da escola, sendo assim, adotar uma postura inclusiva requer conhecimento e afeto a essa realidade para potencializar esse processo, considerando cada particularidade e fomentando o desenvolvimento do estudante e seu contexto (MANTOAN, 2006). Nessa perspectiva, os professores percebem que sua experiência faz a diferença no seu fazer pedagógico e que contribuem para o desenvolvimento do estudante de forma integral conforme relata P3 *“Tenho experiência pessoal: minha irmã é deficiente intelectual severa. Percebi desde muito jovem que a APAE fez grande diferença na vida da minha irmã. Já adulta, decidi estudar e atuar na Educação Especial e fiz trabalho voluntário na APAE de Palhoça por dois anos. Sei que muitos não consideram a APAE como um lugar que inclui, mas posso dizer que, para aquela pessoa que vive isolada em casa, ir para a APAE é ser incluído num mundo maior, com pessoas e experiências diferentes, além de muito aprendizado. Em 2019, comecei a trabalhar na Educação Especial no ensino regular e percebi o quanto é belo e rico o meu trabalho. Sou grata a cada aluno com necessidades especiais que tive e que tenho, pois aprendo todos os dias com tanta diversidade e experiências diversas. Percebo que o mundo é cheio de possibilidade e na Educação não é diferente. [SIC]”*.

Em relação aos recursos pedagógicos e institucionais que são visualizados no contexto educacional, a literatura aponta que, dentro das possibilidades de cada contexto,

existem práticas que estão sendo realizadas pelos profissionais, a partir de seus conhecimentos e que proporcionam um resultado positivo no desenvolvimento educacional do aluno público alvo da educação especial, favorecendo assim o processo inclusivo. A inserção de práticas musicais nas disciplinas favoreceu o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e surdos-mudos na classe de ensino regular, conforme aponta Souza e Mendes, 2017. As autoras apontam que as atividades individualizadas e a flexibilização e adaptação curricular para o aluno público-alvo da educação especial seguem sempre os objetivos de ensino propostos para a classe como um todo.

Os resultados encontrados demonstram que, na medida do possível, os profissionais procuram inovar e introduzir novas formas de ensino-aprendizagem em sua dinâmica de trabalho frente ao público da educação especial, sempre respeitando as características de cada estudante, conforme a fala de P4: *“Procurei e procuro nesses anos de educação, realmente incluir meus alunos nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala, seja num comentário sobre o assunto trabalhado, um desenho representado seu entendimento, na educação física eu participando junto para diminuir as barreiras e limitações dos meus alunos[...] As práticas pedagógicas vão ao encontro com as necessidades individuais de cada aluno, sempre busco trabalhar os conteúdos dentro da capacidade de cada um fazendo uso de materiais concretos, situações cotidianas, mídia (isso quando não era de forma remota)[sic].”*

Esses resultados podem ser visualizados, também na fala de P3, o qual relata que, *“As práticas pedagógicas são variadas, pois cada aluno apresenta sua especificidade. Busco em todos os momentos incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em todos os processos e atividades da vida escolar. Busco trabalhar sempre com recursos que permitam diminuir barreiras e estreitar os laços. Faço uso de material concreto, de recursos visuais e didáticos pedagógicos para proporcionar ao educando a melhor forma de interagir no e com o grupo. Eu acredito na Educação Inclusiva [sic].”*

Esses dados ainda demonstram que o conhecimento acerca de seu papel no processo inclusivo e acerca das estratégias pedagógicas possíveis para esse público faz com que o professor que atua com a educação especial adote posturas de mediador, intervindo e proporcionando o aprendizado de acordo com as condições que existem, catalizando e promovendo a real inclusão desses alunos. Diante disto, os autores Matias e Souza (2014, p. 103) afirmam que, *“Para que haja efetivamente uma educação inclusiva, é essencial considerar o papel do professor, pois ele é o mediador de todo o processo de construção do conhecimento,*

é ele quem busca as metodologias mais adequadas a fim de tornar a aprendizagem mais significativa aos educandos”.

Os professores, por exemplo, nos estudos de Souza e Mendes (2017), compreendem o seu papel de mediador, visto que podem colaborar positivamente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ou visual, através de posturas que valorizem as diferenças e potencializem as conquistas individuais de cada estudante. Dados esses, que corroboram os resultados encontrados neste estudo, uma vez que os professores participantes discorrem sobre o papel na inclusão, no desenvolvimento e na autonomia dos estudantes.

As percepções dos professores participantes evidenciam que o processo inclusivo tem muito a melhorar, mas que, se tratando de desenvolvimento, a ação do professor pode contribuir para tornar os estudantes independentes e autônomos na medida do possível, não somente no aspecto educacional, mas, também, para a vida em geral, conforme visualizado na fala de P2, quando diz que: *[...]percebo que, aos decorrerem dos anos, estamos em processo de evolução, porém ainda tem muito a melhorar. É importante salientar que nem sempre ocorrem somente uma inclusão escolar, e sim existem, também, uma inclusão social, onde estas crianças e/ou estudantes, devido as suas limitações intelectuais, apresentam dificuldades de compreensão, com isso, desenvolvemos ou aperfeiçoamos outras habilidades, como, por exemplo, Atividades de Vida Diária (AVD's)[SIC].*

Quando questionados sobre sua percepção acerca da ocorrência de inclusão de alunos com deficiência na escola em que lecionam, os professores participantes indicaram que há inclusão e que a escola está aberta a esse processo embora ainda existem alguns entraves que dificultam esse processo, como, por exemplo, a falta de compreensão ou coesão de toda a comunidade escolar no que diz respeito ao universo da educação especial.

Nessa perspectiva, a inclusão real vai muito além de matricular o aluno e garantir a permanência dele na instituição escolar. É necessário alterar a cultura escolar sobre a deficiência, criar mecanismos pedagógicos, estimular a socialização da comunidade escolar, trabalhar a afetividade desses estudantes, bem como da comunidade escolar em geral. A inclusão escolar é um processo que envolve uma quebra de paradigmas e estigmas relacionados à pessoa com deficiência, para que isso ocorra de fato, é necessário o esforço contínuo e progressivo de todos os envolvidos nesse processo (MANTOAN, 2006).

4.3 ENTRAVES DO PROCESSO INCLUSIVO

Em relação a essa categoria, todos os professores entrevistados mencionam a formação profissional como o principal entrave ao processo inclusivo. Essa falta de capacitação pode ser visualizada na fala do P3, quando ele diz: *“Considero de extrema importância o estudo, penso que, para trabalhar em Educação Especial, o profissional deveria ter formação específica em Licenciatura em Educação Especial e mais Pós e etc. A maioria dos profissionais que atuam hoje na Educação Especial são formados em Pedagogia ou até em magistério, gerando, com isso, um prejuízo ao desenvolvimento do educando. A falta de formação adequada, de conhecimento mais amplo na área, cria uma situação superficial no processo de inclusão. [SIC]”*

Nesse sentido, é necessário que esse profissional que atue ou pretenda atuar nessa área tenha uma boa formação, capacitação e acesso a fontes de conhecimento para poder atender as demandas da educação especial. De acordo com Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), esses aspectos profissionais requeridos para atuar com a educação especial são motivos de atenção, uma vez que, em seu estudo, identificaram a falta de formação direcionada para a área da educação especial, a falta de produção científica e a falta de indicadores que possam, de fato, avaliar o processo inclusivo no contexto escolar brasileiro.

Sant'Ana (2005), em uma pesquisa sobre a concepção de docentes e diretores sobre a educação inclusiva, identificou vários aspectos necessários à efetivação da proposta. As principais dificuldades relatadas por esses profissionais dizem respeito à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos da educação especial inseridos nas classes regulares, corroborando com a percepção dos professores pesquisados.

Isso sugere que os professores têm dificuldades em sua prática pedagógica devido à ausência de conhecimento acerca das necessidades especiais e de como desenvolver esse aluno em conjunto com toda a classe escolar. Os resultados corroboram com a literatura, evidenciando uma formação profissional defasada ou inexistente, precisando ser desenvolvida de modo a oportunizar a qualificação profissional para atender aos princípios da educação inclusiva.

Segundo as autoras Gadelha dos Santos Darub, Chaves Soares e Kohls dos Santos (2020), o contexto formativo deve ser aprofundado e continuado, exigindo esforços das instituições formadoras, principalmente na área da pedagogia, no sentido de aprofundar a

discussão acerca dessa temática por meio de um currículo adequado à realidade de cada profissional.

A falta de conhecimento profissional faz com a prática inclusiva seja comprometida, uma vez que a Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 coloca a necessidade de preparação adequada dos educadores como sendo um dos mais importantes requisitos para o sucesso da inclusão, com isso, traz a determinação que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular. Porém, ainda encontramos dificuldades em oportunizar aos educadores, enquanto sistema de ensino, a formação adequada, que lhes dê subsídios suficientes para atender a todas as demandas de sala de aula.

Para haver uma educação inclusiva, devemos atender a requisitos que perpassam pelos espaços físicos, pedagógico e social. Requisitos que comportem a peculiaridade de cada indivíduo, dentro da diversidade que encontramos no ambiente escolar, conforme já foi relatado pelos participantes anteriormente.

A inclusão, portanto, é uma maneira de contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2005, p. 42).

Nesse sentido, o outro aspecto que precisa ser desenvolvido, conforme visualizado na análise, é a participação social no processo inclusivo educacional, sobretudo dos familiares e responsáveis do aluno da educação especial. É possível identificar nas falas dos participantes que a família acaba sendo um entrave no processo inclusivo, pois limita, superprotege ou não se engaja no desenvolvimento educacional do estudante, conforme fala do P2: *“Geralmente, umas das limitações são os familiares que, em alguns casos não acreditam no potencial do filho, tornando o processo mais lento ou até mesmo desmotivando-o. Por isso, é importante para o desenvolvimento do indivíduo a parceria com a família”*. [SIC].

A participação das famílias precisa ser incentivada, de forma a potencializar as ações realizadas para além do ambiente escolar, tornando o recurso social como um aliado nesse processo. Uma vez que as intercorrências no contexto familiar, como negligência, falta de conhecimento, dificuldades afetivas e financeiras podem dificultar o processo inclusivo, se a

família for acolhida e orientada acerca do processo educacional do estudante poderá ter subsídios e suporte para contribuir com o desenvolvimento dele. (SOUZA, MENDES, 2017).

5 PROPOSTA DE SOLUÇÃO

A vistas de propor uma solução inovadora para a problemática da ausência de conhecimento sobre o universo da educação especial, seu público e sobre o processo inclusivo dentro da escola e todos os envolvidos, é que se estabelece essa seção. No intuito de sanar essa demanda, o investimento que se faz necessário é a formação docente continuada, ou capacitações periódicas acerca da educação inclusiva, com diferentes perspectivas de atuação, visões profissionais e sensibilizações, a fim de tornar esses profissionais mediadores e multiplicadores da cultura inclusiva no contexto escolar.

Tencionando a compreensão do cenário educacional e visando o aperfeiçoamento da teoria juntamente com as diferentes técnicas, que garantem o acesso e a devida inclusão de todos no ambiente escolar, com qualidade e garantia dos seus direitos, essa proposta pode contribuir para a prática profissional, sendo que terá como base os três pilares da sustentabilidade, que são: social, econômico e ambiental.

No contexto social, vislumbramos a formação continuada como um viés para a educação de qualidade e redução das desigualdades, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030. Dessa forma, todos, podem se sensibilizar acerca das diferenças no ambiente educacional, tanto escola, como alunos e promovem, de fato, a inclusão desses alunos.

No aspecto econômico, entendemos que, com uma formação voltada para o interesse profissional, conseguimos acolher a sua demanda, e, a partir de então, os riscos de insatisfação no ambiente de trabalho serão eliminados, diminuindo os riscos de adoecimento ocupacional, resultando na redução de afastamentos e atestados médicos, o que reduz, também os custos para o Município.

E, visando o contexto ambiental, constatamos que um profissional satisfeito e qualificado, sendo levando em consideração a resolução de suas demandas, automaticamente, resulta em um profissional satisfeito e acolhido, inserido num ambiente saudável, assim, proporcionando-lhe bem-estar e qualidade de vida.

Desse modo, percebemos a viabilidade desta ação como uma solução para a problemática apresentada, a qual será aplicada na educação básica municipal, podendo ser estendida para outros níveis e esferas educacionais. Consideramos, ainda, que, a partir dos resultados alcançados, há a viabilidade de abrangência para demais instituições, a possibilidade de documentar esta intervenção para o órgão central (Secretaria de Estado da Educação) como proposta para se repensar na formação docente continuada obrigatória, a fim de capacitar e igualar as compreensões sobre a inclusão escolar inclusiva propriamente dita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender as percepções dos professores de Educação Especial pesquisados acerca da inclusão escolar na Educação Básica do município de Palhoça/SC. No que se refere ao perfil dos professores participantes, constatou-se que, em sua maioria, são do sexo feminino, trabalham em dois turnos e possuem formação adequada para trabalhar com a educação inclusiva, divergindo da principal problemática apontada pela literatura. A sobrecarga de trabalho foi revelada através de um dado tido através da negativa de participação por outros sujeitos convidados.

Referente às concepções acerca da inclusão escolar, os professores investigados destacaram que esse processo precisa ser aperfeiçoado, mas muitos avanços foram conquistados nos últimos anos, as iniciativas inclusivas são adaptadas aos estudantes de acordo com a necessidade e o ritmo de cada um, sempre incentivando a autonomia e independência. Ainda faltam empatia e entendimento sobre o processo inclusivo por parte de outros profissionais e pela comunidade escolar.

O principal do processo inclusivo ainda é a falta de formação adequada a toda a comunidade escolar e não somente aos professores da educação especial. A falta de conhecimento adequado ao universo da educação inclusiva faz com que esse processo não atinja sua potencialidade e dimensão necessária para efetivar a inclusão dos alunos da educação especial, podendo agir, dessa forma, como efeito contrário, gerando exclusão.

A falta da participação ou incentivo das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial também é um entrave ao processo inclusivo, devendo ser refletida e alvo de intervenção, caso se queira a real efetivação do processo.

Nesse sentido, a proposta de inovação para a problemática identificada é programas de formação e desenvolvimento humano, tanto para os profissionais da educação, quanto para a comunidade escolar e entorno. Formação continuada, e/ou capacitações periódicas serão importantes para fomentar novos conhecimentos, novas percepções, trocas de experiências, bem como sensibilizar e motivar esses indivíduos acerca da importância do processo inclusivo para o desenvolvimento do estudante e seu papel frente a isso. Se todos colaborarem em prol de uma educação inclusiva, ensinando, socializando e desenvolvendo saberes acerca desse processo, toda cultura escolar em torno dos alunos da educação especial poderá alterar-se e passar a enxergar a inclusão como uma postura para além dos muros da escola: para a vida.

Como sugestão para pesquisas futuras, os participantes poderão ser os professores da educação regular ou até mesmo os estudantes. O nível educacional também pode ser outro, como no ensino médio, profissionalizante ou superior ou, ainda, em instituições da rede privada. Os contextos denotam as direções das ações adotadas pelos que fazem parte destes, sendo assim, é necessário investigar o processo inclusivo e suas diferentes nuances no contexto escolar e fora dele, uma vez que a superação das diferenças e o desenvolvimento humano perpassam pelo conhecimento sobre essa realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete Jaqueline Moll (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BISACCIONI, Paola; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? **TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MÚLTIPLOS OLHARES**, p. 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.** Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. **Relatório educação para todos 2000-2015.** Versão preliminar. Junho 2014. Brasília: MEC, 2014.

CAMARGO, Denise; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 213-219, 2016

CAMPOS, M; GROSBAUM, M; PAHIM, R e ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. **Caderno CEDES**, São Paulo: 9, 1999. p. 39-66.

CARVALHO, Jarmelinda da Silva; LOPES, Irineu. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS. **Revista Educ@ção científica**, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020.

COSTA, A.M.B., LEITÃO, F.R., MORGADO, J., PINTO, J.V. Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In **Ciências da Educação em Portugal**. Porto: Edições ASA:2006.

DALBERIO, Maria Célia Borges; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. **Inclusão versus integração:** a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 59, n. 3, p. 5, 2012.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Rev. Bras. de Ed. Especial**, Marília, v.10, n.1, p. 43 -58, 2004

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações.** Curitiba: editora IBPEX. 2005.

FERREIRA, J. R.;GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2020.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 244.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, set. 2011.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. **E-Revista Facitec**, v.4, n.1, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006. (pontos e contrapontos)

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATIAS, Flávia Souza; SOUZA, Sandra Freitas de. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano. 11 n. 17 p. 85-107 jul./dez. 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Mar. 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011.

MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2009

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

**EFEITOS E EXPERIÊNCIAS (RE)VISITADAS EM JOGOS DE
VIDEOGAMES:
A MEMÓRIA AFETIVA EM *THE LEGEND OF ZELDA***

**EFFECTS AND EXPERIENCES (RE)VISITED IN VIDEO GAMES:
THE AFFECTIVE MEMORY IN THE LEGEND OF ZELDA**

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7792

Mário Abel Bressan Júnior¹
marioabelbj@gmail.com
Vinicius Albini-Saints²
vinicius.albini@outlook.com

RESUMO

Com objetivo de entender a influência das trilhas sonoras em jogadores que possuem memórias afetivas relacionadas à franquia *The Legend of Zelda*, este artigo propõe uma análise sobre os relatos em forma de comentários de usuários do YouTube nos vídeos com as músicas utilizadas no jogo *Breath of the Wild*. De modo que possamos compreender os jogadores, propomos um estudo sobre como *videogames* se tornaram parte dos lares, a importância das trilhas sonoras nas experiências em jogos e como a memória afetiva fundamenta a interpretação que o indivíduo possui do presente. Com enfoque em trilhas que fazem referências às composições de jogos anteriores, recortamos os depoimentos que mencionam sensações, reações e observações que exprimem o reflexo da impressão causada ao ouvir as faixas durante a experiência de jogo. Observamos que existe uma tendência de jogadores com lembranças da franquia criarem uma interpretação nova da narrativa proposta no jogo, a partir das memórias afetivas de experiências no passado. O resultado do estudo mostra que há êxito dos compositores em enriquecer as histórias com auxílio das lembranças dos jogadores, servindo como agentes narrativos importantes no jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Trilha sonora; Memória afetiva; The Legend of Zelda.

ABSTRACT

In order to understand the influence of soundtracks on players who have affective memories related to *The Legend of Zelda* franchise, this article proposes an analysis of the reports in the form of comments by YouTube users in videos with the songs used in the game *Breath of the Wild*. In a way that we can understand the players, we propose a study on how video games have become part of homes, the importance of soundtracks in gaming experiences and how affective memory underlies the interpretation that the individual has of the present. Focusing on tracks that make references to the compositions of previous games, we cut out the statements that mention sensations, reactions and observations that express the reflection of the impression caused when listening to the tracks during the game experience. We observed that there is a tendency for players with memories of the franchise to create a new interpretation of the narrative proposed in the game, based on affective memories of past experiences.

¹ Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2017). Atualmente é professor titular da Universidade do Sul de Santa Catarina. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL - UNISUL), linha: linguagem e cultura. Coordenador do Grupo de Pesquisa Memória, Afeto e Redes Convergentes - .marc.

² Graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

The result of the study shows that the composers are successful in enriching the stories with the help of the players' recollections, serving as important narrative agents in the game.

KEYWORDS: Soundtrack. Affective Memory. The Legend of Zelda.

1 INTRODUÇÃO

Durante nossa infância, começamos a reter apenas as memórias mais relevantes, e esse aprendizado retido estabelece como entendemos e apreciamos a música. Naturalmente, uma das primeiras preferências que definimos é por música, já criando gosto por estilos e gêneros que tenham melhores vínculos na infância (LEVITIN, 2006).

Nessa fase, também somos introduzidos a outros estilos de arte, e passamos a definir preferências e criar memórias. Começamos a ouvir histórias, ver desenhos, ler livros ou quadrinhos, e, alguns, jogar *videogames*. Na infância, tudo é feito em repetição, sem medo de “enjoar” ou cansar e, inclusive, isso é benéfico para o desenvolvimento³. Se gosta de um filme, o assiste incontáveis vezes. Se gosta de uma música, a ouve “até furar o disco”. E se gosta de um jogo, joga enquanto puder jogá-lo. É assim que estimulamos a mente a memorizar e criar uma forte lembrança no futuro, especialmente neste último exemplo, em que o fator interativo entre a criança e o jogo reforça o potencial de memorização.

Huysen (2000) afirma que somos obcecados por repetições, visto que aquilo que consumimos no passado é mais interessante do que o futuro. E quando passamos horas e horas na frente de uma tela, durante um momento tão importante e leve que é a infância, jogando um *videogame* que cativou nossa atenção, com melodias que ficam repetindo, criamos natural identificação, afinidade e experiências com a narrativa, como explica Schäfer (2011). Por mais que os anos passem, e os cartuchos dos jogos fiquem na gaveta, as canções presentes nesses momentos permanecerão na memória no jogador, até um dia em que ele se depara com elas novamente em um novo cenário, seja ouvindo a música eventualmente ou experienciando um jogo ligado ao seu passado.

³ RAMPIN, Soloni. ‘De novo!’ O papel da repetição no desenvolvimento infantil <<https://lunetas.com.br/repeticao-no-desenvolvimento-infantil/>> Acesso em 26 nov. 2021.

Para compreender isso, colocamos em foco o jogo *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, lançado em 2017 e premiado como “Jogo do Ano” na ocasião⁴. O título, publicado pela Nintendo, traz três novos compositores que entenderam o valor afetivo dos temas criados anteriormente pelo compositor Koji Kondo, responsável pela trilha sonora nos principais jogos da franquia *The Legend of Zelda*, criada em 1986.

Ao analisarmos a narrativa proposta em *Breath of the Wild*, enxergamos a importância da trilha sonora para a história contada, convidando o jogador a ouvi-la atentamente para capturar dicas, pistas e informações que podem modificar sua interpretação e suas ações no jogo. Neste artigo, tratamos de buscar como os jogadores as perceberam e quais foram suas reações durante a experiência proposta pelo *game*, ao rememorar as canções que fazem parte da série de jogos lançados desde 1986 e que voltam em 2017 em outras versões e estilos.

Dessa forma, este artigo busca responder as seguintes questões de pesquisa: quais reações um indivíduo com memórias afetivas relacionadas aos jogos de *The Legend of Zelda* demonstram ao ouvir temas musicais de jogos antigos ao experienciar o jogo *Breath of the Wild*? Como isso influencia nas suas decisões, enquanto jogador, ao perceber a presença de temas musicais que fazem parte de seu passado? Qual interpretação do cenário de *Breath of the Wild* este jogador pode obter a partir da ativação de suas lembranças de experiências passadas?

Nosso interesse pelo uso de elementos do passado, em ações do presente, é o que motiva este artigo. Parte de uma particular curiosidade em entender melhor as experiências de uma comunidade de jogadores ao ouvirem trechos de músicas que fizeram parte do passado e que, agora, é recuperada e auxilia na construção de uma nova narrativa, contribuindo para outra aventura com os personagens do jogo.

Definimos como objetivo geral do estudo analisar como as composições presentes na trilha sonora de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* estimulam a memória afetiva dos jogadores, visto que podem criar peças importantes para a construção da narrativa do jogo. Além disso, nos propomos como objetivos específicos: a) observar as reações demonstradas pelos jogadores, compartilhando sentimentos e experiências de quando viveram a rememoração de suas lembranças por conta da trilha sonora do jogo; b) analisar os relatos a respeito de interpretações dos jogadores a partir de percepções de referências na trilha sonora de *Breath of*

⁴ IGN. *Zelda: Breath of the Wild* vence prêmio de Melhor jogo de 2017 no The Game Awards <<https://br.ign.com/the-game-awards/56431/feature/zelda-breath-of-the-wild-vence-premio-de-melhor-jogo-de-2017-no-the-game-awards>> Acesso em 26 nov. 2021.

the Wild; c) verificar como acontece a compreensão do cenário vivido no jogo e ações frente aos desafios propostos nos ambientes virtuais do *game*.

Para a realização da pesquisa, trabalhamos com a metodologia de análise qualitativa descritiva e análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). A AC nos permite identificar os efeitos semânticos e categorizar o corpus de análise para o artigo, que consiste nos comentários publicados por jogadores no site YouTube, em vídeos que apresentam as versões originais, e na íntegra, das trilhas sonoras que compõe o jogo *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*. Apresentaremos, na seção de análise, os critérios definidos para seleção das músicas e os comentários extraídos referentes às memórias, experiências e os laços afetivos e interativos mediados com as canções do *game*.

Entendemos que este artigo pode auxiliar estudos relacionados aos jogos eletrônicos, composições musicais e vínculos afetivos criados a partir dessas experiências.

2 TRILHAS SONORAS COMO ESTÍMULOS AOS JOGADORES

A história do uso das trilhas sonoras nos jogos eletrônicos pode partir de um paralelo com o avanço do uso de sons no cinema. Em 1878, temos o primeiro registro de uma sequência de cenas em animação, “*Sallie Gardner at a Gallop*”, uma série de fotos montadas para comprovar o movimento do cavalo durante seu galope⁵. Mas foi apenas 54 anos depois que tivemos o primeiro registro de sincronia entre som e imagem, na animação de 1932 “*Flower and Trees*”⁶, um curta-metragem produzido por Walt Disney, com 8 minutos de duração, destacando-se, também, por ser o primeiro lançamento comercial de uma animação em cores em três tiras de Technicolor⁷.

No universo dos *videogames*, o intervalo de tempo entre o primeiro jogo criado e o primeiro a conter sons foi menor. Treze anos separam o “*Tennis for Two*” e os efeitos sonoros apresentados em “*Computer Space*”, com sons que ambientavam o jogador no cenário espacial, com ruídos e *bips* típicos de suas naves. Em 1972, o uso de efeitos sonoros teve um grande

⁵ Film in America. Sallie Gardner (inglês) <<http://www.filminamerica.com/Movies/SallieGardner/>> Acesso em 25 nov. 2021.

⁶ Filmhow. Flores e Árvores <<https://filmow.com/flores-e-arvores-t32830/>> Acesso em 25 nov. 2021

⁷ Técnica de gravação com três câmeras analógicas próximas entre si, com filtros das cores primárias aplicadas em cada uma. Ao projetar os três filmes gravados em preto e branco sobrepostos era possível então visualizar o filme colorido como resultado.

marco, com o jogo de arcade “Pong” da Atari. Inclusive, seu nome é inspirado no som reproduzido ao rebater a bolinha na raquete, controlada pelos jogadores, sendo a primeira experiência sonora que reagia às ações de seu jogador⁸.

Em 1975, é registrado o primeiro uso de música em um jogo, com “*Gun Fight*”⁹, da produtora japonesa Taito, ao inserir um pequeno trecho do terceiro movimento da Sonata para piano Nº 2 do pianista polonês Frédéric Chopin, conhecida como “marcha fúnebre”. Três anos depois, em um novo lançamento da empresa, “*Space Invaders*” apresenta o primeiro uso de música dinâmica, que interage com a evolução do jogo. Summers (2016, p. 86) diz que “a música é parte de como o jogo ‘projeta’ seu mundo, ‘dando dicas’ à compreensão do jogador sobre o universo e as regras do jogo”¹⁰ e, na ocasião, o jogador recebe indicações, pelo aumento da velocidade da música, de que a dificuldade também está aumentado, ou seja, uma dica sobre o que está acontecendo, o que influenciava na jogabilidade.

Segundo Summers (2016, p. 36), “por jogar e ouvir a música atentamente, um entendimento básico da relação entre o conteúdo musical e a jogabilidade pode ser formulado”.¹¹ Isso se pauta no conceito de jogabilidade, que implica justamente em todas as experiências do jogador durante a sua interação com o que é proposto pelo jogo, especialmente no que diz respeito às formas que ele irá se comportar com os controles e desafios dispostos. Com influência da trilha sonora, é compreendido que ela faz parte do contexto para a experiência do jogador tal qual os demais elementos representados no jogo.

Visualizamos diversos marcos a partir de “*Space Invaders*”, como o primeiro uso de música contínua em “*Rally-X*” (1980), que funcionou como o efeito de *looping*, como as músicas de jogos eletrônicos são bem reconhecidas¹² e o primeiro uso de música licenciada em

⁸ Stelios Kanitsakis. An audio research on the gameplay sounds of Atari’s “Pong” and the silence of Magnavox Odyssey’s “Tennis” (inglês) <<https://stelioskanitsakis.medium.com/an-audio-comparison-between-the-sounds-of-ataris-pong-and-the-silence-of-magnavox-odyssey-s-83e6fac56653>> Acesso 25 nov. 2021.

⁹ The History of How We Play. First Music: The Mystery of the First Video Game Soundtrack <<https://thehistoryofhowweplay.wordpress.com/2019/06/13/first-music-the-mystery-of-the-first-video-game-soundtrack/>> Acesso 25 nov. 2021.

¹⁰ Tradução nossa do trecho original “Music is part of how the game ‘projects’ its world, ‘cueing’ the player’s understanding of the universe and the game’s rules.”

¹¹ Tradução nossa do trecho original “By playing the game and listening attentively, a basic understanding of the core musical material and its relationship to the gameplay can be formulated”.

¹² Gamehall. Chiptune: conheça a história das “musiquinhas de videogames” dos anos de 1980 e 1990 <<https://gamehall.com.br/chiptune-conheca-a-historia-das-musiquinhas-de-videogames-dos-anos-de-1980-e-1990/>> Acesso em 25 nov. 2021.

“*Vanguard*” (1981), ou seja, adaptar para o jogo composições originais de outras mídias, no caso, sendo as trilhas temas de *Star Trek* (1979) e *Flash Gordon* (1980)¹³.

São marcos como esses que possibilitam as primeiras relações jogador e trilha sonora, especialmente a partir do lançamento do *NES*. O *console* de mesa da Nintendo permitiu, através de sua tecnologia, uma área de trabalho maior para compositores organizarem suas criações no plano de fundo sonoro dos jogos desenvolvidos para a plataforma. Pela primeira vez, era possível criar faixas para a melodia, o contrabaixo e a percussão, funcionando tal como uma verdadeira banda popular¹⁴. Foi, então, que compositores como Koji Kondo (*Super Mario* e *The Legend of Zelda*), Hirokazu Tanaka (*Metroid* e *Heartbound*) e David Wise (*Donkey Kong*) assumiram a criação de trilhas sonoras que se tornaram atemporais e responsáveis por transformar as experiências dos jogadores.

Isso ocorreu, especialmente, por conta dos longos períodos de exposição e intensidade das relações dos jogadores com os jogos e suas trilhas sonoras, como afirma Schäffer (2011, p. 113). A autora ainda pontua ser “natural que ele guarde na memória as canções que tocaram por um longo tempo ou que caracterizaram um momento emocionante do game”. Ou seja, entende-se que a música contida no jogo é um poderoso agente no quesito de identificação entre o jogador e o jogo, determinante na seleção daquilo que o indivíduo irá se lembrar no futuro ou não. No entanto, aprofundaremos sobre esse tema no decorrer do artigo.

Complementarmente, podemos avaliar os avanços e investimentos feitos na *game music* que, como afirma Schäffer (2011, p. 114), “surgiu como uma necessidade nos jogos e ganhou novas aplicações”. As trilhas sonoras não se restringem mais às telas dos televisores ou aos dispositivos portáteis, pois assumem papel de protagonismo na cultura popular, fruto da “identificação e admiração por parte do jogador”, que a autora defende.

Existem justificativas científicas para nosso apego pelas músicas dos jogos, especialmente aquelas as quais estamos imersos e expostos a horas, tal qual em “radionovelas ou no cinema”, como Schäffer (2011, p. 112) menciona. Ela ainda complementa que “o áudio funciona como forma de ambientar o espaço onde o avatar se encontra, além de ter a função de despertar os mais diferentes sentimentos no jogador”.

¹³ Arcade Club. *Vanguard* (inglês) <<https://www.arcadeclub.co.uk/games/vanguard/>> Acesso em 25 nov. 2021

¹⁴ Popular Mechanics. The Simple Technology That Defined That Nintendo Sound (inglês) <<https://www.popularmechanics.com/technology/audio/a17684/8-bit-guy-vintage-sound/>> Acesso em 25 nov. 2021.

