

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 22 – Nº 66
Setembro/Dezembro – 2016
Suplemento: Anais da XI JNLFLP**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 22, Nº 66, (set./dez.2016) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1955 p. il. [944 + 1011 p.]

Suplemento: *Anais da XI JNLFLP*

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **http://www.filologia.org.br/revista**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Dra. Renata da Silva Barcellos

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Maria Lucia Leitão de Almeida
Maria Lúcia Mexias Simon	Mário Eduardo Viaro
Nataniel dos Santos Gomes	Regina Céli Alves da Silva
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

- 0. Editorial – 20**
- 1. A abordagem da metáfora em livros didáticos do ensino médio23**
Noelma Oliveira Barbosa
- 2. A análise linguística a partir do gênero artigo de opinião44**
Maria das Dores Melo de Souza, Célia Maria Barbosa de Moraes Lima e Alexandre Melo de Sousa
- 3. A ascensão da nova epistolografia latina nos séculos XV e XVI..... 55**
Ricardo Hiroyuki Shibata
- 4. A centralidade do texto no ensino de língua: as influências da linguística textual71**
Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 5. A comunicação nas redes sociais sob a ótica da translinguística83**
Oswaldo Moreira Ferreira, Dayse Sampaio Lopes Borges e Selma de Souza Sanglard
- 6. A escrita e a reescrita como ferramentas de ousadia e empoderamento92**
Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Dhienes Carla Ferreira e Liz Daiana Tito de Azeredo
- 7. A filologia como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa100**
Juliana Lima Façanha
- 8. A importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento108**
Thaís Larissa Almeida de Carvalho Martins e Suelen da Silva Santos Andrade do Couto

9. **A indisciplina escolar e os desafios do currículo na sociedade multicultural124**
Rosilani Balthazar da Silva e Bianka Pires André
10. **A influência da linguagem midiática no ensino de língua portuguesa: o que dizem os alunos143**
Sharlanna Fonseca Sousa Oliveira
11. **A interdiscursividade dos gêneros textuais: fotografias e canções158**
Marcos Neves Fonseca, Marcelo Nascimento Feitosa e João Carlos de Souza Ribeiro
12. **A leveza do voo e o peso do (não) poder: uma análise das expectativas de gênero na obra *As Andorinhas*, de Paulina Chiziane173**
Ângela da Silva Gomes Poz
13. **A linguagem como mediadora do conhecimento para alunos surdos e deficientes auditivos184**
Cristiane Regina Silva Dantas e Eliana Crispim França Luquetti
14. **A linguagem dos jogos de vídeo game e sua influência na formação de neologismos: reflexões preliminares sob a perspectiva da linguística191**
Luciene Cristina Paredes, Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
15. **A linguagem jurídica brasileira: uma abordagem à luz da aplicabilidade processual contemporânea201**
Oswaldo Moreira Ferreira e Eliana Crispim França Luquetti
16. **A linguagem musical de Jorge da Paz e Geraldo Gamboa: a história e musicalidade do samba goytacá211**
Gabriela Tavares Candido da Silva e Giovane do Nascimento
17. **A linguagem no processo de ensinar e aprender na EaD222**
Thaíse dos Santos Soares Siqueira, Rozana Quintanilha Gomes Souza, Rosilani Balthazar da Silva e Samara Moço Azevedo
18. **A morfologia do super nos compêndios de normas.....230**
Lara Prazeres Ribeiro Gomes

19. **A narrativa no ensino de história: um olhar sobre a aprendizagem**244
Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães, Fernanda Castro Manhães e Gerson Tavares do Carmo
20. **A operacionalidade dos vestígios dos neutros latinos no discurso escrito**257
Thiago Soares de Oliveira
21. **A quebra do dogma da linguagem jurídica: uma análise sobre o juizado especial cível e seus princípios**275
Emilly de Figueiredo Barelli, Milton Junior Barros Araújo, Oswaldo Moreira Ferreira e Raí de Oliveira Costa
22. **A questão da pontuação na educação básica: o funcionamento do ponto e vírgula**283
Elizangela Cardoso Arrais e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
23. **A representação afrobrasileira no samba: a construção da identidade negra na música**295
Gabriela Tavares Candido da Silva e Marcelo Cucco
24. **A retextualização como atividade de desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do fundamental II**309
Michele Assunção Lima, Denize Nogueira de Magalhães e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
25. **A Sociologia das Ausências de Boaventura Sousa Santos e a Cegueira dos Saberes de Edgar Morin pelo viés dos regimes de interação de Eric Landowski**319
Noelma Oliveira Barbosa, Bruno Gomes Pereira e Wiliana Carneiro Carvalho
26. **A tecnologia no processo de aprendizagem: criando histórias em quadrinhos utilizando recursos digitais disponíveis na internet**336
Lucélia Machado Inácio Delmondes e Nataniel dos Santos Gomes
27. **A transliteratura nas redes sociais: observações entre alunos de ensino médio em Campos dos Goytacazes**353
Ocinei Trindade de Oliveira, Simone Rodrigues Barreto e Analice de Oliveira Martins

28. **A variante-padrão como um caminho de inserção social371**
Adriana Teles de Oliveira e Giêdra Ferreira da Cruz
29. **A violência simbólica contra a mulher no discurso do perfil “o poeteiro”380**
Juliana Lima Façanha
30. **Abordagens feitas pelos livros didáticos a respeito da diversidade linguística390**
Didimari Santana dos Santos, Rafaela Santtos Jandiroba e Vivian Antonino
31. **Análise contrastiva entre os tempos presente do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa403**
Sonia Maria de Fonseca Souza, Elizângela Frangilo Tiradentes, Giani Fernandes Ferreira e Vyvian França Souza Gomes Muniz
32. **Análise de materiais pedagógicos indígenas – krahô419**
Ana Beatriz Sena da Silva e Francisco Edviges Albuquerque
33. **Análise do discurso de tiras cômicas como forma de abordagem de coloquialismo nas aulas de línguas estrangeiras426**
Jucélia Azevedo dos Santos Silva e Poliana da Silva Carvalho
34. **Análise do discurso e as histórias em quadrinhos: um estudo sobre o discurso do coringa em *O Cavaleiro das Trevas*442**
Taís Turaça Arantes e Ronaldo Vinagre Franjotti
35. **Análise do discurso polêmico: a crise ambiental sob o olhar apocalíptico do pastor Silas Malafaia458**
Edivaldo Cristiano dos Santos Souza e Rozana Quintanilha Gomes Souza
36. **Análise estrutural da narrativa de Todorov em um códice medieval de 1047466**
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima e Leandro Duarte Rus
37. **Análise filológica da cópia da carta para João Pedro da Câmara483**
Marta Maria Covezzi, Thaísa Maria Gazziero Tomazie e Thalita Rodrigues de Alcântara Gimenes

38. **As inadequações na produção escrita dos graduandos de engenharia da UENF**504
Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André e Luana Espírito Santo Barbosa
39. **As metáforas nos textos científicos**514
Patrícia Luciano de Farias Teixeira e Elizany Alves de Araújo
40. **As relações familiares sob a ótica da etimologia**526
Marília Siqueira da Silva
41. **As variações em cartas manuscritas de Mato Grosso**538
Kenia Maria Correa da Silva
42. **Aspectos cognitivos da leitura nas tirinhas de Calvin e Haroldo: reflexões e relato e experiência**556
José Rone Rabelo da Silva e Nataniel dos Santos Gomes
43. **Barthes e os fenômenos da literatura na obra *Raul da Ferrugem Azul*, de Ana Maria Machado**569
Marcelo Nascimento Feitosa, Marcos Neves Fonseca e Márcia Verônica Ramos de Macêdo
44. **Bilinguismo e adstrato: uma reflexão conceitual**582
Camilla da Silva Mendes, Nathalia Reis de Medeiros e Thiago Soares de Oliveira
45. **Concepções de gramática e o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**595
Jaqueline da Silva Borges, Aline Saddi Chaves, Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
46. **Construção de sentidos abstratos em língua brasileira de sinais**613
Jéssica Rabelo Nascimento e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
47. **Construção do *ethos* discursivo do professor no PROEJA: um estudo no IFFluminense *campus* Guarus**623
Engracia Manhães Gabriel de Brito Cavalcanti e Jovana Paiva Pereira

48. **Contribuições da bncc ao processo de ensino-aprendizagem para a formação docente**637
Gelson Caetano Paes Júnior
49. **Crítica genética do soneto lyrano: "Agora São Iguais"**646
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
50. **Crítica genética e hermenêutica de sonetos do poeta Pedro Lyra**661
Eleonora Campos Teixeira, Pedro Wladimir do Valle Lyra e Carlos Henrique Medeiros de Souza
51. **Da quadra de esportes para a sociolinguística**.....669
Gislane Nunes Leitão
52. **Das ruas às redes: a informação e a comunicação no (re)pensar e (re)fazer política**678
Paula Alice Müller Bessa, Ione Galoza de Azevedo e Carlos Henrique Medeiros de Sousa
53. **Desafiando Van Dine e Todorov: o romance policial barrosiano em questão**692
Ábia Dias Pereira, Adriene Ferreira de Mello, Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt, Luiza Guimarães Lanes e Thayone Aparecida da Silva Soares
54. **Diálogo entre linguagens: o uso da linguagem literária e das linguagens audiovisuais na formação de leitores**701
Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Analice de Oliveira Martins
55. **Dificuldades de aprendizagem nas salas de aula de língua estrangeira**718
Jeanne Castelo Branco, Marcilene de Assis Alves Araujo e Zelma Pimenta de Freitas
56. **Discurso e memória: análise da relação entre o ensino de língua materna e a perspectiva educacional adventista**724
Tiago da Costa Barros Macedo e Edvania Gomes da Silva
57. **Edição semidiplomática do Processo-Crime de Defloração de Idalina Cardoso Barretto na Aracaju oitocentista (APJ,2544,02,01)**744
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

58. **Educação a distância uma nova concepção de ensino757**
Glaucinei Dutra Galvão e Nataniel dos Santos Gomes
59. **Ensinar gramática transgredindo os gêneros772**
Vanderlis Legramante Barbosa, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
60. **Ensino de norma padrão: o acento indicador de crase no à .785**
Antonio Cilírio da Silva Neto e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
61. **Ensino jurídico e protagonismo discente: um repensar das aulas ministradas no curso de direito801**
Tauã Lima Verdan Rangel
62. **Entre letras e sons: paródia musicalizada, a música como um gênero textual promotor de aprendizagem de ciências816**
Dayse Sampaio Lopes Borges e Renato Augusto DaMatta
63. **Entre sentido e presença: vozes em “O MEU AMOR” de Chico Buarque833**
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Giovane do Nascimento e Pedro Wladimir do Vale Lira
64. **Escrita na universidade: o processo de aquisição do letramento acadêmico845**
Rysian Lohse Monteiro, Marcela Viera Coimbra e Eliana Crispim França Luquetti
65. **Estado do conhecimento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição da alfabetização e do letramento do aluno com dislexia863**
Jaqueline Irala de Moreira e Nataniel dos Santos Gomes
66. **Estrutura gramatical dos gêneros textuais873**
Ricardo do Nascimento Oliveira, Nataniel dos Santos Gomes, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
67. **Estudo léxico-social da terminologia militar em diacronia: uma abordagem funcional da variação e mudança883**
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

68. **Estudo toponímico na sala de aula: atividade interdisciplinar contextualizada**898
Antonia Sandra Lopes da Silva e Maria do Socorro Melo Araújo
69. **Fala e escrita: reflexões acerca do modelo da “linguagem da imediatez” e da “linguagem da distância”, de Koch e Öesterreicher**912
Denise Durante
70. **Fatores de textualidade e produção de sentido nos processos comunicacionais, um enfoque interativo entre autor, texto e leitor**931
Ariane Wust de Freitas Francischini, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Nataniel dos Santos Gomes
71. **Fome e representações idealizadas na obra de Euclides da Cunha**967
Adriana Silva Ferreira de Rezende, Damaris Domingos Dutra e Tauã Lima Verdan Rangel
72. **Fonologia de uso e as correspondências ortográficas regulares e irregulares do "g" e "j" aplicadas no contexto de sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental**989
Antonio Cilírio da Silva Neto, Naiana Siqueira Galvão e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
73. **Formação discursiva em relação à proposta de redação do ENEM 2015: a violência contra a mulher**1000
Michelle Fernanda Giusti Fabrin e Aline Saddi Chaves
74. **Gênero biografia e autobiografia: uma proposta de letramento** 1016
Vera Lúcia Pires e Maria Cilene Gonçalves Gaspar
75. **Gestos de interpretação e processos de significação: como significa o espaço cidade nos discursos urbanos**1029
Maria Teresa Martins Rezende e Maria Leda Pinto
76. **Globalização hegemônica e as novas exigências sociais: da necessidade de um novo paradigma educacional**1039
Mauro Barroso Andrés

77. **Gramática, hermenêutica e ensino1046**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
78. **Hate speech: liberdade de expressão e dignidade1057**
Tatiane da Silva Santos, Samuell Santos Ferreira, Talita da Silva Ernesto, Ieda Tinoco Boechat e Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral
79. **Implicaturas e humor nas tirinhas de Armandinho1068**
Rosa Maria A Nechi Verceze, Marcilene de Assunção e Mirlene Batista Sá
80. **Interpretação, juridiquês e a dificuldade de entendimento dos textos jurídicos: as barreiras de uma linguagem hermética no direito1082**
Lorena Bomfim da Costa, Pâmella do Carmo Silva e Tauã Lima Verdan Rangel
81. **Lei 13.146/2015: o discurso da educação inclusiva1098**
Fernanda Vivacqua e Nadir S'antana
82. **Leitura, gramática e tecnologia, uma imbricação a favor do conhecimento1104**
Dagmar Vieira Nogueira Silva, Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assêncio Costa
83. **Leituras e emojis em um mundo globalizado115**
Letícia de Oliveira, Patricia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gome
84. **Linguagem, máthema e phrónesis1127**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
85. **Literatura de autoria feminina: reflexões do passado que constroem o feminino no século XXI1133**
Lívia Larissa Gomes Nunes e Gabriela Tavares Candido da Silva
86. **Los proyectos del alfabetización cómo géneros discursivos catalizadores y los procedimientos de la educación escolar: las perspectivas del interdisciplinariedad en intervención del enseñanza y aprendizaje1141**
Bruno Gomes Pereira e Noelma Oliveira Barbosa

87. **Meio ambiente ecologicamente equilibrado à luz da interpretação hermeneuta do Supremo Tribunal Federal**1151
Vitor Pimentel Oliveira e Tauã Lima Verdan Rangel
88. **Metodologia da corporeidade como contribuição para o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa**1175
Anna Karoliny Farias Marinho, Marcilene de Assis Alves Araujo e Rosane Maria Matias Cavalcante
89. **Mudanças na conjugação verbal no uso das formas pronominais "nós" / "a gente"**1182
Márcio Amieiro Nunes e Nataniel dos Santos Gomes
90. **Multiletramentos: o (re)pensar de uma ideia**1197
Jéssica Rezende Diniz Brandão
91. **Música e clíticos pronominais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa**1208
Leandro Sant'Anna da Silva
92. **Novas tecnologias na educação de jovens e adultos**1228
Wellington Nascimento Alves e Nataniel dos Santos Gomes
93. **O aplicativo “google formulário” como ferramenta de avaliação em sala de aula**1234
Vanderson de Souza e Nataniel dos Santos Gomes
94. **O caminho para a harmonia do ser, fazer, viver e conviver: questões enunciativas presentes no discurso filosófico do processo de ensino/aprendizagem do aikido**1252
Augusto Gonçalves Ribeiro e Luciana Rocha dos Santo
95. **O confronto entre livros didáticos do ensino fundamental do século XX e do XXI: conjunções subordinativas**1264
Daniela Jaqueline e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
96. **O discurso persuasivo das campanhas publicitárias das havaianas**1280
Domingos Caxingue Gongga, Ingrid Ribeiro da Gama Rangel e Eleonora Campos Teixeira e Nascimento
97. **O empoderamento do indivíduo no tratamento de conflitos: a comunidade como locus de promoção das práticas de me-**

- diação1290**
Tauã Lima Verdan Rangel
- 98. O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento: uma proposta de análise discursiva do gênero letra de música popular brasileira1312**
Célia Maria Barbosa de Moraes Lima, Maria das Dores Melo de Souza e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 99. O ensino de gêneros textuais: uma experiência didática com editorial e seminário no nono ano do ensino fundamental II ...1317**
Pedrinho Nascimento da Silva e Vera Lúcia Pires
- 100. O ensino de língua e leitura na escola entre o ideal e o real 1334**
Iago Pereira dos Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Liz Dairana Tito Azeredo da Silva e Tatiane Almeida de Souza
- 101. O ensino de literatura no ensino médio: contribuições teórico-didáticas do letramento científico literário1345**
Mario Ribeiro Morais
- 102. O ensino do gênero resumo na escola1365**
Vera Lúcia Pires e Pedrinho Nascimento da Silva
- 103. O espelho da identidade no texto literário: uma reflexão sobre o ensino da literatura na educação de jovens e adultos1376**
Rozana Quintanilha Gomes Souza, Thaíse dos Santos Soares Siqueira e Gerson Tavares do Carmo
- 104. O estudo de narrativas de mistério explorando a linguagem dos jogos e dos enigmas de raciocínio lógico: experiências de leitura com alunos do 8º ano1386**
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Clesiane Bindaco Benevenuti e Analice Martins de Oliveira
- 105. O gênero lírico e suas colaborações para o letramento1399**
Fernanda Dias de Oliveira e Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)
- 106. O “herói” negro como símbolo de brasilidade: a construção do “sem nenhum caráter” de Mário de Andrade1408**
Paula Linhares Abílio e Gabriela Tavares Candido da Silva

- 107. O item lexical tá em uso1419**
*Milena Ferreira Hygino Nunes e Tansse Paes Bóvio Barcelos Cor-
te*
- 108. O mundo imaginário do leitor: uma de sequência didática 1431**
*Dagmar Vieira Nogueira Silva, Natalina Sierra Assêncio Costa e
Nataniel dos Santos Gomes*
- 109. O plurilinguismo e a invenção do monolinguismo: espanha –
uma relação de poder1438**
Lorene Fernández Dall Negro Ferrari e Ruberval Franco Maciel
- 110. O que você vai beber? pepsí ou coca-cola? o embate publicitário
visto pela semiótica americana1448**
*Sonia Maria Fonseca de Souza, Joane Marieli Pereira Caetano e
Otávio de Oliveira Castelane*
- 111. O realismo nos contos machadianos: do “efeito” ao “choque” do
real1459**
Patrícia Peres Ferreira Nicolini
- 112. O sentido do masculino e do feminino na mídia exterior: uma
análise de enunciados em camisetas1470**
Florisbete de Jesus Silva e Adilson Ventura
- 113. O sistema de escrita em terena: origem, organização e vari-
antes1488**
Vinícius Gonçalves dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes
- 114. O sujeito na sociedade: a perspectiva de um "olhar" filosófico
nas Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa1495**
Ana Maria Rocha Soares e Márcio Roberto Soares Dias
- 115. O uso da tecnologia na criação de HQs na aula de língua portu-
guesa com alunos do 6º ano na rede municipal de ensino ..1513**
Gracyella Gonzaga Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
- 116. O uso de atividades interativas pedagógicas como estímulo na
formação de leitores1528**
*Amaro Sebastiao de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa,
Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito*

- 117. Os desafios da escrita na produção textual em diferentes níveis de escolaridade1538**
Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino, Rosilani Balthazar da Silva, Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito
- 118. Os impactos da oralidade na escrita de alunos produtores de texto em língua materna1547**
Silvio Nunes da Silva Júnior
- 119. Os sujeitos da eja e do proeja e o direito à educação1556**
Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga, Maria da Conceição Monteiro Soares e Jaqueline de Souza Gomes e Gerson Tavares do Carmo
- 120. Palavras metafóricas monoicas: tópico e veículo implícitos? ..1569**
Reginaldo Nascimento Neto e José Armando da Silva
- 121. Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: suas percepções sobre os gêneros textuais e a habilidade comunicativa1585**
Laís Teixeira Lima e Eliana Crispim França Luquetti
- 122. Policarpo Quaresma: um ufanista frustrado1600**
Arthur Verdán R. Silva, Luana Moreira Ramos e Yanca Alves Barcelos
- 123. Prática pedagógica por meio da construção de um periódico .1610**
Mariane Freiesleben e Patrícia Luciano de Farias Teixeira
- 124. Processos de referenciação e progressão referencial na construção de textos1618**
Danyele Campozano e Nataniel dos Santos Gomes
- 125. Produção de vocabulários tridimensionais de geometria ...1628**
Misleine Andrade Ferreira Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 126. Raízes da identidade intercultural brasileira a partir de macunaíma1636**
Neila Barbosa de Oliveira Bornemann

- 127. Reflexión acerca de la iconicidad entre la posición del sujeto en las cláusulas y la distribución de los participantes en la situación de comunicación1650**
Claudia Borzi
- 128. Reflexões para a produção de uma história crítica da filologia portuguesa e brasileira1679**
Marinês de Jesus Rocha e Marcello Moreira
- 129. Reflexões sobre o uso da música no ensino da normatividade gramatical (língua materna)1686**
André Ricardo Ribeiro da Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
- 130. Relações entre texto e discurso: algumas reflexões1702**
Ernani da Silva Vargas, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Natalina Sierra Assêncio Costa e Maria Leda Pinto
- 131. Relato de experiência: ressignificando o gênero conto por meio da multimodalidade1716**
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Natalina Sierra Assêncio Costa e Patrícia Lima Domingos
- 132. Retextualizando narrativas de aventura: novas possibilidades de leitura1726**
Nataniel dos Santos Gomes e Patrícia Lima Domingos
- 133. Solidariedade intergeracional: o direito das gerações futuras a um patrimônio genético não modificado1735**
Laura Gioffi Coelho Moraes, Erica Corrêa da Silva Lopes, Samila Ferreira Teixeira e Tauã Lima Verdan Rangel
- 134. Tecnologia, educação e produção textual: tripé para formação de leitores da era digital1753**
Jaqueline Maria de Almeida, Mary Jeanne Gomes Viana Tavares, Daniele Fernandes Rodrigues, Dhienes Charla Ferreira Tinoco e Eliana Crispim França Luquetti
- 135. Tiziano Selavi e Alfred Hitchcock: uma análise da relação inter-semiótica entre o fumetti Dylan Dog – nas profundezas e o filme psicose1770**
Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes

136. **Tradição e renovação: diferentes formas de ensinar em *A Casa da Madrinha* de Lygia Bojunga**1783
Elisa Augusta Lopes Costa
137. **Um breve estudo filológico e histórico sobre a Carta Régia da Rainha D. Maria I ao Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres**1800
Déborah Pimenta Martins, Elias Alves de Andrade e Kelly Cristina Mamedes
138. **Uma pesquisa em poucas palavras: o processo de escolarização da literatura no ensino médio em Xinguara – Pará**1825
Bonfim Queiroz Lima Pereira e Márcio Araújo de Melo
139. **Usos de [VAdj] numa perspectiva construcional**1835
José Marcos Barros Devillart
140. **Variação linguística e ensino: algumas reflexões**1842
Ernani da Silva Vargas, Nataniel dos Santos Gomes e Maria Leda Pinto
141. **Vocábulo hermético e dificuldades para acesso a justiça** ...1858
Rafael Guimarães de Oliveira e Tauã Lima Verdan Rangel
142. **Wayne de Gotham, dos quadrinhos para o romance: primeiras análises**1872
Igor Milen Campos Cabral e Nataniel dos Santos Gomes
143. **A solidão e o isolamento de Prufrock e Lucy Barton**1879
Carlos Henrique Lima de Souza
144. **Distinções entre a derivação parassintética e a derivação prefixal e sufixal: o caso dos neologismos**1889
Patricia Damasceno Fernandes, Nataniel dos Santos Gomes e Natalina Sierra Assêncio Costa
145. **Do real ao virtual: a influência do internetês e suas adequações na comunicação**1898
Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa, Rosilani Balthazar da Silva, Dhienes Carla Ferreira Tinoco e Liz Daiana Tito

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 146. Os estrangeirismos e a metalinguagem em *Manhattan Connection*1910**
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
- 147. Terror em microcontos1925**
Carlos Henrique Lima de Souza
- 148. Um breve questionamento sobre ficção e história, em *Suetônio* 1936**
José Mario Botelho

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 66 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2016, com 148 artigos em 1955 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado no dia 5 de novembro de 2016 nas seguintes instituições de ensino do Brasil: FAMA – Faculdade Machado de Assis (Coordenação Local: Profa. Rita de Cássia Gemino da Silva), FEUDUC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (Coordenação Local: Prof. Edson Sendin Magalhães), IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Paraíso (Coordenação Local: Profas. Paula Jucá de Sousa Santos e Graziane França C. de Anicézio), Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE – Núcleo Avançado em Educação (Coordenação Local: Profa. Renata da Silva de Barcellos), UAB - Universidade Aberta do Brasil – Polo de Almenara-MG (Coordenação Local: Profa. Cláudia Reis Otoni de Paula), UEG Universidade Estadual de Goiás (Coordenação Local: Prof. Eduardo Batista da Silva), UEMS Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – campus Campo Grande (Coordenação Local: Prof. Nataniel dos Santos Gomes), UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense (Coordenação Local: Profa. Eliana Crispim França Luquetti), UERR Universidade Estadual de Roraima (Coordenação Local: Profa. Alessandra de Souza Santos), UESC Universidade Estadual de Santa Cruz (Coordenação Local: Profas. Luana dos Santos Castro Marinho e Tiane Cléa Santos Oliveira), UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista (Coordenação Local: Profa. Valéria Viana Sousa), UFAC Universidade Federal do Acre - campus Rio Branco (Coordenação Local: Profa. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves), UFMT Universidade Federal do Mato Grosso (Coordenação Local: Prof. Elias Alves de Andrade), UFMS Universidade Federal de Santa Maria (Coordenação Local: Profa. Evelyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa), UFT Universidade Federal do Tocantins – campus Araguaína (Coordenação Local: Profs. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Antonio Cílrío da Silva Neto), UNEB Universidade do Estado da Bahia – campus I (Coordenação Local: Profas. Maria da Conceição Reis Teixeira e Ediane Brito Andrade Shettini), campus II (Coordenação Local: Profa. Lise Mary Arruda Dourado) e

campus VI (Coordenação Local: Prof. Ricardo Tupiniquim Ramos), UNILA Universidade de Integração Latino-Americana (Coordenação Local: Profa. Francisca Paula Soares Maia) e UNIR Universidade Federal de Rondônia (Coordenação Local: Profs. José Flávio Paz e Júlio César Barreto Rocha).

Nesta edição estão incluídos os trabalhos completos com os seus respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página <http://www.filologia.org.br/xi_jnlflp/resumos/index.html> da XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa.

Este suplemento do número 66 da Revista *Philologus* contém os Anais da XI JNLFLP, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos que não são provenientes de trabalhos apresentados nesta jornada, mas resultantes de eventos realizados anteriormente.

Vamos nos dispensar de fazer uma apresentação de cada um dos trabalhos neste editorial de abertura do volume, visto serem muitos e ultrapassar demasiadamente limite desse gênero de texto. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura da publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da Revista.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

Os números regulares da Revista *Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento do número 66 está com quase duas mil páginas, e sairá também como parte da segunda edição do Almanaque CiFEFiL 2016, que sairá neste mês de dezembro e será enviado aos autores em janeiro ou fevereiro.

Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão virtual (disponibilizada em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma versão digital (em CD-ROM), no Almanaque CiFEFiL). Por contenção de despesas, os suplementos não têm a versão impressa. A partir de 2014, o Almanaque CiFEFiL passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a pos-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

samos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este Suplemento da Revista *Philologus* e *Anais da XI JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos assuntos tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, e digite as palavras-chave de seu interesse, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2016.



A ABORDAGEM DA METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Noelma Oliveira Barbosa (UFT)
noelma_barbosa@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o trabalho com a metáfora em manuais didáticos do 1º ano do ensino médio. Nele, pretendemos investigar como a metáfora está sendo conceituada e discutida nos livros didáticos de língua portuguesa, que foram avaliados e adotados no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, para o triênio 2015-2017. O *corpus* desse estudo constitui-se de dois exemplares, nos quais observamos, por meio dos conceitos e exemplos dados à metáfora, os seguintes aspectos: (i) atualização teórico-metodológica, (ii) natureza da abordagem e, (iii) o diálogo entre conceito e ilustração. Constituíram-se aporte teórico para os estudos da metáfora as investigações de Rosa Maria Baptista Amaral (2009), Max Black (1962, 1993), Dieysa Kanyela Fossile (2011a, 2011b), George Lakoff e Mark Johnson (1980), Heronides Murílio de Melo Moura (2007, 2012) e Paul Ricoeur (2000); para os estudos sobre o livro didático, utilizamos os trabalhos de Camila Rodrigues-Silva (2015), Denise Gabriel Witzel (2002) e *Guia do Livro Didático* (2011, 2014) e informações disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. A análise do corpus nos possibilitou verificar que a abordagem tradicional da metáfora ainda está presente, sobretudo, na definição dada pelos manuais. As explicações a respeito das ilustrações, por sua vez, são mais contextualizadas e consideram, quase sempre, as estratégias didático-metodológicas de construção dos sentidos e apreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: Metáfora. Sentidos. Livro didático.

1. Considerações iniciais

Dado o avanço da linguística nas últimas décadas, educadores vêm se ocupando em estudar a construção dos significados nos conteúdos escolares. A “reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como à (re)construção de conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2015, p. 38) vem norteando, consideravelmente, as orientações didático-metodológicas e as novas abordagens dos conteúdos de aula. Muitas dessas pesquisas se voltam à compreensão da construção e interpretação de metáforas.

Por considerar que o livro didático constitui vestígio relevante da estruturação e categorização de conteúdos, bem como das orientações metodológicas que são implementadas em sala, este artigo propõe analisar como a metáfora é conceituada/explicada e apresentada nesses exemplares didáticos. Nossa análise procede-se de maneira descritiva e discursiva.

siva, observando quais perspectivas teóricas são consideradas nessa abordagem.

Os livros selecionados fazem parte de coleções avaliadas e adotados no âmbito do PNLD 2015 para o 1º ano do ensino médio, no momento, a versão mais recente do programa para essa série. O primeiro exemplar analisado é o *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, de autoria de Maria Luiza Marques Abaurre, Maria Bernadete Marques Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela Editora Moderna, em 2013. O segundo livro é o *Ser Protagonista Língua Portuguesa*, organizado e publicado por Edições SM, em 2013.

2. A metáfora: conceituando

São muitos os estudos que contribuem com importantes conceituações e problematizações a respeito da metáfora, ao ponto que esta passou a fazer parte do escopo de diferentes áreas do conhecimento. Isso contribuiu para que a metáfora tornasse um assunto bastante estudado e discutido atualmente, uma vez que constitui importante instrumento de cognição e linguístico, útil na captação e desenvolvimento do sentido.

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá*, através da junção de dois elementos que a compõe – *meta* que significa “sobre” e *pherein*, este com a significação de “transporte”. Essa informação sustenta a visão *tradicional* sobre o assunto, a qual é atribuída a Aristóteles, o pesquisador primeiro a desenvolver estudos sistemáticos sobre o assunto (AMARAL, 2009; FOSSILE 2011a, 2011b; RICOEUR, 2000). Nessa visão, a metáfora representaria uma transferência de sentido de um termo para outro, que o substitui (teoria da substituição), através de uma analogia (teoria da comparação). Esse conceito metafórico se restringe apenas ao nível da linguagem e, conforme esses pesquisadores, perdurou até meados do século XX.

Em meados do século XX, surge a *teoria interacionista* como uma explicação alternativa sobre a metáfora, que é dada pelo reconhecimento da dimensão cognitiva da mesma, ignorada até então. Deve-se a Ivor Armstrong Richards (década de 1930) importantes empreendimentos para a formulação da abordagem interacionista da metáfora. A este autor é atribuído o pensamento de que a metáfora ou o enunciado metafórico possui estrutura intrínseca e envolve toda a semântica do enunciado.

A metáfora, para Ivor Armstrong Richards, consiste na relação

que estabelece entre os dois termos que forma o enunciado metafórico: o *tópico* (elemento que predica) e o *veículo* (palavra ou expressão tomada metaforicamente). Para ele, o funcionamento da metáfora se dá a partir da interação, denominada *base*, entre o primeiro termo, que é o *tópico* ou *teor* e o *veículo* (a palavra que contém o sentido metafórico).

Para Dieysa Kanyela Fossile (2011, p. 38), em Ivor Armstrong Richards, a relação linguagem *versus* pensamento é dicotômica, e nessa dicotomia, o pensamento é enfatizado. Assim, inicia “[...] uma longa tradição que separa dois planos na metáfora: o plano conceptual (que relaciona conceitos) e o plano da expressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos)” (MOURA, 2008, *apud* FOSSILE, 2011). Essa autora afirma que houve uma fusão, na década de 70, da linha de investigação literária seguida por Ivor Armstrong Richards com o campo da filosofia analítica; sendo Max Black, o principal representante dessa fusão.

Paul Ricoeur (2000) destaca alguns pontos que considera contundentes em *Metaphor* (BLACK, 1962), dois dos quais vale mencionar. O primeiro diz respeito à própria estrutura do enunciado metafórico, que Ivor Armstrong Richards reconhecia através da relação “tópico” – “veículo”. Em Max Black, é um enunciado inteiro que constitui a metáfora, mas a atenção concentra-se em uma palavra particular cuja presença justifica que se considere o enunciado metafórico. A interação ocorre entre o sentido *indiviso* do enunciado e o sentido *focalizado* da palavra.

O segundo ponto que Paul Ricoeur apresenta é concernente ao próprio funcionamento da metáfora. Para essa explicação, Max Black introduz a noção de “sistema de lugares comuns associados”, que é acrescido aos usos literais da palavra que governam as regras sintáticas e semânticas, para formar um *sistema de implicações* próprio a uma evocação mais ou menos fácil e mais ou menos livre.

Max Black (1962) exemplifica esse pensamento com o enunciado “o homem é um lobo”. Segundo ele, a expressão metafórica “lobo” organiza nossa visão de homem (tema principal) por meio da metáfora lobo (foco, tema subsidiário), de forma que esta desloca para o tema principal caracteres que aplicáveis ao tema subsidiário. Assim, a metáfora *suprime* certos detalhes e *acentua* outros, por meio de um *insight*, uma *operação intelectual irreduzível*, que informa e esclarece, como nenhuma paráfrase poderia fazer. (RICOEUR, 2000)

Além dessa evocação do *sistema associado de lugares comuns* para explicar o processo de interação, Max Black (1993) admite que as me-

táforas podem também ser apoiadas por *sistemas de implicações especificamente construídos* e de natureza não lexicais. Para ele, as regras estabelecidas pela linguagem deixam ampla liberdade para o indivíduo variar e usar a criatividade. Assim, “o significado de uma expressão metafórica tem de ser reconstruído a partir de intenções do orador (e outras pistas), porque as regras gerais de uso padrão são demasiado gerais para fornecer as informações necessárias”. (BLACK, 1962, p. 277)

Dessa maneira, Max Black admite que a metáfora resulta tanto da pragmática quanto da semântica e que importante, relativamente à sua eficácia, não é que os lugares comuns sejam verdadeiros, mas que sejam suscetíveis de uma evocação fácil e livre (RICOEUR, 2000). Max Black (1993) afirma que o significado de uma metáfora é algo *novo e criativo*. Para sustentar tal ponto de vista, admite que há *uma inescapável indeterminação na noção de um determinado enunciado metafórico*, o qual “pode estar disponível para o uso repetido, adaptado e modificado por uma variedade de falantes em diferentes situações de uso”. (BLACK, 1993, p. 24)

A teoria interacionista utiliza-se dos recursos da *linguagem* para produzir metáforas, mas é a partir dos atributos *cognitivos* e pelas conexões que se estabelecem entre esses aspectos é que a metáfora, em si, se justifica. Assim, compreendemos que tal teoria busca entender o fenômeno da metáfora em sua complexidade, pois se envolvem nesse processo tanto fatores cognitivos quanto linguísticos.

Quanto à *teoria da metáfora conceptual*, esta surgida a partir da década de 1970, tem como representantes George Lakoff e Mark Johnson. Para esses pesquisadores a metáfora é primordialmente conceptual e faz parte do sistema ordinário do pensamento e da linguagem. Os autores sustentam que o sentido de uma frase é dado em termos de uma estrutura conceptual e que boa parte dessa estrutura é metafórica por natureza.

A metáfora é vista como um mecanismo do pensamento e, por conseguinte, do raciocínio. Responsável pela criação de novos sentidos e de novas realidades, ela é como uma projeção mental, que tem como função estruturar o sistema conceptual formal, o qual determina a forma como o homem pensa, raciocina e imagina no seu dia-a-dia. Essa projeção é estabelecida de um domínio fonte em um domínio alvo, permitindo a construção das expressões metafóricas, que são, assim, reconhecidas linguisticamente. O *domínio alvo* e o *domínio fonte* correspondem ao que na teoria interacionista chamamos *tópico* e *veículo*, respectivamente.

Para George Lakoff e Mark Johnson (1980), as experiências individuais, a cultura, a história e ideologia têm papel importante na produção das metáforas que utilizamos. Para mostrar que os enunciados que constituem as expressões metafóricas são formas de pensar e de agir, e não apenas meios de dizer, os autores destacam três modalidades de metáforas: (i) as *orientacionais*, (ii) as *estruturais* e (iii) as chamadas *metáforas ontológicas*.

As metáforas *orientacionais* são responsáveis por organizar todo um sistema de conceitos em relação a outro. São assim nomeados porque a maioria deles tem a ver com a orientação espacial do tipo: para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de fundo – raso, central – periférico. Essas orientações metafóricas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Elas nos dão um conceito e uma orientação espacial, como por exemplo: FELIZ É PARA CIMA – TRISTE É PARA BAIXO¹. Esse fato leva-nos a compreender expressões como “estou me sentindo para cima”, “meu astral subiu”, “estou me sentindo para baixo” ou “eu caí em depressão”, dentre muitas outras.

Para ilustrar as metáforas *estruturais*, os autores tomam como exemplo a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, onde DISCUSSÃO representa o domínio alvo e GUERRA representa o domínio fonte. Nesse caso, a projeção funciona por filtrar das propriedades do domínio fonte aquelas que mais se aproximam do domínio alvo, ao qual tais propriedades devem ser associadas. Os autores sustentam que o sentido de DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivenciamos na nossa cultura e que estrutura as ações que realizamos numa discussão; está presente em expressões como: “seus argumentos são indefensáveis”, “suas críticas foram direto ao alvo”, “você não concorda? Ok, atire! Ok, ataque!”, “ele derrubou todos seus argumentos” etc. Dessa maneira, há uma batalha verbal que reflete na estrutura de uma discussão.

Outro exemplo de metáforas estruturais é o caso da *metáfora do canal*, que os autores consideram uma metáfora complexa. Constituída por uma rede de metáforas conceptuais, a metáfora do canal revela como um conceito metafórico pode esconder um aspecto importante de nossa experiência. Esse é um exemplo de como a nossa linguagem sobre a pró-

¹ George Lakoff e Mark Johnson (1980) sugerem que metáforas conceptuais devem ser grafadas com letras maiúsculas. Enquanto as expressões metafóricas que sustentam tais metáforas devem ser grafadas com letras minúsculas. (FOSSILE, 2011, p. 50, nota 20)

pria linguagem é estruturada por metáforas mais complexas, como: IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES e COMUNICAÇÃO É ENVIAR.

Dessa maneira, no ato da comunicação, o falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para um ouvinte que retira as ideias-objeto das palavras recipientes. Alguns exemplos desse tipo de metáfora são: “é difícil *passar* aquela ideia *para* ele”, “eu lhe *dei* aquela ideia”, “é difícil *pôr* minhas ideias em palavras”, “a frase está *sem* sentido” etc.

O terceiro tipo de metáfora, de que tratam George Lakoff e Mark Johnson, são as metáforas *ontológicas*, também chamadas de metáforas de entidade e de substância. Essas metáforas nos permitem lidar racionalmente com nossas experiências sobre o mundo, uma vez que compreendermos “nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme”. (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 75)

Os autores apresentam a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, gerada a partir da nossa experiência com relação a preços. Assim, INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, por sua vez, fornece um meio de nos referirmos a experiências, como “precisamos *combater a inflação*”, “a *inflação* está nos *colocando* num beco sem saída”, “comprar terra é a melhor maneira de se *lidar com a inflação*”, “a *inflação* está *abaixando* o nosso padrão de vida”, dentre muitas outras. “Conceber a inflação como uma entidade permite referirmo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela”. (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 77)

As metáforas conceptuais são vistas por George Lakoff e Mark Johnson como imagens mentais (o pensamento metafórico propriamente dito) que apresentam diferentes formas de realização no nível linguístico. Para esses autores, metáforas desse tipo são uma parte do modelo de mente que temos em nossa cultura, um modelo em função do qual nós pensamos e agimos.

Discorremos nesse tópico apenas algumas informações conceituais a respeito da metáfora. Porém, acreditamos que as teorias abordadas aqui devem se completar, na fundamentação de uma reflexão mais ampla acerca do assunto. Dessa maneira, entendemos que todas elas devem ser consideradas úteis para suscitar algum desdobramento na análise acerca do material didático selecionado.

3. O livro didático: uma construção histórica

A literatura sobre o livro didático no Brasil passa a constar da história da própria indústria gráfica no país, ou seja, da virada do século XIX para o século XX. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é somente a partir de 1929 que a questão do livro didático passa a ser objeto de políticas governamentais, as quais foram aperfeiçoando-se, tiveram diferentes nomes e formas de execução, até chegar aos contornos atuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Essa literatura mostra que o livro didático, até a década de 1980, apresenta grande ineficiência pedagógica, fruto de uma série de problemas causados por ideologias alheias à realidade das camadas populares e da escola. O trato às questões escolares era dado de forma autoritária, burocrática e centralizadora, que acabava por impor distância entre as decisões tomadas e aqueles a quem elas se destinavam. (WITZEL, 2002; RODRIGUES-SILVA, 2015)

Somente no início da década de 80, iniciaram-se alguns avanços significativos nas questões inerentes ao livro didático, a política governamental de edição e distribuição desse material passa a se vincular às condições econômicas da criança (WITZEL, 2002). Essa preocupação, mesmo apresentando-se em caráter assistencialista e centralizador, suscita uma série de discussões, onde “começa-se a ser considerada com mais especificidades a proposta pedagógica e metodológica tanto no material do aluno como o no do professor”. (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 36)

Nessa ocasião, a equipe encarregada do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa. Realiza-se, em 1985, a primeira versão do PNLD. Este, de forma gradativa, volta à universalização da distribuição do livro didático gratuito para todas as séries da educação básica, trazendo preocupações inéditas e significativas quanto à produção editorial, gráfica e didática, assinaladas pelas diretrizes educacionais para o programa do livro didático, além de incorporar novas tecnologias na sua logística editorial e valorizando pesquisas recentes sobre a educação.

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, seguindo os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), teve início em 1996, com a criação de uma comissão composta por especialistas das diferentes áreas, a qual deve se incumbir da avaliação pedagógica e emissão de pareceres sobre os livros didáticos. Esses

pareceres constam no *Guia de Livros Didáticos*, criado no mesmo ano, com o intuito de (i) orientar os professores na escolha dos livros que serão utilizados na escola, (ii) facilitar o debate público e social acerca do próprio PNLD e (iii) apresentar os parâmetros de efetivação legal do Programa, contendo os elementos que norteiam os procedimentos de aquisição e de distribuição das obras nas escolas. (BRASIL, 2014)

Entretanto, a universalização do livro didático para todas as séries da educação básica ocorre quando se institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003. A escolha de livros para distribuição nas escolas se deu, pela primeira vez, de forma integral e orientada pelo *Guia de Livros Didáticos*, em 2011, cuja distribuição se deu no ano letivo de 2012. Como ocorrido em versões anteriores, o MEC colocou à disposição dos professores os princípios e critérios utilizados na avaliação das obras e as resenhas relativas às mesmas, todos via *Guia de Livros Didáticos*. (BRASIL, 2011)

Paralelo à implementação dessas políticas públicas para o livro didático e em decorrência delas, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre questões didáticas. A preocupação quanto à *reflexão sobre a língua e a linguagem*, assim como à *(re)construção de conhecimentos linguísticos correspondentes*, é item que resulta dessas pesquisas e fundamental dentre os critérios de avaliação das atividades do livro didático. Esses conhecimentos são importantes para inovar os processos de ensino e com as determinações do PNLD, há um rigor maior na aplicabilidade desses novos conhecimentos e na inovação das práticas de ensino.

Dessa maneira, “um livro didático não pode desconhecer as conquistas propiciadas pelas teorias da aprendizagem, especialmente a partir das grandes sínteses produzidas na década de 1980” (BRASIL, 2014, p. 16). A melhoria na abordagem dos conteúdos de aprendizagem da Língua é imprescindível para que tomemos a enunciação e o discurso como “objetos de reflexão sistemática” (BRASIL, 2015, p. 38) e consideremos as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos.

4. *Analisando o livro didático: qual a abordagem à metáfora?*

Iniciamos nossa análise com o livro *Português Contexto, Interação e Sentido*. Este traz um eixo de leitura explora bastante as discussões acerca de habilidades linguísticas, sobretudo, no que diz respeito à

compreensão das inferências que constituem estratégias para a construção dos sentidos almejados. A articulação de conhecimentos trabalhados para a produção e inferência de novos sentidos acontece ao longo do livro. Por conta disso, a metáfora é retomada, conceituada e exemplificada em partes diferentes do material.

Assim, a primeira definição do termo foi localizada no capítulo 02, que traz o título "Literatura é uma linguagem". Ao versar sobre o poder das *imagens* e de explorar os *sentidos*, as autoras trazem o seguinte conceito de metáfora:

• **Metáforas: afirmação de semelhanças inusitadas**

Um outro recurso linguístico que explora as possibilidades criativas da linguagem são as metáforas.

Em grego, o termo *metaphora* significa mudança, transposição. Na origem das metáforas, portanto, existe um processo de substituição: aproximam-se dois elementos que, em um contexto específico, guardam alguma relação de semelhança, transferindo-se, para um deles, características do outro.


Dito assim, parece complicado, mas não é. Observe o seguinte poema de Sophia Andresen:

.....

Novembro

A respiração de Novembro verde e fria
Incha os cedros azuis e as trepadeiras
E o vento inquieta com longínquos desastres
A folhagem cerrada das roseiras.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Obra poética III*.
Portugal: Editorial Caminho, 1997. p. 41.



BOUR CAUENNE

.....

Sabemos que um mês não "respira", porque a respiração é um atributo dos seres animados. O que significa, então, o primeiro verso do poema?

Sophia Andresen era uma escritora portuguesa e, na Europa, o inverno começa no fim de setembro. Durante o inverno, o frio rigoroso faz com que a respiração das pessoas torne-se visível.

Com a metáfora da "respiração" de Novembro, Sophia Andresen torna mais "concreta", para o leitor, a ideia do ar gelado que atua sobre a natureza, desfolhando as árvores, destruindo a vida.