As sensações presentes ao estarmos em contato com as músicas que constituem as trilhas sonoras, segundo Levitin (2006, p. 129), não passam de manipulações por parte dos compositores, “porque sabem quais são as nossas expectativas e, então, tratam de controlar quando elas serão atendidas ou não”. Juntando as intenções de compositores e roteiristas, temos uma trama em que as emoções dos jogadores são não apenas estimuladas, mas também controladas para se envolverem com o jogo, engajando-os na narrativa através das experiências sensorial e emocional. Isso pode ocorrer, especialmente, em jogos nos quais os jogadores possuem uma memória afetiva vinculada, sendo a trilha sonora um dos agentes capazes de ativar lembranças e evocar sentimentos, de modo que influencie na forma que a história será interpretada. Para compreender melhor essa relação, propomos-nos a analisar a construção da memória afetiva e a comunicação com ela provinda de elementos externos.

3 MEMÓRIA E MEMÓRIA AFETIVA

Até aqui, propomos análises construídas sobre a cronologia dos jogos eletrônicos e a evolução de suas trilhas sonoras. E, ao recorrermos ao uso da história para apoiarmos o conhecimento sobre esses temas, também recorreremos à memória que possuímos referente aos assuntos propostos. De acordo com Halbwachs (1990, p. 25), essas lembranças podem ser despertadas sem a necessidade de uma testemunha, visto que o conteúdo deste artigo se apresenta como uma série de depoimentos que reconstroem o conjunto de memórias no indivíduo. Isso facilita a compreensão e contextualização do que analisaremos a seguir.

No entanto, como as histórias de videogames e suas trilhas sonoras não são comuns para todos, é importante a apresentação de dados, como os já apresentados, para esclarecer do que tudo isso se trata. Afinal, como Halbwachs (1990, p. 28) ainda propõe em seu estudo sobre memória coletiva, não é o bastante propor uma série de depoimentos no caso de não haver uma lembrança sobre os fatos discorridos. O autor ainda diz ser preciso operar a reconstrução a partir de noções comuns em nossos espíritos e nos dos outros.

Maurice Halbwachs, autor das obras *Les cadres sociaux de la mémoire* e *La mémoire collective*, explica que a memória só é manifestada por meio das relações sociais vividas pelas pessoas. Trata-se, para o autor, de uma memória coletiva, visto a relação social desempenhada na formação e evocação dela. Por mais individual que pareçam ser nossas recordações, mesmo manifestadas de forma isolada em nossas mentes, as memórias, para

Halbwachs (1990) compõem uma coletividade, visto que há sempre alguém conosco, mesmo não presente em um mesmo local físico ou virtual.

Bosi (1994) explica que, para compreender o conceito de Halbwachs, é preciso situá-lo no contexto da tradição sociológica francesa e que, ao prolongar os estudos de Émile Durkheim, ao levar a campo as hipóteses de Auguste Comte, observa a prioridade dos fatos e sistemas sociais sobre as ordens psicológica e individual.

Mesmo sendo uma atividade individual, a memória é formada pela participação do indivíduo em grupos (HALBWACHS, 1990). Este fato ocorre porque, para ele, as pessoas se lembram de situações que são e foram constituídas em grupos de referências.

Estudar a memória como ela é não é a pretensão de Halbwachs, destaca Bosi (1994), mas sim observá-la em função de seus 'quadros sociais'. Para o filósofo, "a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo". (BOSI, 1994, p. 54). São nesses grupos que ocorre a formação do pensamento, ou seja, lembranças começam a ser formadas em cada um de nós ao viver um fato ou cenas que aconteceram por estarmos sempre em contato com grupos de referências, grupos, esses, inseridos em uma coletividade, por isso, a memória para o autor é sempre coletiva (BRESSAN JÚNIOR, 2019b)

Por isso, recorreremos a uma análise da evolução dos elementos aqui propostos. Mas, antes de prosseguir no artigo, é preciso compreender a memória, que é o caminho para entendermos a relação afetiva entre jogadores e as trilhas sonoras dos jogos que os marcaram. Dentre as conceitualizações existentes sobre memória, a de Tedesco (2014, p. 37) atende o que propomos neste artigo. O autor afirma que memória é uma capacidade de armazenar informações e conservar traços de experiências passadas, ainda influenciando no tratamento das novas informações recebidas e vividas. Isso vale, portanto, para os vínculos criados em qualquer atividade em que somos propostos a participar.

Por mais que memórias sejam aquilo que constrói a pessoa como conjunto de ideias e valores, como afirma Tedesco (2014, p. 103), sendo ainda essencial para a sua individualidade, ela é igualmente essencial para sua integração na sociedade. Halbwachs (1990, p. 34) afirma que essa integração decorre do indivíduo construindo sua memória coletiva ao conseguir que as suas individuais sejam compreendidas e aceitas pelos demais, bem como

apresente pontos de contato entre as lembranças apresentadas na recordação dos fatos, reconstruindo fundamentos comuns.

As testemunhas e os dados que auxiliam na reconstrução da memória do indivíduo podem partir de elementos externos, como sugere Halbwachs (1990). Já Bressan Júnior (2019b) sugere a televisão, por exemplo, como um meio com capacidade de estimular as lembranças e os afetos provindos do passado. Dessa forma, o autor menciona, com base em Halbwachs (1990), que a TV pode ser vista como um dos lugares onde visitamos para reencontrar nossas memórias. Bressan Júnior (2019a) ainda pontua a possibilidade de recordar e recriar sensações afetivas através das mensagens captadas pelo televisor, lembrando sentimentos de amor ou raiva, de irritação ou saudade, mesmo quando pareciam esquecidas, pois, na verdade, sempre estiveram presentes na memória. É possível, inclusive, absorver novas interpretações ou emoções dessas lembranças, dada a interferência do presente quando entramos em contato com essa lembrança.

A relação entre passado e presente também é mencionada por Tedesco (2014, p. 40), que traça um paralelo com o pensamento de Ginzburg a respeito de expandir as pesquisas sobre tempo e história e, assim, abranger também as coisas mínimas, que, no que lhe concerne, são “indícios, traços, sinais, ritmos múltiplos, mentalidades, imaginários, sentimentos coletivos de atividades práticas e do pensamento”. Para o autor, levar esses pequenos resíduos em consideração é fundamental para a reconstrução do passado quando estivermos no futuro, já que esses “fragmentos podem não ser meramente sobras, e sim, podem tornar-se totalidades, plausíveis e passíveis de identidade”.

Esses fragmentos podem ser constituídos por retratos, inscrições, cenas, composições e todos os conjuntos de signos que compõem uma imagem ou um conjunto de imagens, como menciona Tedesco (2014, p. 108). No entanto, com maiores possibilidades de enriquecermos nossa memória com conteúdos cada vez mais disponíveis, Huyssen (2000, p. 18) levanta o paralelo de que nossa memória também apresenta maior disponibilidade. A partir disso, surge exatamente a necessidade e facilidade de esquecer, como em um grande paradoxo, como menciona o autor. Tal como nossa memória é fomentada pela coletividade, criando, assim, as memórias imaginadas, elas são também esquecidas com menor dificuldade, pois carecem de vivência, da experiência do indivíduo e da relação de vínculo afetivo com essas memórias.

O ato de experienciar e relembrar, inclusive, possui um ponto em comum entre Halbwachs e Tedesco: a afetividade. Halbwachs (1990, p. 93) atribui à “efervescência afetiva” a sensação nítida de termos vivido com maior intensidade algumas lembranças específicas. Já Tedesco (2014, p. 198) afirma que “um objeto que induza uma reação afetiva terá maior probabilidade de memorização”. O autor ainda reforça com as seguintes palavras a sua colocação sobre o tópico: “A memória afetiva é um sentimento, uma impressão e uma sensação manifestada quando se reinvoca uma recordação. Intensidade, autenticidade, circunstâncias, distinções, imaginações, sentimentos e sensações expressam as características e formas da memória afetiva se recordar”.

Com tal participação na recordação, Bressan Júnior (2019a) afirma não haver possibilidade de separar a afetividade do pensamento, visto que as recordações trazem informações emocionais que moldam como experienciamos o presente. Isso concorda com as afirmações já aqui vistas, quando Tedesco (2014) discorre sobre a importância do passado para tratarmos as informações recebidas hoje.

Refletimos ser a memória afetiva uma pulsão que ocorre a partir da recordação. Vem sempre acompanhada de sentimentos que altera o estado de quem a rememora. Surge, geralmente, por estímulos externos, como imagens, cheiros e sons. Para que se construa uma memória afetiva, é preciso ter elementos que provoquem certas emoções através dos afetos obtidos pela situação vivenciada no passado e de como nos encontramos no presente.

A memória afetiva surge forte em nossas lembranças porque a relação de afetos que constituímos na coletividade favorece essa pulsão.

Quando analisamos a afirmação de Huyssen (2000, p. 24) de que “o passado está vendendo mais do que o futuro”, compreendemos o valor e o peso do uso da afetividade como um recurso comercial, que instiga e cria experiências no tempo presente. É isso o que defende Tedesco (2014, p. 200), ao dizer que “a recordação pode carregar consigo a sensação de passado, mas também produzir uma lembrança do passado emotivo novo no presente”, ou seja, uma emoção presente criada a partir da rememoração.

Essa experiência de rememorar para gerar novas emoções se tornou uma obsessão pela “re-representação, repetição, replicação”, como diz Huyssen (2000, p. 24). Para o autor, estamos privilegiando o passado e respondendo de forma altamente favorável aos mercados de memória. Isso explica, por exemplo, o mercado de *remakes* nos cinemas e a tendência retrô nas músicas contemporâneas. Mais do que isso, justifica o objeto que analisaremos a seguir: a trilha

sonora de “*The Legend of Zelda: Breath of the Wild*” (2017), que faz ampla reutilização de elementos de temas de jogos passados no intuito de evocar as memórias dos jogadores para complementar o contexto narrativo do jogo.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisarmos a relação entre as experiências de jogadores e as memórias despertadas pelas trilhas sonoras, tomamos a franquia “*The Legend of Zelda*” como objeto de estudo, em específico, o título “*Breath of the Wild*”, lançado pela Nintendo, em 3 de março de 2017, para os *consoles* Wii U e Nintendo Switch¹⁵. Contextualizamos brevemente a história central da franquia, para ser possível entender as emoções e os sentimentos observados a seguir.

Em 21 de fevereiro de 1986, no Japão, a Nintendo lançou para seu console *Famicon* o jogo “*The Legend of Zelda*”, primeiro título da franquia homônima¹⁶, criado por Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka, com trilha sonora composta por Koji Kondo. Nele, somos introduzidos aos principais elementos que se tornaram recorrentes nas histórias da saga: o protagonista Link, herói escolhido pela deusa Hylia para proteger o reino das forças malignas; a coadjuvante Zelda, princesa que é reencarnação da própria deusa; o vilão Ganon, entidade maléfica que cobiça o controle de todo o poder; e Hyrule, o reino fantasioso inspirado nos castelos e nas vilas da Idade Média, e localidade onde a maioria das tramas ocorrem.

Uma válida menção é a explicação resumida sobre a relação espiritual entre Link, Zelda e Ganon. “*The Legend of Zelda*” é uma história sobre reencarnações¹⁷, o que explica Link e Zelda nem sempre serem os mesmos e, diferente do que muitos acreditam, nunca serem realmente um casal. Já Ganon é uma entidade maligna que retorna desde que a primeira dupla de herói e princesa foi amaldiçoada por sua forma demoníaca e primitiva. Ciclicamente, em diferentes linhas do tempo e condições, a entidade vil manifesta-se, ameaça o equilíbrio em Hyrule, mas é impedido pela reencarnação da Deusa e do seu herói escolhido.

¹⁵ Nintendo. *The Legend of Zelda™: Breath of the Wild* <https://www.nintendo.com/pt_BR/games/detail/the-legend-of-zelda-breath-of-the-wild-switch/> Acesso em 26 nov. 2021.

¹⁶ Jovem Nerd. Como *The Legend of Zelda* mudou a indústria de jogos (e marcou nossos corações) <<https://jovemnerd.com.br/blogs-e-colunas/escreve-mais-joga/como-the-legend-of-zelda-mudou-a-industria-de-jogos-e-marcou-nossos-coracoes/>> Acesso em 26 nov. 2021.

¹⁷ Project N. *Zelda e Zíbia: o espiritismo na Lenda* <<https://projectn.com.br/zelda-e-zibia-o-espiritismo-na-lenda/>> Acesso em 26 nov. 2021.

Outro aspecto de importante observação quanto à franquia é sua conexão com a música, indo além de sua trilha sonora. “*The Legend of Zelda*” incentiva o jogador a performar na musicalidade do universo de seus jogos em diversas ocasiões, colocando nas histórias instrumentos musicais mágicos que devem ser utilizados para um propósito maior¹⁸. Dentre as inúmeras aparições, é em “*Ocarina of Time*”, de 1998, onde o jogador é encorajado a executar as melodias em sua ocarina a partir dos botões do controle, de modo que acione uma espécie de “magia” e influencie no jogo. Tal fato é mencionado por Summers (2016, p. 179) como um recurso que torna as músicas do jogo muito mais fáceis de lembrar, estimulando o aprendizado e memorização das canções tocadas por Link tal qual um recital de piano.

Já em “*The Legend of Zelda: Breath of the Wild*” a narrativa põe o jogador no controle de Link, que acorda após um coma induzido por cem anos, e sem lembranças de seu passado. Por isso, mais do que uma aventura de exploração em um mundo aberto ou uma série de combates contra diversos oponentes, o jogo objetiva o resgate das memórias do protagonista, e, ao mesmo tempo, oferece um reencontro dos admiradores da franquia “*The Legend of Zelda*” com seu próprio passado, remetendo a diversos elementos desde a origem da série em 1986, através de referências diretas ou com discretas homenagens em elementos como a trilha sonora, por exemplo. No entanto, esses detalhes não são meros enfeites, visto que se revelam como fundamentais na interpretação daquilo que acontece na história de “*Breath of the Wild*”, estimulando a memória dos jogadores a ter importante participação na narrativa. Enquanto no jogo o protagonista Link parte em busca de elementos que remontem sua memória, fora dele, o jogador também recebe fragmentos de seu próprio passado em relação aos antigos jogos de

4.1 “*The Legend of Zelda*”.

Buscamos conhecer as memórias compartilhadas por jogadores em espaços comuns na Internet. Isso é motivado, também, pelo advento da transformação do ato de “compartilhar” em uma cultura, como Zanetti (2011, p. 4) defende em seu estudo sobre a “cultura do compartilhamento”. Entendemos que a Internet é um espaço aberto para livre compartilhamento de opiniões e experiências, com diversos sites dedicados para a convergência de comunidades.

¹⁸ Nintendo Blast. The Legend of Zelda e os seus incríveis instrumentos musicais <<https://www.nintendoblast.com.br/2019/06/the-legend-of-zelda-instrumento-musica.html>> Acesso em 26 nov. 2021

Por isso, na intenção de coletar relatos compartilhados por jogadores em um local de fácil acesso a todos, recorreremos ao YouTube, maior site de compartilhamento de vídeos na Internet, onde está hospedado o canal *Dystify Music*, dedicado à publicação de trilhas sonoras de jogos eletrônicos da Nintendo. Dentre os mais de 2.460 vídeos disponíveis no canal, 196 pertencem à *playlist* com a trilha sonora na íntegra de “*The Legend of Zelda: Breath of the Wild*”, que conta ainda com 48 variações ou faixas adicionais pertencentes a pacotes de expansão do conteúdo jogável. Somando um total de 18.611.000 visualizações, desde suas publicações em dezembro de 2018, a *playlist* se destaca dentre as demais com mesma proposta devido a sua visibilidade, e atrai a comunidade de jogadores para alimentarem a seção de comentários públicos em cada vídeo, onde compartilham desde pequenas observações até histórias de suas vidas, conectadas com essas canções.

Dado o universo constituído por mais de 49 mil comentários publicados espontaneamente por usuários do YouTube nos vídeos da *playlist* de trilhas de “*Breath of the Wild*” no canal, analisamos os comentários pertencentes aos vídeos selecionados, e ainda considerados mais relevantes conforme os seguintes critérios: a) menção à alguma lembrança associada à franquia; b) relato de experiência quando ouviu a música pela primeira vez; c) percepção de referências a jogos antigos; d) interpretação do sentido da trilha para o jogo. Todos os comentários foram publicados em inglês, e traduzimos livremente para português, tal como fizemos adaptações na tradução para facilitar a compreensão do conteúdo publicado. Os comentários apresentados foram selecionados de acordo com nossa observação de recorrência de sensações evidenciadas, escolhendo aqueles que melhor exprimissem reações, observações ou interpretações. Eles serão dispostos obedecendo à ordem de exibição das trilhas na sequência de eventos no jogo, de modo a observarmos a evolução das percepções dos jogadores entre as primeiras trilhas apresentadas e as últimas, e como a utilização da memória afetiva dos participantes auxiliou na construção da narrativa apresentada em “*Breath of the Wild*”.

Para fins de contextualização, os comentários foram apoiados por uma descrição da cena em que a música em questão é executada no jogo. Para confirmar observações notadas nos comentários, trouxemos referências traduzidas de uma entrevista publicada em 2019 pelo portal Nintendo Everything, com a equipe de composição da trilha sonora de “*Breath of the Wild*” e o compositor Soshi Abe, autor de trilhas presentes nas expansões do jogo.

4.2 *The Temple of Time*¹⁹

Os primeiros minutos em “*The Legend of Zelda: Breath of the Wild*” são de pouco contato com trilhas sonoras. O jogo ficou conhecido por permitir que as ações dos jogadores deem ritmo e sejam os condutores da imersão proposta pela experiência do cenário devastado de Hyrule, sem necessariamente sempre apresentar músicas de fundo. Kataoka (2019) diz que “uma música de fundo que permite o jogador ouvir os barulhos do ambiente e as próprias pegadas pode influenciar benéficamente na percepção que possuem do mundo ao redor dele”. Por isso, até atingir a grande construção à direita do ponto inicial da história, a única trilha sonora inserida é de cenas programadas (*cutscenes*, como são chamadas no mundo de jogos). Guiados pelo instinto de alcançar um lugar familiar, os jogadores se deparam com um Templo do Tempo diferente daquele apresentado originalmente em “*Ocarina of Time*”. Logo, aqui, a trilha sonora e a memória dos jogadores começam a se revelar como agentes narrativos, com a finalidade de construir o grande contexto em que estão inseridos agora em “*Breath of the Wild*”.

Eu não joguei um único Zelda desde Ocarina of Time, quando eu era uma criança. Primeira coisa que fiz quando joguei Breath of the Wild foi seguir direto para o Templo. Foi diferente e me senti um pouco triste e nostálgico, lembrando até dos tempos em que eu era criança sem preocupações. A sensação de relembrar é tão poderosa aqui. A pessoa que toca o piano da música parece estar tentando lembrar a canção de tempos esquecidos, o que encaixa muito bem no contexto do jogo.

Dentre os 192 comentários presentes no vídeo com a peça musical na íntegra, são recorrentes as memórias a “*Ocarina of Time*”, além de menções a sensações como “melancolia” e “tristeza”. Ver o imponente Templo do Tempo de anos atrás transformado em um “fantasma de sua própria existência”, como o próprio jogo define, somando a uma trilha sonora que estimula a sensação de ausência com o espaçamento entre as notas, aflora memórias nostálgicas, porém, distantes da realidade atual. A sensação de ausência de notas estimula outro instinto de nosso cérebro: o de complementar espaços vazios naquilo que ouvimos, como Levitin (p. 115) propõe em seu estudo, associando nossa primitiva necessidade de sobrevivência com a nossa capacidade de estabelecer uma nova informação. Isso concorda com a intenção de Iwata (2019), que afirmou ser “importante que a música representasse as ruínas do templo”, e isso estimula a primeira memória resgatada pelo jogo.

¹⁹ Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/apgzJyE3Mq0>

4.3 *Mysterious Old Man*²⁰

Após progredir na exploração do primeiro ambiente apresentado em “*Breath of the Wild*”, o protagonista é abordado pelo senhor que foi a primeira - e até então única - pessoa com quem Link conversou no jogo. No entanto, diferente do primeiro contato, nesse segundo, é possível ouvir uma pequena melodia executada no piano. Novamente, não é ao acaso, e alguns dos 135 comentários provam observar uma das dicas colocadas na trilha sonora:

O tema do Castelo de Hyrule, de A Link to the Past não é sutil, no mínimo. (...). Mas, eu estava tão distraído com toda a excitante experiência e tudo que era novo, que eu nem pensei nisso mesmo após meu cérebro perceber essa referência. Eu estava prestando atenção em outras coisas antes de ter a chance de colocar 2 e 2 juntos.

Jogadores com ouvidos mais atentos e com passado vinculado aos títulos antigos da saga poderiam extrair uma valiosa informação a partir da trilha “*Mysterious Old Man*” (homem velho misterioso, em tradução livre). Aqui, o jogo recompensa a memória de quem reconhecer o tema inserido originalmente no título “*The Legend of Zelda: A Link to the Past*”, de 1991. O tema atribuído aos castelos de Hyrule também se conecta sempre com seu rei, deixando, então, uma pista da identidade do personagem que apenas se apresenta como *old man* (homem velho, em tradução livre do inglês). Essa relação atesta a colocação de Tedesco (2014), em que experiências do passado são essenciais para a construção de um novo sentido no presente, ou seja, a apresentação do personagem possui uma interpretação para aqueles que não experienciaram títulos passados da franquia, e outra para o grupo que se recordou ao ouvir o *leitmotiv*²¹ do rei de Hyrule ao fundo da cena.

4.4 *Stables*²²

Após deixar o Grande Planalto para desbravar a selvagem Hyrule, o jogador se depara com um terreno hostil e com criaturas ameaçadoras. No entanto, é justamente em meio

²⁰ Vídeo com trilha na íntegra: https://youtu.be/oe_K4kcQ0lg

²¹ Segundo *Oxford Languages*, ‘leitmotiv’ é o tema melódico ou harmônico destinado a caracterizar um personagem, uma situação ou um estado de espírito, reaparecendo naturalmente ao longo de uma obra maior.

²² Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/25sa9R3G2cw>

à angústia de estar sozinho em um novo mundo que uma canção familiar surge, despertando uma recorrente sensação dentre os 190 comentários analisados: alívio.

Essa música evoca uma série de sensações que eu nem sequer consigo nomear. Parece a de estar em casa, mas não. É como familiaridade, mas não exatamente. O começo da música especialmente. É parecido como uma recepção familiar em forma de som e emoção.

O som de casa, segurança e cama macia para dormir. Uma de minhas trilhas favoritas. Eu amo me aproximar de um estábulo, à noite, especialmente. É como um suspiro de alívio.

A similaridade entre a faixa que toca nos estábulos de “*Breath of the Wild*” e o rancho Lon Lon de “*Ocarina of Time*” estimula a sensação de conforto e proteção, graças ao afeto associado à canção da égua Epona, introduzida no jogo de 1998. Esse é um exemplo da colocação de Tedesco (2014), que defende a importância da afetividade para se recordar com mais facilidade. Neste caso, a música de Epona é tocada na ocarina do herói para que a égua vá ao encontro do protagonista e possa o ajudar em sua jornada e, por isso, torna-se um estímulo afetivo para ser lembrada no futuro, e os compositores fazem uso disso para pegar emprestado os sentimentos e as sensações que a memória pode conceder ao ouvir o mesmo tema novamente.

Tem-se nessa relação a pulsão de uma memória afetiva, visto as descrições nos comentários selecionados. Quando apresentam que há “sensações que nem sequer consigo nomear” ou “suspiro de alívio”, percebemos a alteração de estado dos sujeitos por meio das memórias afetivas provocadas.

4.5 *Riding (Day)*²³ e *Riding (Night)*²⁴

Para os momentos de montaria, a trilha sonora acrescenta novamente na experiência do jogador, inserindo diferentes referências nas variações da peça para quando se cavalga de dia e de noite. Dentre os 205 comentários no vídeo com a trilha “*Riding (Day)*”, é válido observar as reações à nova proposta na música de fundo para essa ação:

*Eu odiei essa música quando ouvi pela primeira vez. Queria que a trilha sonora fosse mais tradicional. Agora, quando eu a ouço, apenas me lembro do quão grandioso foi meu tempo enquanto experienciei *Breath of the Wild* pela primeira vez. Também percebo bem que ela encaixa nos sentimentos que eles pretendiam criar para esse jogo.*

²³ Vídeo com trilha na íntegra: https://youtu.be/ihP7THu8_ZU

²⁴ Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/6cypuYIL8Y0>

Tal sensação se justifica pelo costume de emprestar composições com temas épicos para os momentos de montaria. No entanto, Wakai (2019) revelou que sua intenção no projeto de composição das trilhas para “*Breath of the Wild*” era de realmente mudar o conceito de que as pessoas tinham como certo para as canções de “*The Legend of Zelda*”. Em complemento a isso, Kataoka (2019) afirma que as poucas canções que havia prioridade no reuso eram nos temas de “*Overworld*” (ocasionalmente referida como a música-tema da franquia), Ganon e Zelda. E foi justamente com a primeira e a terceira, respectivamente, que os novos temas de cavalgada foram compostos, como alguns dos 93 comentários para a versão “*Riding (Night)*” pontuam:

Deus, essa música é tão boa. Uma verdadeira obra-prima que captura perfeitamente o sentimento do jogo. Uma arruinada, porém em lenta reconstrução, versão de Hyrule.

A primeira vez que ouvi a viola reprisar o tema principal acima do piano, eu vim às lágrimas. Foi como se eu tivesse finalmente entendido a vibe do jogo e confiado nela.

A experiência de cavalgar livremente por essa nova Hyrule, apresentando uma nova versão dos temas que os jogadores estavam habituados, auxiliou na construção da visão de que vinham elaborando sobre esse novo cenário. Summers (2016) argumenta justamente sobre a capacidade da trilha sonora em orientar a interpretação do jogador a respeito do mundo em que ele está inserido. Uma trilha que desvia das expectativas também sucede em atrair a atenção e emoção dos jogadores, como sugere o estudo de Levitin (2006). Então, a composição alcança seu objetivo em mostrar que o cenário é diferente das experiências passadas.

4.6 *Great Fairy Fountain*²⁵

Em “*The Legend of Zelda*”, é comum a manutenção de alguns efeitos sonoros, de modo a manter as assimilações simples entre ações e consequências no jogo. Por mais repaginados que os temas sejam, as composições para quando se conquista um item ou morre são essencialmente as mesmas. No entanto, além dos três temas principais mencionados acima, na fala de Kataoka, também podemos notar o mesmo cuidado com a trilha que era originalmente utilizada como música de fundo para a tela de seleção em “*A Link to the Past*”, e que também

²⁵ Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/oE1bqPpJMQA>

se tornou a música tema das Grandes Fadas, em “*Ocarina of Time*”. Desde sempre, permaneceram intocáveis, como um dos 221 comentários no vídeo relata:

Sabe o que é elegante sobre essa música aqui? É uma das poucas trilhas no jogo que é basicamente a original em toda a sua glória. Em todos os outros lugares você ouve pistas dos antigos temas, pois são ecos de um passado distante; tudo está em ruínas. Tudo, exceto o poder da grande fada. Isso faz que haja muito mais sentido para que essa música seja a mesma, porque as grandes fadas sobreviveram.

Em “*Breath of the Wild*”, o protagonista Link deve restaurar as fontes onde vivem as grandes fadas, o que confirma o ponto mencionado pelo jogador. Graças ao recurso da memória e da observação, é possível extrair essa importante nota no que diz respeito ao cenário montado subliminarmente na imaginação do jogador. Podemos, inclusive, dizer que essa construção de entendimento do contexto atual da história se dá graças à capacidade de utilizar recordações para transformar fragmentos em totalidades, como é defendido por Tedesco (2014). Ou seja, a partir de nossas lembranças e de informações percebidas na narrativa e na trilha sonora, conseguimos formular um novo entendimento.

4.7 Link's Memories: “*Zelda's Awakening*”²⁶

Poucos temas são tão emblemáticos e facilmente reconhecíveis na franquia “*The Legend of Zelda*” como a canção que leva o nome da princesa que intitula a série: “*Zelda's Lullaby*”, apresentada pela primeira vez em “*A Link to the Past*”. Inclusive, Kataoka (2019) afirma que foi solicitado que este tema fosse inserido de forma sutil nas lembranças resgatadas por Link. No entanto, é quando o herói recupera sua última memória que os jogadores presenciam o verdadeiro despertar do tema da princesa, aflorando lembranças e interpretações, como observamos neste recorte dos 558 comentários publicados:

O coral em Zelda's Lullaby quase faz parecer como se todas as Zeldas anteriores estivessem cantando para ela, e então o piano depois é ela respondendo.

Podemos apenas falar sobre o quão sutilmente você consegue contar uma história a partir dessa música. Mesmo que você não saiba o que está acontecendo, ela ainda cria uma história.

²⁶ Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/uSMUkcVfhv4>

O “despertar de Zelda”, como o nome da faixa sugere em inglês, sintetiza o momento em que princesa revela seu poder interior para poder salvar o exaurido herói de uma morte certa. É um momento alto do desenvolvimento da personagem, e ao recorrer à memória dos jogadores, a coloca em paralelo com as antigas encarnações de princesas das lendas.

Quando eu vi essa memória pela primeira vez e vi a Master Sword brilhar, sei que meu coração saltou. Independentemente do quão irritante os comentários de Fi podiam ser, eu a amava do mesmo jeito. (...) Ela o encontrou novamente em outra vida, Link apenas nunca percebeu isso.

Eu nunca vou me cansar de como que isso é literalmente Fi falando com Zelda.

Esse detalhe sonoro confirma que a *Master Sword* (espada mestra, em inglês) de Link é a mesma apresentada no jogo “*Skyward Sword*”, de 2011. O *leitmotiv* que toca após o trecho com a canção de Zelda pertence ao tema de Fi, espírito que habita a lendária espada. A personagem e o seu tema foram introduzidos no título que narra o início de toda a saga, em que, pela primeira vez, surge o herói escolhido pela deusa Hylia, que utiliza a espada sagrada para selar um mal antigo com a ajuda da divindade reencarnada na donzela Zelda.

Analisando a reação dos jogadores para toda a construção dessa trilha, podemos traçar um paralelo com a colocação de Halbwachs (1990) quanto à nossa capacidade em conservar experiências passadas (no caso, cenas com a princesa Zelda e o espírito Fi) para podermos interpretar e tratar a nova experiência sendo apresentada e vivida. Dessa forma, a trilha sonora por si só narra a história transmitida ao jogador, somando detalhes percebidos por aqueles que carregam consigo relações com jogos passados de “*The Legend of Zelda*”.

4.8 *Epilogue*²⁷

O herói e a princesa, enfim, sucedem em sua missão secular ao banir a criatura. Após o disparar da flecha de luz contra o ponto vital da fera, o jogador se torna espectador de uma sequência de *cutscenes* até o subir dos créditos. Ao longo disso, diversos temas são revistos, especialmente os clássicos “*Zelda’s Lullaby*” e “*Overworld*”, sendo, inclusive, a base para a trilha da última cena, como alguns dos 182 comentários mencionam:

Essa é minha versão favorita do tema Overworld. É bela e tranquilizante, simplesmente um grande fechamento para encerrar um jogo incrível.

²⁷ Vídeo com trilha na íntegra: <https://youtu.be/05iWG29me7M>

Esse foi o momento que fez anos jogando vários jogos de Zelda valerem a pena. Absolutamente incrível. :)

A faixa do epílogo é mencionada por Kataoka (2019) como uma de suas composições favoritas, por justamente reapresentar motivos da faixa “*Despair*” (desespero, em português), unindo, assim, a sensação de êxito e fracasso, glória e queda. Colocando esses elementos em uma só canção, podemos observar que é senso comum entre os comentários a satisfação ao ouvi-la, trazendo de volta experiências passadas com a franquia e as memórias do próprio jogo. Isso resgata a afirmação de Schäffer (2011), de que é natural a rememoração dessas músicas pelo intenso contato que o jogo propõe que seu jogador tenha com elas, como observamos aqui com um desfecho de uma batalha épica e a conquista do final feliz.

Ao analisar o conjunto total, observamos, então, diversas reações conforme temas foram resgatados e apresentados em “*Breath of the Wild*”. Certamente, ao avaliar o posicionamento dos compositores e o desenvolver narrativo, os jogadores foram capazes de captar a intenção de cada trilha apresentada, como a compreensão dos cenários em que estavam inseridos ou de utilizar lembranças para complementar lacunas propositais na história. Os comentários mostraram a importância de os compositores terem considerado a memória afetiva dos jogadores como um elemento ativo no jogo, capaz de modificar como eles reagiriam a cada momento da história. Sensações como tristeza, emoção, alívio, determinação, medo e urgência foram afloradas justamente por recordações de experiências passadas dos jogadores com a franquia “*The Legend of Zelda*”, conectando passado e presente com as trilhas sonoras apresentadas em cada ambiente ou ocasião. O trabalho de Hajime Wakai, Manaka Kataoka e Yasuaki Iwata se mostra um sucesso ao avaliarmos que as trilhas sonoras ativaram lembranças e desencadearam sentimentos e reações nos jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observamos como compositores conseguem influenciar as reações dos jogadores através do uso de melodias que toquem diretamente em suas memórias. As recorrentes menções aos sentimentos expressos na análise, além de constantes comentários de jogadores que revelaram chorar com as trilhas sonoras, mostram o quão poderosa uma música pode ser em nosso imaginário.

Não apenas isso, mas fica evidente que o uso das trilhas sonoras, apoiadas na memória afetiva do jogador, possui influência, também, nas ações no jogo. Ouvir a música “*Stables*” ao longe permite que os jogadores sintam que há um lugar de descanso por perto; já o tema “*Hyrule Castle (Interior)*” desperta o senso de urgência naqueles mais atentos aos detalhes na música de fundo; enquanto as canções “*Dark Beast Ganon Appears*” e “*Dark Beast Ganon Battle*” encorajam o jogador a assumir o papel definitivo do herói, com temas que remontam sua jornada e despertam a sua importância no combate. Ainda, percebemos como as trilhas de *Breath of the Wild* complementam o universo onde o jogador assume o papel de Link, dando dicas de quem é o homem que o aborda no início da história com o *leitmotiv*, tradicionalmente associado ao reino de Hyrule, ou indicando que o espírito que auxiliou a primeira encarnação do herói esteve, de fato, presente ao longo de todos os milênios, habitando dentro da *Master Sword*.

Assim, pudemos encontrar as respostas para as questões que foram propostas neste estudo. Observamos relatos de reações em cada tema apresentado, provando que é possível despertar e recordar emoções vividas no passado para experimentar o presente. Seguido a isso, também foi possível analisar a forma como uma memória afetiva pode alterar suas decisões no jogo, efetivamente engajando o jogador a participar da construção da narrativa, assumindo um papel mais importante que um observador da história, por justamente ser recompensado ao carregar essas memórias consigo e retomá-las conforme as trilhas são apresentadas. Por fim, ainda pudemos atestar que a percepção dos resgates de temas passados e as pequenas recapitulações de *leitmotivs* podem moldar a interpretação de que o jogador tem da história, montando em seu imaginário a razão dos compositores de “*Breath of the Wild*” de terem utilizado as músicas que estiveram presentes em títulos do passado.

Além disso, a memória coletiva corrobora para esses efeitos afetivos das recordações. Por mais individual que sejam nossas memórias, a relação social com os grupos de referência potencializam a composição dos afetos e que, conseqüentemente, aparecem, tempos depois, nas memórias afetivas.

A experiência com o ato de jogar com trilhas que trazem um tempo e um espaço já vivido manifesta memórias afetivas e coletivas, visto que nunca estamos sozinhos, pertencemos a uma coletividade, por isso, a força das emoções advindas com as reminiscências.

Essas observações atendem às expectativas que criamos no início de nossas buscas. Assumimos que, a partir dessa análise, a trilha sonora pode colocar a memória do jogador como

parte da narrativa, estimulando suas lembranças para enriquecer a experiência atual - concordando com os autores utilizados em nosso estudo sobre a memória afetiva. A história de “*Breath of the Wild*” se torna completa quando, além de recuperar as memórias de Link no jogo, o próprio jogador traz suas lembranças para dentro de sua vivência na história.

Este estudo abre possibilidade para novas análises, avaliando a efetividade das trilhas sonoras no estreitamento de vínculos entre consumidores e marcas. Expandir para filmes comerciais e para a influência na decisão de compra se mostra um caminho com novos questionamentos, com possibilidades de prover futuros profissionais com maiores conhecimentos a respeito do potencial por trás da memória afetiva na música como um recurso de ativação de sentimentos favoráveis para a ação pretendida em uma campanha.

Como satisfeitos com o resultado, aqui, apresentado, vimos com naturalidade o aumento de nossa admiração pelo trabalho de composição de Hajime Wakai, Manaka Kataoka e Yasuaki Iwata, pelo cuidado com as composições originais de Koji Kondo e com as lembranças preciosas que os jogadores carregam consigo quanto à franquia “*The Legend of Zelda*”. Além disso, ao obtermos maiores conhecimentos sobre a importância de nossas memórias em nossas ações cotidianas, reforçamos o valor de nosso passado e incrementamos o estimo que temos por aquilo que carregamos com afeto em nossa história pessoal, afinal, é ela que molda o indivíduo que somos hoje, tal como quem somos na comunidade a que pertencemos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRESSAN JÚNIOR, Mario Abel. Televisão e espaço de revisitação: a formação de uma memória teleafetiva. **Intexto**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS, n. 45, p. 204-226, maio/ago. 2019a.

_____. Memória Teleafetiva. Florianópolis: Insular, 2019b.

BREATH of the Wild composers on changing up Zelda’s music formula and much more. **Nintendo Everything**, 2019. Disponível em: <<https://nintendoeverything.com/breath-of-the-wild-composers-on-changing-up-zeldas-music-formula-and-more/>>. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva** 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia** 1 ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SCHÄFER, Camila. Game music como produto cultural autônomo: como ela ultrapassa os limites do jogo e se insere em outras mídias. **Fronteiras**, São Leopoldo: Unisinos, v. 13, n.2, p. 111-120, mai/ago. 2011

SUMMERS, Tim. **Understanding Video Game Music** 1 ed. Cambridge: University Press, 2016.

TEDESCO, João Carlos. **Nas Cercanias da Memória: temporalidade, experiência e narração** 2 ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

ZANETTI, Daniela. A cultura do compartilhamento e a reprodutibilidade dos conteúdos. **Ciberlegenda**, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo UFES, n. 25, p. 60-70, 2011

PERSPECTIVAS SOCIOLINGUÍSTICAS NO MATERIAL DIDÁTICO APOSTILADO: UMA ANÁLISE ANTES DA BNCC

SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVES ON SCHOOL HANDOUT MATERIAL: AN ANALYSIS BEFORE THE BRAZILIAN NATIONAL CORE CURRICULUM (BNCC)

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.8157

Angela Cristina Di Palma Back¹

acb@unesc.net

Katiana Possamai Costa²

katianapc@gmail.com

RESUMO:

A importância do livro didático não é de hoje, sua existência data ainda no século XIX. Com o tempo, esse livro obteve diferentes finalidades que Lajolo e Zilberman (2019) retomam e apontam como a cartilha para alfabetização; seleta para aprendizagem literária; manual para as ciências ou profissionalização. Hoje, comumente chamados de livro didático ou apostila. Neste artigo, trabalhamos com um material apostilado de Língua Portuguesa, adotado para o Ensino Médio de um colégio da rede particular de ensino do município de Criciúma (SC), com o objetivo de analisar como a sociolinguística se apresenta antes da reformulação desse material para cumprir com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta pesquisa, de cunho documental, pautou-se em autores como Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2004; 2008) e, principalmente, Bagno (2007; 2013), pois definimos como categoria de análise o que o autor chama de “o jogo dos sete erros”. A discussão dos dados se dá de forma qualitativa, de modo a concluir que, embora o material apresente alguns equívocos, encaminha-se, aos poucos, para uma pedagogia da variação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Material didático; Sociolinguística.

ABSTRACT:

The importance of school books is not new, its existence is dated from the 19th century. As time went by schoolbooks have attained different purposes that Lajolo and Zilberman (2019) retake and appoint as booklets for literacy; collections for literary learning; manuals for science or professionalization; which are called schoolbooks or handouts nowadays. In this article, we studied a Portuguese Language handout used by a private High School of the city of Criciúma, Santa Catarina, with the objective of analyzing how sociolinguistics presents itself before the updating of this material in relation to the requirements of the Brazilian National Core Curriculum (BNCC). This documentary research was based on authors such as Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2004; 2008) and, mainly, Bagno (2007; 2013), because we defined what the author calls “the game of 7 errors” as analytical category. Data discussion

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e do Curso de Letras da UNESC. Pesquisadora associada e líder do Grupo de Pesquisa CNPq-LITTERA.

² Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

takes place in a qualitative way, so we reach the conclusion that, in spite that the material shows some mistakes, it moves to a pedagogy of language variation little by little.

KEYWORDS: Language variation; Schoolbooks; Sociolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

Não é novo e não é de hoje que o livro didático é foco de análise e discussão. Sua presença no Brasil registra-se em 1809 e 1810 com as primeiras edições realizadas por meio da Imprensa Régia que se ocupavam também de tipografar jornais, sermões e folhetos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

Para as autoras Lajolo e Zilberman (2019), o livro didático é considerado o “primo pobre” para a literatura, tendo em vista que é descartável e suas informações apresentam prazo de validade; enquanto para as editoras é o “primo rico” diante do poder de venda, principalmente, quando adotado por sistemas de ensino.

Ainda, na sua trajetória histórica, conforme autoras (op. cit.), esse material de cunho didático recebeu nomes diferentes a partir da finalidade em que operava, a saber: cartilha para alfabetização; seleta para aprendizagem literária; manual para as ciências ou profissionalização.

Hoje, conhecido como livro didático ou apostila. O primeiro editado em volume único e com atualizações – em média – a cada três anos; o segundo é fragmentado, ou seja, alunos e professores os recebem por unidades e todos os anos passam por revisão. Contudo, ambos têm o mesmo propósito, são utilizados para o processo de ensino-aprendizagem de uma (ou todas) disciplina(s) escolar(es).

Dado esse pequeno relato quanto a sua definição e história, este presente artigo tece discussões condizentes a esse objeto tão antigo e atual das salas de aula. Assim como Pereira (2014) analisou os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática das décadas de 1970, 1980 e 1990, com vistas às propostas emancipadoras de apropriação e socialização do conhecimento, a intenção desta investigação – embora tímida comparada ao estudo de Pereira – é analisar como a sociolinguística se apresenta no material apostilado de Língua Portuguesa (LP) em uso no ano de 2020, antes da reformulação dos materiais didáticos para adequá-los à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a cumprir com as habilidades e competências descritas no documento curricular de âmbito nacional.

Ao passo que é essencial não ocultar as variantes da língua a que os alunos fazem uso por questões culturais ou sociais, que não são maiores ou menores ao registro da língua considerada de prestígio (BORTONI-RICARDO, 2005), temos (nós, professores) que apresentar e discutir essas referências em sala de aula. Assim, favorece para que o sujeito reflita e seja autor da construção de seu conhecimento (PEREIRA, 2014). Para tanto, a análise aqui relatada permeia os conteúdos e as atividades do volume 1, da apostila de Língua Portuguesa da Editora Positivo, material adotado para o Ensino Médio de um colégio da rede particular de ensino do município de Criciúma (SC).

Com vistas a atingir o propósito deste estudo, o arcabouço teórico pauta-se em sociolinguístas, que pensam a educação linguística, como Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2004; 2008) e, principalmente, Bagno (2007; 2013) com a obra “Sete erros aos quatro ventos”, pois investiga livros didáticos com a finalidade de analisar o tratamento da variação linguística, atividade compatível a que se propõe este estudo.

Para isso, o corpus da pesquisa, em relação ao objetivo, caracteriza-se como uma de pesquisa exploratória “ao levantar informações sobre um determinado objeto” (SEVERINO, 2017), aqui sendo o livro didático, de tal modo classificada como uma pesquisa documental.

Em face do exposto, o texto que segue discorre sobre a sociolinguística educacional e o uso do livro didático, na sequência abre-se a discussão quanto ao objeto de estudo, o material apostilado de Língua Portuguesa em uso no ano letivo de 2020, antes da reformulação do Ensino Médio perante a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) que apresenta o ensino de língua a partir de habilidades e competências.

2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA PEDAGOGIA

O comportamento linguístico reflete a própria história, cultura e valores de uma sociedade; ao mesmo tempo em que também é fator para separar os indivíduos que nela se encontram, ou seja, é motivo para que se tenha uma estratificação social (BORTONI-RICARDO, 2005). E a escola não foge desse escopo, visto que a estratificação linguística como consequência social também se faz presente nesses contextos; em que, pelo ensino de língua materna, impõe-se ao alunado prescrições linguísticas, via de regra por meio de um ensino tradicional: valorando posturas acerca do que é certo e errado, nas modalidades de fala e escrita da língua, sem que, de fato, se leve em conta o que já se faz uso.

Datam por volta da década 1960 os estudos linguísticos no Brasil e dela deriva-se a sociolinguística cujo foco é a diversidade linguística contida em um contexto social, abrangendo temas como preconceito linguístico e tudo o que cruza com a língua e a sociedade. Porém, foi em 1970 que se centrou os estudos sociolinguísticos relacionados ao ensino de língua portuguesa, naquela época já se apontava as deficiências inerentes ao ensino de língua com base no baixo rendimento, sendo que:

As causas dessas deficiências são sobretudo de natureza pedagógica, mas toda pedagogia lingüística depende, para ser acertada, do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sociolinguísticas (RODRIGUES, 1966, p. 9).

Para o autor, a importância da sociolinguística voltada ao pedagógico e dentre os vários itens elencados apontavam que o “uso dessas variantes cultas nas escolas dos grandes centros urbanos apresenta problemas técnicos de ensino [...]”. Ademais, complementa que para:

[...] às características estruturais da língua, é mister que os pedagogos que organizam e controlam o ensino nas distintas regiões do país estejam informados não só das diferenças regionais da língua culta, mas também das diferenças mais profundas entre a língua efetivamente falada pelos alunos e a língua culta que se lhes quer ensinar, e das diferenças entre a língua falada e a língua escrita; que estejam informados, igualmente, da natureza da heterogeneidade lingüística típica sobretudo dos grandes centros urbanos, onde ocorrem diferenças lingüísticas de acordo com a estratificação social e segundo a procedência geográfica das famílias (RODRIGUES, 1966, p. 9).³

Na sequência, reforça que conhecer esse tipo de informação é fundamental para que se programe de forma acertada o ensino e o material didático mais adequado para cada região.

Nesse cenário que se vislumbra, cabe à sociolinguística educacional, a exemplo de Bortoni- Ricardo (2005, p. 15), fazer a defesa de que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.”

Compreendendo a natureza da diversidade sociolingüística instalada no espaço da sala de aula é necessário pensar em uma pedagogia da variação linguística, termo recorrente nas falas de Bagno (2007) e Faraco (2008), que se aproxima muito do que Bortoni-Ricardo tem denominado como Sociolinguística Educacional:

³ Por tratar-se de citação direta manteve-se a escrita original em relação à ortografia e à digitação.

[...]venho denominando Sociolinguística Educacional todos os esforços de promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que não vão aprender na escola, seguindo a orientação da Sociolinguística Educacional. (BORTON- RICARDO, 2022, p. 225).

Mesmo diante deste cenário de consolidação de pesquisadores e de pesquisas sobre o assunto, o trabalho ainda não é efetivo em sala de aula. Essa discussão já está presente nos documentos oficiais da educação, mas ainda não se faz consistente na prática docente e muito menos nos materiais didáticos. Bagno (2013) enfatiza que ao docente cabe usar os recursos didáticos de maneira crítica e autônoma, com viés para a reeducação sociolinguística do professor, para que trabalhe com aquilo que o aluno já sabe, ou melhor, com a sua realidade de fala e escrita, de modo a ter uma atitude linguística. Enquanto que Faraco (2008) discorre sobre a posição do livro didático que aborda o fenômeno de variação como erro (não atinge a norma de referência) ou, no máximo, como uma simples variação geográfica.

Por fim, a sociolinguística educacional – em nível macro – reserva um espaço importante para a construção de uma pedagogia da variação linguística, não basta estar na escola, precisa ser pensado nela como método de ensino, de modo que perpassar pelo material didático, com ênfase no tão antigo e presente livro didático.

3 LIVRO DIDÁTICO: USO ADEQUADO DO SUPORTE

No ambiente escolar, podemos fazer uso de muitos materiais para as práticas pedagógicas como manual de instrução de aparelhos, filmes, notícias vinculadas em jornais e revistas, entre outras plataformas. E, assim, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Porém o recurso mais utilizado em sala de aula é o livro didático, presente desde 1929 (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Entende-se por ele, conforme Oliveira (*et al.* 1984, p. 21), aquele material “que se destina ao ensino, apresenta características bastante diferentes de mercado, consumo, tiragens, preço, comercialização, etc.” Tanto que, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituiu algumas exigências, passando a avaliar, adquirir e distribuir os livros nas instituições públicas de ensino.

Atualmente, as publicações partem de editoras nacionais, estrangeiras e em parcerias; enquanto a oferta é diversificada, pois procuram atender demandas diferenciadas de ensino.

Embora passe por um processo de escolha, defendemos que cabe ao professor saber utilizá-lo em sala de aula, conforme os dizeres de Lajolo (1996, p. 8), “ocaso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem”, um coadjuvante ao protagonismo do professor, este sim autor de sua própria aula.

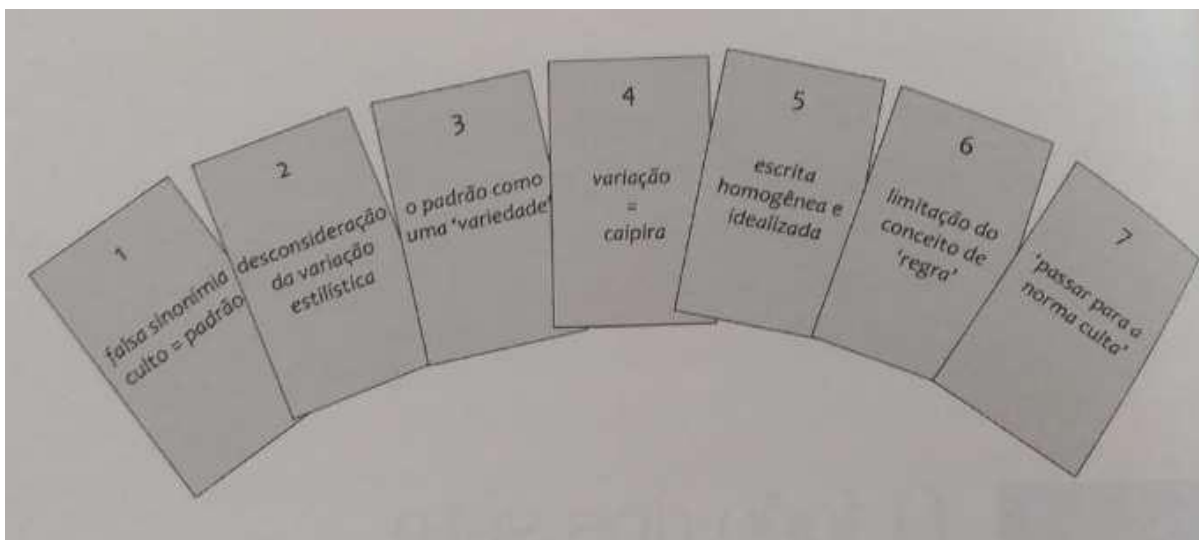
De tal modo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 155) destaca que “nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele.” Portanto, o LD não é um fim, mas um meio para alcançar os objetivos que venham a serem traçados.

4 O CAMINHAR DESTA PESQUISA

Como exposto nas linhas introdutórias, este trabalho é de base documental, tendo como objeto de análise o material apostilado, volume 1, de Língua Portuguesa, da Editora Positivo, destinado ao Ensino Médio. Cabe ressaltar mais uma vez que esse material será substituído, de forma gradual, a partir do ano de 2021, tendo em vista as adequações demandadas por ocasião da BNCC, o que já se pode adiantar outra futura pesquisa.

O recorte em estudo refere-se aos conteúdos e as atividades presentes nesse material. Como forma de categorizar a análise, optou-se por seguir o que Bagno (2013, p. 73) chama de “o jogo dos sete erros teóricos”, ilustrada na figura 1, abaixo, ao passo que o autor afirma que o tratamento da variação linguística presente nos livros didáticos se faz de modo confuso, equivocado, superficial. Para melhor entender, apresenta-se o quadro 1, na sequência, com uma breve definição do que tange cada erro descrito pelo autor e que se toma como base de análise para esta pesquisa.

Figura 1 – O Jogo dos sete erros



Fonte: Bagno (2013, p. 74).

Quadro 1 – Detalhamento dos Sete Erros

| Erro | Descrição |
|---|---|
| 1 – A falsa sinonímia: culto = padrão | Equívocos terminológicos para designar a língua de prestígio. |
| 2 – Desconsideração da variação estilística | Não considera o uso individual. |
| 3 – O padrão como uma “variedade” | Não define se a norma-padrão é a idealizada pelas gramáticas normativas ou se é a de uso autêntico pelos mais letrados. |
| 4 – Variação é coisa de caipira | Variação como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. |
| 5 – A escrita como ideal | Separação da fala e da escrita, sendo a fala coloquial e a escrita formal. |
| 6 – Só o padrão tem regras | Regras como o certo perante a gramática normativa, como se outros usos da língua fossem errados. |
| 7 – Passar para a “norma culta” | Propor exercícios que solicitam “passar para a norma culta” |

Fonte: adaptado de Bagno (2013).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL

O material em análise é dividido em duas unidades, a serem trabalhadas em um bimestre, que compreendem os seguintes eixos: a) leitura; b) produção textual; e c) análise linguística. Mesmo que o nosso foco seja o material do aluno, observamos os manuais disponíveis para os professores e cabe uma ressalva, pois na Proposta Pedagógica, aponta que “a coleção parte do princípio de que o texto é o ponto de partida para o estudo da língua e da prática de leitura”⁴. Contudo, verifica-se que, algumas vezes, os conceitos gramaticais não são articulados com os textos, a exemplo do conteúdo de acentuação gráfica, que é apresentado regra pela regra, o que para Bagno (2013) constitui-se como **Erro nº 6 – só o padrão tem regras**, tanto que o título está como “*Regra de Acentuação*” (vê-se na figura 2), nem ao menos comenta sobre as possibilidades de uso como o verbo estar que, em algumas variedades, transforma-se em um monossílabo (tá), principalmente na fala e na escrita simultânea em redes sociais. As atividades seqüenciais são para identificar e justificar o uso dos acentos pelas regras. Perde-se, ainda, a possibilidade de explorar o gênero textual abordado páginas antes – Entrevista – apontando sua adequação quanto à forma oral e escrita, interligando com o conteúdo Variação Linguística e Monitoramento Linguístico, todos apresentados antes da Acentuação.

⁴ Optamos em destacar trechos da obra em pesquisa em itálico, além do uso das aspas.

Figura 2 – Regra pela Regra

Regras de acentuação 23 Sugestões de resposta

As regras de acentuação consideram, principalmente, a posição da sílaba tônica e a terminação da palavra.

10. Tendo em vista seus conhecimentos, acentue as palavras a seguir, sempre que necessário.

| Grupo A | Grupo B | Grupo C | Grupo D |
|---------|-----------|-----------|-----------|
| má | até | media | acumulo |
| três | sofri | líder | véspera |
| só | cantarão | mapa | rápida |
| vi | armazéns | automóvel | década |
| mau | torró | vertigem | técnico |
| cem | chamá-los | órfã | esféricos |

a) O que há em comum entre as palavras de cada grupo?
b) Justifique a acentuação feita em cada um dos grupos.

Na língua portuguesa, são acentuados:

- os monossílabos tônicos terminados em -a(s), -e(s), -o(s);
- os vocábulos oxítonos terminados em -a(s), -e(s), -o(s), -em(ens);
- os vocábulos paroxítonos terminados em -r, -x, -n, -l, -ps, -i(s), -us, -um(uns), -ã(s), ditongo;
- todos os proparoxítonos.

fica a dica

Fonte: Lopes (2015, p. 52).

Ademais, sobre conteúdo, a apostila aponta as “*Teorias sobre a Língua*” e elenca os tipos de gramática, colocando a gramática normativa como uma variedade linguística chamada de norma-padrão, ou seja, **Erro nº 3 – o padrão como uma “variedade”**, visto que seu uso não é real, tanto Bagno (2013) e Faraco (2008) a citam como um construto sócio-histórico que não representa a realidade. Todavia é interessante pontuar que o material traz o conceito de gramática internalizada e descritiva segundo Sírio Possenti, com a justificativa que a língua é viva e que toda variedade corresponde a uma gramática; sobre a normativa menciona que “*algumas pessoas entendem que esse padrão não pode ser questionado, revelando um apego excessivo à tradição e a uma ideologia conservadora*”, mesmo que de forma breve já mostra um novo olhar para a tão tradicional gramática dita como a certa.

O material aborda, também, o estudo dos gêneros textuais, domínio discursivo e tipos textuais a fim de caracterizá-los por meio dos conceitos e exemplos, porém em nenhum momento menciona que os textos (orais e escritos) em situação comunicativa apresentam

variação linguística, para alguns gêneros o estilo e mais ou menos monitorado. Esse caso enquadra-se no **Erro nº 5 – a escrita como ideal**, pois não há nenhum exemplo que mostre o uso de um gênero oral ou, mesmo no escrito, não aponta a ocorrência de estilo mais ou menos monitorado.

Outro conteúdo é a *linguagem verbal, não verbal e multimodal*, de maneira exitosa discute um texto de Ataliba Castilho, intitulado “O que vem ser a língua e linguagem”, por meio dele e a partir de atividades questiona o motivo pelo qual o autor não usa um vocabulário mais técnico e científico. O propósito dessa reflexão, segundo as orientações para o professor, é que o aluno reconheça que o texto tem um interlocutor, bem como o local de publicação em que o texto foi vinculado, no site do Museu da Língua Portuguesa, espaço de público variado. Na sequência, difere o que é oralidade e escrita, apontando como falso dizer que a fala é mais informal por ser espontânea e a escrita formal por ser mais elaborada, de tal modo que, nesse ponto, corrobora com os estudos de Bagno (2013) e não comete o que seria apontado como **Erro nº 5 – a escrita como ideal**, conforme apontado no parágrafo anterior.

Por fim, tem-se enquanto conteúdo a *Variação Linguística*. A apostila não apresenta um aprofundamento desse tópico, todavia traz a classificação: variação histórica ou diacrônica; variação geográfica ou diatópica; variação sociocultural ou diastrática; variação estilística ou diafásica. Na introdução ao assunto, há a afirmação de que as variações linguísticas representam a diversidade social e cultural de um povo e por ser dinâmica, a língua evolui e modifica-se continuamente. Durante a exposição, em nenhum momento se limitou às variedades rurais e/ou regionais, a qual Bagno (2013) aponta como **Erro nº 4 – variação é coisa de caipira**. Nas Orientações Metodológicas destinadas aos professores, em relação a essa temática, sugeri somente que o professor discuta com os alunos se seria possível a língua portuguesa evoluir ao ponto de se transformar em outra língua.

Chama-nos a atenção que, após tal classificação, abrem-se mais dois tópicos intitulados de *Níveis de Registro* e *Monitoramento Linguístico*. Para o primeiro, organiza esses níveis em Formal, aquele que utiliza de uma linguagem culta e técnica, tratando-a como as normas urbanas de prestígio e a norma-padrão. No entanto, não deixa clara a definição, ou melhor, a diferenciação de normas urbanas e norma-padrão. Já para o nível Informal coloca que é a linguagem do dia a dia, como se um registro mais monitorado também não seja algo cotidiano para determinados grupos sociais, o que revela aqui o **Erro nº 1 - a falsa sinonímia: culto = padrão**, dado que não especifica os conceitos para essas terminologias.

Posteriormente, o material apresenta uma tabela (figura 3, abaixo) com a finalidade de analisar flexões verbais para cada registro: formal em norma-padrão; formal falado e escrito (variedade de maior prestígio); e informal falado (menor prestígio). Consoante a Bagno (2007), refere-se à Variação Morfossintática, pois distingue o uso gramatical em diferentes grupos sociais, visto como um importante passo para o reconhecimento das diferentes gramáticas em uso e para a educação em língua materna, ou seja, a inserção do aluno no universo da escrita e leitura.

Figura 3 – Variação Morfossintática

| Formal (norma-padrão) | Formal escrito e falado (variedade de maior prestígio) | Informal falado (variedade de menor prestígio) |
|-----------------------|--|--|
| Eu trabalho | Eu trabalho | Eu trabalho |
| Tu trabalhas | Você trabalha Tu trabalhas | Você trabalha Tu trabalha |
| Ele/ela trabalha | Ele/ela trabalha | Ele/ela trabalha |
| Nós trabalhamos | Nós trabalhamos (predomina na escrita) A gente trabalha (predomina na fala) | Nós trabalha A gente trabalha Nós trabalhamo |
| Vós trabalhais | Vocês trabalham | Vocês trabalham Vocês trabalha |
| Eles/elas trabalham | Eles/elas trabalham | Eles/elas trabalham Eles/elas trabalha |

19 Orientação didática.

Fonte: Lopes (2015, p. 49).

Ademais, a autora do material apostilado cita que a norma-padrão está cada vez mais distante do uso efetivo por parte dos falantes brasileiros, não só na fala como na escrita. Passo esse significativo para o que Bagno (2007) chama de reeducação sociolinguística, nas palavras do autor:

[...] é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”,

as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia lingüística autoritária e excludente (BAGNO, 2007, p. 86).

Condizente ao *Monitoramento Linguístico*, de forma muito sucinta, exemplifica ao fazer analogia com uma pessoa que, ao ir a uma festa, escolhe roupas adequadas para dada situação, assim o faz o falante ao se comunicar, ao passo que considera o contexto de comunicação, monitorando o registro para mais ou menos formal. Sem mais desdobramentos sobre esse tópico, podemos afirmar que não comentem o **Erro nº 2**, uma vez que para a Sociolinguística não existe falante de estilo único, o monitoramento se dá pelos eventos de interação verbal a qual o sujeito está exposto (BAGNO, 2013).

Visto os conteúdos, passamos a analisar as atividades que são apresentadas entre os tópicos de estudo e ao final de cada unidade, chamada de *Hora de Estudo*, com questões retiradas de vestibulares e Enem. Todas elas compostas por questões abertas, verdadeiro ou falso, múltipla escolha. O propósito não é quantificá-las, mas sim observar o tratamento didático relacionado à pedagogia da variação linguística, seguindo a categorização mencionada na seção anterior.

Nos “sete erros” de Bagno (2013), destaca-se o **Erro nº 4**, relativo à variação regional como sendo sinônimo de caipira, de modo que o autor cita que é recorrente os materiais didáticos ilustrarem essa ocorrência com as tirinhas do personagem Chico Bento ou letras de música como de Adorinan e Luís Gonzaga. Contudo, no material apostilado, não teve nenhuma situação próxima a essa. (E isso significa o quê?)

Outra atividade que chamou a atenção é, ao discutir a linguagem oral e escrita, com a opção de verdadeiro ou falso, apontou-se como falso dizer que a escrita é planejada e a fala não, o que faria delas mais ou menos informal. O que também não corrobora com o **Erro nº 5**, em colocar a escrita como ideal, pois “existe, portanto, a fala espontânea e escrita espontânea, como também existe a fala formal e escrita formal” (BAGNO, 2012, p. 89).

Ao tratar do gênero Relato Autobiográfico, tem-se um trecho do texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, na sua continuação uma série de perguntas de múltipla escolha, as quais abordam contexto de produção, função do gênero, uso dos verbos condizentes ao gênero, porém não exploram a variedade linguística a que se pode atribuir a ele, no mais outras atividades de classificação morfológica em relação à norma-padrão. Dentre a

categoria de análise, **Erro nº 6**, só o padrão tem regras; não discuti o uso e o porquê de suas terminologias.

No mesmo viés, na primeira unidade, nas atividades Hora de Estudo, algumas questões de vestibulares sem contextualização e com sequência de palavras para verificar a acentuação gráfica, regra pela regra.

Na unidade dois, expõe mais algumas atividades relacionadas aos gêneros textuais, como Entrevista, bem como tipologia textual. Em específico sobre Variação Linguística têm-se poucas atividades e dessas solicitam modificar, ou seja, passar para a “norma culta” ou “norma-padrão”. Aqui temos a ocorrência do **Erro nº 7**, ao solicitar a reescrita, bem como o **Erro nº 1**, pois ora menciona como “norma culta ou norma-padrão” como se elas tivessem a mesma significação.

Ao finalizar as atividades, de modo positivo, traz algumas questões de cunho discursivo para que o aluno reflita a respeito das características dos falares do português no Brasil, afirmando que não existe nenhuma sociedade em que todas as pessoas usem a língua de maneira homogênea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos (ou apostilados) destinados ao ensino de língua materna têm avançado muito, conforme verificamos a partir da análise a qual nos propusemos neste artigo, concernente ao estudo da variação linguística. Pois, ainda, caberiam outras análises como o estudo dos textos, propostas de leitura e escrita, uso gramatical, entre outros.