Figura 01: Conceito de metáfora (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 28)

Essa definição é bastante tradicional, pois considera a metáfora como meramente linguística, (i) pautada na própria etimologia da palavra, do grego: *metaphorá*, que significa mudança e transposição, e (ii) com foco na teoria da substituição e da comparação. Rosa Maria Baptista Amaral (2009, p. 216) argumenta que, ambas as teorias são de inspiração aristotélica e resultam de um pensamento que confere supremacia à linguagem literal e atribui à metáfora a função de “valor estilístico ou ornamental pelo que em discurso é concebida como uma forma indireta de apresentação do significado literal”, no caso da teoria da substituição, “e tem subjacente uma comparação ou uma similaridade entre dois ou mais objetos”, no caso da teoria da comparação.

Percebemos, no entanto, que na figura acima, ao comentar o fragmento do texto que é tomado como ilustração para tal definição, o livro justifica o uso da metáfora “respiração” com ênfase no contexto e não pela lógica da substituição e similaridade. A interpretação do sentido pretendido com tal metáfora ocorre mediante a noção (a) da origem da autora, (b) do período de ocorrência do inverno europeu e (c) da interferência do ar gelado no processo de respiração humana. Esse entendimento envolve aspectos biológicos e geográficos, que vão além de um entendimento meramente linguístico.

A menção direta à metáfora é retomada no capítulo 10, sobre o conteúdo Barroco. Nesse ponto, a ênfase é dada à construção dos sentidos do texto, por meio da metáfora. Vejamos como isso acontece, através da *figura 2a* e *2b* abaixo, e como as autoras o esclarecem essa relação, *figura 2c*. As três figuras são recortes de um mesmo trecho.

▪ **A fábrica de metáforas**

O trabalho com a linguagem é o segredo da construção das agudezas. Os poetas definiram um processo que os auxiliava a criar metáforas. O tema era submetido a uma análise baseada em dez categorias diferentes, como qualidade (quais são as características do tema), ação (o que ele pode provocar), etc. No fim desse processo, o poeta dispunha de dez espécies de definições que, combinadas, criavam imagens inesperadas. Veja o poema a seguir.

Figura 2a: Conceito de metáfora
(ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 125)

À Morte de F.

Este jasmim, que **arminhos** desacata,
Essa Aurora, que **nácares** aviva,
Essa Fonte, que **aljôfars** deriva
Essa Rosa, que **púrpuras** desata:

Troca em **cinza** voraz lustrosa prata,
Brota em **pranto** cruel púrpura viva,
Profana em turvo **pez** prata nativa,
Muda em **luto** infeliz **tersa** escarlata.

Jasmim na alvura foi, na luz **Aurora**,
Fonte na **graça**, **Rosa** no atributo.
Essa heroica **Deidade**, que em luz repousa.

Porém fora melhor que assim não fora,
Pois a ser **cinza**, **pranto**, **barro**, e **luto**
Nasceu Jasmim, **Aurora**, **Fonte**, **Rosa**.

	Metáforas	Atributos
1ª estrofe: Vida	Jasmim	Cor branca
	Aurora	Cor rosada
	Fonte	Gota-d'água perolada
	Rosa	Cor vermelho-escura
2ª estrofe: Morte	Cinza	Voracidade
	Pranto	Crueldade
	Pez	Turvação
	Luto	Infelicidade
3ª estrofe: Vida	Jasmim	Alvura
	Aurora	Luz
	Fonte	Graça
	Rosa	Peculiaridade
4ª estrofe: Vida e Morte	Repetição das metáforas da morte (cinza, pranto, barro, luto) e da vida (jasmim, aurora, fonte, rosa)	Não há novos atributos. O poeta reúne todas as metáforas que apareceram anteriormente no poema.

VASCONCELOS, Francisco de.
In: PÉCORÁ, Alcir (Org.). *Poesia seiscentista: Fênix renasce e Postúlio de Apolo*. São Paulo: Hedra, 2002. p.150.

Arminhos: mamíferos carnívoros de pelagem branca no inverno. Em sentido figurado: aquilo que é muito alvo, muito branco.
Nácares: madrepérolas. Em sentido figurado: cor rosada, carmim.
Aljôfars: gota-d'água com aspecto de pérola. Em sentido figurado: gotada orvalho.
Púrpuras: cores vibrantes, tendentes para o roxo.
Pez: peixe.
Tersa: pura, limpa.
Escarlata: de cor vermelha muito viva, esmeralda.
Deidade: divindade.

Figura 2b: Conceito e imagens metafóricas (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 125)

O soneto desenvolve o tema da morte e *ilustra como ela chega após um processo de transformação que destrói tudo o que havia de belo na vida*. Nesse caso específico, a sra. F., uma mulher caracterizada como divina, é reduzida a cinzas por efeito da morte.

Em termos formais, o soneto foi organizado pelo *desdobramento de quatro metáforas (jasmim, aurora, fonte e rosa)*, que representam as qualidades superiores da sra. F. O movimento entre vida e morte é construído pela alternância entre as metáforas da vida (apresentadas na primeira, terceira e quarta estrofes) e as da morte (presentes na segunda e quarta estrofes).

Figura 2c: comentários sobre imagens metafóricas dentro do texto "À Morte de F." (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 125)

Observe a metáfora, conceituada na figura 2a, é categorizada e utilizada como um recurso que possibilita a construção de imagens, a partir de dados conceito. Essa questão ilustrada através do conceito de *vida e morte* no texto "A Morte de F.", contido na *figura 2b*. No quadro explicativo, as autoras listam as metáforas construídas ao longo dos versos (primeira coluna) e os atributos atribuídos a cada uma delas dentro do

texto (segunda coluna). Esses atributos são fruto da interação que ocorre entre o veículo, a palavra tomada metaforicamente (primeira coluna), e o restante do enunciado, ou o tópico da sentença.

Para Max Black (1993), a afirmação metafórica tem dois assuntos distintos, o "primário", que é a parte da sentença tomada literalmente, e o "secundário", que é o veículo da metáfora, o termo tomado metaforicamente, este exposto na primeira coluna do quadro explicativo (*figura 2b*). A enunciação metafórica “funciona por *projetar* sobre o sujeito primário um conjunto de *implicações associadas*, compreendido no complexo implicativo, que são previsíveis do assunto secundário” (BLACK, 1993, p. 28). O resultado dessa projeção é uma interação entre os sentidos do tópico e do veículo metafórico, que resulta na identificação dos atributos atribuídos a cada metáfora (segunda coluna do quadro explicativo).

Conforme esclarecido no recorte da *figura 2c*, a construção dos sentidos metafóricos, no soneto em questão, é dada pela relação que se estabelece entre o conceito de *vida* e de *morte*. Esses conceitos são explorados através de imagens identificadas (i) na primeira e terceira estrofe, que são correspondentes ao conceito de vida, e (ii) na segunda estrofe, que correspondem ao conceito de morte. Os dois conceitos, *vida* e *morte*, são lapidados paralelamente ao longo do texto, por meio de metáforas, permitindo que sejam retomados nas duas últimas estrofes, para, finalmente, serem realçadas as suas diferenças e identificado o antagonismo existente entre ambos.

Essa estratégia de construção de sentido pode ser identificada como *metáfora estendida*. Para Heronides Murílio de Melo Moura (2012), a metáfora estendida é uma técnica usada para alongar uma metáfora, explorando as analogias ou diferenças entre dois conceitos. Para esse autor, a mesma metáfora de base pode se “alongar em vários aspectos que podem ser metaforizados” (MOURA, 2012, p. 127). Esses aspectos podem ser entendidos na explicação do livro como as próprias categorias, qualidade, ação, etc. Sugeridas na figura 2^a para a criação de metáforas.

Feito essas considerações, o livro retoma a definição de metáfora, caracterizando-a como *Figura de palavras*, dentro do conteúdo *Figuras de linguagem*, no capítulo 17. Estas definidas da seguinte maneira:

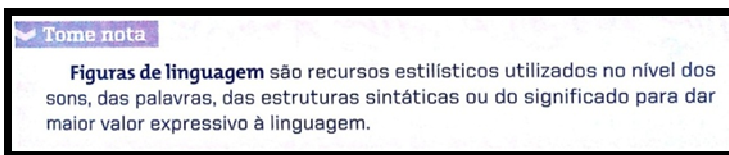


Figura 3a: Conceito de Figuras de linguagem
(ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 221)

Percebemos que a definição dada a *Figuras de linguagem* é também tradicional, ou seja, palavras ou expressões com função *estilística*, “utilizadas no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem”. Essa é uma definição aristotélica da metáfora, a qual acreditava ser a metáfora um elemento ornamental da linguagem. Para Rosa Maria Baptista Amaral (2009, p. 213), deve-se a Aristóteles a ideia de que “a capacidade em criar/fazer metáforas distingue os seres eloquentes dos seres banais, pelo que só está acessível aos homens que possuem um talento especial”, ou a “prerrogativa na capacidade de intuir ou perceber similaridades”.

O livro didático em análise traz a metáfora dentro da subcategoria *Figuras de palavras*. Entretanto, a ênfase da definição desse termo está na palavra enquanto unidade léxica e a metáfora definida a partir do aspecto linguístico apenas. Vejamos as *figuras 3b* e *3c* a seguir:

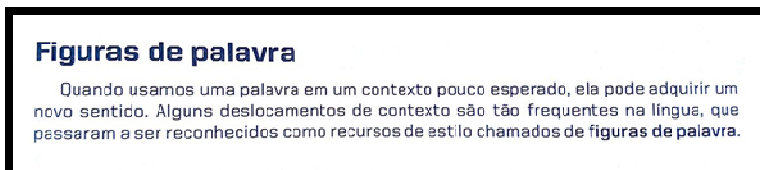


Figura 3b: Conceito de figuras de palavra
(ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 225)

A explicitação sobre *Figuras de palavras*, na *figura 3a* acima, é passível de questionamento, uma vez que não define exatamente o que venha a ser “figuras de palavra”. As autoras afirmam apenas que palavras usadas “em um contexto pouco esperado”, podem adquirir um novo sentido. Na sequência, dizem que figuras de palavra são alguns *deslocamentos de contexto* que se tornam reconhecidos como recursos estilísticos. Porém, não esclarecem o que venha a ser *deslocamento de contexto*. Vejamos como a metáfora é conceituada dentro dessas *figuras de palavras*:

• **Metáfora**

A mais conhecida das figuras de palavra, a metáfora, baseia-se na transferência (a palavra grega *metaphorá* significa *transporte*) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de **comparação**. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação das metáforas.

Jornais e revistas costumam usar metáforas em manchetes e títulos de reportagens para resumir a essência do que será dito, ou para chamar a atenção dos leitores.

LAÍDE
Prédios doentes. *Ar-condicionado sem manutenção, poeira, goteiras e infiltrações. Atenção aos sintomas. Pois nesse mal quem sente as dores é você*

MICROAMBIENTE
O semeador dos oceanos. *Fabien Cousteau, neto do lendário explorador francês Jacques Cousteau, cria ONG para "plantar" espécies marítimas no mundo inteiro*

Nos exemplos, tanto a caracterização de edifícios como "doentes" (com problemas de manutenção), como a identificação de Fabien Cousteau como "semeador dos oceanos" (alguém que reintroduz espécies marítimas em diferentes oceanos) são feitas por meio de metáforas.

O uso de metáforas é tão frequente na linguagem que há até quem afirme que através delas compreendemos o mundo.

Figura 3c: Conceito de metáfora
(ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2013, p. 226)

Observamos na definição de metáfora, a partir do conteúdo "Figuras de linguagem", e, mais especificamente, dentro da subcategoria "Figuras de palavras", retoma o conceito já apontado no recorte da *figura 01*. Ou seja, a metáfora vista como recurso estilístico, ligada à etimologia da palavra, significando transporte ou transferência de termos.

Entretanto, quando esclarecido o emprego da metáfora nos exemplos "doentes" e "semeador de oceanos", há uma evolução no entendimento sobre o assunto. Percebemos que há interação das expressões metafóricas com o texto e não apenas uma substituição de termos. Para Max Black (1962; 1993), o significado da metáfora é algo que se realiza em contexto. Esse autor sustenta que "uma metáfora bem-sucedida é realizado no discurso, está consagrada no 'texto', e não precisa ser tratada como um crivo". (BLACK, 1993, p. 23)

Além disso, a observação feita no último parágrafo do recorte, sobre a existência de estudiosos que consideram a metáfora frequente na linguagem e que através dela compreendemos o mundo, faz menção direta à teoria da metáfora conceptual de George Lakoff e Mark Johnson

(1980). Essa teoria considera a cognição humana, sustenta que pensamos e agimos por meio de um sistema conceptual ordinário, o qual é metafórico por natureza.

Com base nessa análise sobre o conceito de metáfora e exemplos dados, verificamos que o livro didático *Português Contexto, Interlocução e Sentido* considera, parcialmente, os estudos sobre metáfora, realizados a partir de meados do último século. Estes estudos consideram que a metáfora é um mecanismo, não apenas com função ornamental de embelezamento da linguagem, mas que considera o conhecimento, que produz e articula sentidos e seus respectivos efeitos. Essa evolução no entendimento da metáfora é percebida nos esclarecimentos sobre as ilustrações dadas pelo livro. A definição de metáfora em si, colocada pelas autoras, considera apenas a visão tradicional e meramente linguística, conforme apontamos.

Já o livro *Ser Protagonista Língua Portuguesa*, por sua vez, define a metáfora numa perspectiva de valorização de seus aspectos semânticos e de atualização dos princípios teóricos, embora, pouco a menciona no decorrer dos estudos sobre as questões linguísticas e de leitura. A primeira definição ao assunto ocorre no primeiro capítulo do livro, que versa sobre conceito de literatura. Ao discorrer sobre *o poder das imagens e dos sons*, o material traz a seguinte definição:

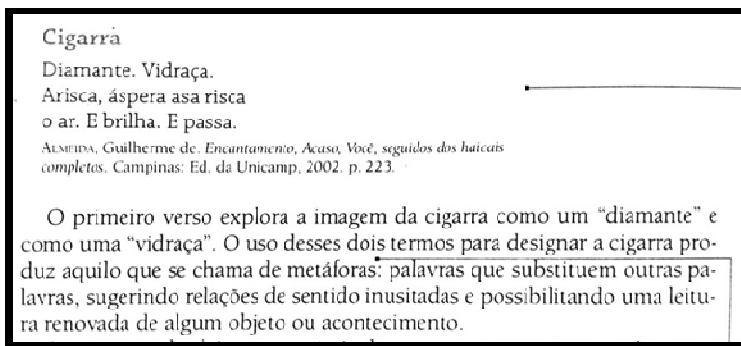


Figura 04: Conceito de metáfora (EDIÇÕES SM, 2013, p. 19)

Observe que pela definição “palavras que substituem outras palavras, sugerindo relações de sentido e possibilitando uma leitura renovada de algum objeto ou acontecimento”, o livro didático ressalta o caráter inovador e criativo da metáfora. Ao admitir que a metáfora estabelece “relações de sentido inusitadas”, o livro dá a entender que existe intera-

ção entre os elementos envolvidos e que o significado de uma metáfora “é tipicamente novo ou criativo”. (BLACK, 1993, p. 23)

A metáfora volta a ser mencionada no capítulo 10, o qual versa sobre *linguagem e sentido*; dessa vez, dentro das *figuras de linguagem*. O conceito de figuras de linguagem ocorre com vistas à construção de sentidos e é dado e comentado a partir de um texto. Veja *figuras 5a e 5b*:

► **Figuras de linguagem**

- A seguir, Manoel de Barros compara a profissão do poeta e a do arqueólogo.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. [...] Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003. p. 11.

Figura 5a: Texto ilustrativo sobre Figuras de linguagem (EDIÇÕES SM, 2013, p. 252)

Para falar sobre sua relação com o fazer poético, o narrador aproxima palavras com sentidos aparentemente incompatíveis. Não parece possível realizar o ato de “escovar palavras”, já que elas são signos, sem existência material. A imagem revela o mecanismo de construção da mais conhecida das **figuras de linguagem**, a **metáfora**: a identificação de semelhanças entre coisas aparentemente diferentes.

Os estudos sobre o sentido figurado buscaram organizar as múltiplas relações entre significantes e significados nas figuras de linguagem e esclarecer que tipo de lógica rege essas relações.

Embora os resultados dessa organização sejam variados, em geral mostram um traço comum a todas as figuras: a **opacidade**. *Opaco* é antônimo de *transparente*. Ao chamar a linguagem figurada de *opaca*, os estudiosos evidenciam duas tendências das figuras.

A primeira é se deixar perceber predominantemente como **linguagem**. Quanto mais se aproxima do sentido denotativo, menos a linguagem é percebida, porque se torna “automatizada”. As figuras, por associar sentidos inusitados aos enunciados, exigem uma atenção nova para a construção de sentidos. Nesse momento a linguagem é lembrada e se torna densa, espessa (opaca).

A segunda é o fato de o sentido figurado, ao mesmo tempo, revelar a **materialidade** da linguagem – sua sonoridade, musicalidade – e a capacidade do ser humano de, a partir dessa materialidade, construir **imagens** – e assim recuperar, na sua imaginação, a existência real das coisas. Daí as manifestações do sentido figurado serem chamadas de **figuras de linguagem**.

ANOTE

Figuras de linguagem são recursos linguísticos que exploram os sons, os sentidos e as estruturas da língua, bem como suas relações com as coisas do mundo, para criar sentidos novos e expressivos.

Figura 5b: Conceito de figuras de linguagem (EDIÇÕES SM, 2013, p. 252)

A definição de figuras de linguagem colocada pelo recorte acima traz uma justificativa plausível para o uso do termo, algo raro nas explicações sobre o assunto encontradas nos materiais didáticos em uso. Os autores realçam a característica básica desse conjunto de mecanismos linguísticos, que é a opacidade enquanto antônimo de transparência. Essa opacidade pode ser entendida como a ambiguidade, que, para Max Black (1993, p. 29), é “subproduto necessário na interpretação da metáfora”.


Para os autores do livro, as relações entre significantes e significados, nas figuras de linguagem, são regidas por algum tipo de *lógica*. Afirmam, referindo-se a outros “estudiosos”, que duas tendências evidenciam a opacidade (i) a atenção nova que é requerida para a construção, resultando em enunciados com associação de *sentidos inusitados*, contrário à automatização do sentido denotativo, que se distancia da linguagem *lembrada, densa, espessa*, diferente e contrária ao falar literal; e (ii) ao mesmo tempo em que esse sentido figurado revela materialidade da linguagem, constrói imagens que recuperam a imaginação sobre a existência real das coisas.

As figuras de linguagem *exploram* “as relações com as coisas do mundo, para criar sentidos novos e expressivos”. Essa definição é bastante significativa para falarmos de metáfora. Uma colocação sobre a mesma é anteposta ao conceito de *Figuras de linguagem*. Os autores afirmam que a metáfora é a “mais conhecida das figuras de linguagem”, cuja “identificação de semelhanças entre coisas aparentemente diferentes” lhes constitui um “mecanismo de construção” semântica. Assim, a metáfora é vista como “uma ampliação de nossa capacidade de comparar” (MOURA, 2012, 24). Por esse pensamento, a metáfora compara coisas muito diferentes e, através dessa analogia, acaba por criar uma categoria, onde insere seres, que, no mundo real, são separados.

Pela definição de metáfora contida na *figura 06* abaixo, percebemos que os autores do livro consideram o sentido metafórico como algo resultante da fusão entre os termos envolvidos. Essa é uma explicação concernente à teoria interacionista da metáfora. É perceptível no exemplo “poemas são pássaros” (no mesmo recorte da *figura 06*), a presença do tópico *poemas* (elemento sobre o qual se predica) e do veículo *pássaros* (elemento predicado, termo tomado metaforicamente). Observe o recorte abaixo:

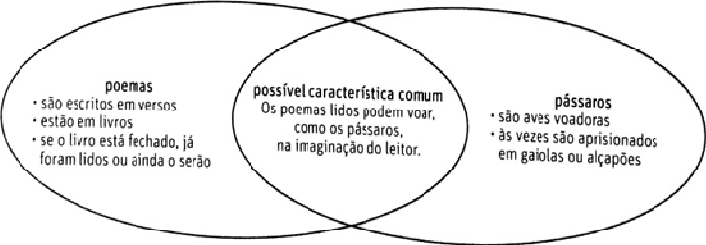
Comparação e metáfora
Leia o fragmento de um poema de Mario Quintana.

Os poemas são passaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lês.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
[...]



QUINTANA, MARIO. Os poemas. In: *Escondidos do tempo*. São Paulo: Globo, 2005. p. 27.

Ao chamar os poemas de pássaros, o eu lírico aproxima esses elementos tão distintos por meio de uma característica comum. Ela não é explicitada, o que obriga o leitor a reconstruí-la.



poemas

- são escritos em versos
- estão em livros
- se o livro está fechado, já foram lidos ou ainda o serão

possível característica comum
Os poemas lidos podem voar, como os pássaros, na imaginação do leitor.

pássaros

- são aves voadoras
- às vezes são aprisionados em gaiolas ou alçapões

A **metáfora**, portanto, equipara dois elementos a partir de uma relação de semelhança, sem que essa característica comum seja explicitada. Um elemento se funde ao outro, um sentido associado a um elemento é deslocado para o outro. Os poemas, aqui, não são *como* pássaros; eles *são* pássaros. Se houvesse sido explicitada a semelhança, por meio da conjunção *como* ou *tal qual*, teria sido construída uma **comparação**. É o que ocorre nos dois últimos versos: os poemas alçam voo, dos livros, como os pássaros alçam voo de um alçapão.

Figura 06: Conceito de metáfora, (EDIÇÕES SM, 2013, p. 254)

O esquema exibido mostra que há uma intersecção semântica entre os termos do enunciado metafórico e que os “atributos e estereótipos” (BLACK, 1993; 1962) de um são *deslocados para o outro*. Essa interação, para Max Black (1993, p. 28), acontece com base na visão de *sistema de lugares comuns associados*, onde a declaração metafórica funciona por “projetar” sobre o sujeito primário (tópico) um conjunto de “implicações associadas”, que são previsíveis do secundário (véiculo).

Abaixo uma ilustração dessa projeção, com o exemplo “poemas são pássaros”, considerando as *implicações associadas* e previsíveis a cada elemento: seleciona-se certas propriedades do sujeito secundário; constrói-se uma implicação do complexo paralelo que pode caber o sujeito principal, e; induz-se mudanças paralelas na matéria secundária.

- ✓ São aves voadoras
- ✓ Às vezes são aprisionados em gaiolas ou alçapões



- ✓ São escritos em versos
- ✓ Estão em livros
- ✓ Se o livro está fechado, já foram lidos ou ainda o serão

No novo sentido, constituído a partir da interação, nem o primeiro elemento (poemas) e nem o segundo (pássaros) são vistos em sentido original, mas a partir de um sentido novo, o sentido metafórico. Logo: *os poemas lidos podem voar, como os pássaros, na imaginação do leitor.*

5. Considerações finais

Verificamos, por meio da análise sobre a metafórica nos livros didáticos em questão, que estes consideram, ainda que parcialmente, as pesquisas realizadas sobre o assunto, a partir de meados do último século. Vejamos, por meio da ilustração abaixo, em que aspectos isso se observa.

Livro	I - Português Contexto, Interlocução e sentido	II - Ser Protagonista Língua Portuguesa
Atualização	Não	Sim
teórico- -metodológica Conceito/exemplos	Sim	Sim
Natureza da abordagem	<i>Tradicional, com valorização de aspectos meramente linguísticos no conceito e ilustrações convidativas à ampla discussão.</i>	<i>Interacionista, com valorização de aspectos semânticos, tanto no conceito como nas ilustrações.</i>
Diálogo entre conceito dado e ilustrações	Não	Sim

Tabela: Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica nos livros *Português Contexto, Interlocução e sentido* e *Ser Protagonista Língua Portuguesa*

A tabela acima sintetiza a nossa análise a respeito do corpus, com vistas aos aspectos: *atualização teórico-metodológica*, *natureza da abordagem* e, *diálogo entre conceito e ilustração*. Observamos que o livro II traz uma abordagem mais discursiva da metáfora, tanto no conceito, co-

mo nos esclarecimentos acerca das ilustrações colocadas. Já no livro I, tal inovação aparece apenas nas explanações sobre os exemplos dados, a definição do termo metáfora, entretanto, ainda está presa a sua etimologia, dando ênfase à visão tradicional sobre o assunto.