Bagno (2013) apresenta sua pesquisa com mais de 20 livros didáticos listados no PNLD de 2008, a qual culminou no “jogo dos sete erros” e que passamos a usar como categoria de análise deste estudo. Para o autor, a maioria das coleções analisada apresentou de modo negativo essa complexa relação entre língua e sociedade.

Diferente do que podemos perceber com o estudo do material apostilado da Editora Positivo, embora tenha apresentado alguns “Erros”, em outros momentos se encaminham para o que os autores como Bagno (2007, 2013) e Faraco (2008) mencionam como uma pedagogia da variação linguística, conectando as variedades cultas com as práticas socioculturais. Para isso, não se pode centrar o ensino no domínio de formas linguísticas, mas de seu uso nas comunidades de falantes da língua.

Para que o ensino entre nessa perspectiva, não só o material didático precisa de reformulação constante para que acompanhe a evolução da língua, mas o próprio professor ao manuseá-lo precisa saber como adaptá-lo a realidade de ensino e aprendizagem a qual ele e seus alunos estão expostos. Voltamos à citação de Lajolo (1996), apresentada nos parágrafos introdutórios, o livro é apenas um auxiliar da aprendizagem, toca ao professor saber utilizar dessa ferramenta. Um professor com formação sólida é capaz de reconhecer as qualidades e deficiências dos materiais aos quais têm a sua disposição.

Como dito, o material analisado apresenta erros e acertos, esperamos que nas suas próximas edições, já com adaptações para o Novo Ensino Médio, apresente ainda mais uma pedagogia da variação linguística, tendo em vista que a BNCC (BRASIL, 2018) assinala que aos estudantes é fundamental experienciar fazeres mais próximos as práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal. Dessa maneira, tange a comunicação linguística também uma experiencição mais próxima a realidade de cada aluno e comunidade escolar.

Sugerimos, como futura pesquisa, visitar as próximas edições desse material com o intuito de observar as alterações realizadas e se cada vez mais a pedagogia da variação linguística ganha espaço nos materiais didáticos para o ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português Brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n.5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 2 jan. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília: Em Aberto, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.

LOPES, Anelys. **Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Curitiba: Positivo, 2015.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, Unicamp, 1984.

PEREIRA, Antonio Serafim. **E por falar em educação...** Ensino, Formação e Gestão. Criciúma: Unesc, 2014.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos** (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CARLOS SKLIAR

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7983

Zélia Medeiros Silveira¹
zms@unesc.net

RESUMO

O presente artigo, foi produzido a partir dos estudos realizados na disciplina Seminário Avançado, do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNESC. O mesmo problematiza a concepção de educação especial e inclusiva, a partir dos referenciais teóricos de Carlos Skliar, autor argentino, que se dedica as pesquisas na área da educação especial e inclusiva. De tal modo, Skliar, compreende a educação inclusiva como uma educação plena, significativa, justa e participativa, cujas pessoas sejam reconhecidas em sua singularidade, evitando que as mesmas necessitem se adequar aos padrões sociais estabelecidos como “normais”. Por isso, o debate sobre a educação especial, também deve contemplar a escola regular, comum, visto ser ela o espaço instituído para inclusão das pessoas com deficiência. É nesse sentido que se torna urgente questionar as bases teóricas em que está sustentado o currículo escolar e se o modelo da escola atual favorece a inclusão.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão; Educação especial; Deficiência; Alteridade.

ABSTRACT

This article was produced based on studies conducted in the Advanced Seminar course of the Graduate Program in Education (PPGE) at UNESC (University of Southern Santa Catarina). It problematizes the conception of special and inclusive education, using the theoretical framework of Carlos Skliar, an Argentine author who focuses on research in the field of special and inclusive education. Skliar understands inclusive education as a complete, meaningful, just, and participatory education, in which individuals are recognized in their uniqueness, avoiding the need for them to conform to the social standards considered "normal." Therefore, the debate on special education should also include regular mainstream schools, as they are the established spaces for the inclusion of individuals with disabilities. In this sense, it becomes urgent to question the theoretical foundations on which the school curriculum is based and whether the current school model promotes inclusion.

KEYWORDS: Inclusion; Special education; Disability; Alterity.

¹ Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e professora da Unesc.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Seminário Avançado, ministrada pelos professores Antônio Serafim Pereira e Janine Moreira no segundo semestre de 2020, oportunizou a discussão, de acordo com os objetivos apresentados no programa de ensino, de temáticas contemporâneas relacionadas às linhas de pesquisa do PPGE, abordando aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos desenvolvidos nas pesquisas dos professores e dos doutorandos do Programa.

A referida disciplina foi organizada a partir de seminários, apresentados pelos doutorandos, com participação dos professores do Programa, de acordo com a linha de pesquisa que constituía a temática abordada. Esses encontros possibilitaram o aprofundamento dos conceitos centrais dos textos, além da integração entre os conteúdos que perpassam as linhas de pesquisa do Programa, ampliando o debate sobre as investigações no campo da educação.

Um dos autores estudados nos seminários foi Carlos Bernardo Skliar, pesquisador argentino, que atua na área de educação especial, especialmente no que se refere à educação de surdos. Por essas razões, esse texto se propõe a refletir sobre as concepções de educação especial e educação inclusiva presentes nas escolas, problematizando-as a partir das obras de Skliar, principalmente nos textos: Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial (1997); A surdez: um olhar sobre as diferenças (1998); Pedagogia (improvável) da diferença (2003), bem como em alguns de seus artigos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

É importante destacar que as pesquisas de Skliar priorizam o estudo dos problemas de comunicação das crianças surdas com os ouvintes, discutindo a surdez a partir de uma ótica sócioantropológica e histórico-cultural. Para ele, a educação para surdos deveria ocorrer por meio da língua de sinais. Desse modo, um processo educativo para crianças surdas que não ocorra por meio da língua de sinais não as considera como sujeitos, não atende as suas diferenças e muito menos promove a inclusão.

Do mesmo modo, é excludente um processo pedagógico que não atenda as características específicas das crianças com deficiências, considerando-as como objetos da intervenção educativa. A esse respeito Skliar ressalta que, se a pedagogia não se dispuser ao

diálogo e à conversação com os outros e entre os outros, irá priorizar a normatização para que esses outros sejam “quase” como “nós”, parecidos, mas nunca “idênticos”.

Nas suas obras, Skliar revela preocupação com a escola regular e com a educação especial, especificamente com o seu público comum. Afirma que a educação tem se preocupado com obsessão pelos “diferentes”. Pautada nessa obsessão pelo outro, a escola contemporânea busca ampliar a compreensão sobre o ato educativo, sobre o educar, sobre o aprender, e por consequência, repensar a linguagem construída neste contexto.

As práticas pedagógicas inclusivas, da forma como estão materializadas nas escolas, visam aproximar a pessoa com deficiência da normalização². A ideia de inclusão, portanto, sustenta-se na busca por normalizar as formas de comunicação, de comportamento e atitudes, compreendendo a deficiência como uma patologia. Sendo a deficiência uma patologia, essa/ela dever ser tratada e medicalizada. Nesse sentido, a pessoa com deficiência é compreendida como portadora de uma lesão, de uma falta, de uma perda, sendo necessário medicalizá-la com vistas a sua normalização. No processo de normalização, a escola utiliza diferentes dispositivos, como o encaminhamento do aluno desviante aos profissionais da área da saúde, apelando para a reeducação desses sujeitos.

Se considerarmos a conjuntura da educação nacional brasileira, as definições legais e pedagógicas sobre a educação especial, percebemos que, embora existam inúmeros documentos regulatórios que assegurem a inclusão das pessoas com deficiência na escola, na realidade essa prática está muito distante. Comenta-se com frequência que um dos principais fatores impeditivos desta inclusão é a falta de preparo dos profissionais da educação. Contudo, colocar a “culpa” do fracasso escolar no professor é uma questão que se repete há décadas no cenário educacional e me parece ser uma resposta bastante simplista, ou seja, se a inclusão escolar não acontece porque o professor não está preparado, então a solução é investir tanto na formação inicial (regulamentações legais para os cursos de formação de professores), quanto na formação continuada e o problema estará resolvido. Não se questiona a concepção de deficiência, diferença e inclusão presente nas legislações e propostas pedagógicas, bem como no ambiente escolar e no imaginário do professor e de toda sociedade.

² Refere-se ao processo que visa estabelecer normas e padrões aceitáveis que regulam o comportamento dos indivíduos em determinado contexto. A ideia da normalização vem da palavra “normal”. “Norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo”. (OLIVEIRA; SZYMANSKI, 2021, p. 131)

Skliar problematiza essas soluções “milagrosas” e diz que as mudanças não se fazem e se resolvem exclusivamente a partir dos ministérios, secretarias ou universidades, pois o mesmo sistema político, cultural e educacional que exclui não pode propor a inclusão, a não ser que seja para continuar controlando os indivíduos. De acordo com Skliar (2006), uma boa parte da educação brasileira continua a ser colonialista, no sentido de impor somente uma possibilidade de língua, de aprendizagem, de inteligência e de corpo. Para Skliar, esse é um problema da educação no seu conjunto, e não da educação especial em particular.

Contudo, Skliar (2006) também registra que a educação especial na atualidade atravessa uma profunda crise, desencadeada por “múltiplas causas e cujas consequências ainda não se pode interpretar totalmente” (p. 5). Um dos grandes questionamentos é em relação do que é ou não é educação especial, ou seja, a base na qual se justifica uma educação para determinados sujeitos.

Na tentativa de problematizar essa questão, Skliar reflete se a mesma é considerada especial porque atende sujeitos “especiais”, neste caso, alunos com deficiência, ou porque possui uma ideologia e uma arquitetura diferente da educação comum, ou é especial porque faz “menção ao caráter menor e especial tanto dos sujeitos quanto das instituições” (2006, p. 6). Continua ainda dizendo que, se o critério para constituir como educação especial é a deficiência, não se está “falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica” (SKLIAR, 2007, p. 6), e ainda não se está “construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico”. [...] “então não se trata de uma escola, mas de um hospital” (SKLIAR, 2006, p. 6).

Aliado a esse modelo de educação especial, segundo o autor, existe uma obstinação pelo modelo clínico-terapêutico dentro da educação especial. Por modelo clínico-terapêutico o autor compreende “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 2006, p. 7).

Skliar ainda reitera a necessidade de a educação especial definir com clareza seu papel dentro da medicina e da pedagogia, ou se existem combinações entre as estratégias terapêuticas e pedagógicas.

Ao que Skliar questiona: “existe uma contradição evidente entre os modelos educativos e modelos clínico-terapêuticos?” (SKLIAR, 2006, p. 7), responde que sim, pois o clínico-terapêutico apresenta uma concepção de sujeito incompleto ao invés da “versão da diversidade que oferece, ou melhor, deveria oferecer o modelo sócioantropológico da

educação” (SKLIAR, 2006, p. 7). Do exposto, resultam duas formas de pensar a educação especial: uma seria a necessidade de “completar” o sujeito e a outra seria o aprofundamento das questões que se referem à diversidade cultural.

Com efeito, definir os sujeitos como incompletos somente faz sentido em uma concepção etnocêntrica de ser humano.

O homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. [...]. De fato, duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimento diferentes. (SKLIAR, 2006, p. 8).

Um aspecto importante a ser considerado é que, para Skliar, a deficiência é uma condição instituída socialmente. “O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit”. (SKLIAR, 2006, p. 8). Skliar, em concordância com as ideias de Vigotski (1997), acredita que todo defeito pode ser compensado, desde que o contexto social possibilite as mediações necessárias ao aprendizado das crianças com deficiência de acordo com suas peculiaridades.

Ao abordar essa questão, Skliar põe em xeque o modelo clínico-terapêutico, principalmente quando utilizado pela pedagogia. Focar nos defeitos e não nas possibilidades dos sujeitos remete ao fracasso da educação especial enquanto proposta de educação inclusiva. Nas palavras do autor, o modelo clínico-terapêutico obstina-se em lutar contra a deficiência. “Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro” (SKLIAR, 2006, p. 8). Dizendo isso, Skliar questiona se o mais importante para a educação especial é trabalhar com a reeducação ou com a compensação.

Além disso, continua Skliar, como consequência do foco nos déficits e não nas possibilidades da criança com deficiência, ocorre uma baixa expectativa por parte da escola e dos professores em relação à aprendizagem dos sujeitos “especiais”. Ancorada na ideia de limitação dos sujeitos, a educação especial justifica o fracasso escolar das crianças, ou seja, os baixos resultados, como consequência das limitações dos alunos e não do seu projeto educativo. Assim, os estudantes devem aprender a superar a deficiência para “ser igual aos demais, em vez de jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se” (SKLIAR, 2006, p. 9).

No entanto, o fracasso escolar é resultante de múltiplas questões: sociais, políticas, socioculturais e de um modelo pedagógico que reproduz a ideia de um sujeito homogêneo que deve ser capturado pela escola para que possa se normalizar. Outra questão a considerar é a falta de reflexão educativa sobre a educação especial. Segundo Skliar, o fato de a educação especial não fazer parte do debate educativo é a demonstração clara de sua discriminação.

Posto isso, não se trata apenas de assegurar o direito à educação das crianças com deficiências, mas que isso deve ser discutido a partir de “uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina [...]” (SKLIAR, 2006, p. 10), evitando que se discuta a educação especial a partir da perspectiva das crianças “normais”.

Essas reflexões são fundamentais quando discutimos a inclusão das crianças na escola, visto que na educação especial, amparada por um modelo médico e eurocêntrico, as crianças com deficiência são consideradas mais em seus déficits do que em suas possibilidades. Nesse modelo, deficiência é sinônimo de fratura, de incompletude. Vistas como “problemas”, o ato pedagógico tende a centrar-se na reeducação das crianças.

Em virtude disso, são treinadas em vez de educadas, são levadas a reproduzir tarefas mecânicas e descontextualizadas em vez de elaborar e compreender os significados. Além disso, não se percebe na escola especial uma discussão sobre as concepções de ensinar e aprender, sobre o seu currículo, assumindo uma posição “neutra” e acrítica na condução de suas ações pedagógicas. Nas palavras de Skliar, “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado”. (2006, p. 12).

É inegável que a forma de conceber a inclusão escolar está pautada em um modelo médico que, historicamente, define a deficiência, assim como a pessoa com deficiência, por categorias como: fraqueza, incapacidade, anormalidade e, para se integrar na sociedade, precisa ser curada/tratada e medicalizada. Desse modo, quando se nega as particularidades do outro, priva-o à liberdade de sua existência, nega-se sua alteridade.

O termo alteridade significa, de acordo com dicionário Michaelis (2020, p.??), “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”. Já o dicionário online Significados (2019) define alteridade como o estudo das diferenças, uma expressão da qualidade ou estado do que é o outro, do diferente. Há, portanto, o reconhecimento do outro como um ser singular, porém, se existe por um lado o reconhecimento das diferenças na

construção da identidade dos sujeitos, por outro, existe a exclusão e a criação dos “outros” que são vistos como corpos desviantes e, por isso, são negados, invisibilizados e precisam ser tratados.

Partindo desse ponto de vista, a diferença é negativa e deve ser evitada.

A alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas própria (SKLIAR, 1999, p. 17).

Com isso, quando se fala de uma pessoa com deficiência, os demais aspectos de sua vida sociocultural passam a ser ignorados, como sexualidade, gênero, religião, raça, etc. Assim, as singularidades, os aspectos pessoais e profissionais da pessoa com deficiência não são percebidos. Notadamente, a deficiência costuma ser caracterizada como uma desgraça para a pessoa com deficiência, uma infelicidade para a família e um sacrifício dos profissionais que trabalham com ela (SKLIAR, 1999).

Ademais, há uma busca incessante de disciplinar o sujeito a fim de torná-lo um “corpo útil” e de negar sua alteridade. Essa tentativa de domínio acontece por meio de várias estruturas e instituições, como famílias, prisões, conventos e escolas. Desse modo, é necessário discutir a concepção de inclusão escolar das pessoas com deficiência, se busca de fato o seu desenvolvimento como pessoas e cidadãs, ou busca enquadrá-las nos padrões institucionalizados.

É nesta lógica que, muitas vezes, a escola, em nome da suposta inclusão, oferta as mesmas atividades e recursos às crianças com deficiência daquelas sem deficiência. Isso ocorre pois há na escola a crença de que todos são iguais e que, portanto, devem realizar as mesmas tarefas para que não haja discriminação. Ou seja, a crença na normalização é gritante e rege muitas vezes as práticas pedagógicas realizadas na escola. Ser diferente não é permitido em um contexto em que a padronização é a única resposta possível.

Essa forma de compreender a deficiência leva o “desviante” a uma representação negativa sobre o seu corpo e sua identidade. Como visto, segundo Skliar (1999), a deficiência representa para a sociedade a perda, seja da visão, da comunicação, da mobilidade, da inteligência, etc. Dessa maneira, a pessoa com deficiência é isolada, vive em meio à solidão e ao silêncio. Pratica-se o controle dos corpos, das mentes, da linguagem, na tentativa de torná-los semelhantes ao “padrão” existente, preparando-os assim, para serem mão de obra barata no

mercado de trabalho, legitimando a crença sobre sua “incapacidade”. Portanto, o sistema educacional segue os interesses ditados pela economia, formando indivíduos para o mercado de trabalho, que sigam os padrões impostos pelos grupos hegemônicos, sendo ágeis, produtivos e, por consequência, gerem mais lucro.

Com a crença na deficiência como impossibilidade, alguns documentos regulatórios nacionais que orientam a educação inclusiva nas escolas adotam termos como “criança especial”, que sugerem fragilidade, justificando sua matrícula em uma instituição de ensino “especial”, visto que não se enquadram no padrão desejável para assumir com competência as demandas exigidas em profissões mais conceituadas socialmente.

É por isso que, segundo Skliar (1999), a educação especial apresenta um discurso mais voltado à “caridade, beneficência e a medicalização do que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas” (SKLIAR, 1999, p. 17). Por meio desse discurso, acredita-se em uma homogeneização das características apresentadas pelas pessoas com deficiência. Assim, considera-se que todos os cegos possuem o tato extremamente desenvolvido ou que todas as pessoas com deficiências intelectuais possuam ritmo de aprendizagem lento.

Somado a isso, Skliar (2003) adverte que há, na pedagogia atual, um discurso de inclusão do “outro” que aceita a “diversidade”, mas que, na verdade, considera a existência desse “outro” como um problema, assim como “sua experiência de ser o outro” (SKLIAR, 2003, p. 42).

Ainda sobre a pedagogia atual, Skliar (2003) reitera que existem três possíveis formas de compreendê-la: a primeira refere-se à ideia de que o *outro deve ser anulado*; a segunda *do outro como hóspede da nossa hospitalidade*, e a terceira *do outro que reverbera permanentemente*. A pedagogia do *outro que deve ser anulado* é aquela que diz ao outro “está mal ser o que és, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida” (SKLIAR, 2003, p. 46). Dito de outra forma, está mal ser surdo, ser mulher, ser negro, etc. “É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser, está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc””. (SKLIAR, 2003, p. 46). Nesta pedagogia, o outro não existe como alteridade, não existe a possibilidade de ser diferente.

Já a pedagogia do *outro como hóspede da nossa hospitalidade*

[...] é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

Esta pedagogia tolera a diversidade sem se preocupar com quem é o hóspede, mas vigia a sua hospedagem, por isso, estabelece seus direitos e deveres. É, portanto, uma pedagogia que controla, regula e reúne ao mesmo tempo “a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro” (SKLIAR, 2003, p. 47).

A pedagogia do *outro que reverbera permanentemente* é aquela que não pretende anular, nomear ou silenciar o outro, e que diz "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já és". (SKLIAR, 2003, p.47). Nela, as diferenças não são apenas toleradas, mas reconhecidas. É por esse viés que Skliar (1999) pensa a inclusão, ou seja, reconhece as diferenças como uma construção histórica, social e política, por isso, não são fixas e inalteráveis; existem independente da permissão ou não, da aceitação e do respeito. Logo, não existe a possibilidade de se proibir a diferença e de ser autorizado a ser diferente.

Portanto, Skliar critica a postura pedagógica que anuncia a sua generosidade ao hospedar o outro e, ao mesmo tempo, mascara sua violência, pois há imposição de leis na hospitalidade. Desse modo, ao mesmo tempo que hospeda, hostiliza o outro. É uma pedagogia que não se preocupa com a identidade do outro, mas sobretudo, em tolerar a sua presença, demonstrando a sua generosidade.

É nesta direção que Skliar (2003) questiona a concepção de educação inclusiva que permeia as práticas pedagógicas. Tal perspectiva permite inferir que a escola inclusiva é entendida hoje como um espaço integrador, mais preocupada com a convivência dos alunos “diferentes” com os colegas “normais” do que com a apropriação do conhecimento necessário à sua formação como cidadão. Assim, embora seja oportunizada a mesma escola para todas as crianças, não há reconhecimento e nem legitimação das diferenças presentificadas nesse espaço. De outra forma, na medida em que o Estado garante a mesma escola para todas as crianças, se isenta de suas obrigações.

A esse respeito, Skliar e Duchatzky (2000) apontam que a tolerância, preconizada pela dita escola inclusiva, retira do Estado a responsabilidade ética em assumir o seu papel na garantia dos direitos sociais dos sujeitos que frequentam a escola. Por isso, “os outros”, aqueles

que precisam ser “incluídos”, recebem uma educação reduzida e adaptada, devido às suas “fragilidades”. Enquanto isso, o território da normalidade permanece inabalável.

Essas discussões trazem implicações para a educação escolar, à forma como é concebida a inclusão nos documentos que regem a educação nacional e às propostas pedagógicas das escolas. Como visto até aqui, a escola tem se utilizado historicamente de mecanismos reguladores que contribuem na construção da identidade das pessoas com deficiência. Com esses mecanismos, a escola trabalha no sentido de curar as patologias, além de construir modelos de comunicação e de comportamento. Portanto, a escola é o próprio espaço da “mesmidade³”, tal como pronuncia Skliar.

Em razão disso, ela controla, silencia e encobre as diferenças que insistem em aparecer. Essas estratégias de normalização, como diz Skliar, buscam trazer “o outro” o mais próximo possível “do mesmo”. “Proibir a diferença supõe unicamente afirmar mesmice. Instalar-se em um tempo que só é permitido o mesmo”. (2003, p.43). Além disso, “a mesmice proíbe a diferença e a diferença torna a lei da mesmice impossível” (SKLIAR, 2003, p.39).

Os desvios, ou seja, a diferença, o que escapa da mesmidade, nem sempre pode ser controlado. “A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222). Por isso, “há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja pura e simples diferença”. (LOCKMAN; KLEIN; HENNING, 2008, p.266).

Apesar disso, é possível dizer que somos transformados pelos discursos e terminologias produzidos por outros, da mesma forma que transformamos os outros pelos discursos que produzimos. E ainda, os “outros” são identificados por seus nomes: índios, negros, mendigos, deficientes, entre outros incluídos na categoria da diversidade. Segundo Skliar e Duchatzky (2000), o outro é sempre uma invenção e uma produção da mesmice. Assim, de acordo com o autor, o outro recebe diversas traduções ao longo dos anos desde a Antiguidade, ganhando nova roupagem.

Desse modo, inventamos os outros porque precisamos deles para justificar nossas falhas, nossos problemas sociais. Por esse viés, a pobreza é do pobre, a violência é do violento,

³Para Skliar (2002), não existe sinonímia entre os termos mesmo, mesmice e mesmidade. O mesmo está relacionado com o próprio; a mesmice é pejorativo do próprio; a mesmidade “é um estado/processo do próprio no olhar para o(os) outro(s). (p.7).

o fracasso escolar é do aluno, a deficiência é do deficiente. É neste sentido que a presença do outro na escola requer duas atitudes: o “respeito” para com a sua cultura de origem, e a “integração” na cultura hospedeira.

Em virtude disso, o currículo escolar tem o objetivo de ensinar a diversidade cultural e não a educação da alteridade. Os “outros” frequentam a escola, porém não são incluídos, estão marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares, etc (SKLIAR e DUCHATZKY, 2000). Assim, a integração escolar cumpre o aspecto legal, onde esses “outros” têm autorização a participar, para que continuem sendo “esses outros”. E, neste sentido, tomando em consideração os aspectos legais, propõem-se reformas educacionais e propostas pedagógicas que possam hospedar o outro. Mas, quem é este “outro” que precisa ser educado? Sobre isso, Skliar faz a seguinte reflexão:

E se em algum momento de nossa pergunta sobre a educação nos esquecemos do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas dos livros que publicamos já há muito tempo, reunificamos o outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003, p. 197).

É neste sentido que o outro aparece como “fonte de todo mal”, é ele o pobre, o mendigo, o homossexual. Aquele que não se enquadra, que escapa de todo pronunciamento da mesmice. Traduz-se no diverso, no diferente. É ele que, por vezes, escapa da nossa captura, do nosso sequestro.

Para compreender melhor as concepções que perpassam o cenário pedagógico sobre a diversidade e as diferenças, Skliar (2003) recorre ao Dicionário Latino-Espanhol (1950, p.147), que diz que “Diverso, como o desviar-se, como afastar-se de seu caminho, como alguém que habita em diferentes sentidos, como algo que se dirige para diversas e opostas partes, como alguma coisa a ser albergada, hospedada”. Já “diferente” traz em sua raiz latina o prefixo *dis*, como divisão e ou negação; que significa arrastar. “O outro diferente, que é arrastado a partir de uma identidade original e localizada como seu oposto, negativo” (SKLIAR, 2003, p.61).

Ademais, é possível perceber nos discursos presentes no cenário da modernidade marcas de contradições conceituais. Do mesmo modo em que se reconhece a importância das diferenças na constituição da identidade dos sujeitos, aqueles que se desviam do padrão da normalidade são vistos como corpos “desviantes”, e por isso são negados, invisibilizados e devem ser “tratados”. Isso torna a discussão sobre identidade ainda mais complexa. Ao negar

as diferenças, busca-se uma forma de dominar corpos a fim de torná-los iguais. Nesse sentido, as pessoas com deficiência são constantemente alvos de uma “inclusão” que busca disciplinar seus corpos.

Sobre o termo diversidade, Skliar (2003) alega que esse é utilizado para se referir a um outro que é historicamente problemático para a educação. É neste sentido que o autor fala de uma diversidade desviante ou anormal. Ou seja, a “diversidade é utilizada como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos” (SKLIAR, 2003, p. 205).

Citando Bhabha (1994) a respeito do conceito de diversidade, Skliar (2003) afirma que a concepção de diversidade é administrada pela sociedade que hospeda o outro, que cria um falso consenso, uma falsa convivência. Em relação ao conceito de diferença, o problema aparece quando “as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas” (SKLIAR, DUCHATZKY, 2000, p. 169).

Portanto, os discursos e as concepções sobre a diferença são constituídos no contexto social, em posições de conflito. Assim, o problema não está no sujeito, ele não é o portador da desarmonia, mas na concepção de normalidade territorializada pelo grupo social. É nessa perspectiva que a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmice não é uma mudança, mas sim uma reforma que se auto reforma. E é valendo-se dessa forma de pensar a normalidade que se regulamentam as leis, decretos e textos que regem a educação em nosso país.

Ao analisar as políticas educacionais, especificamente as brasileiras, bem como as propostas pedagógicas inclusivas, percebemos que são elaboradas sem a participação das pessoas com deficiência, ou seja, numa posição de generosidade e benevolência, as pessoas “normais” elaboram propostas de inclusão para que as pessoas com deficiência possam se integrar no contexto pedagógico de forma harmônica. Dessa forma, elas podem se beneficiar de nossa tolerância e de nossa humanidade.

Em um contexto em que a mesmice impera, qual o lugar ocupado pela diferença? É possível, nesse contexto, construir uma alteridade deficiente? São essas questões que necessitam ser problematizadas quando discutimos sobre a educação inclusiva escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Skliar, ao discutir sobre a educação inclusiva escolar, aponta que, o fato de a educação especial não fazer parte do debate educativo é a demonstração clara de sua discriminação. Posto isso, não se trata apenas de assegurar o direito à educação das pessoas com deficiências, mas que isso deve ser discutido a partir de “uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina” [...] (SKLIAR, 2006, p. 10), evitando que se discuta a educação especial a partir da perspectiva das crianças “normais”.

Essas reflexões são fundamentais quando discutimos a inclusão escolar, visto que a educação especial, apesar de todo o debate gerado nesse campo nas últimas décadas, ainda está amparada por um modelo médico cujas pessoas são consideradas mais em seus déficits do que em suas possibilidades. Vista a deficiência como “problema”, o ato pedagógico tende a centrar-se na reeducação.

Em virtude disso, são treinadas em vez de educadas, são levadas a reproduzir tarefas mecânicas e descontextualizadas em vez de elaborar e compreender os significados. Além disso, não se percebe na escola especial uma discussão sobre as concepções de ensinar e aprender, sobre o seu currículo, assumindo uma posição “neutra” e acrítica na condução de suas ações pedagógicas. Nas palavras de Skliar, “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares continuem adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado”. (2006, p. 12).

Portanto, pensar na educação especial remete também a discutir a escola comum, visto ser ela o espaço instituído para inclusão das pessoas com deficiência. É nesse sentido que se torna urgente questionar as bases teóricas em que está sustentado o currículo escolar e se o modelo da escola atual favorece a inclusão.

REFERÊNCIAS

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença; em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais**: Ed. ULBRA, 2005. p. 213 – 223.

LOCKMAN, Kamila; KLEIN Madalena; HENNING, Paula. **Educação inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: p.

249 - 267, julho/dezembro 2008. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1750/1630>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, Rita; SZYMANSKI, Luciana. "Crianças anormais" e a invenção da deficiência. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 52, p. 131-135, jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p131-135>. Acesso em 12 jul. 2023.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7 – 32.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 24, p. 15-32. jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 março de 2020.

SKLIAR, Carlos; DUCHATZKY, S. **Os nomes dos outros**. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 163-178, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855/29145>. Acesso em: 16 agosto de 2020.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

_____. (Org) Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. (Org). Introdução. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

**DESAFIOS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA:
ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS TRADUÇÕES PARA O INGLÊS
DE CONTO DE CLARICE LISPECTOR**

**CHALLENGES TO THE LITERARY TRANSLATION:
COMPARATIVE STUDY OF TWO TRANSLATIONS TO ENGLISH OF
A SHORT STORY BY CLARICE LISPECTOR**

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7795

Julia Regina Maciel¹
gla@unesc.net
Gladir Cabral²
juuliamaciel@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo comparar duas traduções para a língua inglesa do conto “Os obedientes”, de Clarice Lispector, verificando as possíveis influências das escolhas dos tradutores na interpretação do texto. Com base em autores como Bassnett (2005), Bastín (1998), Steiner (2005) e Paz (2009), as traduções foram contrastadas de acordo com seis tópicos que foram considerados significativos para a análise de dados, sendo eles: a sintaxe, o léxico, a paragrafação, as metáforas, humor e ironia, e as adições. Como resultado, verificou-se que cada tradutor possui uma visão diferente em relação à fidelidade ao texto, o que gerou duas traduções distintas entre si; uma delas buscando maior aproximação ao texto original, enquanto a outra é mais flexível. A interpretação que cada tradutor faz do texto influencia nas escolhas e afeta o resultado final do texto. Assim, percebeu-se que não há apenas uma maneira de traduzir, principalmente em se tratando da tradução literária e, em particular, de um texto complexo como o de Clarice Lispector.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução Literária; Estudo Comparativo; Clarice Lispector.

ABSTRACT

This paper compares two English translations of the short story "Os obedientes", by Clarice Lispector, with the aim of verifying the influence of the translators' choices on the interpretation of the text. Based on authors such as Bassnett (2005), Bastín (1998), Steiner (2005), and Paz (2009), the translations were contrasted based on six categories considered significant for data analysis, these being syntax, lexicon, paragraph, metaphors, humor and irony, and additions. This resulted in two different translations; one seeks a closer approximation to the original text, while the other is more flexible. Translators' interpretations of the text influence their choices and affect the final result. Thus, it was realized that there is no one way to translate, especially when it comes to literary translations and, in particular, complex texts such as Clarice Lispector's.

Keywords: Literary Translation; Comparative Study; Clarice Lispector.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

² Doutor em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 INTRODUÇÃO

“[...] fico cheia de medo de ler traduções que fazem de livros meus. Além de ter bastante enjoo de reler coisas minhas, fico também com medo do que o tradutor possa ter feito com um texto meu”.
(Clarice Lispector)

O fenômeno da globalização cada vez mais intenso e amplo faz com que as culturas se aproximem, oportunizando a troca, a apropriação, a negociação e o conflito de valores entre os povos. Nessa esteira de grandes transformações, surge o conceito de “hibridação”. De acordo com Néstor García Canclini, hibridação seriam “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2003, p. 19). Isto significa que as culturas interagem de tal forma que passaram a formar novas formas de cultura, gerando novos modos de ser. Um exemplo disso são as pessoas que, na corrente dos movimentos migratórios, se mudam para outro país e incorporam elementos da nova cultura, ao mesmo tempo em que levam consigo elementos da cultura de origem.

A tradução está inserida nesse contexto e é fundamental para a troca de informações e significações sobre a realidade e para a implementação do contato entre os povos e a negociação entre as culturas, para que possa haver uma boa comunicação entre os diversos núcleos sociais. Susan Bassnett afirma que a tradução é “um processo de negociação entre textos e entre culturas, um processo em que ocorrem todos os tipos de transações mediadas pela figura do tradutor” (2005, p. 17). Não se trata, portanto, de mera transferência de informação, mas busca de conexão e celebração de acordos. A tradução é um processo dialético mais ou menos bem sucedido, mas nunca completamente concluído.

Embora a tradução receba uma importância cada vez maior no contexto atual, sabe-se que ela é uma prática muito anterior ao atual processo de globalização, tendo iniciado desde as primeiras traduções da Bíblia até que a hibridação promovida pelo capitalismo globalizado fizesse com que os tradutores se tornassem atores indispensáveis à comunicação na atualidade. A chegada da era da informação (final do século XX) vem intensificar ainda mais a necessidade de esforços de tradução. Dessa maneira, os Estudos da Tradução se tornam cada vez mais necessários, bem como o investimento em pesquisas que auxiliem os estudiosos e profissionais da área a manterem e melhorarem a qualidade desse serviço.

Escolhemos analisar duas traduções de um conto específico de Clarice Lispector e pensar nos desafios encontrados pelos seus tradutores para a língua inglesa. Clarice Lispector é uma escritora brasileira conhecida por sua linguagem singular, intensa e repleta de metáforas, além do recurso “fluxo de consciência”. Considerando isso, buscou-se descobrir como seus textos foram traduzidos para a língua inglesa, uma tarefa, sem dúvida, trabalhosa. Assim, preferiu-se comparar duas traduções para observar as escolhas de dois diferentes tradutores, analisando os caminhos que tomaram para construir a tradução de um texto complexo como o de Lispector.

Dessa maneira, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho comparar duas traduções para o inglês do conto “Os obedientes”, de Clarice Lispector, verificando as possíveis razões para as escolhas dos tradutores nas interpretações dos textos. Não se pretende, no entanto, julgar a qualidade intrínseca das traduções ou avaliar uma delas como “melhor”, mas compreender o que está envolvido no processo tradutório.

O conto em questão foi publicado pela primeira vez no livro *A Legião Estrangeira* em 1964. A primeira tradução aqui analisada é intitulada “*The obedient*”, de Giovanni Pontiero, publicada no livro *Selected Cronicas*, de 1996. A segunda tradução é “*The Obedient Ones*”, de Katrina Dodson, publicada em 2015 no livro *The Complete Stories*.

Entre os estudos relevantes que abordaram traduções para o inglês de textos de Clarice Lispector, destaca-se o artigo “Desafios Tradutórios em Clarice Lispector: uma análise de duas traduções do conto *A Repartição dos Pães*”, de Maiara Rosa Viegas (2015), além dos princípios teóricos fundamentais sobre tradução disponíveis no livro *Estudos de Tradução*, de Susan Bassnett. A pesquisa comparou duas traduções de um conto de Clarice, verificando as estratégias de *domesticação* e *estrangeirização* e focando em duas características do texto de Lispector: a repetição e a fragmentação do texto.

Além do artigo citado, há uma tese com tema congênere ao presente trabalho: *A Tradução e os Prazeres Vivos de Descobrir o Mundo de Clarice Lispector: uma análise comparativa de três obras de Clarice Lispector, traduzidas para o inglês, à luz dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus*, de Thereza Cristina de Souza Lima (2011), que pretendeu verificar as escolhas dos tradutores diante de três obras de Clarice Lispector. O estudo revela que o resultado depende primeiramente da leitura e interpretação que o tradutor faz, e de sua decisão em relação que estratégias recorrer para acercar-se da língua meta e alcançar esse leitor.

A análise de dados do presente trabalho foi dividida em seis tópicos, sendo eles: 1) sintaxe; 2) léxico; 3) paragrafação; 4) metáforas; 5) humor e ironia; 6) adições. Em cada um desses tópicos, pretendeu-se verificar e comparar como os tradutores lidaram com os elementos citados. A partir dessas categorias, foram selecionados os trechos considerados relevantes para a análise.

2 O DESAFIO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

Apesar da longa história do exercício da tradução, apenas recentemente, após a consolidação do campo dos Estudos da Tradução e do crescimento do interesse pela teoria e prática da tradução, ela ganhou estatuto de objeto de reflexão acadêmica como disciplina (BASSNETT, 2005). Mesmo assim, os tradutores ainda não são tão valorizados quanto os autores são e passam despercebidos pelo leitor na grande maioria das vezes. Conforme sentença George Steiner, “o tradutor propriamente dito é quase sempre uma presença fantasma. Ele faz sua entrada imperceptível no verso da página de rosto. Quem seleciona seu nome ou olha para seu trabalho com especial gratidão?” (2005, p. 291). O autor é quem recebe todos os méritos pelo livro, e o livro original é envolvido por uma aura de singularidade.

Esse reconhecimento vai além do cômputo meramente financeiramente, mas passa por ele. Segundo Steiner, “mesmo hoje, os resultados financeiros da tradução são, muitas vezes, ridiculamente poucos quando comparados à dificuldade e à importância do trabalho” (2005, p. 291). Ou seja, ainda há muito a progredir no sentido de valorizar esses profissionais e a importância de seu trabalho. Essa é apenas uma das dificuldades dos tradutores. O ofício do tradutor traz em si um certo estigma de dessacralização, pois o texto original é quase sempre envolto numa espécie de aura que o torna “sagrado”. Não é à toa que a primeira tradução da Bíblia, o livro sagrado dos cristãos, foi chamada de Vulgata Latina. Traduzir é, em certa medida, vulgarizar o que antes era acessível apenas a uma casta seleta de privilegiados conhecedores da língua original. No entanto, como muito bem observou Octavio Paz, todos os textos “são traduções de traduções de traduções”, “pois cada texto é único e, ao mesmo tempo, é a tradução de outro texto” (*apud* BASSNETT, 2005, p. 61). Cada tradução é, igualmente, um texto singular, único.

Um grande desafio aos tradutores é o da tradução literária, pois esta precisa levar em conta diversos fatores. Um deles, por exemplo, é a questão da fidelidade ao texto original

ou à sua intenção, algo ainda muito exigido. No entanto, como ser fiel a um texto literário, se este, por definição é plurissignificativo e dá margem a várias interpretações diferentes? Ou seja, cada tradutor pode compreender de determinada forma o texto, por isso cada tradutor faz suas escolhas e decisões de acordo com a sua própria interpretação do texto. Afinal, “mesmo que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções” (ARROJO, 1986, p. 41). O texto literário é por si só um tecido construído à base de ambiguidades, ironias e sutilezas da linguagem. Mais do que precisão de significados, o desafio é a plurissignificação e a riqueza de sentidos.

Dessa forma, de acordo com Bassnett (2005), não se deve separar a tradução da interpretação afirmando que a tarefa do tradutor é traduzir, e não interpretar. É por essa razão que alguns autores acreditam que a tradução literária está muito próxima da criação. Rosemary Arrojo (1986), por exemplo, acredita que é exigido do tradutor uma sensibilidade e um talento semelhantes ao que comumente se exige dos poetas. Octavio Paz também tem essa percepção ao afirmar que “[t]radução e criação são operações gêmeas” (2009, p. 27). Assim, essa tarefa muitas vezes negligenciada que é a tradução, não é simples e rápida, mas exige esforço e escolhas nada fáceis, sensibilidade estética e versatilidade no uso das possibilidades linguísticas. Três estratégias parecem se configurar como urgentes para o exercício da tradução numa perspectiva pós-colonial: 1) a redefinição do que seja fidelidade ou equivalência; 2) a importância da visibilidade do tradutor; 3) e a percepção da tradução como “reescrita criativa” (BASSNETT, 2005, p. 17-18).

Em outro extremo, diz-se que a tradução – principalmente a literária – seria impossível. É a teoria da intraduzibilidade do texto. De certa forma, a tradução é realmente impossível, se for considerado que a própria linguagem já é uma tradução, segundo Paz, “[n]enhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem em sua essência já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase” (2009, p. 13). Isto é, o ato de falar ou de escrever já é uma tradução, pois é preciso encontrar as palavras certas para expressar-se exatamente da forma que deseja, o que nem sempre é possível e pode gerar interpretações equivocadas. Bassnett vai ao encontro disso ao afirmar que “a tradução definitiva é tão impossível como o poema definitivo ou o romance definitivo” (2005, p. 32). Antunes (1991) alega que o fato de que cada vez mais são feitas traduções literárias encerra a questão. Para André Lefevere e Lawrence Venuti, a

tradução precisa ser vista como “refração em vez de reflexão”, isto é, não como simples espelho do texto original (*apud* BASSNETT, 2005, p. 19). Os textos funcionam como sistemas complexos de significado, assim como a realidade, e aos tradutores cabe o desafio de decodificar e recodificar elementos e traços desses sistemas.

Duas constatações são necessárias: 1) nem a tradução é uma impossibilidade, pois se fosse o caso, ninguém mais a teria tentado e não haveria um movimentado mercado de publicações traduzidas; 2) nem a tradução perfeita é uma realidade factível (BASSNETT, 2005). As aproximações são possíveis, as recriações de significação, as buscas pela precisão e ao mesmo tempo pela variação, pela equivalência de sentido e pela reconstrução. Traduzir um texto é mexer com o significado que ajuda a construir a própria realidade, portanto traduzir um texto é remodelar a realidade.

Nos Estudos da Tradução, algumas vezes, fala-se em *adaptação*. Esse termo é aplicado a diversos contextos e situações e pode se referir a muitos conceitos. Bastín (1998) lista alguns desses conceitos, como a adaptação de uma peça teatral do livro para o palco, a adaptação de literatura para o cinema, a adaptação de um livro de um determinado público-alvo para outro, etc. Isto é, o termo pode adquirir significados muito diferentes de acordo com o contexto. Além disso, Bastín (1998) estabelece um conceito de adaptação diretamente ligado à tradução. De acordo com ele, uma adaptação seriam intervenções na tradução que modificam em parte o texto original e, de certa forma, ultrapassam o conceito de tradução. Ou seja, a adaptação seria uma estratégia de tradução.

Bastín (1998) também diferencia dois tipos de adaptação: local e global. A adaptação local seria a intervenção do tradutor em alguns pontos específicos do texto, algumas partes isoladas. A técnica, neste caso, teria um efeito limitado no texto, mantendo a mensagem principal do autor intacta. Já a adaptação global seria uma intervenção mais ampla, que influenciaria no texto como um todo, alterando sua função, seu propósito. Isso pode acontecer quando o texto precisa ser traduzido para um público-alvo diferente, por exemplo.

De acordo com Bastín (1998), alguns defendem a adaptação e consideram-na necessária para que o leitor não precise limitar-se ao universo do texto-fonte. Outros acreditam que a adaptação é uma traição ao autor. Esse debate – e grande parte das discussões em Estudos da Tradução – está diretamente relacionado à questão da fidelidade ao original, que gera dois posicionamentos, de modo geral: aqueles que acreditam que o texto pode ser modificado pelo tradutor e aqueles que defendem a fidelidade. Sendo assim, “se permanecer ‘fiel’ ao texto é

uma condição necessária da tradução, então há um ponto em que a adaptação deixa de ser tradução absolutamente” (BASTÍN, 1998, p. 4, tradução nossa).

Entretanto, mesmo se a fidelidade for considerada essencial em uma tradução, até que ponto a adaptação seria considerada “fiel” ao texto? Em que medida é possível mensurar a “fidelidade” do texto para considerar se houve adaptação ou não? São questionamentos problemáticos e, até hoje, não há consenso sobre as respostas – algum dia haverá?

Justamente por ser difícil delimitar as fronteiras entre tradução e adaptação, Michel Garneau criou o termo *tradaptação* para se referir às traduções que fazem parte dessa linha tênue (BASTÍN, 1998). Além dele, Gambier (1992 *apud* FRIO, 2013) argumentou nessa direção, afirmando que todo texto traduzido possui adaptações, seja no nível linguístico ou extralinguístico. Isto é, toda tradução, segundo ele, é também uma adaptação.

A adaptação ainda é um impasse em tradução, justamente porque o próprio problema da fidelidade é uma questão não resolvida. Fala-se, ainda, muito pouco no assunto; o debate é essencial para a compreensão desse tópico significativo no ramo de Estudos da Tradução.

Para a organização da análise de dados, estabeleceram-se seis categorias considerados relevantes para o estudo das traduções. Essas categorias foram criadas a partir da leitura do conto e das traduções, percebendo-se os elementos significativos no conto em questão e as características apresentadas pelas traduções. Cinco das categorias criadas estão relacionadas ao texto literário e uma delas é em relação à tradução em si (as adições). Nesta seção, será demonstrada a importância dos tópicos selecionados para a análise.

O texto literário é marcado por sua complexidade, por sua abertura e plurissignificação. A dimensão poética, a linguagem metafórica, os recursos imagéticos, tudo é construído de modo a compor e tecer a narrativa, seja na forma de poesia seja na prosa ficcional. Tzvetan Todorov, citando Valéry, afirma que “[a] Literatura é, e não pode ser outra coisa, senão uma espécie de extensão e aplicação de certas propriedades da Linguagem” (2003, p. 53). A palavra é a matéria prima do escritor, que opera como um artesão manuseando, burilando e reformulando sempre o texto literário.

Um dos elementos importantes da construção textual é a sintaxe, que é “a parte da gramática que trata dos modos de significação num conjunto significativo e da sua disposição” (KAYSER, 1985, p. 136). Muitos autores se destacam por fazer uso de construções sintáticas diferenciadas, o que os singulariza. Essa tarefa não é fácil, já que a sintaxe é um elemento

abstrato no texto e que inclui a estrutura em que estão organizadas as sentenças, os limites e as relações entre os elementos, bem como a função que cada palavra desempenha na oração. Os poetas são os que geralmente se sobressaem pela sintaxe de seus textos, já que no discurso poético, há cada vez mais tolerância com relação aos equívocos gramaticais (PIRES, 1981).

A sintaxe é também elemento diretamente relacionado à forma de pensar de cada cultura. A sintaxe revela o modo como se estrutura o pensamento em cada língua. O escritor trabalha com uma gama de possibilidades que sua língua permite, às vezes quebrando regras, às vezes recorrendo aos estereótipos, conforme a história, a personagem e o universo ficcional. O tradutor precisa estar atento às diferenças de sintaxe na língua fonte (a do texto original) e na língua meta (para a qual o texto está sendo vertido). E aqui vale lembrar a contribuição de Jurí Lotman, para quem a língua está diretamente relacionada ao contexto cultural (BASSNETT, 2005).

Da mesma forma, o léxico possui sua relevância na literatura, este de modo mais explícito e visível que a sintaxe. As palavras escolhidas pelo autor do texto podem ser de menor ou maior intensidade, revelando suas intenções (conscientes ou inconscientes) e interferindo diretamente na interpretação do leitor. Todorov considera que “cada palavra, antes de tudo, é um depoimento sobre a realidade” (2003, p. 60). Ou seja, na construção do texto literário a palavra é fundamental para criar o universo ficcional, as personagens e as ações conduzirão o enredo. O texto literário, por explorar e desejar a ambiguidade e a plurissignificação, e muitas vezes comporta objetivos que estão para além da precisão do sentido ou da univocidade do sentido. Literatura é construção de significação, e no exercício da tradução há que se lembrar que o que se traduz é a função, não apenas as palavras propriamente ditas (BASSNETT, 2005, p. 43). Ou seja, as palavras são fundamentais, mas o ofício do tradutor vai além da transposição formal das palavras e leva em conta os padrões sociais de comportamento, o contexto social, histórico e social da língua meta.

Para enriquecer a história, o autor pode fazer uso de figuras de linguagem, como metáforas ou ironia. Esta última – que consiste em, propositalmente, dizer o contrário do que realmente se deseja e pensa – pode causar um efeito humorístico no texto ou realçar sua dramaticidade. A ironia pode ser utilizada para satirizar, provocar, criticar, ridicularizar um tema, uma personagem, ou até mesmo o leitor do texto etc. É uma das figuras de linguagem que, se retirada do contexto, pode determinar a perda do sentido e acabar transmitindo a ideia contrária à que se desejava (MOISÉS, 1974). É uma maneira sutil de se fazer uma crítica. É

preciso, no entanto, frisar que a dimensão literária da linguagem não se esgota na ideia de transmissão de determinada mensagem. Nem mesmo a linguagem em seu sentido mais amplo se limita a transmitir informação, mas a construir significações, portanto, realidades, identidades, relações, invocar memórias, provocar desejos, atuar socialmente, empoderar e, por vezes, desautorizar.

Por outro lado, a metáfora, mais recorrente em textos poéticos, é definida por Pires como a “[t]ransferência de significação própria de uma palavra para outra significação que apenas lhe convém graças a uma comparação que existe no espírito do autor” (1981, p. 101). É uma imagem criada pelo autor que ele relaciona com determinada situação. É uma comparação que faz com que o leitor enxergue a situação posta de uma maneira diferente. Para Kayser (1985), a função da metáfora não está na comparação em si, não é compreender qual a imagem gerada a partir dela, mas sim absorver o conteúdo dessa figura de linguagem e o que ela quer ou pode transmitir.

Não é somente o conteúdo que importa, mas também o modo como as informações estão organizadas. Parágrafos mais curtos ou mais longos, muitos ou poucos – ou nenhum – capítulos em um romance, períodos extensos ou reduzidos... A estrutura do texto deixa em evidência o enredo e sua potência criativa e crítica, possibilitando interpretações diversas. Kayser afirma: “Em cada caso resta investigar em que proporção cantos, capítulos, etc. funcionam como verdadeiras unidades” (1985, p. 186). Via de regra, o início e o final dos parágrafos, períodos ou capítulos possuem uma visibilidade maior, ou seja, o autor pode decidir qual parte do texto deseja destacar por meio da organização estrutural. O tradutor tem de conhecer a estrutura dominante da obra que está traduzindo, para poder interpretar as diversas passagens específicas do texto (BASSENETT, 2005, p. 101). Ao tradutor cabe primeiramente interpretar o texto, para então traduzi-lo, levando em conta tom, métrica, ritmo, estrutura e significado na língua fonte, mas também na língua meta. E nesse fazer, não há modelos prescritivos, mas possibilidades e escolhas. Na tradução, a questão é sempre a decisão deliberada e informada que o tradutor quer tomar.

Em se tratando de tradução, há alguns elementos que podem interferir no resultado final, se for da opção do tradutor. Um deles é a adição, ou seja, inserir informações extras não encontradas no texto-fonte. Nesse caso, o tradutor não acredita que a fidelidade a todos os aspectos da narrativa original precisa ser mantida e escolhe realizar uma tradução com a sua

marca, acrescentando informações, explicações e elementos que podem interferir na caracterização dos personagens, no estilo do autor original e em outros aspectos da narrativa.

Esses são alguns dos elementos importantes e significativos no texto literário, principalmente no conto que é gênero privilegiado neste trabalho. Aqui se discutiu o papel desses elementos que, posteriormente, funcionarão como categorias para guiar a análise dos dados. Há peculiaridades conforme o gênero literário, a poesia, a prosa ficcional, o drama. Há um equívoco quando se entende que a prosa é mais simples e, portanto, mais fácil de traduzir. Tanto no romance quanto na poesia o desafio é entender o significado do texto no seu todo, na sua estrutura. É a partir da visão do todo que a parte ganha sentido. Por isso, o desafio de Hilaire Belloc é traduzir em blocos, não de frase em frase (BASSNETT, 2003). Por isso a tradução literal nem sempre é suficiente.

3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS DUAS TRADUÇÕES DO CONTO

O conto “Os Obedientes”, de Clarice Lispector, relata a história de um homem e uma mulher – que não são nomeados na história – que eram casados e tentavam viver mais intensamente, pois não encontravam mais motivação para a vida. Os hábitos diários e a rotina os consumiram a tal ponto que eles não conversavam entre si a não ser sobre assuntos banais. Eles eram considerados obedientes, como o título aponta, já que eram reservados e seguiam as “regras”, sendo um casal totalmente “normal”, que nunca se destacou por coisa alguma. “Faltava-lhes o peso de um erro grave” (LISPECTOR, p. 93), isto é, por seguir demasiadamente as regras eles apenas sobreviviam, e não viviam. A situação começou a incomodá-los ao ponto de a mulher cometer suicídio ao final da história. O conto possui uma narrativa muito característica de Clarice Lispector. Há uma atmosfera intimista e a linguagem conserva uma intensidade poética, contando com metáforas e questionamentos reflexivos. O conto é narrado em primeira pessoa por uma mulher que não é participante da narrativa, mas que expõe seus pensamentos e sentimentos e se coloca como a escritora da história.

A análise comparativa a seguir foi dividida em seis tópicos, sendo eles a sintaxe, o léxico, a paragrafação, as metáforas, o humor e a ironia e as adições.

a) Sintaxe

Ao iniciar o conto, Clarice Lispector escreve que a situação que será contada é muito simples, que não possui tanta importância. E prossegue com a seguinte frase: “Mas se alguém comete a imprudência de parar um instante a mais do que deveria, um pé afunda dentro e fica-se comprometido” (1999, p. 89). Isto é, a narradora, mesmo falando de si mesma, está expondo uma situação hipotética, em que alguém cometeria a tal imprudência.

Nesse trecho, os dois tradutores seguiram alternativas diferentes. A tradução de Katrina Dodson propõe: “But if you’re imprudent enough to linger an instant longer [...]”. Ela optou por manter a impessoalidade (afinal, quem seria “*you*”? A pessoa que está lendo o texto?), mas fazendo uso da segunda pessoa. Na língua inglesa, o uso de *you* produz certa ideia de uma hipótese, portanto essa tradução se aproxima do original neste sentido. Por sua vez, Giovanni Pontiero assume que a narradora da história está falando de si mesma e traduz: “But I have been imprudent enough to pause for a moment longer than I should have done [...]”. Ele desfaz-se da ideia de hipótese e também da impessoalidade e adota a primeira pessoa. Isso provoca um distanciamento da sintaxe do trecho na versão original, mas a ideia central permanece: foi a narradora quem cometeu essa imprudência. Sua tradução é de certo modo explicativa, como se revelasse uma confissão da narradora. Pontiero prefere explicitar, o que evidencia a sua relação com o leitor, uma relação em que ele prefere deixar os fatos claros e explícitos ao interlocutor.

b) Léxico

Em relação às escolhas de léxico que apontam para uma interpretação e determinam o texto da tradução destaca-se o trabalho de Giovanni Pontiero. Em dado momento do conto, após narrar a situação do casal, Clarice escreve: “[...] tudo isso começara, porém, a se tornar diário, diário, diário” (LISPECTOR, 1999, p. 91). Ela usa a repetição do termo “diário” para enfatizar o entediante cotidiano do casal. Katrina Dodson traduz deste modo: “[...] all this had started, nevertheless, becoming daily, daily, daily”. O efeito da repetição se manteve, assim como o léxico “diário”, no sentido de algo que é realizado todos os dias. A tradução de Pontiero explicita a sensação de tédio: “[...] all this had started to become dull, dull, dull”. Ele decide alterar o vocabulário utilizado, enfatizando, assim, a ideia de algo feito diariamente, algo que é

tedioso, cansativo. É como se apenas afirmar que aquilo acontecia constantemente não bastasse, era preciso deixar explícito ao leitor que era maçante.

Um trecho interessante em relação às traduções é quando, já nos momentos finais do conto, a narradora descreve o suicídio da personagem feminina da história: “[...] com cinquenta e tantos anos, sem um bilhete, em vez de ir ao dentista, jogou-se pela janela do apartamento [...]” (LISPECTOR, 1999, p. 94). O foco de análise neste trecho recai sobre o fato de a personagem não deixar um bilhete. A tradução de Katrina Dodson opta pela expressão “without a note”, que passa a mesma ideia que Clarice pretendia: a personagem não se preocupa em deixar algum bilhete para explicar as razões do suicídio, apenas atira-se pela janela. Giovanni Pontiero passa uma noção diferente: “with no message to leave behind”. Com essa tradução, é possível interpretar que ela não deixou um bilhete justamente por não ter nada a dizer, nenhum tipo de mensagem que ela quisesse deixar para alguém. Não deixar um bilhete simplesmente por não achar necessário, o que o texto original aponta, difere de não deixar um bilhete por não se ter o que dizer. Enquanto a tradução de Dodson denota fisicalidade, a tradução de Pontiero é metafísica, isto é, para além da materialidade do bilhete.

Muitas vezes, em uma tradução, opta-se pela omissão. Os motivos são variados: um termo não é utilizado ou não faz sentido na língua de chegada, o trecho não tem tanta relevância para a história e poderia ser omitido ou simplesmente porque o tradutor julgou ser a melhor escolha naquele contexto. No conto em questão, há o seguinte excerto: “Mas então era de noite, eles calçavam os chinelos e era de noite” (LISPECTOR, 1999, p. 90). Dodson optou por manter o efeito de repetição usado por Lispector e traduziu: “But by then it was night, they put on their slippers and it was night”. Pontiero decidiu omitir essa repetição, além de fazer uso do gerúndio: “But by then it was already night and they were putting on their slippers”. O motivo para essa omissão é provavelmente a opção do tradutor pela aproximação da língua inglesa e o afastamento da língua portuguesa – e, conseqüentemente, o afastamento do estilo de Clarice Lispector.

c) Paragrafação

Clarice Lispector é conhecida por utilizar um recurso literário chamado de *fluxo de consciência*. De acordo com Alfredo L. C. de Carvalho, “William James criou esse termo para indicar que a consciência não é fragmentada em pedaços sucessivos, não há junturas, mas sim

um fluxo contínuo” (1981, p. 51). Os textos de Lispector geralmente possuem alguns períodos e parágrafos longos, nos quais há reflexões das personagens mescladas ou entremeadas com as da própria narradora. Essa situação ocorre no conto em questão, e os tradutores fizeram escolhas diferentes em relação à estrutura do texto.

Katrina Dodson manteve toda a paragrafação do original. Os períodos e parágrafos longos, assim como os períodos e parágrafos muito curtos foram conservados da mesma forma que aparecem no texto de Clarice. Giovanni Pontiero modificou parte da estrutura do texto. Alguns parágrafos e períodos longos foram divididos. O conto foi dividido em duas partes: *The Obedient (I)* e *The Obedient (II)*. Isso resulta em uma ênfase maior no início e no final dos parágrafos e períodos, os quais ficam em evidência. Apesar de valorizar elementos do texto que estavam “escondidos” devido ao tamanho do parágrafo ou do período, isso altera a característica do conto original e a singularidade da própria Clarice Lispector. Trata-se de uma diferença de ordem estilística, uma estratégia funcional, certamente levando em conta o público-leitor da língua meta.

d) Metáforas

Peter Newmark, no livro *A Textbook of Translation* (2008), afirma que a metáfora é um dos dois mais difíceis desafios do tradutor, que incluem a escolha dos critérios gerais para tradução do texto como um todo e as metáforas propriamente ditas. Ele classifica as metáforas em simples (uma só palavra) ou compostas (mais de uma palavra) (OLIYINYK, 2014). Para Newmark, uma das mais importantes funções da metáfora está em sua dimensão estética (2008). Diversas metáforas são encontradas no texto de Clarice Lispector, justamente por conta da linguagem poética da autora. Uma das metáforas que aparece no texto é a de que “o pé afunda dentro”, e a narradora explica que é por estar envolvida com a narrativa e não conseguir deixar de contar o restante. É como se tivesse firmado um compromisso com o leitor para terminar de contar a história e agora precisa escrever até que esta esteja completa. O grande desafio do tradutor é, certamente, com as metáforas originais, que não têm expressão correspondente na língua-alvo. Nesses casos, o desafio é criar uma metáfora mais ou menos equivalente no outro idioma. Aqui fica evidente a tradução como uma possível “transformação semiótica” (BASSNETT, 2005, p. 47).

O primeiro momento em que a metáfora acima aparece é bem no início do texto, na seguinte frase: “Mas se alguém comete a imprudência de parar um instante a mais do que deveria, um pé afunda dentro e fica-se comprometido” (LISPECTOR, 1999, p. 89). O conto fala, ironicamente, do risco de o sujeito cair e afundar o pé na realidade, o risco de tornar-se consciente. Dodson manteve esta metáfora e a traduziu desta maneira: “a foot sinks in”. Por sua vez, Pontiero preferiu omiti-la, e a tradução da frase ficou assim: “But I have been imprudent enough to pause for a moment longer than I should have done and now find myself compromised”. Pontiero abre mão da metáfora. Mais adiante no texto, a metáfora aparece novamente, quando a narradora admite que o fato aconteceu com ela: “Já em constatar este fato, meu pé afundou dentro” (p. 89). Katrina Dodson, que já havia optado por traduzir a metáfora anteriormente, manteve-a da mesma forma neste trecho: “Merely by noting this fact, my foot has sunk in”. Por seu turno, Pontiero, que havia previamente omitido a metáfora, desta vez substituiu-a por um termo não metafórico: “The moment I discovered this I was intrigued”. Houve, portanto, certa perda em relação à metáfora original, já que a linguagem poética não foi mantida na tradução.

Entretanto, Pontiero não omitiu todas as metáforas do texto. Em determinado trecho, Clarice escreve: “Faltava-lhes o peso de um erro grave, que tantas vezes é o que abre por acaso uma porta” (LISPECTOR, 1999, p. 93). Dodson manteve a ideia e a imagem da metáfora: “They lacked the weight of a grave error, which so often just happens to be what opens a door”. Porém, Pontiero alterou a imagem da metáfora original: “They lacked the burden of any grave error, which is often precisely what one needs to open a safety exit”. O tradutor modifica a ideia de uma porta para uma linguagem mais abstrata, já que uma saída pode ser uma porta, uma janela ou pode até mesmo não remeter a nenhuma imagem visualizável para o leitor. Perde-se a dimensão imaginativa, estética da linguagem e a própria ideia inicial parece comprometida, certamente em troca da compreensibilidade do texto para o leitor norte-americano.

Apesar de as traduções analisadas serem distintas em diversos pontos, elas se aproximaram algumas vezes. Clarice utiliza muito a imagem da água para construir as metáforas em “Os Obedientes”. A narradora explica que o casal, imerso em sua rotina tediosa, ocasionalmente afundava na realidade, “tocava o fundo”. Então ela explica os momentos em que isso acontecia com o marido e revela: “Nesse momento é que o marido tocava no fundo com pés surpreendidos” (LISPECTOR, 1999, p. 92). A metáfora é mantida da mesma forma

pelos tradutores, os dois fazendo uso do mesmo vocabulário, inclusive. A tradução de Dodson é: “Just then the husband would touch the bottom with surprised feet”. Pontiero traduz: “This was the moment when he touched the bottom with startled feet”. Ou seja, os dois tradutores fizeram escolhas muito diferentes de maneira geral, mas há alguns momentos em que as traduções ficaram muito próximas em se tratando de significado.

e) Humor e ironia

Neste tópico, serão consideradas tanto as traduções de trechos em que Clarice Lispector utilizou humor ou ironia, quanto os trechos em que as traduções apresentam essas características.

Quando, ao final do conto, a personagem da mulher quebra um dente, ela observa-se no espelho. A narradora descreve a cena: “[...] viu uma cara pálida, de meia-idade, com um dente quebrado [...]” (LISPECTOR, 1999, p. 94). Dodson traduz o trecho sem grandes alterações: “[...] she saw a pale, middle-aged face, with a cracked tooth [...]”. Contudo, Pontiero, em sua tradução, decide aumentar e enfatizar em quê o fato de estar com o dente quebrado resultava: “[...] she saw the pale face of a middle-aged woman with a broken tooth which made her look pathetic [...]”. Há, portanto, um acréscimo. Isto é, não bastava a cena de a mulher olhar-se no espelho e perceber seu dente quebrado, o tradutor precisou especificar que aquilo fazia com que ela parecesse patética. Mais uma vez, Pontiero revela como sua tradução se orienta pelo leitor, afastando-se do texto original. É como se ele optasse por uma tradução mais explicativa, como se precisasse explicitar o sentido da ironia, quase pressupondo a diferença cultural tornaria impossível ao leitor a compreensão do texto original. É como se estivesse esclarecendo que Clarice Lispector desenvolveu essa cena justamente para fazer a personagem parecer patética. Isso acaba gerando um efeito de humor com a ênfase na perda do dente da personagem, e o humor é um elemento cultural. Cada cultura tem sua maneira própria de significar o humor e marcar as cenas que considera engraçadas, cômicas ou irônicas.