Percebemos que a abordagem tradicional da metáfora ainda está presente livros didáticos atuais, conforme a segunda coluna da tabela. As explanações acerca das exemplificações, por sua vez, são mais contextualizadas e consideram, quase sempre, as estratégias didático-metodológicas de construção dos sentidos e apreensão dos conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela. *Português contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.

AMARAL, Rosa Maria Baptista. *A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário*. 2009. Tese (Doutorado em Psicolinguística). – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

BLACK, Max. More about Metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Ed). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Metaphor. In: _____. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, 1962, cap. 3. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 10-2015.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Revista de Letras*, Curitiba, 2011a.

_____. *O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais*. 2011b. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 198

MOURA, Heronides Murílio de Melo. *Vamos pensar em Metáforas?* Editora Unisinos, São Leopoldo, 2012.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad.: Dion Davi Macedo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

RODRIGUES-SILVA, Camila. *Diálogo entre os critérios de avaliação do PNL D e o tratamento didático em livro didático*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA
A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Maria das Dores Melo de Souza (UFAC)

dora10melo@gmail.com

Célia Maria Barbosa de Moraes Lima (UFAC)

celiamoraes.pac@gmail.com

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

alexlinguistica@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho propomos uma sequência didática no ensino de língua portuguesa com enfoque no gênero textual artigo de opinião e análise linguística, visando trabalhar tanto a importância da formação do leitor crítico, quanto a função gramatical frente à interacionalidade do texto na construção da coesão e coerência do texto dissertativo-argumentativo. Neste intento, propomos um trabalho com o referido gênero que sempre aborda temas relevantes para a sociedade, promove reflexão e permite um amplo diálogo com o leitor. Presente em vários suportes, amplia as possibilidades para o trabalho com a linguagem. Os *Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa* trazem uma nova perspectiva para a prática docente, na qual o aluno é construtor de seu conhecimento. O ensino da gramática não deve mais ser mecânico, sem uma reflexão prévia, visto que o sentido do texto e sua construção devem estar pautados na compreensão, pois, diferente disto, não haverá ensino e tampouco aprendizagem. Nosso referencial teórico principal é composto pelos seguintes autores: Ingedore Grunfeld Villaca Koch e Vanda Maria Elias (2012), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Tereza Cristina Wachoyicz (2012), Ângela Kleiman e Cida Sepúlveda (2011), Irlandé Antunes (2007) e Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2006).

Palavras-chave: *Leitura. Análise linguística. Gênero. Aluno.*

1. Introdução

Considerando que existe hoje entre muitos educadores brasileiros, a convicção de que o trabalho com a diversidade de gêneros pode preparar melhor os jovens para terem uma atuação mais competente no uso da língua e linguagem, nos âmbitos político, profissional e cultural, acreditamos que o trabalho com artigo de opinião, gênero de domínio jornalístico que estimula o hábito da leitura, forma valores e muitas vezes propaga ideologias, que nem sempre consensuais.

A leitura abre um leque de possibilidades enquanto instrumento de aprendizagem e, nesse contexto, parece oportuno e necessário desenvolver estratégias de leitura crítica e apurada sobre os gêneros, especial-

mente os jornalísticos e midiáticos, instrumentalizando o aluno com uma compreensão crítica da realidade. A escola não deve ser a única instituição responsável por desenvolver e estimular uma cultura leitora, no entanto é inegável seu papel social neste desafio. A escola precisa ser competente e ousada para contribuir com a formação de um leitor ativo, participativo, coerente com sua identidade e convicções, capaz de, a partir de sua leitura de mundo, em situações de interlocução, agir com autonomia e defender seus pontos de vista de forma produtiva, dinâmica e equilibrada. Essa condição só se efetivará se o aluno tiver um repertório de conhecimento/leitura diversificado, para ser usado adequadamente em cada situação comunicativa.

Os gêneros são formas dinâmicas de organizar a comunicação entre as pessoas de acordo com os propósitos comunicativos. São, portanto, mutáveis, variáveis e dinâmicos. Compreender e assumir essa nova postura de ensino, é para o professor um “divisor de águas”, dado ao avanço qualitativo que envolve todo esse processo de construção, no qual o texto é instrumento de interação social. Com vista a essa nova perspectiva de ensino, a análise linguística precisa também renovar-se, ganhar novo sentido, os elementos gramaticais precisam ser compreendidos em suas funções e relações na tessitura do texto.

2. *A importância do trabalho com gêneros textuais e análise linguística na formação do aluno*

O trabalho com análise linguística nos gêneros textuais rompe com uma prática de ensinar nomenclaturas gramaticais, sem a devida análise do que se lê, sem uma reflexão sobre a função dos elementos linguísticos, em aulas enfadonhas que usam o texto apenas como pretexto para o ensino. A comunicação dá-se através de diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, e é extremamente necessário pensar a língua e a comunicação de forma dinâmica. A escola precisa renovar sua forma de pensar e praticar o ensino. Deste modo, pensamos em uma sequência didática de seis aulas para o nono ano do ensino fundamental II, que promova nos professores e alunos esse despertar para uma prática mais significativa para ambos. Vejamos o que diz Irandé Antunes (2007, p. 130)

O texto não é a forma prioritária de usar a língua. É a *única forma*. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das

atividades textuais e discursivas.

A formação de leitores não é um processo fácil, ao contrário, é bem complexo, a começar pelos próprios professores que devem ser referência em leitura, visto que parece impensável convencer alguém a gostar de algo que não gostamos e não praticamos. A leitura constitui um importante instrumento de aprendizagem, uma atividade que não deve estar restrita somente à escola, promover uma cultura leitora necessita de toda uma mobilização social, mas a escola é quem institucionaliza o ensino, portanto, é peça fundamental nesse desafio. Ler é interagir. O leitor, com seu conhecimento prévio, dialoga com o texto, age sobre ele, e o estímulo à leitura de diversos gêneros é uma necessidade que se impõe nas escolas, com vista a preparação de leitores competentes. A língua é viva e dinâmica, se expande a cada interlocução. Essa cadeia comunicativa estará sempre evoluindo. A própria tecnologia exige cada vez mais leitores preparados, ávidos por conhecer, dispostos a ampliar esse conhecimento, sempre em construção, a leitura e a competência verbal são de fundamental importância para uma vida cidadã, as informações e a mídia aumentam com uma velocidade espantosa. É, portanto, uma condição de equilíbrio social, comunicar-se de forma competente. Com as palavras de Jean Foucambert (1989, p. 120):

Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita, para teorizá-lo.

No universo interacional da leitura, o trabalho com os diversos gêneros textuais, que compõem uma comunicação de forma ampla e dinâmica, é um convite a essa transformação educacional e social. O texto no centro da aula insere o discente em uma prática participativa e reflexiva. Para que o aluno leia e escreva com autonomia, precisa sentir-se parte desse processo, produto de conhecimento. Ler é acima de tudo, produção de sentido.

2.1. Artigo de opinião

O trabalho com artigo de opinião pode ser bastante enriquecedor para o aluno pelo fato de ser uma leitura prazerosa, instigante, que promove questionamentos, visto que o autor sustenta seu ponto de vista a fim de convencer o leitor sobre o que está sendo dito. É um gênero que além de dialogar com leitor, oferece uma diversidade de possibilidades

para o trabalho do professor, tanto na leitura, quanto na produção escrita e oral, através de debates e outros. Esse gênero é também um excelente exercício argumentativo, no qual o aluno pode levantar hipóteses, questionamentos e adquirir repertórios e segurança para defender seus pontos de vista de forma fundamentada, aceitar ou refutar o que está sendo dito pelo autor, construindo no discente uma postura crítica sobre as informações que circulam na sociedade, em suma, posicionar-se participativamente, enquanto usuário da língua e sujeito social. Nas palavras de Coimbra & Chaves, (2012, p. 87):

Esse modo de ver as coisas é o que se chama de leitura crítica, um letramento que tem a ver tanto com a cognição quanto com os aspectos afetivos e humanos do conhecimento e que, entre outras coisas, nos protege da aceitação acrítica de informações infundadas, das manipulações maldosas e das censuras descabidas à nossa liberdade de expressão – habilidades que devemos ter em todas as línguas com as quais lidamos ou desejamos lidar no nosso dia a dia de usuários da linguagem.

Considerando a gama de possibilidades de trabalho com o gênero textual, a análise linguística encontrará um ambiente privilegiado para sua feitura. O texto no centro do ensino amplia sobremaneira as possibilidades de ensino e reflexão acerca da língua.

2.2. Análise linguística

O ensino da análise linguística pretende ampliar o ensino da gramática, não na perspectiva de uma língua engessada, mas viva, dinâmica em consonância com seu uso comunicativo. Não se pode esperar que o aluno aprenda sozinho tantas regras e normas heterogêneas, é necessário que a escola ensine ao aluno a pensar e refletir sobre a língua, sua função social, e que esta é muito ampla para caber em um compêndio, precisa ser vivida, experimentada em toda sua flexibilidade. A gramática normativa figura como um instrumento de controle, e seu ensino se restringe a decorar regras, definições que, quando são analisadas em um contexto maior, podem ser questionadas, pelo simples fato de não responder a tudo, não contemplam todas as possibilidades contidas na língua. Portanto, esse ensino precisa ser repensado sob a ótica da funcionalidade e aplicabilidade nas diversas construções linguísticas. Vejamos o que diz Irandé Antunes (2007, p. 43) sobre gramática e léxico:

Como unidade de sentido, ainda, funcionam como elos de amarração de subpartes do texto. São unidades dos nexos com que se constrói a cadeia dos textos. Isto é, falamos com palavras, com o léxico da língua, organizado nos

textos, em combinações, em cadeias, em sequências, conforme as regras previstas pela gramática e pela coesão e coerência textuais, na verdade é o conjunto – léxico e gramática – materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais.

O texto é o conjunto de possibilidades linguísticas materializadas, organizadas, e deve assumir a sua significância merecida na escola, dada a sua diversidade de uso, haja vista sua presença em todos os setores da vida. Nessa perspectiva, sugerimos a proposta descrita abaixo.

3. Proposta de intervenção

3.1. Objetivos/capacidades:

Ler de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes ao gênero artigo de opinião, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.

3.1.1. Conteúdos/Aprendizagens esperadas:

- a) Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, informação, prazer e sensibilização;
- b) Utilização dos conhecimentos sobre as características dos gêneros como recurso em favor da compreensão do texto;
- c) Comparação de opiniões sobre o texto lido;
- d) Estabelecimento de relações entre texto e imagens a ele associadas;
- e) Análise de relações entre partes e elementos do texto: encadeamento lógico, causa-efeito, razão-consequência, fatoopinião, proposição argumento, através de elementos gramaticais e lexicais que dê corpo e sentido ao que se quer transmitir;
- f) Posicionamento crítico quanto a textos persuasivos;
- g) Inferência do implícito na argumentação.

3.2. Propostas de atividade [situação de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]

3.2.1. Através de projetor exibir slide com as imagens 01, 02 e 03.



Imagem 01. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-w73LjY-fIE4/VN0yvnToSbl/AAAAAAAAAEvU/eFqKQm4MYt0/s1600/charge-redes-sociais.jpg>



Imagem 02. Disponível em: http://3.bp.blogspot.com/-6Aj0Qpco87c/ToDAEvm3T9I/AAAAAAAAADf0/NWOJZU5_vd4/s1600/A+Vida+da+Gente+--+Logo.jpg



Imagem 02. Disponível em: http://projetogerenciado.com.br/wp/wp-content/uploads/2015/12/Internet_7-300x300.png

3.2.2. Fazer leitura das imagens exibidas, questionando o que eles veem, que mensagem elas transmitem, se em algum momento eles se identificaram com alguma delas.

3.3. Leitura colaborativa do artigo de opinião “*Eu não quero saber da sua vida*”.

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, *mas* quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? *Quando* foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um *tipo* de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista *Caras*, não assistem a *big brothers*, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para *estes* pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única re-

gra parece ser a do "compartilho, logo existo".

Mesmo que, para isso, se use o Twitter na sala de parto.

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e ou serviços falham parece patológica. Praticamente tudo que se vê são relatos de momentos extremos, preferências particulares, indicações de patrimônio e desabafos.

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar.

A mídia social, não se pode esquecer, é uma mídia. Nela se consume, passivamente, o que é transmitido pelos outros.

Para que isso não seja insuportável, o esforço de contato precisa ser minimizado, mesmo que gere um conhecimento superficial.

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de auto expressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis é importante redefinir, com eles, os limites e regras

de etiqueta no convívio. Disponível em:

<http://www.1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 30/09/2016. (RADFAHRER, in: CEREJA & COCHAR, 2015 p. 183)

- 3.3.1. Perguntar se conhecem o autor do texto, se leram algo escrito por ele antes e após as respostas dos alunos, ler a biografia de Luli Radfahrer.

Luli Radfahrer é professor-doutor de Comunicação Digital da ECA (Escola de Comunicações e Artes) da USP há 21 anos. Trabalha com internet desde 1994 e já foi diretor de algumas das maiores agências de publicidade do país. Hoje é consultor em inovação digital, com clientes no Brasil, EUA, Europa e Oriente Médio. Autor do livro "Enciclopédia da Nuvem", em que analisa 550 ferramentas e serviços digitais para empresas. Escreve uma coluna semanal para a Folha de S. Paulo, em que discute e analisa as principais tendências da tecnologia. (RADFAHRER, in: CEREJA & COCHAR, 2015 p. 182)

- 3.3.2. Identificar o tema abordado no texto e o posicionamento do autor com relação à exposição desenfreada nas redes sociais.

- 3.3.3. Proporcionar um debate na sala através dos seguintes questionamentos: Qual a sua opinião sobre o assunto? Concorda ou discorda do autor?

3.4. Gênero textual artigo de opinião apresentado na aula:

- 3.4.1. Explorar o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero textual apresentado na aula.

- 3.4.2. Mostrar-lhes, através de slide, que cada gênero tem funções, características e estruturas distintas; levando os alunos através de perguntas, a formularem hipóteses acerca dos elementos linguísticos presentes na construção do texto.

3.5. Análise linguística do artigo de opinião, focando nos conectores que fazem com que ele seja um texto argumentativo:

3.5.1. Pedir que os alunos dividam o texto em parágrafos e identifiquem a mensagem de cada um.

3.5.2. Questionar quais os efeitos de sentido que as palavras destacadas em cada parágrafo transmitem e a importância delas na construção do texto.

3.6. Avaliação:

A avaliação será feita através de um registro reflexivo, na qual o aluno produzirá um relato, sobre o que aprendeu e como aprendeu, levando em consideração o gênero artigo de opinião e os elementos linguísticos nele trabalhados. No primeiro momento essa verificação será feita de forma oral e posteriormente escrita.

4. Considerações finais

Acredita-se que é necessário repensar a prática da sala de aula no trato com a língua portuguesa, não só na disciplina específica, mas em todas as áreas curriculares, com o objetivo de unir esforços com vistas a uma formação competente do aluno. Os gêneros textuais permeiam nossas vidas em todas as esferas. Na realidade, são grandes aliados do ensino, uma vez que dispomos de um vasto acervo comunicacional. A língua, em sua dinâmica, povoa todos os espaços, ser um leitor ativo requer interação com essa multiplicidade de informações, sejam orais ou escritas. A prática da pesquisa, da análise, da observação, do confronto de ideias e formulação de hipóteses sobre os textos e funções dos elementos linguísticos, possibilita ao aluno uma reflexão sobre a língua viva, produzindo uma consciência crítica e uma responsabilidade enquanto falante desta língua, de que a mesma não está imobilizada em livros de regras, ela precisa ser compreendida em sua função e uso e que está a serviço do usuário e não o contrário disto. Ampliar as possibilidades de ensino linguístico a partir dos gêneros textuais instrumentaliza a escola com a possibilidade de construir com seu alunado, leitores competentes e atuantes no

contexto de interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William; COCHAR, Tereza. *Português linguagens, 9º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, Angela; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. São Paulo: Pontes, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22. 2006.

WACHOYICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

KOCH, Villaça Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

**A ASCENSÃO DA NOVA EPISTOLOGRAFIA LATINA
NOS SÉCULOS XV E XVI**

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

Há um aspecto da cultura humanista dos séculos XV-XVI ainda pouco explorada pela historiografia literária – aquele da reativação e apropriação da língua latina em suas diversas formas e registros, em particular, na escrita de cartas. Neste artigo, pretendemos mapear o percurso, com seus inúmeros matizes, do latim como forma de comunicação privilegiada entre a aristocracia letrada o que, por sua vez, conseguiu conformar uma república das letras, fundada na Antiguidade Clássica. Dessa forma, se existia, certamente, uma tentativa de se traduzir e adaptar os clássicos para as línguas vernáculas, sobretudo para um público não versado no latim, havia, igualmente, um esforço por reconstituir o latim (ainda muito “contaminado” pelo latim medieval) em sua “pureza” original.

Palavras-chave: Humanismo. Renascimento. Latim renascentista

Jacob Burckhardt (1991, p. 173-174), em seu *A Civilização do Renascimento na Itália*, afirma que a função precípua desempenhada pelos humanistas, ao lado daquela de elaborar e proferir discursos solenes em ocasiões de pompa, era justamente aquela de escrever cartas. Esse labor epistolográfico, cujo desempenho dependia de altas doses de talento, cultura e sólidos conhecimentos de latim, era ligado estrategicamente às chancelarias de Estado, tanto de repúblicas e príncipes quanto da Cúria romana, fazendo parte estratégica da própria estrutura burocrática das cortes europeias.

Obviamente, por seu caráter e natureza, o propósito dessas epístolas nada possuía de índole pessoal, em que os enunciados procuram noticiar as circunstâncias mais particulares do remetente ou dar notícias de situações de foro íntimo. Tratava-se, entretanto, mais especificamente, de um aparato literário em que se procurava dar mostras de erudição e de ganhar a estima daqueles a quem se dirigia. Nesse período, conforme os estudos de Jamile Trueba Lawand, havia basicamente dois tipos de epístolas: uma, oficial, erudita e humanística, que redimensiona as regras formais da *ars dictaminis* medieval; e outra, de ordem privada e “pessoal”, de intercâmbio entre amigos, que seguia o modelo das epístolas de Cícero. (TRUEBA LAWAND, 1996, p. 43-45)

Nesse sentido, no Renascimento, a epístola não possui apenas um fim missivo – quer pessoal, quer oficial –, mas também a função de articular os cidadãos mais eminentes de uma dada comunidade política dentro do quadro especializado da *respublica litteratorum*. Ou seja, a epístola, ao aparentar-se ao esquema de um breve tratado ajustado ao debate de ideias ou à metade de um diálogo, em que fala apenas um dos interlocutores, sem chegar a ser um estudo sistemático sobre determinado assunto, acaba por fixar as normas comuns de discussão entre eruditos, rivalizando com o modelo dialético cerrado da *quaestio* e da *disputatio* que estruturava o edifício da Escolástica (FUMAROLI, 1988, p. 135). Como diz Marc Fumaroli, esse *exemple fondateur* fornecido pela epístola, em que a comunhão de espíritos através das letras entre varões de alta qualidade moral e erudição que estão distantes, é central porque se realiza em favor dos esforços úteis ao bem comum e dos interesses superiores da amizade (FUMAROLI, 1988, p. 137)

Na origem da arte epistolar humanista, está a redescoberta das epístolas ciceronianas a Ático (*Ad Atticum*) por Petrarca, em 1345, e a familiares (*Ad Familiares*), por Coluccio Salutati, em 1392. O que acabou por levar a voga da imitação clássica, culminando posteriormente no ciceronianismo do começo do século XV, em especial, a partir do modelo das epístolas de Petrarca, que, por seu estilo clássico, emulavam as epístolas de Cícero. Ali, Petrarca propunha compor o retrato das virtudes de si mesmo através da mistura de seus traços biográficos com as considerações e conselhos acerca de temas morais. Para Marc Fumaroli, o problema fundamental não dizia respeito apenas à questão da *imitatio* de um modelo a fim de se descobrir um estilo pessoal, porém à "*peinture du moi intime de l'épistolier*, formando *une autobiographie morale fragmentée*". (FUMAROLI, Marc. 1978, p. 888; NEIVA, 1999, p.39)

A partir desse gesto fundador de Petrarca, na segunda metade do século XV, os grandes humanistas italianos tiveram a preocupação de editar e publicar suas próprias coleções epistolares (de fato, Coluccui Salutati, Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini, Pier Candido Decembrio, Filelfo, Piccolomini, Ficino, Pico della Mirandola, Poliziano, apenas para citar os mais conhecidos). O que demonstra cabalmente sinais de um novo conceito do gênero epistolar, não mais como exercício retórico formal e oficial segundo os esquemas estilizados das *partitiones* e do *cursus* do *dictamen*, porém como retomada dos modelos mais prestigiosos da Antiguidade clássica. Entretanto, igualmente, isto supunha o próprio esforço de redescoberta desses autores como modelos de eloquência e, portanto,

dignos de imitação e emulação (KRISTELLER, 1979, p. 90). Então, para Paul Oskar Kristeller, a grande atividade literária dos humanistas não se deve necessariamente a uma consequência de seus esforços em estudar e conviver longamente com as fontes clássicas, pois:

The humanists were not classical scholars who for personal reasons had craving for eloquence, but, vice versa, they were professional rhetoricians, heirs and successors of the medieval rhetoricians, who developed the belief, then new and modern, that the best way to achieve eloquence was to imitate classical models, and who thus were driven to study the classics and to found classical philology. (Idem, ibidem)

Isto porque, através de seus estudos, os humanistas não apenas desejavam conservar a língua e a cultura latinas, senão também aspiravam a falar e escrever o latim com clareza, sem afetação de artificialismos e com elegância, ou seja, com eloquência. Para tanto, propuseram métodos novos de ensino do latim nas escolas, favorecendo a instrução prática baseada no uso e no estudo direto dos textos antigos, face à prática tradicional de estudar a língua através das *artes* e da preceptiva estabelecida em tratados de gramática e retórica. Esse aspecto da prevalência do uso e da prática sobre a tratadística teórica já havia sido aconselhada por Lorenzo Valla, em seu *Elegantia linguae latinae*, de 1440. Vários mestres de gramática de inícios do século XV, como Gasparino Barzizza já haviam começado a ensinar gramática e composição escrita com base em autores clássicos, especialmente, para a prosa, o modelo de Cícero.

Assim, o método de ensino da arte epistolar no âmbito dos estudos de retórica a partir dos *studia humanitatis* era compreendido como um dos gêneros estratégicos para aquisição do estilo clássico – o modo mais apropriado, segundo os humanistas –, com léxico variado e com vistas a dar conta de todas as circunstâncias possíveis de interlocução e não apenas de situações formais.