A escrita do conto, em alguns momentos, denota certa ironia e humor na construção do texto. Uma dessas ocasiões é quando a narradora afirma que o casal tentava, de algum modo, viver mais intensamente para sair do marasmo em que vivia. Então, Clarice escreve: “E quando faziam o balanço de suas vidas, nem ao menos podiam nele incluir essa tentativa de viver mais intensamente, e descontá-la, como em imposto de renda” (1999, p. 90) [grifo nosso].

Novamente, os dois tradutores optaram por manter o efeito original. Dodson traduziu: “they couldn’t even reckon this attempt to live more intensely, and deduct it, as with income tax”. Assim como ela, Pontiero traduziu: “they could not even include this attempt to live with greater intensity, or discount it as when dealing with one’s income tax”. Dessa forma, os dois mantiveram o efeito cômico do trecho e não fizeram nenhum tipo de adaptação, provavelmente porque na língua de chegada o trocadilho também funciona.

f) Adições

As adições são elementos e informações inseridas na tradução e que não constam no texto original. De acordo com Hilaire Belloc, essa é uma das coisas a serem evitadas na tradução (BASSNETT, 2003). Apenas um dos tradutores, Giovanni Pontiero, acrescentou informações na sua tradução, logo, apenas suas traduções serão apontadas e discutidas neste tópico. No início do conto, Clarice Lispector está relatando a história do casal e a seguinte frase aparece: “Cronologicamente a situação era a seguinte: um homem e uma mulher estavam casados” (1999, p. 89). Ela encerra a sentença e o parágrafo com um ponto final, mas Pontiero, em sua tradução, acrescenta informações: “Chronologically, the situation was as follows: a man and a woman had been married for twenty-five years without any children” [grifo nosso]. Pontiero fez questão de ressaltar que esse casal estaria casado por vinte e cinco anos e que não tinha filhos, algo que Clarice não menciona em momento nenhum no texto. É possível que ele tenha escolhido acrescentar essa informação pelo fato de que, na cultura norte-americana, o casal possuir ou não filhos é comumente ressaltado. Outra possibilidade de interpretação é a de que o tradutor imaginou que se eles estivessem casados por bastante tempo e não tivessem tido filhos, isso intensificaria o fato de eles serem solitários, e de que os dois já tivessem se cansado do casamento, uma ideia que a autora do conto deixa evidente.

O conto original traz algumas reflexões sobre Deus, algo muito frequente nos textos de Clarice Lispector. Giovanni Pontiero, talvez por conhecer essa característica da autora, estende a discussão e acrescenta trechos que dão mais destaque ao assunto. Em dado ponto do texto, Lispector está descrevendo o casal e encerra o parágrafo com a sentença: “Eles nunca se lembrariam de desobedecer” (1999, p. 91). Pontiero, ao traduzir esse trecho, adiciona informações após essa sentença: “It would never have occurred to them to break that pledge. And offend God. Offend society? What society? Which God did they serve?” [grifo nosso]. O

acréscimo de perguntas propõe uma reflexão ao leitor, além de passar a impressão de que a narradora não tem certeza da história que está contando e está questionando-se sobre a narrativa que está criando. Dessa forma, os acréscimos explicitamente ressaltam a caracterização da personagem narradora.

É notável, portanto, que a tradutora Katrina Dodson preferiu preservar o estilo de Clarice Lispector, mantendo a maior parte da estrutura original do texto e procurando utilizar vocabulário e sintaxe muito próximos do que se encontra no conto em português. Essa escolha fez com que grande parte da interpretação do conto em português e em inglês ficasse similar. O tradutor Giovanni Pontiero fez mudanças consideráveis no texto, de acordo com suas próprias intenções de aproximar-se do leitor na língua meta. É possível considerar que ele realizou adaptações locais, de acordo com o conceito de adaptação de Bastín (1998) de que se trata de intervenções que fazem com que o texto se diferencie do original em alguns pontos. Como pontua Bassenett, há perdas e ganhos na tradução, que continua sendo a arte de desafiar o intraduzível (2003).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise comparativa das duas traduções contrastadas com o conto original, percebeu-se que Giovanni Pontiero e Katrina Dodson fizeram escolhas diferentes de maneira geral ao traduzir o conto de Clarice Lispector. Essa situação é compreensível, considerando que a tradução literária possui múltiplas possibilidades de escolha, já que ela depende da interpretação do tradutor, além do seu posicionamento em relação à fidelidade da tradução.

A tradução de Dodson procurou manter a linguagem e o estilo de escrita de Clarice Lispector presente no conto em português, por vezes, até rigorosamente. A paragrafação da tradução é exatamente como a de Lispector e o vocabulário utilizado é notoriamente uma tentativa de aproximar-se o máximo possível ao que é posto no texto-fonte. Não há adições de informações, intensificação ou qualquer tipo de ampliação dos significados. É uma tradução metódica e que procura colocar em evidência o próprio autor, não o tradutor.

Em oposição a Dodson, Pontiero alterou significativamente o texto original em determinados pontos, demonstrando um posicionamento diferenciado em relação à ideia de fidelidade ao texto original. O tradutor acrescenta informações e prolonga parágrafos e

sentenças, intervindo em pontos específicos, expandindo algumas reflexões e até modificando metáforas. Algumas vezes ele enfatiza o que está posto e explicita para o leitor o que está subentendido. Ele realiza adaptações locais no texto, que resultam em uma interpretação do conto distinta da que se tem do texto original.

Por meio desta pesquisa, foi possível notar que há dois extremos. Um dos tradutores preferiu aproximar-se do texto original, na perspectiva de ser fiel na medida do possível ao texto original, procurando verter a mesma ideia do conto em português. Por sua vez, o outro tradutor, ao realizar adaptações locais, aproxima-se da cultura e do leitor na língua meta, afastando-se da forma do texto original de Clarice Lispector, numa busca por soluções viáveis para os impasses da tradução.

Assim, percebeu-se que a tradução é um movimento constante entre o possível e o impossível (BASSNETT, 2005). Seu sucesso é sempre provisório, sempre reconhecendo a singularidade do texto original, e ao mesmo tempo a singularidade do texto traduzido. Cada tradução é fruto de uma interpretação do texto literário, é uma leitura. A tradução literária, principalmente em se tratando de um texto complexo como o de Clarice Lispector, possui diversas possibilidades de resultado, de acordo com as escolhas que o tradutor faz ao longo do texto e de qual sua finalidade em traduzi-lo, além da sua visão pessoal sobre a fidelidade ao texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, B. Notas sobre a tradução literária. *Alfa*, v. 35, p. 1-10, São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3854>> Acesso em 6 out. 2016.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução: A teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

BASSNETT, Susan. **Estudos de tradução**. Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcellos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

BASTÍN, G. L. (1998) Adaptation. Traduzido do espanhol por Mark Gregson. In: BAKER, M. SALDANHA, G. **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2011.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed São Paulo: EDUSP, 2003.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. **Foco narrativo e fluxo da consciência**: questões de teoria literária. São Paulo: Pioneira, 1981.

FRIO, Fernanda. As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à adaptação de Garneau. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, p. 15-30, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/69115>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**: introdução à ciência da literatura. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LIMA, Thereza Cristina de Souza. **A Tradução e os Prazeres Vivos de Descobrir o Mundo de Clarice Lispector**: uma análise comparativa de três obras de Clarice Lispector, traduzidas para o inglês, à luz dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

LISPECTOR, Clarice. (1964). **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
_____. **Selected Crônicas**. Tradução de Giovanni Pontiero. New York: New York Directions, 1996.

_____. **The Complete Stories**. Tradução de Katrina Dodson. New York: New York Directions, 2015.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

NEWMARK, Peter. **A Textbook of Translation**. Harlow: Pearson Education Limited, 2008.

OLIYINYK, Tetyana. Metaphor Translation Methods. **International Journal of Applied Science and Technology**, v. 4, n. 1, p. 123-126, January 2014.

PAZ, Octavio. **Tradução**: literatura e literalidade. Tradução de Doralice Alves de Queiroz. Edição bilíngue. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em <<http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/traducao2ed-site.pdf>> Acesso em 3 out. 2016.

PIRES, Orlando. **Manual de teoria e técnica literária**. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VIEGAS, Maiara Rosa. Desafios Tradutórios em Clarice Lispector: uma análise de duas traduções do conto *A Repartição dos Pães*. **Translatio**: Porto Alegre, n. 10, dez. 2015.

A PRISÃO DO CASAMENTO: LEITURA COMPARADA ENTRE A CLITEMNESTRA, DE ÉSQUILO, E A EMMA BOVARY, DE FLAUBERT

THE PRISON OF MARRIAGE: COMPARATIVE READING BETWEEN CLYTEMNESTRA, BY AESCHYLUS, AND EMMA BOVARY, BY FLAUBERT

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7789

Tiago Irigaray¹
tiagoirigaray739@gmail.com

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo entender como a intercompreensão entre línguas pode facilitar a comunicação de um imigrante adulto em seu processo de integração na sociedade brasileira. Para a metodologia foi realizada uma entrevista com um estudante universitário congolês, buscando compreender como as línguas das quais o imigrante já era fluente, ou de conhecimento intermediário, ajudou-o a se adaptar em um país tão distante da sua cultura de origem. Também, a pesquisa analisa a diversidade e dificuldade de fonemas entre as línguas, com enfoque no francês e português, analisando a multilinguagem existente e como ela se exerce.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão; Línguas; Imigrante.

ABSTRACT

The research intends to understand how the intercomprehension between languages can facilitate the communication of an adult immigrant in his process of integration into Brazilian society. The methodology that has been used is an interview with a Congolese university student, seeking to understand how the languages in which the immigrant was already fluent, or with intermediate knowledge, helped him to adapt in a country so far from his culture of origin. Also, the research analyzes the diversity and difficulty of phonemes between languages, focusing on French and Portuguese, analyzing the existing multilingualism and how it is exercised.

KEYWORDS: Intercomprehension; Languages; Immigrant.

1 INTRODUÇÃO

Prima facie, não há nenhuma semelhança entre a heroína trágica Clitemnestra e a infeliz esposa burguesa Emma Bovary. Mais de 2000 anos separam as duas personagens e as

¹ Tiago Irigaray de Bem, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (PPGLET/UFRGS).
 Linha de pesquisa: Literatura, Sociedade e História da Literatura.

circunstâncias de cada uma são enormemente diferentes. Um olhar mais atento, no entanto, irá revelar que suas agruras, anseios e alegrias são mais semelhantes do que parecem – e têm origens comuns, a despeito da distância diacrônica que as separa.

De forma ampla, podemos dizer que há três questões principais que aproximam o universo dessas duas personagens tão distantes no tempo. A primeira é que ambas estão presas num casamento deveras infeliz com homens que detestam e sob uma cultura patriarcal que não permite que elas se libertem dessa situação; a segunda é que ambas encontram conforto em amantes; e a terceira é o dano involuntário que causam aos filhos. Analisarei pormenorizadamente cada uma das questões para ressaltar as insólitas semelhanças.

2 CLITEMNESTRA E BOVARY: CONTEXTUALIZAÇÃO

Clitemnestra é uma personagem central do mito da *Oresteia*. Clitemnestra assassina o marido, Agamêmnon, principalmente porque ele sacrifica a filha do casal, Ifigênia, num sacrifício pervertido para ir para a guerra de Troia. Então outro filho do infame casal, Orestes, orientado pelo Oráculo de Delfos, executa a própria mãe para vingar o pai. Derramar o sangue de um parente consanguíneo é um terrível ato húbrico que desperta a fúria das Erínias, as quais perseguem Orestes. Orientado por Apolo, ele vai até a *pólis* de Atenas e é julgado pelo tribunal e pela deusa homônima da cidade, que o absolvem. Às Erínias é garantido o culto religioso sob o nome de “Eumênides” (“As bondosas”) para que elas não devastem a cidade devido à decisão controversa do tribunal. O mito da *Oresteia* é uma ode ao tribunal ateniense e à justiça civilizada que encerra o ciclo de sangue geracional retratada.

A *Oresteia* é bastante citada na *Odisseia*: Canto I (v. 29-43), onde Zeus versa sobre os atos e o destino de Egisto, amante de Clitemnestra; Canto III (v. 248-275), quando Telêmaco indaga Nestor sobre como pereceu Agamêmnon; Canto IV (v. 512-537), episódio em que Menelau narra o que descobriu através de Proteu; Canto XI (v. 385-439), que dá voz à alma de Agamêmnon no Hades contando o que Clitemnestra lhe fez; e Canto XXIV (v. 191-201)², no qual mais uma vez a alma de Agamêmnon ganha voz para exaltar Penélope e amaldiçoar Clitemnestra ao comparar ambas. Os dois mitos são bastante comparados porque a *Oresteia* é

² Todas as referências à *Odisseia* são de tradução de Frederico Lourenço (editora Penguin Classics Companhia das Letras, 2011).

anterior à *Odisseia* e há vários paralelos entre eles: Penélope e Clitemnestra (duas esposas deixadas cuidando do castelo e dos bens dos maridos que foram para a distante guerra, ambas cortejadas por pretendentes ante a incerteza do retorno dos esposos); Odisseu e Agamêmnon (heróis vitoriosos que retornam da guerra distante sem saber o estado de coisas da terra onde reinam); e, principalmente, Telêmaco e Orestes (jovens herdeiros que crescem com os patriarcas ausentes, vendo sua herança ameaçada e a difícil posição de suas mães). A *Odisseia*, em consonância, não começa com Odisseu, mas com Penélope sendo pressionada pelos pretendentes a escolher um novo marido, que, a partir desse casamento, seria o senhor de Ítaca. Sendo assim, a figura de Orestes funciona como um exemplo para Telêmaco: uma ominosa ameaça do matricídio que Telêmaco deve realizar caso sua mãe se case com um pretendente. O feito de Orestes é frequentemente citado por onde o jovem Telêmaco passa: Atena, Nestor e Menelau mencionam o feito de Orestes para Telêmaco como um exemplo a ser seguido (EDWARDS, 2013, p. 3; D'ARMS E HULLEY, 1946, p. 211). Felizmente, Penélope evita e engana os pretendentes até Odisseu chegar e o jovem filho do casal é poupado de executar a mãe.

Apesar de importante e validada por Homero, poeta épico que é, junto com Hesíodo, pedra-angular dos mitos gregos, a *Oresteia* é apenas citada em partes na *Odisseia* e já está consumada quando a última inicia. Quem narra pormenorizadamente os sangrentos episódios da família de Clitemnestra é o tragediógrafo Ésquilo na trilogia do gênero trágico *Oresteia*, composta das tragédias *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*. Tomarei a obra de Ésquilo como base porque se trata da retratação mais completa, no entanto, é importante observar que a *Oresteia* também é retratada em parte em outras tragédias, como a *Electra*, de Eurípedes e a também *Electra*, de Sófocles. Foi um mito muito conhecido e de grande repercussão na *pólis* ateniense que se refletiu como argumento jurídico naqueles tempos:

num caso passado no século V [a.C.], uma mulher acusada de ter assassinado o marido é processada pelo crime pelo enteado e defendida pelo filho, embora ela própria ainda estivesse viva. Dessa história, só chegou até nós a parte do acusador e é notável que ele não hesite em apelar para precedentes mitológicos ao caracterizar a madrasta como uma Clitemnestra ou tomar emprestado vagos argumentos da famosa *Oresteia* de Ésquilo, alegando que o dever de um filho consiste mais em vingar o pai do que em defender a mãe. (CARTLEDGE, 2002, p. 174).

Por sua vez, “*Madame Bovary*” é um romance francês de Gustav Flaubert, do século XIX, mais especificamente de 1856, amplamente conhecido como marco inicial do

Realismo. Retrata a triste história de Emma, uma mulher que cresceu na propriedade rural do pai e se casa, nutrindo muitas idealizações românticas, com o médico Charles Bovary, tornando-se então a Madame Bovary do título. Emma logo se vê desencantada e entediada com a vida de casada, fato que o marido simplório é incapaz de perceber e de remediar. Rodolphe Boulanger, ao contrário de Charles, percebe que Emma está infeliz e presa ao casamento e a seduz ardilosamente, marcando o início das aventuras extraconjugais de Emma. A moça vive intensa e apaixonadamente sua paixão, mas Boulanger não tem nenhuma intenção além da aventura e das veleidades do desejo. Decorrido certo tempo, ele deixa Emma a qual fica triste a ponto de adoecer. A moça tenta se recompor e se volta para a religião. Algum tempo depois, ela reencontra Léon, com quem tivera afinidade e desejo recíproco antes, mas nada fora consumado. Eles se tornam amantes dessa vez. Emma, novamente incandescente de paixão, contrai diversas dívidas por Léon que ela se verá incapaz de pagar. Além disso, passado certo tempo, Léon e Emma começam a se desentender. Léon não é capaz de pagar as dívidas que Emma contraiu por ele. Ela recorre ao antigo amante, Boulanger, que também não lhe ajuda. Aflita e atormentada pelas dívidas e por mais um desencanto, dessa vez com Léon, com quem teve a relação mais promissora (a única onde havia realmente alguma compatibilidade) e esmagada também por alguma culpa, Emma se suicida tomando arsênico. Léon se casa pouco tempo depois de Emma se suicidar. Charles descobre as infidelidades após a morte da esposa e o choque é tamanho que precipita seu falecimento. A progênie do casal, Bertha, fica órfã e é enviada para morar com a avó, a qual também morre no mesmo ano que recebe a neta. Bertha, então, é enviada para a casa de uma tia muito pobre e é obrigada a trabalhar numa fábrica de tecido de algodão. Aqui encontramos mais um estranho paralelo: Bertha, Electra e Orestes, todos os filhos sofrem pelos atos das mães – e também dos pais. Isso será analisado minuciosamente adiante.

“*Madame Bovary*” é um romance burguês no qual se torna evidente a retratação do cotidiano (AUERBACH, 2015, p. 437- 440; MORETTI, 2014, p. 83-84). O romance lança mão da prosa de “enchimento” em grande medida, o que lhe permite descrever minuciosamente o cotidiano e a morosa agonia de Emma, ao invés de construir uma narrativa que se dirige a um momento decisivo, “cardinal” do romance, sendo que o “enchimento” se torna a forma principal da escrita de Flaubert (MORETTI, 2014, p. 75-76). Tal escrita reflete a regularidade do trabalho exaltada pela burguesia, a sempre constante, rotineira e regular atividade de trabalhar para produzir riqueza. O próprio Flaubert admitiu que “*Madame Bovary*” era um romance que

exigiu mais paciência do que genialidade, mais trabalho do que talento (FLAUBERT *apud* MORETTI, 2014, p. 91). A obra reflete a regularidade burguesa e como ela é sufocante para as mulheres burguesas do século XIX, presas no patriarcado moderno. Outrossim, toda a obra de Flaubert representa exemplarmente o “gênero sério”, que está muito relacionado com o Realismo - o gênero literário da burguesia, um gênero intermediário entre a tragédia e a comédia tal como a burguesia era intermediária entre aristocratas e servos quando surgiu - e que esse gênero sério se inclina mais para a tragédia do que para a comédia (MORETTI, 2014, p. 80). Tal inclinação também aproxima Emma Bovary de Clitemnestra: a segunda faz uma ação cardinal de enorme força dramática – executar o marido – e sofre com extrema intensidade ao morrer nas mãos do filho; a primeira faz ações de enchimento, muito menos impactantes do que as ações trágicas, mas sofre bastante, a diferente é que Emma sofre “pouco” mas sofre constantemente: ela está sempre aflita, sempre atormentada pelo tédio moroso que se tornou sua vida, ou pela angústia ou pela dúvida. O sofrimento de Emma é suportável, contudo, incessante, ela está sempre a sofrer. Emma sofre e faz ações “sérias”. Clitemnestra sofre e faz ações trágicas. O sério se inclina ao trágico, mas não alcança sua poderosa e hiperbólica expressão.

O gênero trágico, por sua vez, é completamente cardinal e se concentra em torno de um ato, uma ação (ARISTÓTELES, 2004, p. 49 e 58) (1450a e 1452b). No gênero trágico, não há espaço para personagens secundários como Homais, Hyppolite, Lhereux, Madame Lefrançois e outros que povoam a Yonville do romance de Flaubert e não estão relacionados com as ações de Emma. Cada tragédia se concentra inteira e firmemente em torno de uma ação. A saber, o ato de *Agamêmnon* é a execução do próprio Agamêmnon por Clitemnestra; o ato de *Coéforas* é o assassinato de Clitemnestra pelo filho, Orestes; e a ação de *Eumênides* é a absolvição de Orestes pelo tribunal ateniense. A tragédia se condensa e orquestra toda em torno da ação correspondente. Outra particularidade da tragédia se encontra na dicotomia entre o *mythos* (a linguagem metafórica, o mito, o rito) e o *logos* (a linguagem conceitual, racional, matemática) que vive dentro das tragédias (ROSENFELD, 2014, p. 188). É do *logos* que surgirá a Filosofia. Foi uma configuração muito *sui generis* - e única na Antiguidade - de democracia, tribunal civil, cultura retórica, valorização do intelecto e diálogo com o passado mítico-religioso (que se dá nas tragédias a através do diálogo do coro – o presente – com o passado – os heróis e heroínas (TORRANO, 2013, p. 19)) que permitiu o nascimento da

tragédia. A tragédia “*traduz aspectos da experiência humana até então desapercibidos*” (VERNANT E VIDAL-NAQUET, 2016, p. 1).

A história de Emma é trágica no sentido moderno de “trágico”, no sentido da “tragicidade da vida”, que é a forma como empregamos a palavra “trágico” hoje: “*o termo distingue e enobrece situações que expressam com particular pungência uma contradição fundamental entre os desejos mais profundos de satisfação e plenitude dos seres humanos e o indiferente universo no qual eles devem viver e fracassar.*” (MOST, 2001, p. 22-23). A frase citada descreve perfeitamente a situação de Emma. Na acepção moderna, trata-se do trágico como um aspecto da condição humana. A origem da palavra remete à Grécia Antiga, à palavra grega que nomeia o gênero: *tragikon* (τραγικον), que originalmente se referia muito mais ao gênero literário do que às agruras da existência do ser humano (MOST, 2001, p. 24-25).

A tragicidade no Realismo pode indicar que esse gênero sério carrega a herança do trágico, o que foi proposto pelos irmãos Goncourt:

Como vivemos no século XIX, num tempo de sufrágio universal, de democracia, de liberalismo, perguntamo-nos se o que é chamado de “as classes baixas” não teria direito ao Romance; se este mundo sob um mundo, o povo, devia ficar submisso à interdição literária e ao desprezo dos autores, que guardaram silêncio até aqui acerca da alma e do corpo que possa ter. [...] Veio-nos a curiosidade de saber se esta forma convencional de uma literatura esquecida e de uma sociedade desaparecida, a Tragédia, estava definitivamente morta; se num país sem casta e sem aristocracia legal, as misérias dos pequenos e dos pobres falariam ao interesse, à emoção, à piedade, tão alto quanto as misérias dos grandes e dos ricos; se em suma, as lágrimas choradas lá embaixo poderiam fazer chorar como as que choram lá em cima. (GOUNCORT apud AUERBACH, 2015, p. 445).

Uma vez contextualizado o âmbito, o gênero literário e as demais particularidades de cada uma, Clitemnestra e Emma Bovary, podemos prosseguir para as semelhanças entre elas.

3 A PRISÃO DO CASAMENTO E O “MARIDO INIMIGO”

Clitemnestra vivia numa sociedade pungentemente patriarcal na qual o casamento era uma relação de poder e a esposa era uma subordinada hierárquica do marido. Todo o poder e autoridade que Clitemnestra tem quando o marido está ausente lutando na guerra é um poder que provém do casamento. A esfera de liberdade e de autoridade das mulheres, que sempre foi limitada na Grécia Antiga, diminuiu muito na democracia excludente ateniense. Da Idade do

Bronze até parte do Período Arcaico, quando a Grécia ainda era majoritariamente aristocrática e sem cidades, a elite aristocrática tinha necessidade de formar alianças para proteger suas terras de invasores e de inimigos, sendo que uma das melhores formas de formar uma aliança era através do casamento. Uma vez unidas em casamento, duas famílias, dois clãs, apoiavam-se em tempos de necessidade e contra inimigos (FOLEY, 2001, p. 61-62). Esse é o tipo de casamento que uniu Clitemnestra e Agamêmnon e tal união garante uma autoridade informal às mulheres nos assuntos gerais - afinal, ela estava intimamente relacionada através do marido e dos filhos e filhas, e também do patrimônio da família – bem como uma autoridade advinda do seu esposo que permite que ela assuma comando do palácio e zele pelo local quando ele está ausente. Os mitos remetiam à Idade do Bronze (POMEROY, 1995, p. 93), portanto, Clitemnestra era uma dessas esposas, era o elo que unia duas famílias poderosas: a dos Atridas (de seu marido) e a de Tíndaro (a dela). Anos mais tarde, quando as *pólis* foram instituídas, essas cidades-Estado passaram a fazer alianças através das próprias forças militares, instituições e leis (FOLEY, 2001, p. 61-63; POMEROY, 1995, p. 93-95). As mulheres perdem, portanto, a função de consolidar alianças através de casamentos e, na *pólis* de Atenas, sem direitos e sem participação política, as mulheres foram reduzidas a uma função majoritariamente reprodutiva (IRIGARAY, 2018, p. 5). Havia também alguma participação religiosa das mulheres, mas em geral o poder e as decisões estavam nas mãos dos homens cidadãos. No contexto da *pólis*, seria mais difícil acontecer uma guerra como a Guerra de Troia: foi a união de clãs por casamento que facilitou a convocação de um grande exército para resgatar a supostamente abduzida esposa de Menelau. Uma *pólis* grega muito dificilmente faria guerra sob o pretexto de recuperar uma mulher sequestrada (IRIGARAY, 2018, p. 5). O próprio Heródoto versa sobre isto (em “*Histórias*”, 1.4):

Ora, conquanto não seja lícito raptar mulheres, dizem os Persas, é uma loucura vingar-se de um rapto. Manda o bom senso não fazer caso disso pois sem o seu próprio consentimento decerto não teriam as mulheres sido raptadas [...] os Gregos, por causa de uma mulher lacedemônia, equiparam uma frota numerosa, desembarcaram na Ásia e destruíram o reino de Príamo. (HERÓDOTO, 2019, p. 2).

Considerando as inúmeras violências que uma mulher raptada sofria, a culpabilização da vítima por parte de Heródoto é brutal, entretanto, o arrazoado do primeiro historiador cumpre o papel de proteger o poder patriarcal de qualquer esforço ou risco que ele possa correr por causa de mulheres.

Não há literatura sobre a vida privada do casal. Como vimos, o gênero trágico retrata um ato e não o mundo interior, a intimidade e o cotidiano, que são características da prosa burguesa, mais de dois milênios posterior. O gênero épico também não nos apresenta semelhante narrativa, de modo que podemos apenas inferir como era a relação de Clitemnestra e Agamêmnon. Pelas fontes, tudo indica que a relação não era boa. Agamêmnon tinha um temperamento autoritário e grande sede de poder e de glória. Logo no início da *Ilíada*, Aquiles o alcunha de “*mais ganancioso dos homens*” (Canto I, v. 122³) (HOMERO, 2018, p. 113). O Atrida Agamêmnon também anuncia diante de muitos líderes helenos preferir Criseida à Clitemnestra (Canto I, v. 113-115) (HOMERO, 2018, p. 113). O Canto I da *Ilíada* é marcado pela insatisfação de Agamêmnon em ser forçado a devolver Criseida (uma sacerdotisa de Apolo que ele tomou a força como prêmio de guerra) para o pai da moça, Criseis, que também é sacerdote de Apolo e em favor do qual o deus solar está castigando o exército comandado por Agamêmnon. A *Oresteia* deixa claro que a afronta não passa despercebida e nem esquecida por Clitemnestra: “*Ei-lo por terra o homem que me ultrajou, que fez as delícias das Criseidas*” (“*κειται γυναικός πεσδ ό λυμαντήριος, Χρυσηίδων μείλγμα των ύπ' Ιλίω*”) (*Agamêmnon*, v. 1438-1439⁴). A obra *Agamêmnon* também demonstra que há descontentamento geral com o herói trágico homônimo ao título por ter ele empreendido longa e sangrenta guerra apenas para resgatar uma mulher, Helena (v. 445-457); que o Atrida mandou saquear os templos dos deuses em Troia, o que caracteriza terrível *húbris* (v. 525-527); que Agamêmnon entra em casa pisando na tapeçaria púrpura, cor e objeto destinado a ser pisado somente pelos deuses, o que caracteriza mais um ato húbrico (v. 945-956) (ele resiste a tal ato, mas é convencido por Clitemnestra numa cena de agourento significado (PULQUÉRIO, 1969, p. 376)); e que há uma maldição geracional na família Atrida devido a um terrível ato que o pai de Agamêmnon, Atreu, cometeu: matar alguns dos filhos do irmão, Tiestes, e servir um banquete com suas carnes para ele (v. 1090-1097) – Tiestes é pai de Egisto, destarte, primo e inimigo de Agamêmnon pela incumbência de vingar o pai. Egisto se torna amante de Clitemnestra e consegue seu intento através dela. Maldições populares (v. 455-457) e as consequências de seus desmandos pairavam ominosamente sobre Agamêmnon, que não era muito querido pelo povo. No entanto, a ação

³ Todas as referências à *Ilíada* são de tradução de Frederico Lourenço (editora Penguin Classics Companhia das Letras, 2018).

⁴ As traduções das três obras que compõem a *Oresteia* são todas de Manuel de Oliveira Pulquério (editora Edições 70, 2008).

que causou a sua ruína e, simultaneamente, o maior ato que solapou completamente seu casamento com Clitemnestra foi o sacrifício de Ifigênia.

Nem o suposto temperamento difícil, nem a calúnia e as ofensas públicas envolvendo as concubinas do marido foram piores para Clitemnestra do que o sacrifício de sua filha pelas mãos do pai. O ato central, a gota d'água, aquilo que retira de Agamêmnon a possibilidade de qualquer redenção na tragédia de Ésquilo é o fato dele ter sacrificado a filha para fazer a guerra. A deusa Artémis impõe um ultimato a Agamêmnon: ou sacrifica a filha, ou não terá os ventos necessários para navegar para Troia. Agamêmnon escolheu sacrificar a filha, um sacrifício pervertido (ZEITLIN, 1965, p. 465-466) onde Ifigênia é imolada como se fosse uma cabra e com ares de que ela seria como uma “esposa de Hades” e o sangue do sacrifício seria como o sangue de sua primeira relação sexual (CHESI, 2014, p. 15-16). Não resta dúvida de que o sacrifício foi uma escolha de Agamêmnon (PULQUÉRIO, 1969, p. 367). O coro censura fortemente o Atrida por essa “demência funesta” (v. 219- 227).

Clitemnestra, que antes disso já suportava um marido de gênio difícil e que a humilhava publicamente, agora tem a filha assassinada por seu odioso cônjuge. Depois de sofrer muito por Ifigênia (v. 874-877) ela se torna capaz de todas as audácias e planeja o assassinato de seu marido inimigo. Tomar tal atitude significa valorizar mais sua relação com a filha, seu papel de mãe, do que sua relação com o marido, seu papel de esposa: “*If the female overvalues the mother-child bond, her own unique relationship, she will, in turn, undervalue the marriage bond*” (ZEITLIN, 1978, p. 168). Isso é inaceitável para uma cultura que prega a absoluta submissão da mulher ao marido e, ao mesmo tempo, como negar a ligação de uma mãe com seus rebentos? A consequência disso culminará no tribunal, em “*Eumênides*”, quando Atena vai determinar que os filhos são filhos do pai e absolver Orestes. Todos os personagens da tragédia, à exceção de Clitemnestra e das Erínias, vão defender que o pai é o único parente genético (CHESI, 2014, p.18). A mulher é reduzida ao papel de mera gestadora e nutridora da vida que vem da “semente” do homem. Se assim for, é possível culpabilizar Clitemnestra: Agamêmnon matou a própria filha, e não a filha *dela*, logo, ela não tem motivo suficiente para vingança porque, afinal, nenhum filho é filho de sua mãe, são todos filhos do pai: “*the Oresteia as a tragedy in which the characters try to justify inter-familial violence by withdrawing the authority of Clytemnestra’s maternal claim to the reproductive power of her maternal body.*” (CHESI, 2014, p. 20).