Francisco Rico diz que:

*en la inmensa mayoría de los casos, al alumno más común de los humanistas, el alumno de bachillerato (...) se le pide que maneje el latín con soltura (...), que esté familiarizado con las grandes obras (...) de los grandes autores (...) tendrá por cierto que ningún pensamiento puede renunciar a la elegancia en la expresión. Las artimañas de la **inventio**, de la dispositio y de la **elocutio** se volverán para él un hábito mental irreversible, y no habrá tema de conversación que no sepa aderezar con una larga serie de referencias al **mundi** clásico. (RICO, 1999, p. 74)*

Em termos de formação escolar, a teoria se juntava à prática da tradução das cartas mais simples de Cícero – as epístolas *Ad Familiares*

– para se adquirir domínio completo da gramática latina; depois, nas classes mais avançadas, agregavam-se as epístolas (mais complexas do ponto de vista lexical e sintático) *Ad Atticum* e *Ad Quintum Fratrem*, também de Cícero, com determinados preceitos da retórica, retirados sobretudo de dois tratados ciceronianos: *De Inventione* e *Ad Herennium*, para escrever discursos em prosa. Segundo a metodologia de Orazio Toscanella (1520-1579), pedagogo humanista de Veneza, primeiro o estudante lia as cartas de Cícero sob a supervisão do professor; em seguida, o professor e o estudante analisavam o conteúdo, a forma e o vocabulário de uma ou mais cartas ciceronianas; depois, o estudante aprendia os diferentes tipos de cartas ciceronianas, seus propósitos, seus diferentes estilos, as palavras altas, médias ou baixas apropriadas para serem usadas em determinado contexto; lia-se, então, uma carta inteira de Cícero para determinar seu decoro externo, ou seja, esclarecer suas circunstâncias históricas, identificar as personagens principais e suas funções cívicas, montar uma breve biografia de Cícero e enquadrá-la num determinado gênero de discurso (judiciário, deliberativo e demonstrativo).

Depois dessa análise classificatória e de conteúdo, o professor passava ao exame do decoro interno da carta. Indicava as partes da *dispositio* e a relação entre elas, advertia o aluno de atentar para a hierarquia entre os correspondentes, examinava a *elocutio* e a tão famosa harmonia que Cícero obtinha a partir dos três gêneros retóricos (médio, baixo e alto). O último passo era a composição de cartas em latim. A partir do modelo ciceroniano, eram compostas muitas cartas de temas e assuntos variados (sempre buscando modos diversos de dizer a mesma coisa). Dessa maneira, com o estudo e a prática da arte epistolar, e com o auxílio da imitação de modelos clássicos, era possível conquistar habilidade necessária para a eloquência em prosa latina. (GRENDER, 1991, p. 242-250)

Assim, não era suficiente para aquele que desejava atingir os objetivos da “arte” apenas formular enunciados gramaticalmente corretos, geralmente de feição corrente e coloquial e conforme o *grammaticorum more*, devia-se buscar necessariamente a elegância de natureza erudita e literária, vale dizer, segundo a *oratorum consuetudine*. Na *ars eloquentiae*, de Cataldo Parísio, humanista italiano que viera a Portugal em 1485 como preceptor de D. Jorge, filho bastardo de D. João II, é possível flagrar o modo de funcionamento da didática linguística de índole ciceroniana. Ali, Cataldo Parísio contrasta um enunciado apenas correto gramaticalmente e outro ou outros enunciados formulados segundo a elegância oratória, recorrendo por vezes à metalinguagem descritiva do reparo téc-

nico, do apontamento estilístico, do comentário semântico ou da anotação lexicológica. (BARRETO, 1982, p. 153)

Numa de suas nótulas, o enunciado *Tu non me tractas secundum ego mereor* é contraposto a *Non mecum agis ut mea dignitas exposcit*. O que é particularmente relevante, nesse âmbito, é que as formas ditas *grammaticae* se confundem com os vulgarismos do latim *grossus* e com as formas “macarrônicas” adaptadas das línguas romances (BURKE, 1993, p. 62). É assim que se opõe a forma do vulgarismo lusitano, do vulgarismo italiano ou do vulgarismo genérico como *non habes temperantiam/discretionem* por *cares sensu communi*; ou *homo de bene* por *uir probus*; ou *facere mihi bellum* por *me oppu(g)nas*; ou ainda *gentibus armatis tam de pedibus quam de equis* por *peditum equitumque exercitus*.

Entretanto, não era apenas contra os vulgarismos e suas traduções algo estapafúrdias para o latim que o manual de estilo ciceroniano de Cataldo Parísio rivalizava. A tarefa de expor e explicar as formas *elegantier* compreendia também eliminar as formas, locuções, léxico e sintaxe da *vulgata grammaticorum consuetudo*. Em particular, a norma oratória espousada pelos humanistas rezava a *commutatio* e a *uarietas* a fim de que *eruditorum aures non difficile iudicent*. Assim, onde se dizia *Scipio africanus deleuit Carthaginem*, dever-se-ia preferir uma *dispositio* diversa dos elementos, ou seja, *Carthaginem Scipio africanus deleuit* (BARRETO, 1982, p. 146-147). Essa proposta de caráter estilístico havia invadido os estudos gramaticais com vigor, sobretudo a partir das *Regulae Grammaticales* (1418), de Guarino Veronese, implementando o protótipo das gramáticas renascentistas. A ênfase no uso da língua latina a partir do modelo de Cícero, em franca oposição ao seu sucessor o latim medieval, respondia àquilo que Lorenzo Valla tinha referido para a composição de epístolas, isto é, que é pertinente usar o modelo clássico. (BARRETO, 1982, p. 152; RAMALHO, 1988, p. 8)

Cabe também ressaltar o fato de a noção fundamental a respeito da *elegantia* basicamente permanecer a mesma, pois toma-se por base a definição de Cícero para a elocução do *Rhetorica ad Herennium* (*quae facit ut locus unusquisque pure et aperte dici uideatur*, IV,17). No entanto, para os gramáticos e autores de *ars poeticae* medievais a ênfase recaía na segunda componente (*pure et aperte*) da propriedade da expressão e da clareza, e não na imitação de um modelo de expressão radicalmente atrelado ao latim de Cícero (VINSAUF, 1990). Em verdade, o método de aprendizado das regras de gramática proposto por Guarino Veronese (também Lorenzo Valla e Cataldo Parísio) era muito similar ao utilizado

nas escolas medievais, com ênfase na memorização, repetição e comentário de enunciados considerados corretos. (GRAFTON, 1986, p. 10)

Pois bem, no século XV, publicam-se as primeiras tratadísticas epistolares de cariz humanista que rompem com a tradição da *ars dictaminis* e sua ênfase excessivamente formal, em particular, a *Ars conficiendi epistolas* (c.1488), um dos capítulos do *Oratoriae artis epitoma*, de Jacobo Publicio; o *De componendis epistolis* no *Rudimenta grammatices* (1473), de Nicolau Perotto (1429-1480) – obra inaugural da gramática renascentista; e o *De Componendis Epistolis*, parte do *Flores Rhetorici* (Salamanca, c.1485), de Fernando Manzanares, discípulo de Elio Antonio de Nebrija. Todas essas obras são testemunhos incontestes das relações entre o ensino da gramática e o gênero epistolar.

Em Castela, as primeiras manifestações do influxo ciceroniano na literatura epistolar tiveram lugar com a publicação em 1485 da coleção de epístolas denominada *Letras* (Burgos, 1485, reimpressas em 1498, 1543 e 1545), de Hernando del Pulgar, e do tratado *Compendium Grammaticae Breuissimum ac Utilissimum Thesaurus Pauperum*, de Fernando Manzanares, que dedica o livro terceiro à redação de cartas. Ali, Fernando Manzanares começa advertindo que se escreve por ausência ou vergonha (o *non erubescit* de que fala Cícero) e depois detém-se na classificação das cartas segundo a multiplicidade e conteúdo (consolatória, comendatória, hortatória, excusatória, jocosa etc.). Em verdade, a história da *ars epistolandi* em Castela se ressentia da forte influência dos tratados italianos. Salvo a *Ars Epistolandi*, de Francesco Nigro (Veneza, 1488; Salamanca, 1502) e de algumas perveniências medievais, os tratados que doutrinam e ensinam a escrever cartas praticamente desaparecem da imprensa espanhola até a segunda metade do século XVI, quando em 1539 se publicam as *Familiares*, de Frei António Guevara. (YNDURÁIN, *op. cit.*, p. 488ss)

Entretanto, a teoria epistolar neociceroniana possui, na Península Ibérica, um de seus mais excelentes representantes. Trata-se do humanista espanhol, hoje pouco conhecido e do qual quase nada se sabe, Jacobo Publicio, chamado à época *Florentinus*, professor em várias universidades alemãs entre 1407 e 1421, discípulo de Barzizza em Pádua e humanista entusiasmado com os novos estudos clássicos dos humanistas, sobretudo aqueles fundados na precedência do uso sobre a memorização de regras, na apropriação das obras de Cícero e na reforma da *Ars Dictaminis*. O enorme sucesso de suas reformulações à arte medieval de escrever cartas pode muito bem ser medido pelas sucessivas reedições de seu úni-

co tratado (pelo menos, o único de que se tem notícia), a *Ars Conficiendi Epistolas*, publicado nove vezes no século XV, das quais cinco foram acompanhadas de seu *Oratoriae Artis Epitoma*. (TRUEBA LAWAND, 1996, p. 9-22)

O tratado de Jacobo Publicio abre-se com a dedicatória ao príncipe de Tarento, momento em que o autor recorda que a preceptiva das cartas de nada vale sem o esforço diligente da prática, o que quer dizer que a arte epistolar se apreende através do uso sistemático e não por fórmulas abstratas ou esquemas fossilizados em manuais. A seguir, oferece uma definição do gênero epistolar a partir da noção de “carta mensageira”, ou seja, de que a epístola tem por objetivo fazer saber a um determinado destinatário o que não se pode comunicar por se estar ausente. Aqui, Jacobo Publicio recupera a noção muito divulgada entre os humanistas do período de que a epístola é como uma “visita” a um amigo dileto, retomando assim a definição clássica de epístola como diálogo entre amigos distantes.

Para Jacobo Publicio, há três gêneros de epístolas: o “doutrinal”, que tem por função ensinar; outro “ligeiro”, em que se escreve com muita liberdade e graça acerca de assuntos familiares e quotidianos; e o terceiro, “grave”, que trata de assuntos sérios. Enquanto o primeiro tipo, a epístola doutrinal, parece acomodar a epístola humanista de caráter erudito, os dois tipos restantes são os mesmos que distingue Cícero em suas *Epistolae ad Familiares* (2.4.1), quando se refere à epístola pessoal de intercâmbio entre amigos. Outros tratadistas coetâneos, como Nicolau Perotto (CARVALHO, 1982, p. 588) e Fernando Manzanares (CASTRO, 1984, p. 710), optam pela classificação das epístolas, conforme os assuntos de que tratam: divinos, quotidianos, graves, familiares etc.

Uma parte a que nem Nicolau Perotto nem Fernando Manzanares se referem, mas que consta no tratado de Jacobo Publicio, é aquela dedicada aos ofícios ou características particulares de cada gênero de epístola: para a de gênero doutrinal, habilidade e método; para a de gênero ligeiro, graça, engenho, elegância e mordacidade; e para a de gênero grave, assuntos de religião, Estado e todos aqueles que tratam do bem comum. Quanto aos fins de cada gênero epistolar, Jacobo Publicio afirma que o gênero doutrinal é o único cujo fim é óbvio e específico, enquanto que para os outros dois restantes, entretanto, há fins diversos e úteis: o gênero ligeiro cabe ao entretenimento e o grave, à honra e à dignidade. O discurso da epístola deve necessariamente, acrescenta Jacobo Publicio, dirigir-se a estes fins, procurando evitar as digressões que embaçariam a

unidade do conjunto.

A seguir, Jacobo Publicio trata da invenção, disposição e partes da epístola. Quanto à *dispositio*, Jacobo Publicio afirma que consta de quatro partes: princípio, enunciação, causa e complexão. No início da epístola, as palavras devem ganhar atenção do destinatário, ou seja, é a parte do exórdio dedicada à *captatio benevolentiae*, somada, uma vez que se trata de epístola, da *intitulatio* e da *salutatio*; a enunciação é a exposição dos fatos (da *narratio*, nos termos da retórica); a causa é a parte que impulsiona a ação (ou seja, da *petitio*, parte em que autor solicita algo do destinatário ou se insta o interlocutor a tomar determinada atitude perante um estado de coisas); e a complexão resume em breves palavras tudo o que já se disse (correspondendo, portanto, à *peroratio* retórica). Segundo Jacobo Publicio, cada gênero em particular possui seus modos específicos de chamar a atenção do interlocutor no exórdio, o que se pode realizar de modo mais fácil com a prática e imitação de autoridades: Sócrates, Platão, Demócrito, Aristóteles, Varrão, Cato etc.

Sobre o núcleo discursivo da epístola, Jacobo Publicio afirma que se a enunciação for simples ou múltipla, a causa também deve segui-la de perto com uma ou várias petições, o que se deve fazer apoiando-se em exemplos que corroborem a favor ou contra o que se expôs acerca dos fatos. Entretanto, no gênero leve, aquele de assuntos familiares e quotidianos, a causa não fará falta alguma para o discurso. Nas epístolas graves, por sua vez, a causa deve vir sustentada também pela citação de autoridades para melhor fundamentar doutrinariamente o debate. E, em todos os casos, deve-se evitar a obscuridade na apresentação da causa, referindo-se a ela sempre com muita clareza.

Quanto aos ornatos da *elocutio*, Jacobo Publicio adverte que somente devem constar: dignidade da fala, modo habitual de escrever, composição regular, elegância, propriedade e pureza das palavras, ratificando mais uma vez que somente o uso sistemático, a prática constante e a imitação dos bons autores servirão para se aprender adequadamente os preceitos. A partir daqui, Jacobo Publicio, em seu *Ars Conficiendi Epistolae*, elenca uma série de exemplos a respeito dos distintos modos de falar segundo a pessoa e a circunstância, e os diferentes tipos de saudação para os destinatários, o que o aproxima dos antigos tratados de *Ars Dictaminis* medievais, em que se anexavam aos tratados epistolares as *formulae* ou conjunto de cartas-modelo.

Jamile Trueba Lawand comparando a arte epistolar de Jacobo Pu-

blicio com as de outros teóricos humanistas, em especial, os neociceronianos Nicolau Perotto e Fernando Manzanares, conclui que o único ponto em comum entre eles é justamente partirem da definição de epístola como “carta mensageira”. Em Nicolau Perotto, a classificação se faz por assuntos e não pelos três gêneros epistolares, como em Jacobo Publicio, permitindo acomodar a epístola erudita dos humanistas, porém mantendo a distinção presente em Cícero entre os dois tipos de carta familiar. (TRUEBA LAWAND, 2000, p. 18-19)

Se Nicolau Perotto não menciona as partes da epístola, apenas concentrando-se na saudação e na despedida como aspectos característicos do gênero, Jacobo Publicio explica a função e os modos possíveis de realização de cada parte da epístola, todavia nada diz a respeito da brevidade, característica presente na grande maioria dos tratados epistolares. Nicolau Perotto aconselha para a composição, elegância, propriedade e pureza das palavras, utilizando o termo *sermo* (o discurso familiar de que fala Cícero em suas epístolas), porém não trata da elocução, nem do estilo “simples” e dos *genera dicendi*, como os tratadistas de epístolas costumavam referir.

Ángel Gómez Moreno observa que muitos teóricos de epistolografia incorporaram em suas obras cartas-exemplo para servir de guia para a redação de epístolas conforme o modo ciceroniano. Assim, há uma dificuldade analítica de base em distinguir e identificar as epístolas que verdadeiramente serviram a certos contextos concretos de uso e aquelas que apenas serviam de exercício de estilo para apreensão de regras de bem escrever. O exemplo paradigmático é o do já referido Barzizza, que formou figuras do quilate de Alberti e Filelfo, e seu *Liber epistolarum* como coleção de cartas fictícias, cujo êxito foi notável no século XV. É justamente neste século que ganham vulto as “cartas literárias” com seus destinatários fictícios, ao mesmo tempo em que as compilações publicadas em epistolários tornam-se moda entre letrados ilustres, a despeito de Lorenzo Valla, figura de proa do movimento humanista, ter desprezado radicalmente sua própria correspondência em nome da monumentalidade de sua obra filológica. (GÓMEZ MORENO, 1994, p. 179-181)

Ángel Gómez Moreno também destaca dois tipos de cartas centrais para o exame mais detalhado da questão epistolográfica quatorcentista. A primeira é aquela de conteúdo erudito, séria e de estilo elevado, em que a *petitio* – a parte da carta destinada as demandas por parte do remetente – *serve para dissipar una duda cultural cuando no para conseguir determinados libros*, encontrando na tradição peninsular ibérica a

correspondência trocada entre o Marquês de Santillana com Pedro de Mendoza e Alfonso de Cartagena. A segunda é aquela de viés puramente literário, vale dizer, aquela em que os destinatários são frequentemente seres fictícios (cujo grande exemplo é a de Petrarca e seus destinatários do passado clássico), de estilo jocoso e tons de facécia. Esta segunda, então, mal se adaptaria aos objetivos práticos primordiais da epístola: transmitir a mensagem de um remetente distante a um determinado destinatário ausente e estabelecer um diálogo em que há troca efetiva de enunciados de ambas as partes. Aqui, sem o lastro da pragmática, estaria em jogo apenas *el puro gusto de escribir de la parte del autor y el placer de leer en un destinatario que, las más de las veces, se sospecha o se desea múltiple y que coincide con lo que hoy se entiende por público*. (GÓMEZ MORENO, 1994, p. 182)

Nesse sentido, as novas tendências empregadas e transmitidas sob o neociceronianismo na arte epistolar do século XV são melhor flagradas num tipo particular (para não dizer de caráter verdadeiramente inaugural), a da epístola burlesca, com seus equívocos, relatos jocosos, com chiste e facécia, cuja matriz antiga se encontra em Marcial e a descoberta de seu códice em Monte Cassino por Boccaccio em 1360, e, a partir daí, aos esforços de Petrarca, no capítulo *De Facetis ac Salibus Illustrium* de seu *Rerum Memorandarum Libri*, e ao *Liber Facietiarum* de Poggio Bracciolini, e, depois, à ampla difusão por toda a Europa dos *Apotegmas* de Erasmo – obra traduzida e adaptada em espanhol por Francisco Thá-mara e Juan de Jarava (Amberes, 1549).

Para Cícero, em sua “preceptiva” de carta somente há dois tipos de epístolas: a de assuntos familiares e de tom jocoso e a de assuntos privados e tom grave. O tipo familiar-jocoso (muito pouco estudado e referido hoje em dia) alcançou enorme êxito nas cartas privadas em finais do século XV na Espanha pelo seu tom cômico-burlesco, sobretudo pela difusão do famoso exemplo da epístola em forma de invectiva de Niccolo Perotti contra Domizio Calderini. (LE GOFF, 1987, p. 42ss)

Isto, então, constitui *una magnífica muestra de la paulatina incorporación de las formas literarias de realitate al ámbito de la ficción* (GÓMEZ MORENO, *op. cit.*, p. 189-190), o que revela de modo cabal que a “carta jocosa”, com seu autor fingido, derivava em larga medida da aclimação anterior de um dos gêneros de epístolas elencados pelas preceptivas. Sem mencionar, aqui, a enorme influência também das cartas jocosas de Pietro Aretino, publicadas em 1538, sobre os epistolários italianos e espanhóis, cujo grande exemplo pode ser flagrado na importante

Epístola del Maestro de Lebrixa al Cardenal. Nesta, Elio Antonio de Nebrija, em chave jocosa, à exceção da *captatio* e da *valedictio*, isto é, nas partes que versam sobre a abertura e fechamento da epístola, aconselha ao cardeal Cisneros das vantagens de corrigir a Bíblia latina com as respectivas fontes hebraicas, caldaicas e gregas.

Além disso, talvez uma das mais impressionantes preceptísticas epistolares desse período é aquela de Giorgio Valla Placentino e seu *De Genere Epistolico* (circa 1500), justamente porque segue de perto os preceitos de Demétrio e sua tão conhecida definição de epístola, presente no *De Elocutione*, como metade de um diálogo, porém que deve ser escrita com mais cuidado que este e com brevidade (e não extensa como um tratado), e à semelhança de um presente a um amigo ausente em que se dão mostras do caráter de quem escreve, tratando de temas simples, com elegância, sem querer imitar os brados do orador no fórum ou a fala pedestre e cotidiana do vulgo. (TRUEBA LAWAND, 2000, p. 53-55)

É justamente, com esse mesmo sentido de apropriação da preceptiva de Demétrio, que Ângelo Poliziano afirma que a epístola é “o colóquio com os ausentes, estejam eles longe de nós no espaço e no tempo”, existindo apenas dois tipos e não uma multiplicidade quase infinita: uma, amena; outra, séria e doutrinal (*altera ociosa, gravis et severa altera*); devendo ser sempre breve e concisa, com simplicidade temática e estilística, mas rica de vivacidade, de afeto; possuir lemas e provérbios, sem adotar entretanto um tom demasiado sentencioso e admonitório. A epístola é, então, ressoando a definição de Demétrio, *velut pars altera dialogi* (como se fosse metade de um diálogo), que não deve guardar a verossimilhança do discurso improvisado como este, porém deve ser discurso meditado e cuidadoso. (GARIN, 1989, p. 101-102)

Conquanto se possa afirmar, sem dúvida alguma, que *el alto grado de aceptación de esa forma de escritura (...) justifica que la epistolografía humanística sobresalga entre el conjunto de textos de los siglos XV e XVI* (GARIN, 1989, p. 192) e que se deva fazer a ressalva de que Cícero não era a única autoridade a se emular na composição de epístolas, mas também, em grande medida, Sêneca, Símaco, Sidônio e Plínio, o Jovem, todavia, igualmente, deve-se lembrar que a recepção e estudo dos autores clássicos juntamente ao ensino das *formulae* epistolares para fins práticos, deve-se em muito ao vínculo que se estabelecia com a tradição anterior da *Ars Dictaminis* medieval mais do que com qualquer esforço de ruptura ou mesmo de originalidade por parte dos neociceronianos e sua epístola literária. Mesmo porque a produção epistolar ainda estava

atrelada às chancelarias principescas, sobretudo se tomarmos o exemplo paradigmático, em Florença, de Salutati e seus sucessores, Leonardo Bruni e Poggio Bracciolini. (GARIN, 1994, p. 22)

De qualquer forma, a discussão humanista sempre se pautou pela escolha do melhor modelo a ser seguido, ou seja, se apenas o de Cícero ou de vários autores da Antiguidade clássica (HENDERSON, 1983, p. 335). Aqui, ecoa a voz de Petrarca; ao referir-se à questão da imitação, o grande patrono do Humanismo havia dito que não bastava a cópia servil de modelos, mas que era necessário o acréscimo de uma nota original. Nesse sentido, o autor imitado serviria como ponto de referência para melhor se apreciar os traços distintivos. “Pretendo seguir o caminho dos mestres”, diz ele,

porém não sempre por caminhos alheios; quero servir-me dos escritos de outros não por furto, senão como quem pede licença, e, se for adequado, prefiro usar os meus escritos: agrada-me o parecido, não a repetição (*similitudo, non identitas*), e mesmo esse parecido, não servil, onde possa luzir o engenho em vez da cegueira e da ignorância do admirador. (RICO, 1999, p. 42)

Em verdade, o desenvolvimento do ciceronianismo ultrapassa os limites das questões formais, adquirindo no âmbito do Humanismo em Roma uma dimensão quase religiosa, que correspondia à incorporação pela Cúria dos avanços no âmbito dos *studia humanitatis*. Não foi o conteúdo expresso pelos tratados retóricos, nem, muito menos, sobretudo, dos vários e belíssimos discursos judiciais de Cícero, mesmo porque os valores republicanos ali disseminados contradiziam firmemente os objetivos imperiais do Papado, porém o estilo de sentenças periódicas, a montagem acretiva do discurso, a estrutura gramatical dos enunciados e o elenco de vocábulos, como via preferencial de aquisição da língua clássica e do retorno aos valores da Antiguidade.