Não obstante, mesmo numa sociedade violentamente patriarcal a misoginia é como uma ideologia e não como um fato (POMEROY, 1995, p. 97) e uma afirmação tão forte quanto essa de negar a mãe como parente genética dos filhos parecia absurda para muitos até mesmo naquela época. O tribunal de juízes humanos empata em “*Eumênides*”, provando que os juízes atenienses não estão convencidos de tal afirmação. É Atena quem desempata numa solução *Deus Ex machina* que absolve Orestes *in dubio pro reo* (CHESI, 2014, p. 6). Não é possível que tão controversa afirmação não tenha ressalvas. O mito fundador do tribunal de Atenas involuntariamente revela o elemento de misoginia na justiça civilizada nascente.

Por sua vez, Emma Bovary não é movida por sentimentos maternos e seu marido não é autoritário. Charles é apenas medíocre, simplório e incapaz de perceber as sutilezas ao seu redor. A vida com ele é sufocante para Emma, o que é uma característica da agrura burguesa pela qual passam as mulheres no século XIX. A Luísa de “*O Primo Basílio*”, outro romance realista, vive um drama semelhante à Emma: o tédio e a falta de sentido na vida da mulher burguesa que o Realismo retratou com precisão. O patriarcado moderno que Emma sofre é menos violento do que o patriarcado antigo – ninguém contesta seu papel como parente genética dos filhos, por exemplo. O papel da mulher burguesa é claramente definido como o de esposa e mãe. No entanto, isso pode acarretar num grande tédio e num grande vazio. Viver para o marido e para os filhos não é viver para si e pode ser enormemente sufocante mesmo atualmente, como Leda, do romance “*A Filha Perdida*”, logo descobre (FERRANTE, 2016, p. 7). Ao contrário de Leda e em igualdade com Luísa, Emma também sofre do agravante das ideias romantizadas e idealizadas sobre o amor e o casamento que permeavam sua época: ela cresceu lendo romances românticos e queria um grande amor. O casamento com Charles logo se torna uma grande decepção, um fardo que ela é obrigada pelo patriarcado a suportar pelo resto da vida. Emma está dolorosamente presa ao machismo da época por sua situação e também por suas ideias.

Apesar de não tomar nenhuma atitude diretamente contra ela (pelo contrário, o marido frequentemente se preocupa com sua saúde e bem-estar) a completa incapacidade de Charles de perceber o que se passa no mundo interior da mulher lhe torna quase um antagonista. Ele simplesmente não é capaz de ver além das simples aparências. Emma sofreu muito com isso no início do casamento:

Se Charles tivesse desejado, entretanto, se tivesse percebido, se seu olhar, uma só vez que fosse, tivesse ido ao encontro de seus pensamentos, ela acreditava que uma abundância súbita se desprenderia de seu coração, como caem os frutos maduros das

árvores, quando se lhes encosta a mão. Mas à medida que se estreitava mais a intimidade de suas vidas, alguma coisa gradativamente a separava dele. (FLAUBERT, 2017, p. 56).

Emma percebeu que ele não mudaria e se resignar lhe doía muito. Mesmo Clitemnestra, duramente submetida pelo patriarcado antigo, tinha as liberdades (POMEROY, 1995, p. 93-95) maiores do que Emma enquanto mulher de classe alta: Clitemnestra podia ir e vir por Argos como bem quisesse e não era sufocada por normas sociais como ser mau visto socialmente uma mulher casada andar sozinha. Emma não pertencia à classe social baixa, as duas eram mulheres de classe alta ou, no caso de Emma, pelo menos classe média, esse termo burguês difícil de definir com exatidão e onde se esconde parte da burguesia (MORETTI, 2014 p. 12-13), mas estava restringida por outro tipo de circunstância (e de idealização). Na comparação entre as duas, é importante notar como o casamento da Antiguidade grega era desprovido de idealizações: toda noiva sabia que casar era um ato de dever, de papel social e “função de gênero” entre a mulher e o homem. É com o Romantismo burguês que vieram as idealizações que assolam Emma. Idealizar pode causar grande sofrimento.

A teoria feminista avançou muito nos últimos anos e nos permite olhar em retrospectiva e analisar melhor a situação. A ferrenha e agressiva diferença que Clitemnestra enfrenta por causa do patriarcado antigo é porque o gênero feminino é definido em oposição ao gênero masculino, a mulher é o “oposto diferente” do homem: “*A primeira limitação do conceito de diferença(s) sexual(ais), portanto, é que ele confirma o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo (a mulher como a diferença do homem...*” (LAURETIS apud DE HOLLANDA, 2019, p. 122). A mulher era definida por sua diferença do homem, diferença na Antiguidade definida a extremos como levar a concepção da vida a ser masculina e reduzir a mulher ao mero papel de gestadora. Isso diminui de intensidade no tempo de Emma Bovary, mas não desaparece e a mulher ainda é definida como “um outro” em relação ao homem, que é o objeto epistemológico a partir do qual os gêneros são definidos. O gênero feminino foi encarregado, definido e classificado dentro desse sistema de gênero tendo o homem com peça central e é digno de nota que nem Agamêmnon (com todas as suas concubinas), nem Charles Bovary buscam nada parecido com o divórcio. O casamento é mais cômodo para o homem porque ele encarrega as tarefas limitantes às mulheres. Apesar de casado, Agamêmnon pode ter diversos casos extraconjugais e buscar desmedidas glórias; o matrimônio não impede Charles Bovary de trabalhar, mas impõe à esposa burguesa

que fique em casa e cuide da residência e dos filhos, sendo que Emma não poderia trabalhar mesmo se quisesse. O casamento é (era?) deveras mais cômodo aos homens, o que não surpreende quando compreendemos que as divisões de gênero foram pensadas e realizadas *a partir* do homem, tendo o homem como centro:

As concepções culturais do masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente e nas quais todos os seres humanos são classificados, formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. (LAURETIS apud DE HOLLANDA, 2019, p. 126).

Para as duas mulheres, destarte, o casamento era uma terrível prisão com papéis de gênero rigidamente impostos e definidos. No caso particular de Clitemnestra e de Emma Bovary, seus maridos eram obstáculos que impediam a plena realização delas, antagonistas. Milênios se passaram, mas o divórcio ainda não era permitido, o que é menos surpreendente agora que sabemos que o casamento era uma instituição muito cômoda para o homem, pensada a partir do homem e para o homem. A mulher permaneceu presa ao marido a partir de papéis de gênero dolorosamente definidos desde milênios antes de Cristos até os tempos de Emma Bovary – e um pouco além. O divórcio só se popularizou na segunda metade do século XX.

4 A “SOLUÇÃO” NOS BRAÇOS DOS AMANTES

As relações extraconjugais são outro ponto em comum entre Clitemnestra e Emma Bovary. As duas buscam nos amantes a realização do desejo que nutrem: Clitemnestra quer um aliado para se livrar do marido (e, infere-se, um homem que realmente goste dela); Emma Bovary quer viver o amor romântico idealizado que ela tanto leu nos romances. Enquanto elas se mantêm unidas aos maridos por dever, elas se unem aos amantes por vontade.

A relação de Clitemnestra com Egisto é especialmente interessante porque ela desafia os estritos papéis de gênero da época. Egisto não foi guerrear, como Agamêmnon e grande parte dos heróis gregos. E ele também não mata seu inimigo, quem executa o plano, engana e mata Agamêmnon é a própria Clitemnestra. O máximo que pode ser dito a favor do amante é que ele seduziu Clitemnestra, agiu como um “*womanizer*” (FOLEY, 2017, p. 237) e também que ele se afirma autor intelectual do crime (v. 1604-1605). O coro o acusa exatamente

disso, chamando-o de “mulher” porque ele simplesmente ficou em casa, no leito com Clitemnestra, enquanto Agamêmnon foi para a guerra (v. 1625-1627). Ele também encara o coro de anciãos, idosos que há muito não eram mais capazes de lutar (v. 75-76) como inimigos e saca a espada contra eles (v. 1651- 1652) o que o rebaixa como guerreiro (TORRANO, 2013, p. 84), contrastando-o com o belicoso Agamêmnon ainda mais. Da mesma forma como Egisto é comparado com uma mulher, Clitemnestra é comparada com um homem. O vigia diz que ela tem “máscula vontade” (“γυναικὸς ἀνδρόβουλον ἐλπίζον κέαρ”) (v. 10). Também a eloquência e o intelecto eram considerados atributos masculinos na Grécia Antiga e o coro ressalta a inteligência e o conhecimento de Clitemnestra: “*Senhora, falas com a sensatez de um homem sábio. Ante as provas seguras que me deste, estou pronto a glorificar os deuses*” (“γύναι, κατ' ἀνδρα σὸφρον' εὐφρόνος λέγεις. εγὼ δ'ακούσας πιστά σου τεκμήρια θεοῦς προσειπεῖν εὐ παρασκευάζομαι.”) (v. 351-353). No entanto, não se trata de nenhum elogio. Inteligência, retórica e valentia eram vistas como características masculinas e, destarte, impróprias para as mulheres (ARISTÓTELES, 2004, p. 67; POMEROY, 1995, p. 98). Não é nada elogioso constatar tais características em Clitemnestra, pelo contrário, o comportamento esperado das mulheres é de submissão e modéstia (POMEROY, 1995, p. 98). Retratar Clitemnestra como alguém que, ao invés de se recatar ante os anciãos, demonstra abertamente seu conhecimento, contribui para a construção clássica que o mito faz de classificá-la como uma má esposa: sem recato nem modéstia, que fala em público e não só sabe mais do que deveria saber como demonstra que sabe. Acima de tudo, é claro, está o ato de eliminar Agamêmnon com as próprias mãos: poucas atitudes são mais próprias do gênero masculino do que esse tipo de violência. Eliminar um inimigo é uma das principais diretrizes do Código Heroico grego, no entanto, o código também é estritamente masculino e visto como não apropriado para as mulheres (FOLEY, 2001, p. 230). A insubordinada que se deita com o amante e que assassina o marido, seu principal superior hierárquico, e por isso ela “*embodies the greatest threats to the cultural system of which a wife is capable of*” (FOLEY, 2001, p. 201).

Apesar de tudo isso, o papel de Egisto é essencial porque, uma vez morto Agamêmnon, será necessário uma autoridade masculina para controlar a cidade, afinal, mulheres não tinham nenhum poder político *de facto*. Egisto também é um amante já em vias de ser “promovido” a marido oficial porque, desde o momento em que Agamêmnon sacrificou sua filha, Clitemnestra enxerga o Atrida como inimigo e não mais como marido. E, tal como o marido se jactou de sua proeza sexual com concubinas, Clitemnestra faz o mesmo: “*A Espera*

não me pisa o palácio de Pavor enquanto acende fogo em minha lareira Egisto, benévolo comigo como antes, o nosso não pequeno escudo de audácia.” (“οὐ μοι Φόβου μέλαθρον ἔλπεις ἐμπατεῖ, ἕως ἂν αἴθη πῦρ ἐφ’ ἐστίας ἐμῆς Αἴγισθος, ὡς τὸ πρόσθεν εὖ φρονῶν ἐμοί. οὗτος γὰρ ἡμῖν ἄσπις οὐ σμικρὰ θράσους.”) (v. 1434-1437). “Acender o fogo na lareira” é uma referência sexual e que denota a inversão de papéis de gênero, por ser a esposa ou a filha virgem quem geralmente é responsável pelo fogo da lareira (FOLEY, 2001, p. 214). Os anciões consideram essa inversão de papéis de gênero monstruosa (POMEROY, 1995, p. 99). Egisto está restrito ao espaço privado na maior parte do tempo e serve para satisfazer sexualmente a parceira de modo análogo às concubinas com Agamêmnon: “*É bem possível que as humilhações sofridas tivessem abalado a rainha antes dela se relacionar com Egisto, que a revalidou afetiva e sexualmente*” (IRIGARAY, 2018, p. 10). Portanto, apesar de possivelmente passar despercebido numa leitura anacrônica, quando olhamos sob a lente da *pólis* ateniense há uma enorme inversão de papéis de gênero.

As infidelidades de Emma Bovary são muito menos grandiloquentes e ousadas do que as de Clitemnestra e, de fato, ao contrário da Rainha de Argos que vai eliminar o inimigo que matou sua filha e assumir o trono com o amante, Emma vai seguir um destino digno de pena. É paralelo importante que nem Emma e nem Clitemnestra procuraram seus amantes: elas foram seduzidas por eles⁵. Boulanger consegue ver o que Charles é incapaz e decide, por puro desejo e capricho, seduzir Emma e iniciar um caso com ela. A aflita esposa tenta resistir, mas Boulanger a lê muito bem e prevê que os fortes desejos de viver um amor romanesco vão arrastar Emma para o adultério, como de fato acontece. É digno de nota que a cegueira de Charles involuntariamente ensejou a perfeita ocasião para o adultério enquanto Emma tentava resistir ao passeio de cavalo sugerido pelo pretendente:

- Por que não aceitou o oferecimento de M. Boulanger, tão generoso?
- Ela afetou um ar de embaraço, arranjou mil desculpas e terminou por dizer que poderiam comentar o fato.
- Ora! Que importa! – disse Charles, desdenhosamente. – A saúde antes de mais nada! Tu não agiste bem!
- E como queres que eu monte a cavalo, se não tenho roupas apropriadas?
- Pois vamos encomendá-las!
- As roupas fizeram-na decidir-se.(FLAUBERT, 2017, p. 171-172).

⁵ No caso da *Oresteia*, as fontes originais não deixam claro quem tomou a iniciativa, mas muitos pesquisadores defendem a tese de que foi o sedutor “*womanizer*” Egisto (FOLEY, 2017, p. 237). A sedução também está de acordo com a imagem feminina de Egisto porque seduzir era um atributo considerado do gênero feminino.

A genuína e fragorosamente ingênua preocupação de Charles com a saúde da mulher é enervante para o leitor. Tal como não consegue perceber o que se passa com a mulher, Charles não nota as intenções do astuto Boulanger. Não é nenhuma surpresa que Emma se entregue ao ardente amante com grande ardor até o momento em que a relação entre eles desanda devido à dissimulação nada romântica do amante e, finalmente, à carta que Emma recebe do afetuoso pai. É só então que a esposa tem uma crise de consciência: *“E foi então que Emma se arrependeu! Perguntou-se a si mesma por que detestava Charles e se não teria sido melhor poder amá-lo. Mas ele não oferecia muitas oportunidades para essas coisas de sentimento”* (FLAUBERT, 2017, p. 188). É Emma quem trai Charles mas, ao mesmo tempo, é ela a vítima, e não Charles. É ela quem sofre, e não Charles até muito depois, e são esses sofrimentos e amantes que vão levá-la ao endividamento e ao suicídio. E tudo isso, todo esse enorme e modernamente trágico sofrimento, poderia ser evitado se Monsieur Bovary fosse simplesmente mais perceptivo.

Clitemnestra trai e é a algoz. Emma trai e, a despeito disso, é a vítima. A ilusão excessivamente romantizada de Emma a leva às traições e à culpa. Já Clitemnestra, uma mulher sem ilusões, trai apenas quando já decidiu que não considera mais o homem com quem casou como marido e decide voluntariamente aceitar outro consorte. Há um forte e interessante contraste aqui entre a mulher iludida e a mulher desiludida.

Apesar do romantismo desmedido da Madame Bovary, cabe a ressalva à ignorância de Charles. A mediocridade dele contribuiu tanto para a ruína do casal quanto as ideias romantizadas da esposa. Talvez tenha contribuído ainda mais. Talvez o grande algoz da família Bovary seja a estupidez mesquinha de Charles.

5 AS FILHAS E O FILHO PAGAM PELOS ATOS DOS PAIS

As palavras finais do romance narram o tão triste destino de Bertha Bovary. A mãe que comete suicídio, a forma como ela presencia o cadáver do pai, a avó, para quem ela é enviada em meio à traumática ausência súbita dos pais e que morre no mesmo ano em que recebe a neta. Bertha Bovary é, então, enviada para uma tia muito pobre e precisa trabalhar numa fábrica de tecidos de algodão para sobreviver. Os acontecimentos erráticos dos pais de Bertha a condenaram à pobreza e à orfandade. A criança inocente paga o preço mais alto. É

pungente porque acontece numa idade extremamente tenra. Há um pequeno paralelo com o que Isabela Figueiredo diz sobre sua tenra infância, quando ela era ainda muito nova para entender os horrores ao seu redor: *“No princípio eu era de carne e estava na terra. Começou assim. Não pensei em mim como rapariga nem como branca nem como rica ou pobre. Não pensei porque não era preciso. Eu era de carne e estava na terra.”* (FIGUEREDO, 2020, pg. 7). Bertha Bovary era apenas de carne e estava na terra e todo esse horror prévio já havia acontecido.

Electra e Orestes, os outros dois filhos de Clitemnestra, também sofrem seu quinhão hereditário. Orestes procura o Oráculo de Delfos, o qual lhe diz para vingar o pai e matar a mãe e assim o transforma num herói com uma enorme carga trágica. Os irmãos vingadores, “filhos do pai” e inimigos da mãe, clamam constantemente estar agindo em nome da honra de Agamêmnon, não obstante, apresentam as próprias queixas e motivos pessoais. Em *Coéforas*, Orestes se ressentido de ser um exilado, privado da gloriosa herança paterna (v. 349-350 e 913). Electra expressa dor por ter ficado solteira e privada de casamentos por causa dos atos da mãe (v. 445-450). De fato, quando Clitemnestra concordou em se casar com Egisto, ela privou a herança dos filhos do antigo casamento. Clitemnestra fez tudo por uma de suas filhas, Ifigênia, mas não pensou muito nos outros filhos. Considerar Orestes e Electra, contudo, significaria não fazer absolutamente nada contra Agamêmnon e deixar o sacrifício de Ifigênia impune. E Clitemnestra não é nenhuma Medeia: ela enviou Orestes para ser criado com Píades para que Egisto não o matasse (*Agamêmnon* v. 879-885; *Coéforas* v. 914) e, apesar de solteira e reclusa, Electra continuou viva e amaldiçoando a mãe pelo castelo por muitos anos sem perder a vida.

Quando se coloca todo o peso da criação sob os ombros da mãe, qualquer pequena alteração dela pode lesar os filhos. E a mãe é, afinal, humana e complexa, sujeita a erros, erros que os homens cometem tão abundantemente, mas a mulher não pode errar. Mais do que isso: há uma ideia implícita na cultura de que a mulher deve se sacrificar pelos filhos. Essa responsabilidade assumida sozinha pelos filhos é esmagadora. Podemos ver isso mais claramente expresso na voz contemporânea de Leda: *“Naquela época, eu tinha uma dor de estômago constante por causa da tensão. Era o sentimento de culpa: eu achava que todo sofrimento que atingisse as minhas filhas era fruto do já comprovado fracasso do meu amor. Então logo acabei me tornando mais atormentadora.”* (FERRANTE, 2016, p. 46). A mulher que é mãe é privada do direito de errar e do direito de viver para si e não para os filhos e qualquer detrimento que seus rebentos experimentem recai como culpa sobre ela. Ocorreram

avanços no âmbito das relações e do matrimônio, contudo, ainda há muito a rever nas noções de maternidade e de paternidade. Nesse sentido, o romance de Ferrante é exemplar.

Tudo isso considerado, vimos que Clitemnestra e Emma lutaram para se libertar das normas patriarcais que as prendiam da forma como puderam, como entendiam ser melhor de acordo com o pensamento de cada qual. Entre ilusões, desilusões, erros, acertos, dúvidas, angústias e ousadias, ambas buscavam a liberdade de ser uma agente autônoma, seja para viver o desejo de uma união afetiva, seja para fazer justiça pela filha sacrificada. A constatação de tantos paralelos entre essas personagens tão distantes diacronicamente e de gêneros literários tão diversos testemunha o quão lentamente a condição da mulher se transformou. Ambas narrativas são “fósseis vivos”, evidências indiretas da História na Literatura (MORETTI, 2014, p. 23) cujo estudo revela a violência que se esconde em nossa cultura.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Calouste Gulbekian, 2004.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARTLEDGE, Paul (Org). **História Ilustrada da Grécia Antiga**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CHESI, Giulia Maria. **The play of words – blood ties and power relations on Aeschylus’ Oresteia**. Berlim: DeGrutyer, 2014.

D’ARMS, E.F; HULLEY, K.K. **The Oresteia-Story in the Odissey**. EUA: The Johns Hopkins University Press, Transactions and Proceedings of the American Philological Association, vol. 77, pg. 207-213, 1946.

DE HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

EDWARDS, J. **Reading Telemachus Through Orestes: Using the Oresteia to Explain the Odissey**. American Classical League, The Classical Outlook, vol. 90, nº 1, 2013.

ÉSQUILO. **Oresteia**. Tradução: Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 2008.

FERANTE, Elena. **A Filha Perdida**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

FIGUEIREDO, Isabela. **Caderno de Memórias Coloniais**. São Paulo: Todavia, 2020.

FLAUBERT, Gustav. **Madame Bovary**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

FOLEY, Helene P. *Female acts in greek tragedy*. New Jersey: Princeton University Press, 2001.

HERÓDOTO. **História**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras, 2018.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras, 2011.

IRIGARAY, Tiago. **O aidós de Clitemnestra**: política e poder no Agamêmnon de Ésquilo. *Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, v. 6, n° 2, p. 4-14, 2018.

MORETTI, Franco. **O Burgês**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

MOST, Gleen. **Filosofia e Literatura**: o Trágico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

POMEROY, Sarah B. **Goddesses, Whores, Wives and Salves**: Women in Classical Antiquity. Nova York: Shocken Books, 1995.

PULQUÉRIO, Manuel de Oliveira. **O problema do sacrifício de Ifigénia no "Agamémnon" de Ésquilo**. *Humanitas*, v. 21, 1969.

ROSENFELD, Kathrin H. **Representações da inteligência feminina na Grécia Clássica**: Clitemnestra, Jocasta e Antígona. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 17, n° 1, p. 187-214, jan./abril, 2014.

TORRANO, Jaa. **Agamémnon**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ZEITLIN, Froma. **The motif of the corrupted sacrifice in Aeschylus' Oresteia**. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*. Vol. 96. Johns Hopkins University Press, American Philological Association, 1965.

ZEITLIN, Froma. **The Dynamics os Misogyny**: Myth and Mythmaking in Aeschylus Oresteia. *Arethusa*, v. 11, n° ½, p. 149-184, 1978.

**A SOCIOLINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA APLICADA NAS AULAS
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: INTERSECCIONALIDADES
OPORTUNAS**

**SOCIOLINGUISTICS AND APPLIED LINGUISTICS IN FOREIGN
LANGUAGE CLASSES: TIMELY INTERSECTIONS**

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.8818

Carlos Rodrigo de Oliveira⁶
carlosrodrigoolv@gmail.com
Leandra Cristina de Oliveira⁷
leandra.oliveira@ufsc.br

RESUMO

O presente artigo tem como propósito central acionar debates teóricos dos campos disciplinares da Sociolinguística e da Linguística Aplicada em defesa de uma intersecção oportuna nas práticas pedagógicas de língua estrangeira. Para tanto, são trazidos à baila alguns conceitos e postulados da Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2014; Cyranka, 2015; Coelho et. al, 2015) e da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013, 2006; Mendes, 2015, 2004; Frank e Conceição, 2021) como fundamentos para uma prática arejada e plural nas aulas de língua estrangeira. Sem desconsiderar as singularidades de cada campo, objetivamos redimensioná-los da sua concepção teórica à prática no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, centrando-nos no espanhol, nossa língua de trabalho. À luz desse propósito, retomados alguns estudos (Oliveira, 2021; Moraes e Venâncio da Silva, 2016; Pereira, 2021), que colocam em diálogo as duas áreas e ajudam a cimentar a proposta de uma Sociolinguística Aplicada à Língua Estrangeira (SALE), iniciada pela tese de Pereira (2021).

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol língua estrangeira; Variação linguística; Interface teórica.

ABSTRACT

The present article aims at triggering theoretical debates in the disciplinary fields of Sociolinguistics and Applied Linguistics in support of a timely intersection in foreign language pedagogical practices. To achieve this, some concepts and postulates from Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2014; Cyranka, 2015; Coelho et al., 2015) and Applied Linguistics (Moita Lopes, 2013, 2006; Mendes, 2015, 2004; Frank and Conceição, 2021) are brought to the fore as foundations for a refreshed and plural practice in foreign language classes. Without disregarding the peculiarities of each field, our aim is to resize them from their theoretical conception to the practice in the teaching and learning of foreign languages, focusing on Spanish, our working language. In light of this purpose, some studies are revisited (Oliveira, 2021; Moraes and Venâncio da Silva, 2016; Pereira, 2021) that engage in a dialogue between the two areas and help solidify the proposal of an Applied Sociolinguistics to Foreign Language (ASFL), initiated by Pereira's thesis (2021).

KEYWORDS: Spanish as a foreign language; Linguistic variation; Theoretical interface.

⁶ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e bolsista UNIEDU. Professor do Curso de Letras-Espanhol do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).

⁷ Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

RESUMEN

El propósito central de este artículo es impulsar los debates teóricos de los campos disciplinares de la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada en defensa de una intersección oportuna en las prácticas pedagógicas de lenguas extranjeras. Para ello, se exponen algunos conceptos y postulados de la Sociolingüística (Bortoni-Ricardo, 2014; Cyranka, 2015; Coelho et. al, 2015) y de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2013, 2006; Mendes, 2015, 2004; Frank y Conceição, 2021) como base para una práctica aireada y plural en las clases de lenguas extranjeras. Sin dejar de considerar las singularidades de cada ámbito, pretendemos redimensionarlos desde su concepción teórica a la práctica en el contexto de enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, centrándonos en el español, nuestra lengua de trabajo. Ante este propósito, se retomaron algunos estudios (Oliveira, 2021; Moraes y Venâncio da Silva, 2016; Pereira, 2021), que ponen en diálogo las dos áreas y ayudan a cimentar la propuesta de una Sociolingüística Aplicada a la Lengua Extranjera (SELA), iniciada por la tesis de Pereira (2021).

PALABRAS CLAVE: Español lengua extranjera; Variación lingüística; Interfaz teórica

1. INTRODUÇÃO

As múltiplas facetas implicadas no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira⁸ costumam desencadear inúmeros questionamentos, suscitar diferentes crenças e, por consequência, promover avanços nos campos teórico-metodológicos que se debruçam sobre a pedagogia das línguas. Essa inquietação constante que atravessa nossa prática enquanto docentes e pesquisadores desse lócus parece justificar nossa circulação fluída em distintas abordagens teóricas, já que muitas delas permeiam a pluralidade que caracteriza uma aula de idiomas. A trans/multi/in/disciplinaridade, embora muitas vezes questionada na rigidez de alguns campos científicos, é prática corriqueira nesse cenário de que estamos tratando, é, ainda, uma evidência nas programações de eventos que reúnem estudantes, professores e pesquisadores de línguas estrangeiras.

É dessa pluralidade que constitui nossa área que decorrem questionamentos diversos, como: (i) “que espanhol ensinar?”; (ii) “como abordar a variação da língua?”; (iii) “como aplicar práticas decoloniais no ensino da língua?”; (iv) “como desconstruir estereótipos?”; (v) “como promover a interculturalidade em sala de aula?”; entre vários outros. As problematizações sobre essas questões ilustradas – já que quase nunca somos capazes de fornecer respostas, sem incorrer no risco da homogeneização – encontram suporte em campos

⁸ Ao fazermos referência ao ensino e aprendizagem de uma língua não-nacional, optamos pela terminologia “língua estrangeira”, que, em alguns documentos e discussões, pode configurar como “língua adicional”.

teóricos distintos: a Glotopolítica, a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, por citar alguns. As reflexões emergentes, apoiadas ou não em uma ou outra teoria, reverberariam a trans/multi/in/disciplinaridade inerente à prática de ensino de línguas estrangeiras.

Sensíveis a essa realidade, debatemos sobre a oportuna intersecção entre conceitos e postulados dos campos da Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2014; Cyranka, 2015; Coelho *et. al*, 2015) e da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013, 2006; Mendes, 2015, 2004; Frank e Conceição, 2021) em benefício de uma prática arejada e plural⁹. Sem desconsiderar as singularidades de cada campo, objetivamos redimensioná-los da sua concepção teórica à prática no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, centrando-nos no espanhol, nossa língua de trabalho. Longe de almejar uma homogeneização teórica que resulte no apagamento de qualquer dos campos, o foco deste estudo é direcionado à atividade de ensino, contexto em que o diálogo entre as áreas é possível por meio de práticas integrativas. Nessa linha, uma de nossas preocupações é definir de que Sociolinguística falamos quando nos reportamos a aulas de línguas estrangeiras, e como essa compreensão pode dialogar com propósitos da Linguística Aplicada. Assim, abordamos inicialmente um panorama sobre a Sociolinguística e sua vertente educacional; na sequência, focamos no campo disciplinar da Linguística Aplicada, e, sustentamos, por fim, a conveniência da intersecção, retomando práticas socializadas através da publicação científica (Oliveira, 2021; Moraes e Venâncio da Silva, 2016; Pereira, 2021), que rumam nessa direção.

2. UM OLHAR SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA: COMECAMOS PELA VARIACIONISTA

Considerando os propósitos do presente artigo, que se dispõe a promover o encontro de postulados dessas duas disciplinas, Sociolinguística e Linguística Aplicada, é preciso recuperá-las em termos de história e objetos teóricos. Começaremos pela Sociolinguística, uma área dos estudos linguísticos cuja ênfase investigativa se situa na língua em sua relação com o contexto social (Coelho *et. al*, 2015, p. 13).

⁹ Este trabalho é um recorte da tese de doutoramento, ainda em desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, com o apoio do Programa de bolsas universitárias de Santa Catarina UNIEDU/FUMDES.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), essa área surgiu, principalmente, a partir de duas premissas: o relativismo cultural e o reconhecimento da heterogeneidade ordenada como algo natural à língua. A primeira premissa está relacionada à concepção de que línguas e variedades devem receber o mesmo tratamento e reconhecimento, pondo fim a preconceitos e hegemonias. Da segunda, vem a noção de que toda língua varia, porém não livremente: o próprio sistema linguístico ao possibilitar a variação também a regula, o que torna a comunicação possível e as possibilidades comunicativas de produção e adequação linguística muito maiores para os falantes (Bortoni-Ricardo, 2014).

É em William Labov, linguista estadunidense, que encontramos as bases teórico-metodológicas amplamente seguidas na perspectiva variacionista, sobretudo no que diz respeito à Sociolinguística praticada no Brasil.¹⁰ Da ruptura epistemológica com um modelo formalista incapaz de dar uma solução teórica ao fato da mudança linguística, emerge, nos anos de 1960, o Programa de Pesquisa da Sociolinguística Variacionista, conforme pontua Lucchesi (2012). Weinreich, Labov e Herzog (1968), uma das obras centrais no construto Variacionista, propõem os seguintes postulados, também arrolados em Lucchesi (2012, p. 794): (i) a língua funciona enquanto muda; (ii) a heterogeneidade não compromete o funcionamento da língua; (iii) a variação faz parte do sistema linguístico, o qual é ordenadamente heterogêneo; (iv) a variação é potencialmente a atualização dos processos de mudança (mudança implica variação, mas variação não implica necessariamente mudança); (v) a variação não é aleatória; (vi) a variação é motivada por condicionamentos estruturais e sociais; (vii) a mudança linguística pode ser estudada diretamente através da análise da variação observada em cada estado de língua.

A partir desse marco inicial, a Sociolinguística variacionista (ou sociolinguística laboviana) solidifica uma metodologia própria, através da qual, pesquisadores analisam estatisticamente os dados coletados, buscando descobrir como a variação “interage com os outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre e como a variação pode levar à mudança na língua” (Coelho *et. al*, 2015, p. 17).

Embora essa metodologia predominantemente quantitativa seja rapidamente acionada quando mencionados estudos na área, o percurso da Sociolinguística é marcado por

¹⁰ Ainda que o fato de não ter sido capaz de formular uma teoria própria para a estrutura da língua seja uma fragilidade. Nos termos de Lucchesi (2012, p. 796): “Nada é mais revelador da incapacidade da Sociolinguística em incorporar a Faculdade da Linguagem em sua teoria da mudança do que a sua incapacidade de gerar qualquer teoria para a estrutura da língua. E vários axiomas da teoria da variação linguística se fragilizam por falta de um suporte na teoria da estrutura ou da competência linguística.”

diferentes abordagens da relação entre língua e sociedade, não se mantendo restrito aos postulados metodológicos de seu precursor Labov. A divisão entre perspectivas micro e macrosociolinguística, amplamente debatida em estudos como o de Bortoni-Ricardo (2014) e Araujo *et. al* (2020), nos ajuda a ilustrar como o campo se expandiu e passou a olhar para além do seu objetivo inicial, tornando-se uma ciência heterogênea.