Historicamente, os ciceronianos nada mais eram do que os mais autorizados herdeiros da tradição literária de estudos da obra de Cícero amplamente enraizada na ortodoxia católica, cujos antecessores ilustres foram os primeiros teólogos da Patrística. Como se sabe, São Jerônimo devotou longos anos de árduo trabalho para adquirir um estilo latino de acordo com os cânones de Cícero, até que um dia, em sonho, o próprio Cristo lhe revelara que o santo era de fato *Non Christianus, sed Ciceronianus*; Lactânio era chamado de “Cícero cristão”; e santo Agostinho, educado nas escolas retóricas tardias de Roma, elogiara os escritos filológicos e o estilo latino de Cícero.

Na passagem do século XV ao XVI, o debate acerca da imitação retórica nas composições em prosa tomou contornos mais definidos, opondo, de um lado, os partidários de um modelo único, considerado perfeito, bem acabado e de uma época áurea do desenvolvimento da eloquência latina (imitar o melhor e o melhor era sem dúvida alguma Cícero), com sede em Roma (Poggio Bracciolini, Paolo Cortesi e Pietro Bembo), e aqueles que defendiam vários modelos e um “ecletismo” auri-do de várias fontes, com grande respaldo dos humanistas de Florença (Lorenzo Valla, Ângelo Poliziano e Pico della Mirandola).

Para os humanistas ciceronianos, o princípio fundante estava res-guardado por Aristóteles e na ideia de que imitar é conatural ao ser humano e de que a perfeição se atinge necessariamente pela imitação de bons modelos. Assim também pensava Horácio em sua *Arte Poética*, se-gundo a qual só se pode atingir a perfeição numa dada atividade, em es-pecial a literária, através da escolha de um bom modelo. Então, fica claro que em Roma estava assentada a doutrina em bases amplamente sólidas de uma prática discursiva que objetivava, antes de tudo, fornecer critérios normativos de valoração de um determinado desempenho linguístico. Nesse sentido, imitar Cícero significava no limite não destruir ou cercar a individualidade ou suas habilidades naturais, todavia regulá-las a fim de usá-las para criar novas formas culturais. Não menos, significava pro-ver instrumentos para uma avaliação crítica mais adequada para julgar os enunciados produzidos. (D’AMICO, 1991, p. 134)

Não é por acaso que Erasmo acabou se tornando *persona non gra-ta* nos círculos humanistas da Cúria papal. Seu *Ciceronianus* (1528), com ampla defesa da literatura eclética na esteira da escola florentina de Ângelo Poliziano, pregava, em verdade, um anticiceronianismo, colidindo de frente com aquilo que era justamente o pilar de sustentação de todo o Humanismo patrocinado e defendido por Roma. Para Erasmo, demolir as bases do ciceronianismo era negar a base cultural da unidade da Igreja e de seu pretensio Cristianismo, também era negar o tipo de Antiguidade clássica cultivada pelos humanistas romanos. Obviamente, a defesa romana não tardou a vir na figura emblemática de Giovanni Battista Casali (1473-1525), denunciando Erasmo como partidário das crenças luteranas e de ser *barbarus, dux stultorum* (em óbvia referência a outra obra polê-mica de Erasmo, o *Elogio da Loucura*) e *pseudochristianus* que espalha-ra os ensinamentos demoníacos contrários à verdadeira fé. É pertinente que se diga que o Humanismo, em praticamente todas as suas fases criti-cou severamente a Igreja romana, no entanto isto não invalida o fato de

ter existido um Humanismo sob os auspícios do papado.

Vale lembrar que se Lorenzo Valla, sob patronato de Afonso o Magnânimo, havia escrito um libelo contra a veracidade da doação de Constantino; o mesmo Lorenzo Valla que havia de ser tempos depois secretário pontifício. Todavia, Erasmo – talvez mais coerente com suas próprias convicções – acusava a Igreja de paganismo e acrescentava que o vocabulário e o estilo de Cícero não eram válidos para todos os tópicos, portanto que os eclesiásticos da Cúria não passavam de meros servidores de um formalismo religioso, e que, além disso, a linguagem possuía caráter dinâmico e tinha de adaptar-se às novas ideias e circunstâncias. De fato, Erasmo, em nenhum momento pregara que se deveria abandonar totalmente o estilo de Cícero, porém que este era mais um dos estilos possíveis na composição de discursos. Não era a dificuldade de se adquirir o estilo ciceroniano que mais incomodava Erasmo, era, sim, a pretensão de reconhecer em Cícero a única *auctoritas*. Porém, o estilo de Cícero se tornara do mesmo modo que o *cursus* medieval, uma das maneiras de se reconhecer documentos legítimos e autênticos saídos da Sé romana.

Para Erasmo e para seus detratores, era consenso de que havia uma unidade profunda entre cultura (expressa ou representada por uma determinada forma literária) e religião, vale dizer, a crença religiosa, a formação humanista de alto nível, os objetivos educacionais e as necessidades políticas permitiam aos partidários dos *studia* firmar um constructo em que todos esses elementos estavam harmonicamente atrelados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Manuel Saraiva. Uma *ars eloquentiae* dos primórdios do Humanismo em Portugal. *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*. Coimbra, 1982, v. XXXVII, p.151-164.

BURCKHARDT, Jacob. *A civilização do Renascimento na Itália*. Um Ensaio. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

BURKE, Peter. *Heu domine, adsunt turcae*: Esboço para uma história do latim pós-medieval. In: ____; PORTER, Roy (Orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Unesp, 1993, p. 51-77.

CARVALHO, Joaquim de. A livraria de um letrado do século XVI - Frei Diogo de Murça. In: _____. *Obra completa*. História de cultura. vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, p.588.

CASTRO, Aníbal Pinto de. Poétique et rhétorique dans la pédagogie et la littérature de l'Humanisme portugais. In: L'Humanisme Portugais et l'Europe. *Actes du XXI^e Colloque International d'Études Humanistes*. Tours, 3-13 juillet 1978. Paris: Calouste Gulbenkian/Centre Culturel Portugais, 1984, nota 42, p. 710.

D'AMICO, John. *Renaissance Humanism in Papal Rome*. Humanists and Churchmen on the Eve of the Reformation. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1991.

FUMAROLI, Marc. La république des lettres. *Diogenes*, n. 143, juillet-septembre 1988, p. 120-155.

_____. Genèse de l'épistolographie classique: rhétorique humaniste de la lettre, de Pétrarque à Juste Lipse. *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, novembre-décembre 1978, 78^e année, n. 6, p. 874-898.

GARIN, Eugénio. *Idade Média e Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1989.

_____. *Ciência e vida civil no Renascimento Italiano*. São Paulo: Unesp, 1994.

GÓMEZ MORENO, Ángel. *España y la Itália de los Humanistas*. Primeros Ecos. Madrid: Gredos, 1994.

GRAFTON, Anthony; JARDINE, Lisa. *From Humanism to Humanities. Education and Liberal Arts in 15th and 16th-century Europe*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

GRENDER, Paul F. *La Scuola nel Rinascimento*. Bari: Laterza, 1991.

HENDERSON, Judith R. Erasmus on the art of letter-writing. In: MURPHY, James. *Renaissance Eloquence*. Los Angeles: UCLA Press, 1983, p.331-365.

KRISTELLER, Paul Oskar. *Renaissance Thought and its Sources*. New York: Columbia University Press, 1979.

LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida*. Economia e religião na Idade Média. Lisboa: Teorema, 1987.

NEIVA, Saulo. *Au Nom du Loisir et de l'Amitié*. Rhétorique et Morale dans l'épître en vers au XVI^e siècle. Paris: Calouste Gulbenkian, 1999.

RAMALHO, Américo da Costa. *Para história do humanismo em Portugal*. Coimbra: INIC/Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra, 1988.

RICO, Francisco. *El sueño del Humanismo*. De Petrarca a Erasmo. Madrid: Alianza, 1999.

TRUEBA LAWAND, Jamile. *El arte en el Renacimiento Español*. Madrid: Támesis, 1996.

_____. Aproximación a la retórica epistolar de fines del siglo XV: el *Ars confiendi* epistolae de Jacobo Publicio, In: Vários Autores. *Temas de retórica hispana renascentista*. México: UNAM, 2000, p. 9-22.

VINSAUF, Geoffroi de. *Poetria nova*. Trad.: Manuel dos Santos Rodrigues. Lisboa: INIC/Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa, 1990.

YNDURÁIN, Domingo. Las cartas de amores. In: Vários Autores. *Homenaje a Eugenio Asensio*. Madrid: Gredos, 1988, p. 485-520.

**A CENTRALIDADE DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA:
AS INFLUÊNCIAS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)

layssa77@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Abordamos, neste trabalho, a influência da linguística textual em documentos que orientam as práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil. Para isso, propomos um recorte que considera três momentos distintos na história dos estudos linguísticos: (i) O surgimento da linguística estrutural – como o sustentáculo para o desenvolvimento da linguística moderna; (ii) o advento da linguística textual – como tentativa de preencher as lacunas deixadas pela linguística estrutural; e, por fim, (iii) a tentativa brasileira de aplicação das ideias trazidas pela linguística textual às práticas de ensino, no que tange às diretrizes curriculares nacionais. Dessa forma, nosso referencial teórico principal é formado pelos seguintes autores: Ferdinand de Saussure, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Anna Christina Bentes.

Palavras-chave:

Linguística estrutural. Linguística textual. Diretrizes curriculares. Ensino.

1. Introdução

A constituição de um novo campo de investigação voltado ao estudo linguístico do texto se consolidou como uma nova forma de compreensão da língua; agora, não mais como sistema de uso comum e coletivo, mas como um meio de onde emanam eventos únicos de interlocução, que, necessariamente, estão ligados a um sujeito e à situação de comunicação em que ocorrem.

A linguística textual, portanto, faz-se favorável a um campo de investigação que vai além do estudo da frase, passando a considerar o texto – em que se encontram, necessariamente, o sujeito e a situação de comunicação – como seu objeto principal de investigação.

Ao mencionar a noção de língua como “sistema de uso comum e coletivo”, referimo-nos aos estudos da corrente teórica que antecede o advento da linguística textual: a linguística estrutural, originada pelos estudos de Ferdinand de Saussure, na primeira metade do século XX; o qual, também, por moldar o conceito de estrutura, propiciou a origem do termo “estruturalismo”, empregado não só no que tange à linguística,

mas também no que concerne a outras ciências sociais.

Na perspectiva saussuriana, a divisão entre língua e fala é inevitável. É preciso delimitar a língua como objeto de estudo da linguística, e investigá-la como estrutura/sistema/código compartilhado por uma comunidade de falantes, separando-a da fala, que é individual e possibilita um amplo leque de possibilidades produzidas pelo falante. É nesse aspecto que a linguística textual surge com o propósito de investigar justamente o que foi desconsiderado pelos estudos da linguística estrutural.

Passa a existir, portanto, a necessidade de outro tipo de tratamento dado ao texto; agora, não mais como um encadeamento de frases, mas como um evento que envolve o sujeito e o contexto comunicativo, que são traços relegados pela linguística estrutural. O próprio texto passa a ser considerado como o objeto central dos estudos linguísticos. Nasce assim uma nova linguística; agora, com um objeto de investigação multifacetado e em constante evolução.

Embora seja frequentemente considerada como sobrepujada pelos estudos da linguística textual, a linguística estrutural trouxe grandes contribuições ao estudo linguístico, inclusive influenciando, por meio de suas lacunas, o surgimento e desenvolvimento da linguística textual.

Para que uma explanação mais clara se faça no sentido de compreender por quais motivos a linguística textual tem sido considerada como uma superação das ideias saussurianas, tratamos, na primeira parte deste trabalho, da linguística estrutural, de seu objeto de estudo e de duas das dicotomias saussurianas (língua x fala e sincronia x diacronia).

Em seguida, na segunda parte, discorreremos sobre o advento da linguística textual e sobre a conseqüente mudança de foco do objeto de investigação da linguística, que passa a ser o texto. Por último, trataremos sobre as influências dessa nova perspectiva de estudo linguístico nas práticas de ensino, a qual tem sido deveras considerada pelos documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos nas escolas brasileiras.

2. A linguística estrutural

O termo "estruturalismo", embora não tenha sido empregado por Ferdinand de Saussure, faz menção, no âmbito da linguística estrutural, ao estudo da língua como estrutura/sistema/código, ou seja, como ins-

trumento de comunicação comum a todos os falantes, excluindo, dessa forma, o estudo da língua voltado aos eventos individuais de interlocução. Daí vem, possivelmente, a mais relevante das dicotomias saussurianas: *língua x fala*.

Essa dicotomia parece surgir já na dificuldade declarada por Ferdinand de Saussure (2006) em estabelecer o objeto de estudo da linguística:

Qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades (...) ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – psicologia, antropologia, gramática normativa, filologia etc. – que separamos claramente da linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (SAUSSURE, 2006, p. 16)

Tal dilema é solucionado com a “inevitável” separação entre língua e fala e, assim, é estabelecido o objeto de estudo da linguística estrutural:

Há, segundo nos parece, uma solução para todas essas dificuldades: *é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito. (SAUSSURE, p. 16-17)

Nesse sentido, a língua é um produto social construído coletivamente e depositado na mente de cada falante de uma comunidade linguística. Sendo considerada, portanto, como uma estrutura, ou um sistema de signos que exprimem ideias, a qual Ferdinand de Saussure (2006, p. 24) considera comparável “à escrita, ao alfabeto dos surdos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc.”, considerando-a como o principal desses sistemas. Os eventos da fala, por sua vez, encontram-se subordinados aos da língua e envolvem um grande número de possibilidades produzidas pelos falantes. Por esse motivo, nas palavras de Ferdinand de Saussure:

O objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua. Mas tal produto difere de acordo com os grupos linguísticos: o que nos é dado são as línguas. O linguista está obrigado a conhecer o maior número possível delas para tirar, por observação e comparação, o que nelas exista de universal. (SAUSSURE, 2006, p. 33)

Nesse sentido, mesmo reconhecendo que “a linguagem tem um

lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16), Ferdinand de Saussure (2006) considera como *essencial* à linguística o estudo da língua como sistema compartilhado socialmente, relegando à posição de *secundário* o estudo da linguagem enquanto fato individual. Cabe aqui uma longa citação:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica.

Sem dúvida, esses dois objetos são estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

Tendo “solucionado” a questão entre língua e fala, há, ainda, outra bifurcação a ser esclarecida: a dicotomia *sincronia x diacronia*. A sincronia, também denominada por Ferdinand de Saussure (2006, p. 156) como “linguística estática” ou “descrição de um estado da língua”, focaliza o funcionamento da língua em um determinado momento histórico, ou seja, faz um recorte que desconsidera o processo de mudanças e a evolução linguística. A diacronia, ao contrário, considera o estudo da língua numa perspectiva histórica e evolutiva, considerando assim as mudanças dos signos através do tempo.

Ferdinand de Saussure (2006), ao focalizar o estudo da língua em uma perspectiva sincrônica, relega novamente a fala:

Uma vez de posse desse duplo princípio de classificação, pode-se acrescentar que *tudo quanto seja diacrônico na língua, não o é senão pela fala*. É na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso (...) enquanto permanecem individuais [todas as inovações da fala] não há por que levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua; elas [as inovações da fala] só entram em nosso campo de observação no momento em que a coletividade as acolhe. (SAUSSURE, 2006, p. 115, itálicos do autor)

Nesse sentido, Ferdinand de Saussure (2006) estabelece que a

forma "racional" de se estudar a língua deve considerar a linguagem subdividida em língua e em fala, e, a partir dessa divisão, tomar a língua como objeto de estudo preferencialmente sincrônico, já que o trabalho numa perspectiva diacrônica envolve as alterações linguísticas ocorridas durante um tempo maior, e, em decorrência da opção pela fala – sincrônica, por excelência – o autor acaba desvalorizando os estudos diacrônicos, afirmando o que segue:

Um estado absoluto se define pela ausência de transformações e como, apesar de tudo, a língua se transforma, por pouco que seja, estudar um estado de língua vem a ser, praticamente, desdenhar as transformações pouco importantes, do mesmo modo que os matemáticos desprezam as quantidades infinitesimais em certas operações, tal como no cálculo de logaritmos. (SAUSSURE, 2006, p. 117-118)

Há outras dicotomias e aspectos relevantes da linguística estrutural; porém, optamos por abordar apenas as dicotomias “língua x fala” e “sincronia x diacronia”; pois julgamos ser esse recorte suficiente para evidenciar uma lacuna que os estudos da linguística textual têm buscado preencher.

3. *A linguística textual*

Para a linguística estrutural, o estudo da fala parecia um caminho árduo, principalmente, por envolver um número imenso de possibilidades produzidas pelos falantes, o que dificultaria uma análise científica. A solução encontrada por Ferdinand de Saussure (2006) foi subordinar a fala (individual) e seus elementos à língua (social):

Com outorgar à ciência da língua seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem, situamos ao mesmo tempo toda a linguística. Todos os outros elementos da linguagem, que constituem a fala, vêm por si mesmos subordinar-se a esta primeira ciência e é graças a tal subordinação que todas as partes da linguística encontram seu lugar natural. (SAUSSURE, 2006, p. 26)

Em vista disso, a linguística textual parece buscar exatamente o contrário, ao *não* considerar somente a língua – que subordina e torna secundária a fala – como objeto central de estudo. Agora, os elementos tornados secundários pela linguística estrutural parecem ser o cerne da questão. O estudo do texto como elemento que envolve o sujeito e a situação de comunicação parece estar intimamente ligado ao que foi considerado como secundário nos estudos saussurianos. Anna Christina Bentes (2007), ao falar sobre o advento da linguística textual, afirma que:

O surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço

teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação de comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural — que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa. (BENTES, 2007, p. 245)

O afastamento da influência teórico-metodológica saussuriana nos estudos linguísticos – ou da linguística estrutural, ocorreu, segundo Anna Christina Bentes (2007), na década de 1960, por meio dos estudos do autor alemão Harald Weinrich (1966).

No Brasil, os esforços para a constituição desse novo campo de investigação tiveram seu início no final da década de 1970, em que, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1999), começaram a surgir os primeiros trabalhos dedicados ao estudo linguístico do texto².

A linguística textual propõe que o texto seja a unidade dos estudos linguísticos, considerando-o não mais como um produto acabado – como fazia a linguística estrutural – mas como um *processo* que envolve, necessariamente, a língua como *sistema atual em uso efetivo*, e, conseqüentemente, o sujeito e o contexto comunicativo.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2001, p. 87), ao se referir ao conceito de texto no âmbito da linguística textual, afirma que “o texto é visto como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução”. Luiz Antônio Marcuschi, por sua vez, também considera a complexidade do conceito de texto, e afirma existir, no que tange à linguística textual, a preocupação tanto com o aspecto linguístico do texto quanto com questões relacionadas ao sentido e às intenções do falante, segundo o autor,

[...] a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983, p. 13)

² Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch, estes são os trabalhos que mais contribuíram para o surgimento dos estudos voltados à linguística textual no Brasil: Chabrol et al. (1977); Schmidt (1978) e Fonseca & Fonseca (1977).

Em relação a essa afirmação de Luiz Antônio Marcuschi (1983), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2001), afirma que o tratamento da coesão pode ser considerado como *predominantemente* linguístico, mas já não é *estritamente* linguístico; e, que a separação entre o semântico e o pragmático tornou-se restrita demais em face do surgimento de outras perspectivas (sociocognitiva, discursiva e interacional). Isso prova o caráter da linguística textual como uma perspectiva multifacetada de estudo da língua, que não se limita a um único objeto de investigação e que está em constante evolução. Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch,

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a linguística textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados. (Koch, 2001, p. 86)

Nesse caso, não há um único objeto de estudo a ser cautelosamente delimitado, mas, várias perspectivas e diversos objetivos a serem explorados. É nesse sentido que a linguística textual rompe com um notável pressuposto da linguística estrutural. Seu caráter interdisciplinar parece uma grande afronta à afirmação já citada de Ferdinand de Saussure (2006, p. 16): “se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências”. Segundo Anna Christina Bentes,

As mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento ao invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata), fizeram com que se passasse a compreender a linguística de texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem. (BENTES, 2007, p. 252)

Partindo desses pressupostos, é possível afirmar que, enquanto a linguística estrutural se dedicou a investigar a língua enquanto sistema de uso coletivo, a linguística textual passou a considerar mais enfaticamente o que deriva dos processos individuais de comunicação, fazendo viável a investigação da língua em aspectos mais diversos.

4. Implicações para o ensino

Para retratar a influência da linguística textual nas práticas de ensino, recorreremos a dois documentos oficiais: primeiro aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que orientam a elaboração dos currículos da rede de ensino brasileira, e, segundo, ao último *Guia de Livros Didáticos*, que tem por objetivo auxiliar o professor na escolha de materiais didáticos adequados para o uso em sala de aula.

O *Guia de Livros Didáticos* se adapta perfeitamente às diretrizes curriculares lançadas pelos PCN, o que reflete nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas práticas de ensino, uma notável tendência a considerar o texto como elemento central do ensino linguístico.

O ensino de língua nas escolas brasileiras é orientado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que, desde 1997, direcionam e orientam as propostas curriculares da rede pública de ensino. Apesar de não possuírem caráter normativo, o fato de serem compreendidos como referência nacional para o ensino, de serem elaborados com o propósito de oferecer a todos os alunos uma formação com traços comuns, é o suficiente para provar a influência desses documentos nas práticas de ensino. No que concerne ao ensino da língua, o documento sugere o trabalho com três eixos: leitura, produção de texto e análise linguística.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados em um momento de ascensão e de desenvolvimento da linguística textual, tendo sido bastante influenciados por ela. Assim, os eixos propostos para o trabalho pedagógico com a língua, nessas diretrizes, devem ser trabalhados, essencialmente, por meio do texto. Segundo o documento podemos constatar o que segue:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 26)

Essa postura do documento é justificada com o entendimento de que o aluno precisa aperfeiçoar suas habilidades linguísticas, para usá-las nos ambientes sociais em que estiver inserido. Sendo assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotam o entendimento de que a interação linguística ocorre mediante o processamento de diversos gêneros de texto, e que estes estão presentes em qualquer esfera da sociedade.

O *Guia de Livros Didáticos* estabelece princípios e critérios para a avaliação das coleções de livros didáticos a serem disponibilizadas para escolha do professor. Esses princípios e esses critérios subordinam-se ao que é proposto pelas diretrizes e orientações curriculares oficiais. Dessa forma, envolvem os eixos básicos de ensino-aprendizagem propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (prática de leitura, prática de produção de texto, e análise e reflexão sobre a língua). O trabalho do livro didático com todos os eixos deve inserir o texto como objeto principal das práticas de ensino da língua.

Os objetivos de cada um desses eixos, apresentados pelo *Guia*, estão, portanto, permeados por termos ligados à linguística textual. Nomenclaturas como "situação efetiva de interlocução", "uso social" e "propriedades discursivas e textuais" são comuns ao tratamento de todos esses eixos pelo documento. O *Guia de Livros Didáticos* (2015) destaca o que segue:

As coleções [de livros didáticos] (...) devem constituir-se como uma única proposta para a formação:

- do leitor e do produtor de textos;
- do cidadão proficiente em gêneros orais públicos diretamente relacionados à vida cotidiana e às demandas escolares;
- do usuário capaz tanto de refletir sobre a língua quanto de mobilizar os conhecimentos assim adquiridos para monitorar o seu desempenho oral e/ou escrito. (BRASIL, 2015, p. 16)

Dessa forma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os livros didáticos utilizados na rede pública de ensino apresentam, claramente, uma perspectiva textual de abordagem da língua. E essa perspectiva é aplicada não só por meio da linguística textual, mas também por meio de concepções de ensino que colocam o aluno como o sujeito central em seu processo de aprendizagem; considerando, também, o texto como objeto primário de estudo. Sendo assim, o *Guia de Livros Didáticos*, em acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, advoga em favor de um ensino que insira o aluno como “protagonista no universo escolar, contribuindo para que se desenvolva como um sujeito ativo de sua própria aprendizagem”. (BRASIL, 2015, p. 09)

É com a intenção de amenizar os altos índices de fracasso escolar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* procuram, por meio das novas teorias, uma reconstrução dos objetos e dos propósitos do ensino de língua. Os novos eixos propostos pelo documento buscam uma aborda-

gem que se distancie do ensino da gramática normativa como objeto central do ensino de língua.

Centralizam-se na figura do texto não só as expectativas trazidas por uma nova abordagem para o ensino de língua, mas também a esperança de que essa nova abordagem seja uma solução, ou, ao menos, um atenuante para o problema do fracasso escolar. Infelizmente, essa esperança parece não ter se concretizado nas avaliações, tanto nacionais quanto internacionais, que atestam o baixo desempenho escolar dos brasileiros nas áreas de escrita e leitura.

Nesse sentido, os dados da última avaliação do PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizada em 2012, mostram um resultado bastante insatisfatório. Sessenta e cinco países participaram do exame, sendo que o Brasil ocupou a 55ª posição no *ranking* de desempenho na prova de leitura. Os resultados da última avaliação do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) são igualmente pessimistas. Segundo a avaliação, o número de alfabetizados funcionalmente cresceu aproximadamente 10% entre 2001 e 2011; no entanto, a porcentagem de pessoas plenamente alfabetizadas se manteve quase inalterada nesse mesmo intervalo de tempo. A avaliação mostra que apenas um, em cada quatro brasileiros, é plenamente alfabetizado.

Evidentemente, o fracasso escolar ainda ocupa um grande espaço no cenário educacional brasileiro. Os esforços para a superação das antigas práticas de ensino não parecem ter sido suficientes para estancar ou amenizar os problemas relacionados aos baixos níveis de proficiência em leitura e em escrita.

5. Considerações finais

Não é novidade o fato de novas teorias surgirem como um esforço de superação ao que é considerado insuficiente para a explicação ou a investigação de um fato. A concepção que se tem da língua em diversas épocas fez com que correntes teóricas superassem outras na expectativa de melhor explicar o funcionamento da linguagem verbal e de aperfeiçoar as ferramentas para seu estudo/ensino.

Neste trabalho fizemos um recorte relacionado às concepções de língua e suas correntes teóricas de investigação: a concepção de língua como sistema/código/estrutura e a concepção de língua como instância de onde emana o texto como elemento complexo e multifacetado. Res-

tringimo-nos, portanto, a considerar o recorte histórico em que se encontra a linguística estrutural como teoria frequentemente considerada sobrepajada por meio do advento da linguística textual.

Diante disso, é importante considerar que os estudos da linguística textual não relegaram o estruturalismo de Ferdinand de Saussure a um estatuto inferior de estudo da língua, ou mesmo a uma perspectiva desnecessária. Pelo contrário, se considerarmos o fato de que Ferdinand de Saussure (2006) já mencionava a existência de processos únicos de interlocução por meio da fala, podemos inferir que tal menção tenha impulsionado outros estudos com foco em objetos alheios ao objeto de investigação da linguística estrutural. Devemos considerar, portanto, que, apesar das lacunas, os pressupostos de Ferdinand de Saussure têm servido de sustentáculo para o desenvolvimento da linguística moderna.

No âmbito dos estudos linguísticos, é possível afirmar que a linguística textual tem preenchido com êxito a lacuna deixada pela linguística estrutural, que opta pelo estudo da língua, separando-a da fala. Porém, a aplicação dos postulados da linguística textual ao ensino de língua na educação básica, parece ainda não ter alcançado os resultados desejados.

Debater minuciosamente as causas do fracasso escolar não é a proposta deste trabalho; mas, o que se pode dizer, diante disso, é que, entre o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a aplicação de suas orientações à prática de ensino, há um caminho de transposição a ser trilhado e que, por vários motivos, pode ser mal trilhado, o que independe da relevância das teorias adotadas. O fracasso escolar, como vem ocorrendo no Brasil, é uma questão verdadeiramente complexa e, por isso, não pode ser unicamente atrelado à aplicação de uma ou outra teoria ao ensino, assim como não pode ser *unicamente* atrelado a qualquer outro motivo.

Por outro lado, também há espaço para questionamentos acerca dos postulados da linguística textual e de seu emprego no ensino, o que não deixa de enriquecer o debate em torno da linguística. Ferdinand de Saussure (2006, p. 11), no início do século XX e diante de tudo o que era anterior aos seus estudos linguísticos, afirmou: “ainda hoje, os problemas fundamentais da linguística geral aguardam uma solução”. Ao que tudo indica, essa assertiva voltou a ser atual na década de 1960 para os estudiosos da linguística textual, e, talvez, nunca deixe de ser atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (primeira a quarta série)*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos PNLD 2016: alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: MEC, 2015.

CHABROL, Claude et al. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e o ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna*. Veredas, revista de estudos linguísticos. 2001, Juiz de Fora, v. 5, n. 2. p. 85 a 94. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2001-2/volume-5-n-2-2001>>

_____. O desenvolvimento da linguística textual no Brasil. *D.E.L.T.A.*, vol. 15, n. Especial, p. 165-180, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMIDT, Siegfried J. *Linguística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

WEINRICH, Harald. *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1966.

A COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS SOB A ÓTICA DA TRANSLINGÜÍSTICA

Oswaldo Moreira Ferreira (UENF)

oswaldomf@gmail.com

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF)

dayseslborges@gmail.com

Selma de Souza Sanglard (UENF)

RESUMO

Com a globalização, vivencia-se nestas três últimas décadas, um avanço tecnológico nunca antes imaginado: o das novas tecnologias da informação e comunicação que chegou de uma forma tão avassaladora que se vive agora buscando o equilíbrio das convergências e divergências. Esse avanço também chegou nas áreas de lexicologia e terminologia. Há alguns anos se um adolescente escrevesse "blz" em um caderno, o colega ao ler, se perguntaria que código secreto seria aquele. Mas, hoje a linguagem assumiu uma informalidade que ultrapassou o que nossa consagrada gramática diria como politicamente correto. O objetivo deste artigo surgiu das manifestações do uso da terminologia, no campo da informática, o "internetês", que modificou e criou um novo padrão diferente do que nossa respeitada gramática defendia.

Palavras-chave: Linguagem, redes sociais, internetês.

1. Apontamentos iniciais

O fim do século vinte ficou marcado pela aceleração do processo da globalização. O avanço tecnológico permitiu o desenvolvimento da linguagem para fora dos padrões léxicos, para atender à necessidade do social, fazendo a história nos dias que vivemos. A linguagem como recurso, é uma tecnologia semelhante ao computador que sem a peça fundamental, o homem, nada significa para o mundo, pois a vida social se organiza em torno da linguagem oral, escrita, visual, gestual e tecnológica, as mesmas se fazem nos espaços sociais, estabelecendo diferentes conexões e funções. As diferentes concepções da linguagem como instrumento de informação, como forma de interação e como expressão do pensamento.

Todd Lubart (2007) afirma que a linguagem é o recurso que possibilita a externalização de cognições e viabiliza a comunicação entre os indivíduos e refere-se à divisão de um conjunto de pensamentos, condutas, valores e símbolos que estruturam o modo como um grupo de indivi-

duos vai interagir com seu ambiente psíquico, físico, social e tecnológico.

A linguagem informal tem características interessantes. Usa abreviaturas, você = vc, repetições de vogais: "siiiiiiiiiiiiiiiiiiim", entre outros, para dar ênfase aos diálogos e procurar no momento da escrita a emoção do interlocutor. A internetês.

2. O conceito de linguagem segundo os teóricos

Como forma de pontuar inicialmente, pode-se afirmar que a língua é o meio de comunicação entre participantes de um diálogo, ou seja, esses falantes de utilizam de uma ferramenta abstrata, que tem o escopo de estabelecer o entendimento entre os falantes.

Para Mikhail Bakhtin (1997) a linguagem é o produto da interação social que surge da interação dos interlocutores; por isso, não pode ser atribuída ao subjetivismo individualista nem ser concebida como reflexo da realidade material. Os conteúdos da consciência são tantos sociais quanto materiais. Os conteúdos da consciência são ideologia, porque são compostos dos signos sociais ou da linguagem.

O contexto terminológico, como explica F. Gaudin (1993) é uma prática e responde pelas necessidades sociais. Segundo Mikhail Bakhtin (1997), na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado, essa visão da linguagem como elemento dinâmico, vivo e em constante movimento, é o que aproxima Mikhail Bakhtin de Lev Semenovitch Vygotsky.

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 111)

Para Ferdinand de Saussure (2001) a língua existe na coletividade sob a forma da soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou me-

nos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem reparados entre os indivíduos. Com os estudos de Mikhail Bakhtin revela-se um novo paradigma: a preocupação com a decifração da “interação verbal” ou da “translinguística”. Essa preocupação ou modo de propor a problematização da linguagem é que permite Bakhtin se posicionar em relação às teorias que mobilizam a linguagem em campos do conhecimento.

Segundo Mikhail Bakhtin (1997) a consciência linguística do locutor e do receptor, na prática da língua, nada tem a ver com o abstrato de formas normativas, mas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso. Portanto, é atividade social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação de troca. A relação entre homem e mundo passa pela mediação do discurso, a formação de ideias e pensamento através dos quais o homem apreende o mundo, atua sobre ele, recebe a palavra do mundo e funda a sua própria palavra.

Cada época tem o seu índice, a sua relação de temas proibidos por serem obsoletos. Contudo, é fácil nos convenceremos de que cada época tem sua relação não só de temas proibidos, mas também de temas a serem elaborados por ela e que, conseqüentemente, o próprio tema ou material da construção nem de longe são indiferentes em termos de efeito psicológico do todo da obra de arte. (VYGOTSKY, 2001, p. 66)

3. *Redes sociais: uma análise sobre esse ciberespaço*

A comunicação através do computador é eficiente ao estabelecer os laços sociais. É nesse contexto, no "ciberespaço", termo cunhado em 1984 por William Gibson, escritor norte-americano, que surgem as abreviaturas para a comunicação nas redes sociais e em meios virtuais de comunicação. Neste espaço surgem os laços. Basta um comentário, curta, em um blog ou facebook que já existe um laço social.

É assim que as novas tecnologias da informação e da comunicação, e especificamente o ciberespaço, com as possibilidades que encerram, adquirem importância fundamental e merecem destaque em qualquer reflexão que venha a ser feita sobre a importância e as demandas para uma educação na atualidade, uma vez que, estas já vêm sendo amplamente utilizadas em diversos setores da cultura contemporânea, correspondendo, portanto, a importante elemento constitutivo da base histórica sobre a qual se desenvolve o que vem sendo conhecido como sociedade da informação. (SOUZA, 2003, p. 42)

Os primeiros registros sobre a teoria das redes se fundamenta primordialmente nos trabalhos do matemático Euler que criou o primeiro

teorema da *teoria dos grafos*. Grafo é uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas que, em conjunto formam uma rede.

Euler, em suas pesquisas demonstra que era possível interconectar as sete pontes, sem repetir um caminho. Para isto, conectou as quatro partes terrestres (nós ou pontos) com as sete pontes (arestas ou conexões), criando o primeiro teorema da teoria dos grafos, conforme mostra a figura 1.

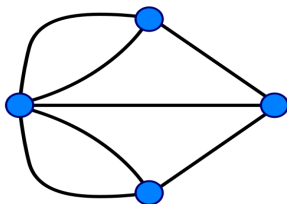


Figura 1: Representação gráfica da cidade de Königsberg. (RECUERO, 2009).

Para Laura Garton, Caroline Haythornthwaite e Barry Wellman (1997, *online*) a análise das redes sociais tem seu foco principalmente nos padrões de relações entre as pessoas. O estudo das redes sociais "reflete uma mudança do individualismo comum nas ciências sociais em busca de uma análise estrutural" e segundo Raquel Recuero (2009) as "redes sociais possuem elementos característicos que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidas".

A rede social é definida por um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, grupos; nós da rede) e suas conexões (laços sociais ou interações). Na definição de Raquel Recuero (2009):

Os atores são o primeiro elemento da rede social, representado pelos nós (ou nodos). Trata-se das pessoas envolvidas na rede que se analisa. Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais (RECUERO, 2009, pág. 23). [...] ... as conexões de uma rede social podem ser percebidas de diversas maneiras. Em termos gerais, as conexões em uma rede social são constituídos dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores. De um certo modo, são as conexões o principal foco do estudo das redes sociais, pois é sua variação que altera as estruturas desses grupos (RECUERO, 2009, pág. 28)

Segundo Raquel Recuero (2009) uma rede é uma metáfora que observa os padrões de conexão do grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os atores. A abordagem de rede tem foco na estrutura

social, onde não é possível isolar atores sociais de suas conexões. Os atores são os nós (ou nodos) da rede, as conexões da rede social são percebidas de diversas maneiras.

A comunicação mediada através de um computador é de grande eficiência já que estabelece os laços sociais e facilita a manutenção e permanência dos mesmos. Na visão de Raquel Recuero (2009) “a abordagem de rede fornece ferramentas únicas para o estudo dos aspectos sociais do ciberespaço: permite estudar, por exemplo, a criação das estruturas sociais; suas dinâmicas, tais como a criação de capital social e sua manutenção”.

Para Judith S. Donath (1999) a percepção do Outro é imprescindível para as relações humanas. Ademais a autora mostra que através do ciberespaço, pela ausência de informações e comunicação face a face, pessoas são percebidas por suas palavras. As palavras podem ser constituídas como expressões de alguém, legitimadas pelos grupos sociais, constroem as percepções dos indivíduos.

Quanto mais usam a internet, mais se envolvem, simultaneamente, em interações, face a face, em todos os domínios das suas vidas. Da mesma maneira, as novas formas de comunicação sem fios, desde o telefone móvel aos SMS, o WiFi e o WiMax, fazem aumentar substancialmente a sociabilidade, particularmente nos grupos mais jovens da população. A sociedade em rede é uma sociedade hipersocial, não uma sociedade de isolamento. As pessoas, na sua maioria, não disfarçam a sua identidade na internet, exceto alguns adolescentes a fazer experiências de vida. As pessoas integraram a tecnologia nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a realidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades. (CASTELLS & CARDOSO, 2005, p. 23)

A internet permitiu profundas modificações na sociedade. É preciso ser “visto” para ter sua existência efetivada no ciberespaço. Segundo Raquel Recuero (2009) os atores no ciberespaço podem ser construídos como indivíduos que agem através de seus *weblogs*, páginas pessoais, entre outros recursos cibernéticos. Raquel Recuero (2009) cita como uma palavra ou frase pode “viralizar” na internet através da utilização das redes sociais:

O vídeo mashup “Yes, we can” (lançado em fevereiro/2008) criado por William do Black Eyed Peas, híbrido de um discurso proferido pelo então candidato Barack Obama durante as primárias de New Hampshire, acompanhado por uma canção e diversas personalidades, rapidamente tornou-se um *hit* no YouTube. (RECUERO, 2009, p. 14)

Para Octavio Ianni, a globalização faz com que todos sejam levados a “perceber algo além do horizonte visível, a captar configurações e movimento da máquina do mundo”. A sociedade global parte de um movimento que alimenta e ao mesmo tempo é alimentado, estando ambos - o local e o global- numa recriação mútua.

(...) globalização alimenta a diversidade de perspectivas, a multiplicidade dos modos de ser, a convergência e a divergência, a integração e a diferenciação; com a ressalva fundamental de que todas as peculiaridades são levadas a recriar-se no espelho desse novo horizonte, no contraponto das relações, dos processos e das estruturas que configuram a globalização. (IANNI, 2001, p. 30)

Para Todd Lubart (2007), as novas possibilidades tecnológicas provocaram várias mudanças. Novos instrumentos têm dado lugar a novas descobertas científicas. Na área verbal, a expressão escrita tem sido beneficiada pelo suporte tecnológico. Nas ciências humanas e sociais, a informática, por sua potência de cálculo, contribuiu para a descoberta de novos conhecimentos. Segundo o autor, as novas tecnologias da informação e comunicação vão desenvolver em novas gerações, a criação de softwares de tratamento, criação de imagens e sons. Estabelecendo relações com o lado pessoal, profissional, acadêmico ou científico.

Todo homem normal cria pouco ou muito. Pode, em sua ignorância, inventar o que já existe mil vezes; se não é mais uma criação para a espécie, continua a ser tal para o indivíduo. Diz-se sem razão que a invenção “é uma ideia nova e importante”; somente a novidade é essencial, é a marca psicológica... Restringe-se, por conseguinte, injustamente, a invenção apenas atribuindo-a aos grandes inventores. (LUBART, 2007, p. 127).

4. *Internetês: o uso de uma linguagem própria dentro do ciberespaço*

Segundo Carlos Henrique Medeiros de Souza (2003) depois do advento do papel, as formas de comunicação foram se transformando, evoluindo, até hoje, valorizando determinadas áreas e alterando profundamente as relações. A linguagem que os internautas usam está em movimento acrescentando palavras ou abreviaturas à nossa língua. Passamos por estas transformações e com o ritmo que o ciberespaço tem evoluído, nosso futuro terá muitas surpresas. Estas transformações com o "internetês", mostram a evolução que a língua vem tendo para acompanhar o fluxo cibernético. Como cita Pierre Lévy (1999):

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são conce-

bidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem estranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memória artificiais. (LÉVY, 1999, p. 22)

Nossa gramática foi construída com muito estudo. Com o internetês não acontece assim. Um adolescente pode criar uma gíria, que após publicar no facebook, pode estar espalhada no mundo inteiro com click. Quem quer situar-se no mundo conectado, *online*, precisa aprender o internetês e lidar com as regras e normas dos ambientes que frequenta, pois até para ser aceito em um grupo de amigos do WhatsApp, você precisa do internetês. A forma como se comunica, fará toda a diferença na qualidade do discurso e na aceitação de quem está dentro do grupo.

Segundo David Crystal (2005) o internetês é um dos fatores do processo denominado por ele de revolução da linguagem. Este deve-se à crescente popularização do computador que se torna mais acessível às camadas mais populares. A linguagem utilizada na internet, denominada *netspeak* ou internetês, no Brasil, é um uso criativo de comunicação escrita, via computador, que surgiu com as facilidades que a internet proporcionou para todos neste novo milênio. Como cita Fabiane Sarmento Oliveira Fruet, Paula Gaida Winch, Daiane Fagan e Ana Paula Zemolin (2008):

O princípio básico do internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual. (FRUET et al. 2008, p. 103)

Com base nesta diminuição das construções linguísticas, os internautas usam, com frequência, abreviações que tornam a digitação mais veloz, e ajudam a interação. Como exemplo, citamos abreviações ou siglas como “pq” (porque), “tbm” (também), “bjs” (beijos), “vc” (você), “tdb” (tudo de bom). De acordo com David Crystal (2005):

O *netspeak* é mais do que um agregado de características faladas e escritas. Porque faz coisas que nenhum desses outros meios faz, tem de ser visto como uma nova espécie de comunicação. É mais do que um híbrido da fala e da escrita, ou o resultado do contato entre dois veículos existentes há muito. Os textos eletrônicos, de qualquer tipo, não são a mesma coisa que a outras formas de texto. Eles demonstram fluidez, simultaneidade (ao estarem disponíveis em um número indefinido de máquinas) e não se degradam com cópias; transcendem as limitações tradicionais de disseminação do texto; e possuem

fronteiras permeáveis ... o *netspeak* é um autêntico "novo veículo".
(CRYSTAL, 2005, p. 90)

Uma característica desta linguagem é o caráter sinalizado como: o uso exagerado de sinais de pontuação, letras maiúsculas, repetições de vogais e sílabas e os chamados *emoctions*. O interlocutor mostra seu ânimo na digitação. É importante transmitir para a escrita, aspectos do diálogo face a face, pois demonstra emoções como tristeza, alegria, raiva, entre outros. Percebemos o propósito da linguagem na internet, já que o usuário usa recursos verbais e não-verbais para expressar seus sentimentos, e substituir os recursos paralinguísticos inerentes à interação face a face.

5. *Considerações finais*

Percebe-se que o homem sempre apresentou necessidade de se comunicar. Passou por diversos estágios de desenvolvimento. Com o surgimento da escrita, houve a possibilidade em registrar as informações. Com a internet e o surgimento das redes sociais como facebook, Twitter entre outros, estas informações passaram a ser divulgadas com um encurtar das distâncias, criou-se um novo paradigma de interação e integração na sociedade, inclusive modificando expressões cotidianas por abreviaturas para facilitar esta comunicação nas redes sociais.

Tendo como base a análise do corpus, observa-se que os termos e/ou expressões veiculadas na grande rede, já estão incorporados à linguagem cotidiana, não causando estranheza por parte dos envolvidos, principalmente se estes forem os nativos digitais. Na investigação constatou-se que estes termos apresentam dificuldade de sentido para os considerados imigrantes digitais. Mas, nota-se que os imigrantes digitais têm adquirido hábitos dos nativos digitais ultimamente. Sendo assim, pode-se concluir que com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação através das redes sociais, a linguagem tornou-se mais flexível, ou seja, a translíngua no meio virtual, foi e está sendo modificada de forma significativa para expressar o que o ser humano quer comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A sociedade rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 2005.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad.: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DONATH, Judith S. Identity and Deception in the Virtual Community. In: KOLLOCK, Peter; SMITH, Marc. (Orgs.). *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge, 1999.

FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira; WINCH, Paula Gaida; FAGAN, Daiane; ZEMOLIN, Ana Paula. Internetês: ameaça ou evolução na língua portuguesa? In: Revista da ANPOLL, São Paulo, Anpoll, vol. 26, n. 1, p. 98-112, 2009. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/131/139>>.

GARTON, Laura; HAYTHORNTHWAITE, Caroline; WELLMAN, Barry. Studying Online Social Networks. *Journal of Computer Mediated Communication*, n. 3, vol 1, 1997. Disponível em: <<http://www.ascuse.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>>. Acesso em: 05-05-2016.

GAUDIN, F. Conferência inaugural – implantations des termes officiel. In: *Terminologies Nouvelles*, vol 12, Rouen, Actes du Seminaires, dezembro, 1993.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*, São Paulo: Editora 34, 1999.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2001.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia da arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**A ESCRITA E A REESCRITA COMO FERRAMENTAS
DE OUSADIA E EMPODERAMENTO**

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Dhienes Carla Ferreira (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Liz Daiana Tito de Azeredo (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

É dever da universidade é formar alunos conscientes, autônomos e críticos. A missão da autoria como estratégia de melhorar a relação com a escrita aparece nesse contexto como a maior responsável nessa tarefa. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação dos alunos com a escrita e o quanto esta relação pode melhorar a partir do exercício da autoria envolvendo narrativas orais e escritas de experiências dos alunos do Curso de Pedagogia em formação do PARFOR. Como suporte teórico buscou-se as contribuições de como Irandé Antunes (2003) e Marcos Bagno (2003), entre outros, sobre o processo de escrita. A metodologia utilizou-se de uma análise exploratória através de entrevistas, questionários e aplicação de trabalhos escritos, amparados e validados conforme os estudos sugeridos por David Tripp (2005), que apontam recomendações a respeito da pesquisa-ação. Recorreu-se à pesquisa qualitativa por ela possuir caráter exploratório, descritivo, indutivo e envolver atividades como análise de dados secundários, questionários e fotografias. Com a produção do livro, os alunos relataram o empoderamento e a segurança do ato de escrever. Sendo assim, podemos concluir que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual dos alunos, os quais não estão acostumados a interpretar e criticarem sozinhos seus escritos.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Ousadia. Empoderamento.