De forma sintética, de acordo com Araujo *et. al* (2020), na micro-sociolinguística, a preocupação está em compreender a estrutura da língua dentro do contexto social em que se insere. Isto é, engloba os estudos que se debruçam sobre os fenômenos linguísticos variáveis e em processo de transformação, tendo como possíveis ênfases: “relação de sistemas linguísticos distintos, descrição de fenômenos linguísticos em comunidades monolíngues, implementação da mudança linguística, etc.” (Araujo *et. al*, 2020, p. 3).

Em contrapartida, na macro-sociolinguística, encontramos estudos que superam fronteiras disciplinares (Araujo *et. al*, 2020), visando entender os fatos linguísticos para além de contextos imediatos. Isto é, refere-se a pesquisas que estabelecem diálogo com outras áreas visando à resolução de problemas linguísticos mais amplos relacionados a questões da sociedade. A Educação seria uma dessas áreas com a qual a Sociolinguística tem caminhado na tentativa de entender o lugar da escola na formação linguística do aluno – como veremos na seção seguinte – e poderíamos citar outras como a Antropologia, a Sociologia e a Política, com base em Araujo *et. al* (2020).

Dessa maneira, sob o escopo da Sociolinguística contemporânea, situam-se objetos de estudo que vão além da variação e mudança linguística. A título de exemplificação, Coelho *et al.* (2010) citam as investigações sobre bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras temáticas. Discussões sobre identidade, que merecem um debate mais amplo do que este texto consegue alcançar, também têm sido uma temática recorrente em estudos caracterizados como filiados à terceira onda sociolinguística (Eckert, 2012), os quais se interessam pela variação como prática social, buscando compreender seu significado a partir de práticas estilísticas intersubjetivas (Langa Lacerda *et al*, 2022). Na terceira onda, diversas pesquisas se propõem a analisar as práticas dos indivíduos e suas identidades, partindo de grupos e identificações com as quais eles mesmos se veem, não as pré-estabelecidas pelo pesquisador, de modo a evitar essencialismos (Oushiro, 2019). Isto é, com esse olhar, no momento de analisar dados linguísticos, a evolução do indivíduo e da sociedade é considerada na mesma dimensão que a da língua.

Portanto, como destacam Araujo *et al* (2020), a atenção do campo voltada a assuntos que envolvem a linguagem em relação com o social é um ponto de proximidade com objetos de discussão da Linguística Aplicada (LA) e de outras áreas que se dedicam ao mesmo enfoque (Linguística Histórica, Sociologia da Linguagem etc.). Não tencionamos, com isso, aproximar áreas com enfoques, métodos e preocupações tão distintos; trata-se, senão, de trazer à luz o *social* como um fator que nos move a ler a Sociolinguística e a Linguística Aplicada como campos de que podem se beneficiar as práticas pedagógicas na disciplina de língua estrangeira. A própria Sociolinguística vem cada vez mais fortemente se direcionando ao que é, por tradição, o lócus da Linguística Aplicada: o ambiente escolar. A este tema se dedica a próxima seção.

3. DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como parte de seu percurso científico, a Sociolinguística tem desenvolvido estudos que se propõem a investigar contextos sociais de uso da linguagem, como os escolares, a partir do que Bortoni-Ricardo denomina como Sociolinguística Educacional, compreendida como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas.” (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 158). Em outras palavras, trata-se de um campo da Sociolinguística que se abre para pesquisas sobre o tratamento da linguagem no âmbito escolar, possibilitando e suscitando reflexões que gerem avanços no trabalho com a fala e a escrita nas escolas (Cyranka, 2015, p. 32).

Tais estudos, em língua materna, defendem uma prática pedagógica que seja “culturalmente sensível”, nos termos de Bortoni-Ricardo (2014, p. 159), no sentido de superar um ensino tradicional que apenas priorize e valorize a norma-padrão, e buscar, como destaca Ciranka (2015), uma pedagogia que reconheça a variedade trazida pelo aluno (e todas as demais) como legítima sem discriminá-la. Estendendo à reflexão a nosso lócus, o ensino de Língua Estrangeira, ao acinarmos a discussão sobre uma prática pedagógica culturalmente sensível, estamos assumindo a importância do não apagamento do lugar social do alunado, fazendo da sala de aula um espaço que oportuniza a manifestação e a reflexão sobre as múltiplas identidades performadas na língua-cultura própria e na língua-cultura alvo.

Nessa linha de reflexão por uma abordagem culturalmente sensível e integradora, Faraco (2011) destaca que a discriminação persiste na sociedade e se apoia na língua como fator

para a exclusão social, e defende como necessário o trabalho com a variação linguística dentro das escolas. O autor chama de pedagogia da variação linguística a prática que permitiria superar os resquícios da desigualdade social e do preconceito, sugerindo que sua aplicação ainda é um desafio para uma sociedade que não se reconhece como plural. Quanto ao contexto de ensino de LE, a superação dessa exclusão e desigualdade social promoveria o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dessa língua e a superação de um ensino baseado unicamente em um padrão, normalmente perseguido nos manuais didáticos de LE, que silencia as demais variedades e culturas. Trata-se, assim, de uma perspectiva decolonial tanto na reflexão no âmbito disciplinar da língua materna como da língua estrangeira.

Dessa forma, ainda que haja avanços no dimensionamento dessas pautas para a realidade prática, como é o caso da consideração da temática da variação linguística nos livros didáticos de português como língua materna e nos livros de inglês e espanhol como línguas estrangeiras/adicionais, demandados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC/BRASIL), por exemplo (Cyranka, 2015, p. 32), são muitos os obstáculos a serem superados para que crenças equivocadas sobre o que seria o trabalho pedagógico com a linguagem deixem de existir.

Bortoni-Ricardo chama a atenção, por exemplo, para a falsa crença de que não se deve mais corrigir o aluno nas aulas de língua materna, partindo do princípio de que não se deve constrangê-lo em função de sua variedade. Podemos notar a presença de tal crença relacionada ao constrangimento também no ensino de LE, porém, com natureza distinta, visto que os desvios cometidos pelo aluno em sua fala podem ser decorrentes da interlíngua e carecem, portanto, de correções pedagogicamente oportunas.

Sem dúvida, a correção é uma questão que atravessa os dois campos disciplinares, mas não da mesma forma. A correção que se dá na LM muitas vezes se subordina à noção de certo ou errado vinculada à noção de norma padrão. No caso da LE, a correção costuma se dar no nível da interlíngua, nas transposições de um sistema a outro, ou seja, no uso de construções de língua materna no desempenho da língua estrangeira. A correção se subordina, assim, à noção de norma da língua espanhola, uma norma que um falante nativo do espanhol reconhece como parte de sua língua, que não coincide, necessariamente, com a noção de norma padrão, em termos coserianos (COSERIU, 1979).

Desse modo, os três pontos destacados por Bortoni-Ricardo (2014, p. 158-159) concernentes à orientação do professor sobre a produção linguística do aluno são aplicáveis

para o desempenho em língua materna e em língua estrangeira; aqui, reproduzidos por conveniência. Tanto no desempenho em língua materna como em língua estrangeira: 1) a construção dos enunciados deve situá-los em um contexto e serem adequados a este; 2) esses enunciados se diferem a depender da modalidade da prática comunicativa (oral ou escrita); e 3) a aceitabilidade de um enunciado está atrelada às normas compartilhadas por falantes da língua alvo. A correção linguística no caso do ensino de LE, portanto, igualmente não deve estar pautada a noções de certo e errado, submetidos a padrões normativos limitados, os quais não estão isentos de uma ideologia eurocêntrica. É preciso superar a conduta da correção linguística que subordina o aprendiz a uma norma, e assumir uma visão de língua que considere sua pluralidade e que, por consequência, amplie a competência comunicativa dos estudantes.

Parece estarem claros nossos esforços em recordar que muitas das reflexões recuperadas da Sociolinguística Educacional focalizam o ensino da língua materna. Sobre esse tema, Pereira (2021) menciona a naturalidade com que estudos sociolinguísticos sobre o ensino de língua estrangeira recorrem a essas teorias variacionistas na LM, embora sejam contextos de pesquisa, propósitos e práticas diferentes. A autora justifica essa prática a partir da ausência de uma corrente teórica, dentro da Sociolinguística, que considere as particularidades dos usos das formas linguísticas no contexto de aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, nos afiliamos a Pereira (2021), quem, ao debater sobre questões relativas ao ensino de espanhol, defende a proposta de uma “Sociolinguística Aplicada à LE” – a que aqui nos reportamos também através da sigla SALE –, caracterizada pelo estudo da relação entre língua, identidade e crenças. Considerando como fenômeno a escolha das formas de tratamento de segunda pessoa singular por parte de graduandos de Letras Espanhol de duas Universidades Brasileiras (UFC e UFSC), a autora sustenta que um ensino pautado na SALE leva em conta que a escolha de variantes de uma mesma variável, por parte do aprendiz de uma LE, está motivada por questões sociais relativas à língua alvo, à língua materna e a fatores identitários desse falante.

Como docentes, nos caberia verificar se, sob uma perspectiva da Sociolinguística Aplicada à LE, assumindo uma pedagogia sensível à diversidade linguística, o aprendiz do contexto de Educação Básica seria capaz de selecionar uma ou outra variante de modo a atender o estilo e o propósito comunicativo. Além disso, é preciso estar sensível à variação da língua de estudo. No nosso caso, não perder de vista que estamos lidando com uma língua tão diversa quanto a portuguesa, mas com impactos diferentes nas disciplinas de português língua materna e espanhol língua estrangeira. No primeiro caso, a pedagogia culturalmente sensível orienta à

consideração das normas sociais/diastráticas; no segundo, ao pluricentrismo, ou seja às várias normas diastráticas e diatópicas da língua aprendida.

Ao defender uma prática pedagógica “culturalmente sensível”, é possível que Bortoni-Ricardo não almejasse extrapolar os limites de seu lócus disciplinar, o português como língua materna (PLM). Contudo, sem nos atermos à noção de norma-padrão – que não nos é tão útil como o é em LM –, em nossa prática como professores de língua estrangeira/adicional, abordamos as várias facetas do uso da linguagem de forma culturalmente crítica, reconhecendo as diferentes formas de expressão na língua alvo, as fronteiras entre a formalidade e a coloquialidade, o contínuo entre a oralidade e a escrita, a variação linguística no caso de línguas pluricêntricas, como é o caso do espanhol, os fatores estilísticos, avaliativos e identitários de cada variedade. Nesse sentido, desvencilhar-se da subordinação à norma-padrão – no caso do contexto de LM – ganha um espectro sutilmente diferente, mas que segue a perspectiva de questionar a regulação linguística e a tendência ao monolinguismo no ambiente escolar. Nesse sentido, a abordagem culturalmente sensível no contexto da língua estrangeira, diz respeito a desvencilhar-se da imposição de um modelo rígido da língua, que representa, uma variedade – não por pura coincidência, a variedade colonizadora europeia.

Do postulado trazido a partir de Cyranka (2015) na seção anterior, que advoga por uma pedagogia que reconheça a variedade trazida pelo aluno (e todas as demais) como legítima sem discriminá-la, alinhamos essa perspectiva plural intralinguisticamente ao contexto do ensino do espanhol e de várias outras línguas. Normalmente, os ambientes escolares adotam algum livro didático em que uma variedade linguística se sobressai. Contudo, as experiências com a língua-alvo são diversas, estudantes que ouvem *reguetón* consomem uma variedade de língua distinta dos que curtem pop rock espanhol, por exemplo, como serão diferentes os usos de variantes fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais de aprendizes que consomem séries espanholas, colombianas, argentinas, mexicanas, etc. O espanhol desse aprendiz, com todos os efeitos do pluricentrismo dessa língua que ele decidiu aprender, é uma variedade válida e legítima, dentro dos limites da comunicabilidade, obviamente.

À luz dessa reflexão, a proposta de uma Sociolinguística aplicada à língua estrangeira, defendida neste estudo, encontra naqueles que nos antecedem, postulados que nos são úteis enquanto professores de língua, mas também nos convidam a acomodar e, acima disso, adequar as abordagens a essa extensão disciplinar. Ao defender o trabalho com a variação linguística dentro das escolas, Faraco (2011), situado nas inquietações da LM, destaca essa

prática como forma de se tentar superar os resquícios da desigualdade social e do preconceito, em uma sociedade que há séculos não se reconhece como plural. Em nosso caso, como professores de língua estrangeira, a questão está mais imbricada do que podemos imaginar. Ensinar uma nova língua na perspectiva da variação e mudança, considerando os fatores sociais que incidem sobre a escolha de uma variante ou outra – dizer *¿De dónde sos?*, *¿De donde eres?* ou *¿De donde es?*¹¹, por exemplo – é uma forma de trazer à tona diferentes normas compartilhadas por falantes de distintos territórios ou lugares sociais; um modo, portanto, de valorizar a pluralidade intralinguística. Lembrando que, ao legitimar a variação linguística, legitimamos e valorizamos os indivíduos que usam essas variedades. Trata-se, portanto, de conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira como lugar de superação de preconceitos e desigualdades, questões igualmente caras à Linguística Aplicada – campo disciplinar de que trata a seção adiante.

4. UM OLHAR SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA

Como mencionado anteriormente, outro campo disciplinar que se debruça sobre questões relacionadas ao ensino de línguas é a Linguística Aplicada. Embora em seus primórdios fosse considerada uma ciência subserviente à Linguística Teórica, com a função de aplicar teorias linguísticas prontas (Moita Lopes, 2006), a Linguística Aplicada hoje, sobretudo no Brasil, apresenta uma gama de estudos que englobam distintos contextos sociais de uso da linguagem.

Para explicar as características da LA, é pertinente recorrer a Faraco (2001), quem distingue dois grandes modos de pensar a linguagem: o lógico-gramatical e o retórico. No primeiro modo, a língua é estudada de forma isolada de seu contexto de uso, movimento de pesquisa seguido pelo estruturalismo, por exemplo. Na Linguística Aplicada, o foco predominante está no segundo modo, em que a intersubjetividade predomina como fundamento. Dessa perspectiva se entende que “[...] é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro” (Faraco, 2001, p.6).

Essa visão sobre a língua enquanto objeto de estudo sobressai na LA brasileira nos dias de hoje, configurando-a como um campo de estudo independente da Linguística teórica,

¹¹ Construções com o verbo *ser* conjugado em diferentes formas de segunda pessoa singular: *vos*, *tú* e *usted*, respectivamente, as quais ilustram a variedade diatópica e diastrática do espanhol. Para saber mais, recomenda-se a leitura de Oliveira e Pereira (2022).

com ideias e princípios metodológicos próprios. É nesse sentido, que Moita Lopes (2006; 2013) caracteriza esse campo com adjetivos como “mestiço” e “indisciplinar” associando seus princípios a ideia de superar fronteiras disciplinares e buscar o diálogo com outros campos para a resolução de problemas sociais relacionados à linguagem.

No contexto de ensino de língua materna, a LA tem se debruçado sobre diversos temas, principalmente na desconstrução de uma visão tecnicista e gramaticalista no ensino de língua portuguesa, com ênfase na formação do sujeito para leitura e emancipação, gêneros do discurso, práticas e eventos de letramento etc.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, sob o escopo da LA, muitas pesquisas, alicerçadas na premissa da indisciplinaridade, têm dialogado com áreas como a Sociologia e a Antropologia, e muitas discussões pós-coloniais, advindas de reflexões dessas áreas têm orientado os currículos e programas de ensino de LE. À luz de perspectivas pós-coloniais, entende-se que o trabalho com o ensino de uma língua pode ajudar a combater ou a manter práticas de colonialidade por meio do reforço de hierarquizações e desigualdades sociais, comuns ao neoliberalismo (Santana, 2023). Isto é, no ensino de espanhol, a título de exemplo, uma escolha didática pode reforçar a dicotomia “espanhol europeu x espanhol latino-americano” sugerindo o primeiro como um padrão, ou combater essa dualidade trazendo visibilidade e valor às demais variedades e culturas que aí estão silenciadas.

Por essa razão, temáticas como identidade, cultura, interculturalidade, multiculturalismo e transculturalidade são facilmente encontradas em textos relacionados a esse contexto de ensino e rapidamente associadas a uma visão de língua como instrumento diverso, social e vivo (Mendes, 2015; Venâncio da Silva, 2023; Oliveira, 2021; entre outros). Em específico, o tema das identidades tem sido muito tratado na Linguística Aplicada à luz de teorias que as compreendem na contemporaneidade como voláteis, múltiplas e em constante transformação, como a pós-modernidade (Hall, 2003; 2006) e a modernidade líquida (Bauman, 2005). Partindo da noção de identidade (ou identidades, no plural), assumida por Frank e Conceição (2021) “como um processo linguístico multifacetado de identificação ou diferenciação de uma pessoa, coisa, grupo etc.”, entendemos, assim como Pereira (2021), que o trabalho com fenômenos linguísticos que desconsidera a complexidade das identidades sociais e individuais implicadas nos sujeitos é uma prática fragmentada, visto que essas identidades são indissociáveis à sociedade plural em que vivemos.

Longe de tentar sistematizar a noção de identidade para a LA, considerando a complexidade do tema e o volume de estudos da área (Frank e Conceição, 2021), consideramos haver pontos em comum no tratamento da temática [noção de identidade] pela Linguística Aplicada contemporânea e por preceitos sociolinguísticos de 3ª onda. Dessa forma, entendemos que a temática pode servir como um ponto de partida para a discussão sobre interseccionalidades oportunas entre as áreas.

O estudo da relação entre língua e cultura, o qual tem sido recorrente em propostas teóricas e didáticas sobre interculturalidade na LA nas últimas duas décadas (ver Mendes, 2004; 2015), também pode ser outro ponto de intersecção. No âmbito desses estudos, é comum a compreensão de uma vinculação natural entre língua e cultura, e a ideia de que o repertório linguístico e simbólico de um sujeito ou grupo está diretamente relacionado à sua maneira de ver e representar o mundo culturalmente (Oliveira, 2023).

O holofote sobre tal relação acompanha uma visão de língua mais social e menos estrutural nos estudos linguísticos, colocando em evidência o lugar da cultura na construção dos significados, na direção do que aponta Kramsch (2017, p. 139) de que a díade "língua e cultura" orienta à compreensão da língua não como porções de formas linguísticas arbitrárias e deslocadas do mundo real. Nas palavras da autora, "sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais".

À luz dessa perspectiva, o significado é uma construção cultural, e o papel da língua é tornar esse significado representável. Assim, a língua não é constituída de formas e significados abstratos, ela é um sistema simbólico que nos permite atribuir sentido à cultura e à vida em geral, e é através dela que representamos e damos sentido ao mundo (Oliveira, 2023). Logo, associada à essa visão de "língua-cultura" presente na LA (Mendes, 2004) e amplamente utilizada em abordagens interculturais, entendemos, assim como Venâncio da Silva (2023), que, se língua e cultura atuam juntas e são indissociáveis, a variação linguística não deve ser tratada apenas como um desvio da norma padrão. Em outras palavras, entendemos que é possível aliar práticas de ensino variacionistas com práticas pedagógicas interculturais em que se reconheça a natureza viva da língua. Partindo dessa premissa, na seção a seguir, exploramos outros estudos que legitimam a intersecção em debate.

5. A INTERSEÇÃO É BEM-VINDA E LEGITIMADA

Como mencionado na introdução deste trabalho, é notável uma trans/multi/in/disciplinaridade nas programações de eventos que reúnem estudantes, professores e pesquisadores de línguas estrangeiras. O *XIII Congresso Brasileiro da Abralin – Construindo e consolidando interfaces*, realizado na Universidade Federal do Paraná, em out./nov./2023, com palestras e outras modalidades científicas direcionadas ao diálogo entre a Linguística e a Educação Básica, é um bom exemplar.

Nessa direção, pesquisas têm sido realizadas à luz desse diálogo – no qual a Sociolinguística e Linguística Aplicada parecem se acomodar perfeitamente –, as quais assinalam intersecções produtivas entre essas duas áreas.

O capítulo *Del diálogo intercultural al estudio de la variación lingüística: una práctica posible en las clases de lengua extranjera*, de Leandra Cristina de Oliveira (Oliveira, 2021), traz uma proposta de cruzamento entre esses dois campos, focando variação e interculturalidade a partir de uma unidade didática sobre a expressão do passado¹². Com foco no ensino dos gêneros textuais relato e biografia, a autora traz para debate o tema da Independência dos países hispano-americanos em uma disciplina do Curso de Letras, dando visibilidade a figuras históricas, sobretudo femininas, recorrentemente esquecidas ou marginadas nas narrativas. Além disso, sob uma abordagem intercultural, buscou que os acadêmicos relacionassem esse contexto histórico-cultural da língua-alvo com a história de seu país de origem, a partir de uma prática de pesquisa e exposição oral, proposta como atividade avaliativa. No que se refere à variação linguística, a pesquisadora propôs a reflexão sobre formas pretéritas que apareciam com frequência nas biografias apresentadas, e, posteriormente, aprofundou o componente linguístico (expressão de passado) a partir de outro gênero – a notícia. O debate linguístico-cultural foi conduzido, entre outras questões, por meio da consideração dos fatores motivadores da variação linguística, quais sejam: (i) fator diatópico (região de cada texto) e (ii) composicionalidade do gênero textual, um com ênfase sobre o passado recente (a notícia), outro sobre o passado remoto (a biografia).

Cabe apontar aqui outro trabalho que vincula propósitos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada em uma proposta pedagógica. O artigo *Diversidade linguística e cultural*

¹² A unidade didática em questão foi produzida durante o período pandêmico, desenvolvida em uma disciplina de Língua Oral do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina.

do México através da interculturalidade, de Suyanne Pereira de Moraes e Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva (2016), também defende o trabalho integrado de aspectos sociolinguísticos e culturais em sala de aula, de modo a não perder de vista a relação entre língua e cultura. No artigo, os pesquisadores relatam o trabalho com a interculturalidade e a variação linguística em uma proposta pedagógica voltada ao “*Día de los muertos*”, aplicada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Na metodologia utilizada, após contextualizar os aspectos culturais que envolvem esse evento festivo, contrastando-o com o dia dos finados no Brasil e tomando por base os preceitos da Linguística Aplicada sobre o tema, sugerem a abordagem da variação linguística mexicana a partir de uma reportagem televisonada que fala sobre a temática cultural trabalhada. Utilizando dessa reportagem, propõem atividades e mobilizam perspectivas sociolinguísticas quanto aos aspectos fonéticos que estão presentes no vídeo, sobretudo aqueles mais marcantes ao país como seseo e yeísmo.

Dessas duas experiências publicadas, nos cabe aqui assinalar a pertinência de uma proposta que vincula duas perspectivas advindas de áreas diferentes (Sociolinguística e Linguística Aplicada). Trata-se de uma condução didática sensível ao reconhecimento dos fenômenos variáveis na língua de trabalho, o espanhol, neste caso, bem como ao necessário diálogo intercultural em temáticas que atravessam as disciplinas de línguas estrangeiras. Embora seja uma característica da LA o seu caráter “indisciplinar”, como mencionamos antes, sua relação com outras áreas se dá de forma mais recorrente com as ciências sociais, como destaca Venâncio da Silva (2023). Esse diálogo não acontece na mesma intensidade com outras áreas dos estudos linguísticos, especialmente pela diferença na concepção de língua e pela sua independência da Linguística Teórica – embora, dada a natureza multidisciplinar da LA, nada a impeça de utilizar suas teorias (Venâncio da Silva, 2023). Em função disso, são poucos os trabalhos que se propõem a relacionar as duas áreas em um debate teórico. Vamos avançando nessa direção ao nos propormos a refletir sobre as convergências no contexto da sala de aula, onde, conforme assinalamos na introdução deste texto, a circulação fluída em distintas abordagens teóricas permeia nossa prática, conforme se verifica em Oliveira (2021).

Ainda sob a defesa pelas intersecções disciplinares, o contexto de ensino e aprendizagem de línguas tem muito a se beneficiar dos debates da terceira onda da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, no que concerne ao tema da identidade, conforme sustenta Pereira (2021). Vinculada à área da Sociolinguística, a tese de Livya Lea de Oliveira Pereira (2021), intitulada *¿Eres tú, sos vos o es usted?: a escolha das formas de tratamento e*

os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE, recorre a discussões sobre a noção de “identidade” de um ponto de vista pós-moderno, advindas de outras áreas como a Linguística Aplicada (Barcelos, 2004; Zolin, Barcelos, 2014) e os Estudos Culturais (Hall, 2006, Woodward, 2006, Bauman, 2005). O estudo busca demonstrar como as identidades (dentro de sua complexidade, representatividade e volatilidade) se relacionam com as escolhas linguísticas dos falantes no que diz respeito ao objeto de estudo em discussão. Ao estabelecer esse diálogo, a autora discorre sobre a relação entre os usos linguísticos e as identidades sociais e individuais que envolvem os sujeitos em suas mais variadas questões, assumindo as escolhas linguísticas como potenciais indexadores sociais e identitários, nos passos de Eckert (2016; 2018).

Para defender essa interdisciplinaridade, Pereira (2021, p. 39) sugere que a concepção de identidade dos estudos da terceira onda sociolinguística parece muito próxima a que encontramos nos Estudos Culturais; alinhada, portanto, a pensamentos de Stuart Hall e Zygmunt Bauman, que são caracterizados por evidenciar a pluralidade e fluidez das identidades do sujeito pós-moderno (Hall, 2003; Bauman, 2005). Cabe lembrar que esses autores não aparecem ineditamente no estudo de Pereira (2021), costumam ser acionados em diversos trabalhos da Linguística Aplicada voltados ao contexto das línguas estrangeiras, voltados, especialmente, a temáticas da identidade e da interculturalidade, (Frank e Conceição, 2021; Oliveira e Oliveira, 2017).

Os estudos retomados nesta seção legitimam de certo modo a defesa central desta proposta, que consiste em reconhecer os benefícios de intersecções disciplinares, seja para o ensino, seja para a descrição. Não deixamos de reconhecer, obviamente, que os diálogos e/ou interfaces nem sempre se dão de forma pacífica, haja vista as singularidades que atravessam cada campo. Ao analista, cabe compreender as convergências e divergências entre os campos teóricos acionados. No que tange ao aproveitamento dos debates e postulados para práticas pedagógicas, talvez esse cuidado seja suplantado por uma apreciação cuidadosa das confluências em prol de uma práxis crítica, arejada e sensível às transformações sociais – questões caras tanto para a Sociolinguística como para a Linguística Aplicada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística já lidava com aspectos sociais e educacionais no momento em que Labov problematizava com seu estudo sobre Martha's Vineyard o desempenho escolar de crianças em condição de desigualdade social pertencentes a diferentes grupos sociais e étnicos. Esse contexto inicial nos mostra que, mesmo a Sociolinguística tendo como ênfase fenômenos de variação e mudança na língua, já apresentava uma preocupação social que extrapolava os dados estatísticos.

Com o tempo, e o surgimento da Sociolinguística Educacional, esse debate ganhou um espaço considerável, permitindo que as discussões no âmbito da variação e mudança linguística não ficassem restritas ao meio acadêmico e chegassem até o chão da escola e a formação de professores para este contexto. Dessa maneira, ao defendermos, uma intersecção entre a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, em prol de uma Sociolinguística Aplicada às Línguas Estrangeiras, não estamos cruzando duas áreas sem considerar suas particularidades e concepções de língua. Cada uma assume abordagens e objetos singulares, mas suas preocupações sociais se cruzam a partir do reconhecimento da língua como um organismo vivo e repleto de pluralidade – ponto central para uma pedagogia de LM e LE culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. S. de; MOTA, F. P.; PONTES, V. de O. Perspectivas sociolinguísticas sobre a língua espanhola: uma introdução. **InterteXto**, Uberaba, v. 13, n. 1, p. p. 01–08, 2020. DOI: 10.18554/ri.v13i1.5081. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5081>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES DE SOUZA, C. M.; MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; NUNES DE SOUZA, C. M. **Sóciolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e História**. Trad. de C. A. da Fonseca, M. Ferreira. Rio de Janeiro, Presença EDUSP, 1979.

CYRANKA, L. F. M. A Pedagogia da Variação Linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

ECKERT, P. **As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística**. Trad. de S. G. Oliveira, L. M. Rockenbach e A. Gutierrez. *Organon*, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, jan/jun. 2022 [2012]

FARACO, C. A. **A pesquisa aplicada em linguagem**. D.E.L.T.A., v 17: Especial, 2001, p. 1-9

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma cultura e a norma curta. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 259-275

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/8067 Acesso em 08 nov. 2023.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. In: SOVIK, L. (Org.). Trad. A. La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. Tadeu da Silva; G. Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, Rev Estud Discurso [Internet]. 2017. Sep;12(3):134–52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457333606> Acesso em: 05 ago. 2023.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LANGA LACERDA, M.; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases?. **REVISTA DA ABRALIN**, v. 21, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070> Acesso em: 08 nov. 2023

LUCCHESI, D. A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1198> Acesso em: 08 nov. 2023.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. - São Paulo: Parábola, 2006

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1. Ed. - São Paulo: Parábola, 2013

MORAES, S. P. VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Diversidade linguística e cultural do México através da interculturalidade. In: VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C.; Serrão, R. A. (orgs) **Diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol para brasileiros: experiências reflexivas no IFRN**. Natal: IFRN, 2016. 212 p.

OLIVEIRA, C. R. **Aspectos Culturais da Língua Espanhola**. Indaial - SC: Arquê, 2023

OLIVEIRA, L. C.; OLIVEIRA, C. R. Representações culturais de países hispanofalantes: um olhar para recursos visuais em disciplina do curso de Letras Espanhol a distância. **Fórum Linguístico**. v. 14, n. 3, p.2334- 2348, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2334/35141>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. C. Del diálogo intercultural al estudio de la variación lingüística: una práctica posible en las clases de lengua extranjera. In: Rocha, P. G. (org.). **Línguas e linguagens na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021

OLIVEIRA, L. C.; PEREIRA, L. L. Entre la morfosintaxis, la variación geográfica y las singularidades pragmáticas: un enfoque didáctico de las formas de tratamiento a partir de materiales audiovisuales. **Fórum Linguístico**, v.19, n.2, p.7749- 7765, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83558>. Acesso em: 10 set. 2023.

PEREIRA, L. L. O. **¿Eres tú, sos vos o es usted?: a escolha das formas de tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE**. 2021. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SANTANA, T. S. T. de. A formação de professores de línguas estrangeiras para uma prática reflexiva e decolonial. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 28–40, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44152>. Acesso em: 8 nov. 2023.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Lingüística aplicada y diversidad lingüística en la formación de profesores de español en Brasil. In: FALCÃO, C. A.; MOREIRA DA SILVA, G.; MOREIRA, G. L. (orgs.) **O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN: cenário atual, desafios e expectativas na formação de professores**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. 1, p. 23-47.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Contribuições da sociolinguística para o ensino de espanhol para brasileiros. In: VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C.; Serrão, R. A. (orgs) **Diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol para brasileiros: experiências reflexivas no IFRN**. Natal: IFRN, 2016. 212 p.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. [1968]

WORDWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

Traduções

A ESTRADA NÃO ESCOLHIDA

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.8635

Felipe de Freitas Alves¹
felipefa@unesb.net

Duas estradas se abriram em um bosque amarelado,
Viajar por ambas não pude, sozinho lamentei
Sendo um só viajante, me encontrei parado
Para uma delas mantive meu olhar voltado
Até onde a vegetação rasteira avistei;

Então peguei a outra, até bem caprichada,
E provavelmente até mais atraente,
Porque era coberta de grama e queria ser trilhada;
Mas dava pra ver que a caminhada
Havia desgastado as duas igualmente,

As duas se igualavam na aurora
Nas folhas, pegada nenhuma se via.
Ah, deixei a primeira para outra hora!
Ainda que uma leve a outra, sei disso agora,
Duvidei se algum dia eu retornaria.

Contarei isso em suspiros, talvez até aliviado
Daqui muitos e muitos anos, apegado à lembrança:
Dois caminhos se abriram e eu, mesmo dividido,
Eu escolhi o menos viajado,
E isso fez toda a diferença.

REFERÊNCIAS

FROST, Robert. **The road not taken**. Boston: The Atlantic Monthly, 1915. Disponível em:
<https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>. Acesso em: 2 jun. 2022.