1. Considerações iniciais

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 1º período do curso de 1ª licenciatura do PARFOR da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Nela constatamos que dentre as vinte e seis alunas explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita.

O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as instituições de ensino superior. O objetivo principal do programa é garantir que os profes-

sores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Os objetivos que foram pretendidos nessa etapa da pesquisa, nesse momento foram se concretizando, isto é, o livro de autoria das docentes/alunas está pronto, com o exercício constante da escrita e reescrita. Nesse instante podemos afirmar que a dinâmica do projeto cumpriu a sua missão estratégica. Como escreveu Paulo Freire um importante referencial pedagógico brasileiro: [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura a o risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2002, p. 77)

As docentes/alunas que nunca escreveram um livro se esforçaram para materializá-lo, não foi um movimento fácil, mas de maneira espontânea. Apenas se prepararam pra escrever um, procurando com determinação as condições justas que lhes permitiriam escrevê-lo, se exigiu delas e elas foram escrevendo, não para acrescentar um texto, mas para juntar um ao outro, mas para se tornar o primeiro ponto, como uma peça feita de linha e agulha como de uma peça de artesanato, assim foi o ponto de partida. Um ano depois do referido “primeiro dia de aula”, os resultados mais visíveis dessa experiência fundante foram: o livro “Professoras Autoras: Lembranças Profissionais”, com 90 páginas; e um projeto de mestrado sobre a experiência com a turma 1ª licenciatura de pedagogia do PARFOR.

Surgiram nas narrativas situações inusitadas, curiosas, impactantes, paradoxais, por exemplo: “Com Deus não, vou para casa”; “O susto da boa alimentação”; “Palavras que machucam”; “O menino que comia inseto”; “A mãe parasita”; “A árvore que fala... que dia!; “Fabiano com o braço queimado”; ou simplesmente, “O remédio”. Interessante é que tais títulos não foram fruto de um exercício de criatividade para chamar a atenção do leitor, apenas de sintetizaram o que narravam as professoras-alunas. As narrativas sim possuíam carga emotiva, por isso marcantes, em situações fora do comum, o suficiente para gerar um título “chamativo”. Essa nomeação das histórias em si representou uma experiência de deleite para as autoras, tendo em vista a surpresa de encontrar em seu passado uma história pronta, “só faltava o título”, como disse uma das docente/alunas.

Percebe-se que há muita emoção contida no início dos depoimentos no livro, é o representativo do que se pretendeu ao enfatizar a relação entre autoria e memória, fazendo de sua narrativa a matéria prima para resgatar o desejo e a crença no poder escrever. Que foi transcrito na íntegra. (...) Ao ser lançado o desafio expressamos várias reações como: nervosismo, ansiedade, entusiasmo, estranhamento, entre outros. Porém, no decorrer das falas das colegas, outros sentimentos também foram surgindo como risos, espantos e sobretudo a identificação em cada fato contado.

No final dos relatos, reproduzimos nossas experiências, reais e muitas vezes impactantes, em pequenos livros ilustrados. Em seguida, elegemos as melhores histórias contadas para que fosse confeccionado o nosso livro.

Enquanto transcorria o semestre o professor Gerson buscou adquirir os equipamentos necessários para a sua confecção. Nesse tempo, fomos autoras de várias produções, o que nos levou a olhar de modo diferente a nossa relação com a escrita, pois aprendemos que as nossas experiências também são importantes e que por isso devem ser escritas e repassadas para outras pessoas.

Nas últimas três semanas do semestre, finalmente, começamos a produzir o nosso livro. Então o professor dividiu a turma em pequenos grupos e colocamos a mão na massa, ou melhor, no papel.

E o nosso livro começou a ganhar vida. De modo que todas nós estávamos envolvidas nesse projeto e imprimindo pouco a pouco nossas marcas.

Graças à união e dedicação de todas nós conseguimos concluir este lindo trabalho que carrega um grande tesouro: a história dos nossos alunos, como também um pouco de cada uma de nós.

Por isso sintam-se a vontade para compartilhar conosco da emoção de conhecer a realidade que vivenciamos no nosso cotidiano escolar.

Cleyde da Silva Lima Soares e Elisabeth de Souza Leite Professoras-alunas de 1ª licenciatura do PARFOR

Ao ler esse trecho da apresentação do livro encontra-se quase que um meta-depoimento representativo dos demais, no qual encontramos expressões em negrito reveladoras dos sentimentos de nervosismo, estranhamento diante do desafio proposto, e ao mesmo tempo, revelador não apenas da satisfação, mas principalmente, da relação entre a memória e a autoria que pode ser representada por essa que ora reproduzimos: “lindo trabalho que carrega um grande tesouro: a história de nossos alunos, como também um pouco de cada uma de nós”.

É necessário que haja, na nossa linguagem escrita, voz, alma, espaço, ar livre, palavras que subsistam e que transportem consigo o seu lugar. Esse é o movimento de uma escrita viva, intensa, que foi carregada de sentimentos, de emoções lembranças de suas trajetórias, suas práticas em sala de aula, que as emocionaram, pois escrever requer tempo, trabalho, mas que ao longo do trabalho se torne prazeroso com o resultado final, nutrida de uma potência que se desloca da narrativa para o papel.

Esse movimento que nos arrasta para um lado e para outro, se apresenta como um caso de singularidade, de subjetividade, e é indubitável que é um movimento de força na direção da escrita autoral e a um só tempo para fora do autor, o objetivo daquele que escreve é, sobre a maneira, que se reconhece na sua biografia, a importância de sua fotografia, sua vivência e mergulhar no coração da escrita. Nessa jornada, as escritoras só pertencem à sua obra e a ela está vinculado, escrevendo até o extremo do que pode a escrita, em um tempo que se redescobrem autor, e que se sentem poderosas.

Assim foram os relatos dessa turma de docentes/alunas do PARFOR. Ao manusear o livro, “*elas relataram que se sentiram poderosa, se sentiram autoras*”. Mas a escrita do livro de lembranças das docentes/alunas do PARFOR não é a expressão de uma reação e sim de uma ação, de um ato criativo que faz da autoria um mundo de papel que passou a ser real e materializado.

Essa iniciativa do livro coletivo de memórias foi estimulada, foi como se cada uma delas tivessem uma força invisível para escrever, apenas de um incentivo. Primeiro a oralidade transcrita, depois o instante em que se ergue o corpo para escrever, é o momento que o corpo fala por você sem a sua voz. É desse momento fluído que se dá à força poderosa que fascina que, pois aquele que escreve não pertence mais aos domínios do registro, e a história se amplia, toma forma.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* nos indicam o planejamento e a coordenação dos aspectos que regem uma boa redação e que o aluno provavelmente não o saberá sozinho. Essa atividade primordial já será fruto de um trabalho anterior de estudo e planejamento do que será feito. Como diz os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. (PCN, 1998, p. 77)

Para que as docentes/alunas saibam produzir certo tipo de texto se faz necessário propiciar-lhes ferramentas para a sua elaboração e para sua confecção. Devemos oportunizar um estudo prévio acerca da estrutura do texto. Também é importante usarmos textos que sirvam de parâmetros para confeccioná-lo. Como nos sugere os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Para uma boa parte das crianças e jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. (PCN, 1998, p. 25).

Os objetivos didáticos da escrita é uma alternativa conveniente à prática pedagógica das docentes/alunas do PARFOR. Esses objetivos terão maior alcance se houver uma finalidade concreta, por exemplo, uma exposição dos trabalhos, elaboração de um livro, artigo ou um TCC. Isso facilita o interesse das docentes/alunas em realizar a atividade cotidiana. A missão do professor é incentivar e não inibir, como expôs (ANTUNES, 2003, p.59) "O professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que a palavra certa já está na primeira tentativa." O ensino de português nos dias atuais está mais voltado para a aparência da escrita, do que ensinar a escrever. Para saber escrever é preciso ter motivação. E foi exatamente isso que foi feito durante a pesquisa, a autoria foi uma estratégia mediada para a melhor relação com a escrita, uma relação de intimidade e espontaneidade. Cabe lembrar que aqui a figura no plano principal do ato de escrever vivências e memórias das docentes/alunas do PARFOR.

Em seguida, o grupo discutiu como poderiam ampliar e melhorar as passagens apresentadas, a fim de melhorar a estrutura dos seus textos. A autora Irlandé Antunes na sua recente obra nos comprova:

Reescrita [...] corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto. (ANTUNES, 2003, p. 56)

Para que a prática de produção de textos escritos nessa nova perspectiva obtenha bons frutos, é imprescindível que o professor se liberte da maneira tradicional de avaliar um texto. Marcos Bagno nos aponta em sua obra *Preconceito Linguístico* (2003) uma reflexão sobre o olhar avaliativo do professor de português em relação ao texto: "É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo" (BAGNO, 2003, p. 131). Isto ocorre em atividades textuais em

que o aluno é inibido de expressar-se com criatividade, sem perceber que está lhe sendo tirado o poder da palavra, da argumentação e da criticidade, pois as normas da escrita se sobressaem acima do conteúdo, enquanto deveriam servir de apoio à boa escrita. Um texto impecável na forma não quer dizer que seja excelente em conteúdo e desencadeamento de ideias que são a espinha dorsal da redação. Esse autor nos aponta que: "Isso que é educar: dar voz ao outro, encorajá-lo a manifestar-se. (...) Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola." (BAGNO, 2003, p.139).

Como afirmam os autores Guedes e Souza no seu artigo: Finalmente, é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo (GUEDES E SOUZA, 2001, p. 149).

2. Metodologia

Depois da leitura de várias metodologias existentes neste universo definimos a pesquisa e ação com mais pertinente e coerente. A pesquisa-ação, em essência é um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Investigação-ação é "um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito desta prática". (TRIPP, 2005)

Toda a pesquisa sobre investigação-ação ocorre de forma cíclica, cujos ciclos de investigação-ação se concretizam em quatro etapas: planejar, agir, descrever e avaliar, sendo as duas primeiras etapas relacionadas à ação e as duas últimas à investigação.

A investigação com a pesquisa-ação se dá através de uma sequência metodológica que envolve quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

1. Palavras finais

A contribuição do mediador é de grande relevância é o momento que ele acredita no potencial das alunas e busca o melhor de suas memó-

rias e oportuniza a ampliação do texto. E propõe a reescrita mais elaborada, mais detalhada.

A reescrita é o momento final do trabalho. Após todas as etapas anteriores cumpridas finalmente o texto é passado a limpo. A autocorreção deve ser observada nessa etapa, isto é, reescrever com as devidas correções e aperfeiçoamentos, por meio da elaboração de atividades que ofereçam instrumentos linguísticos (questões linguísticas e discursivas) para o aluno revisar o texto.

O livro foi uma grande aventura, uma ousadia, toda etapa do processo foi importantíssimo para todos envolvidos em sua produção, foi um trabalho coletivo. E todos apostaram na motivação, na ousadia, na coletividade, na perseverança, na capacidade que todos temos de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Aulas de português: encontros & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e tecnologias. Brasília: MEC, 2008.

CARMO, Gerson Tavares; CORRÊA, Jackeline Barcelos. O medo de escrever e a resistência às novas tecnologias entre docentes: fim ou fio da meada. In: Encontro Brasileiro de Educomunicação – EDUCOM, 4, *Anais...* USP, 2012.

CORRÊA, Jackeline Barcelos, CARMO, Gerson Tavares A autoria literária como estratégia para uma melhor relação com a escrita. In: Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem: pensamento, cultura e tecnologia, 3, *Anais...* Campos dos Goytacazes: UENF/CCH, 2012, p. 27.

_____; FERREIRA, Laís Rodrigues; A autoria e memórias narrativas como uma estratégia para uma melhor relação com a escrita dos ingressantes do PARFOR/UENF. In: II Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – CONINTER. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, vol. 1, p. 1-13.

FERREIRA, Laís Rodrigues; CORRÊA, Jackeline Barcelos; CARMO, Gerson Tavares. O medo de escrever e a resistência às novas tecnologias entre docentes: fim ou fio da meada. *Revista E-escrita*, vol. 4, n. 4, p. 271-281, setembro/dezembro 2013. Disponível em:

<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/923/pdf_147>. Acesso em: 10-04-2014.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**A FILOLOGIA COMO FERRAMENTA
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Juliana Lima Façanha (UFMT)
jufacanha@gmail.com

RESUMO

O objetivo de presente artigo é popularizar a filologia no meio acadêmico e escolar, a fim de incentivar professores de língua portuguesa a utilizarem essa ciência milenar como ferramenta de prática de ensino de língua, propondo algumas sugestões para a aplicação didática em sala de aula. A reflexão acerca do tema se faz necessária para popularizar a filologia enquanto ciência fundamental, mas pouco conhecida entre os professores de língua portuguesa e como proposta de possíveis estratégias de aplicação em sala de aula, enquanto ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Filologia. Língua portuguesa. Ensino.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo, orientado pela filologia, incentivar professores de língua portuguesa a utilizarem a ciência filológica como ferramenta para a prática de ensino-aprendizagem de língua, propondo algumas sugestões para a ação didática em sala de aula. Devido à ansia por diferentes instrumentos pedagógicos, se faz necessária a reflexão acerca do tema, tanto para a divulgação de uma ciência fundamental, mas pouco conhecida entre os professores de língua portuguesa, quanto para desenvolver possíveis estratégias de aplicação em sala de aula, que proporcione suporte ao professor e seja atrativa aos alunos.

Ao contrário do que foi implementado no Brasil no final do século XIX, a proposta aqui lançada não se atém apenas ao ensino da gramática normativa intermediado por textos escritos, pois entendemos que documentos, antigos e modernos, são fontes inesgotáveis de diversas abordagens referentes aos estudos de linguagem e outras disciplinas, como a história, sociologia.

Nossa proposta visa, ainda, contemplar as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* no que tange, por exemplo, às “Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas”, uma vez que, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 37) tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino

fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas.

Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

A proposta de utilizar a ciência filológica como ferramenta de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa, especialmente no ensino médio, vem de acordo com tal orientação, pois promove práticas de letramento na sala de aula, além de aprimorar o conhecimento do professor em relação às ciências que auxiliam sua prática docente.

2. *Filologia: conceito*

Preservar a integridade de documentos históricos, culturais e literários, restabelecê-los, devolvendo-lhes à sua forma mais genuína possível e, ainda, preservá-los de eventuais corrupções que podem ser introduzidas através de sua transmissão são, dentre outros, objetivos e compromisso a que se dedica o filólogo ou crítico textual.

Desde a Antiguidade, o homem lida com textos escritos, com o intuito de preservá-los, devido a seu valor sócio-histórico-cultural, e por representarem seu pensamento e ideologia. Esse estudo, a cargo da filologia, interessa também a profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, tais como antropologia, direito, história, geografia, sociologia, linguística, dentre outras.

O objeto da filologia é uma língua ou família de línguas atestadas por documentos escritos. A ciência é muito antiga e teve, em velhos tempos, um conceito bem diverso do que agora lhe cabe. (MELO, 1967, p. 18)

Spina afirma que a filologia

[...] concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado. A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros

do próprio texto (SPINA, 1994, p. 82)

Segundo César Nardelli Cambraia (2005, p. 23), uma das características da filologia é a transdisciplinaridade, pois, para que o crítico textual possa efetivamente cumprir suas tarefas e para que os textos sejam conservados e compreendidos, necessita de outras áreas como a paleografia, a diplomática, a codicologia, a bibliografia material e a linguística (ciências auxiliares da filologia). Uma das formas de se estudar um texto, seguindo-se princípios da filologia, é proceder à sua edição.

Para desenvolver um trabalho filológico há a necessidade de editar os documentos com vista ao público que será leitor de tais manuscritos. Há diversos tipos de edição para tornar acessível ao público um texto manuscrito. Para a nossa proposta, focaremos nas edições monotestemunhais que são divididas em quatro tipos, diferenciados “[...] com base no grau de mediação realizada pelo crítico textual na fixação da forma do texto: são elas fac-similar, diplomática, paleográfica e interpretativa”. (CAMBRAIA, 2005, p. 91)

A importância de se pensar no público-alvo está no fato de que dificilmente uma mesma edição é adequada para todo tipo de público, pois diferentes são seus interesses. (CAMBRAIA, 2005, p. 90). E conclui afirmando que uma edição que reproduza particularidades gráficas de um texto quinhentista, por exemplo, pode despertar o interesse do linguista, entretanto, não seria apropriada a um público jovem interessado apenas em seu conteúdo.

O filólogo, realmente, vê a língua, analisa a língua, as formas, as construções, acompanha, através de documentos cronologicamente sucessivos, a evolução dos fonemas, das formas, do emprego das formas e da construção da frase. (MELO, 1967, p. 19). Consequente, fica claro o valor indelével da filologia para a construção do conhecimento no que tange o ensino de uma língua. Na escola tradicional brasileira, cujo ensino de gramática ainda é priorizado, utilizar textos antigos e modernos pode ser uma ferramenta que contribua imensamente para o ensino de língua portuguesa.

3. *Filologia e práticas de ensino de língua portuguesa*

Este tema apresentou-se a partir de uma reflexão sobre as barreiras encontradas para aplicar em sala de aula os conhecimentos científicos proporcionados pela literatura e pesquisa em filologia. Os filólogos, en-

quanto professores de língua portuguesa do ensino médio, encontram dificuldades para aplicar ações didáticas cujo textos antigos são ferramentas. Entretanto, acordados com as novas concepções teóricas de ensino aprendizagem, nos parece totalmente viável a elaboração desta proposta para ensino aprendizagem na prática de língua portuguesa.

São inúmeras as pesquisas descritivas que abordam a prática docente do professor de língua portuguesa. Entretanto, devido à realidade escolar, é urgente e necessário ultrapassar os aspectos descritivos e prescrever propostas que sejam concretas e objetivas para auxiliar o professor.

Uma das principais angústias dos professores é encontrar ferramentas que auxiliem suas práticas diárias. Por vezes, ainda que o mesmo elabore um plano de ensino interessante, o professor encontra algumas barreiras para aplicá-lo em sala de aula – infraestrutura da escola, materiais de apoio, indisciplina dos alunos, entre outros.

Ao contrário do que foi implementado no Brasil no final do século XIX, a proposta aqui lançada não se atem apenas ao ensino da gramática normativa, pois entendemos que por meio de textos escritos, antigos e modernos, é possível desenvolver diversas abordagens referentes ao estudo de linguagem e outras disciplinas, como já foi apresentado anteriormente.

Ao estudioso do texto escrito, a filologia amplia a possibilidade de leitura, proporcionando um diálogo com outras ciências. Nesse viés nos questionamos: sendo o texto escrito uma ferramenta de ensino de língua portuguesa, por que documentos manuscritos antigos não são utilizados em sala de aula, (lembrados apenas para o ensino de história)? Por que a filologia vem sendo resgatada para contribuir para a história do português brasileiro e não para a aplicação no ensino de língua?

No Brasil tivemos, até bem pouco tempo, absoluta carência de faculdades de letras, onde se ministrasse o ensino da Filologia. Hoje as possuímos já muito numerosas, mas, infelizmente nem todas estão à altura de suas funções. Não lhes é fácil recrutar bons professores, por uma razão óbvia; o número de alunos quase sempre é pequeno, porque não se sabe bem ainda para que servem elas (...) (MELO, 1967. p. 30)

Não cabe aqui prescrever a cerca desses questionamentos, mas se faz necessário citá-los para provocar/incitar a reflexão crítica do leitor.

4. Metodologia

Os métodos de ensino correspondem aos meios utilizados pelos professores com a função de promover a transmissão do conteúdo. Já a metodologia diz respeito à utilização desses meios, às ações mediadas por tais ferramentas e materiais pedagógicos. É *mister* que as metodologias de ensino devem estar de acordo com o objetivo tencionado e seleção adequada do método, afim de encontrar o melhor resultado para a transmissão de conhecimento.

Diante do exposto acima, a proposta apresentada aqui poderá ser adequada em diferentes níveis escolares. Contudo, destinaremos aqui, para alunos do 1º ano do ensino médio.

A primeira ação para desenvolvê-la será a capacitação do professor para que este tenha um conhecimento prévio acerca da filologia, especialmente, habilidade para editar textos, torná-los legíveis.

Com o objetivo de contextualizar a atividade, o professor reservaria uma aula para apresentar a disciplina aos alunos em uma perspectiva diacrônica da língua, mostrando alguns pontos de variação ortográfica, por exemplo. Uma abordagem interessante seria também levar um texto legível e inteligível, que apresente um número relevante de abreviações, a fim de refletir o caráter das abreviações que são utilizadas em textos digitais atualmente - SMS, WhatsApp, redes sociais, que não se trata de um fenômeno recente, uma vez que as abreviaturas eram abundantes em textos antigos.

É possível que o professor aborde, por exemplo, tipos de variação linguística apresentando a diferença entre variação diacrônica e sincrônica e demonstre as diferenças ortográficas de determinados períodos: as consoantes duplicadas, por exemplo, do menos complexo ao mais complexo.

Por meio da edição fac-similar, além de tornar o texto acessível, visto que as visitas aos arquivos públicos são pouquíssimas, os alunos se tornam autores da ação pedagógica, podendo, por meio da habilidade que possuem com ferramentas digitais, tal qual câmeras fotográficas, celulares e internet, montar um banco de edições digitais, no tema proposto pelo professor.

A respeito do exposto, César Nardelli Cambraia (2005) afirma que:

A acessibilidade manifesta-se através do fato de que, de qualquer lugar no mundo onde haja acesso à internet, é possível realizar buscas de testemunhos de um texto. No passado, os principais meios de localização de testemunhos eram os catálogos impressos de manuscritos e incunábulos³, nem sempre disponíveis em qualquer biblioteca. No caso de sua inexistência em bibliotecas próximas, impunham-se viagens pessoais a arquivos e bibliotecas ou ainda correspondência por correio regular: a primeira opção, cara; a segunda, lenta. Atualmente, é possível realizar consulta a bases de dados informatizadas de grandes acervos (como das bibliotecas nacionais ou de universidades) a partir da própria residência, no computador pessoal ligado à internet. [...] A informática permite que se vá ainda mais longe: é possível investigar não apenas as bases de dados tradicionais, mas também um grande volume de textos disponíveis na internet, cuja existência geralmente se ignora até o momento em que um programa de busca de páginas eletrônicas assinala a existência da informação pedida nesses textos. (CAMBRAIA, 2005, p. 181-182)

O uso de recursos tecnológicos⁴ na educação, não apenas para aulas de línguas, mas com vista ao âmbito educacional, enriquece as aulas, tornando-as atrativas uma vez que desperta o interesse do aluno, tornando-o sujeito das ações e possibilita abordar os conteúdos em uma perspectiva próxima ao cotidiano dos mesmos.

A seguir, apresentaremos um plano de aula a ser desenvolvido:

PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Tema	LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA
Serie	1º ANO - ENSINO MÉDIO
Duração	45 MINUTOS (1 hora/aula)
Conteúdo	Língua Oral e Escrita. Variação Linguística Diacrônica. Preconceito Linguístico.
Objetivo geral	Identificar a heterogeneidade e mudança da língua. Distinguir linguagem escrita e oral e seus usos.
Objetivo específico	Diferenciar linguagem oral da linguagem escrita. Compreender o uso da linguagem em diferentes contextos. Valorizar tanto a linguagem oral quanto a escrita.
Metodologia ⁵	O professor levará impresso alguns manuscritos e entregará para pequenos grupos na sala. Na sequência, os alunos dos grupos farão a leitura e identificarão quais os pontos de difícil leitura. Com o auxí-

³ Incunábulo é um livro impresso nos modelos da Bíblia de Gutenberg, no modelo de tipos. Refere-se às obras impressas entre 1455 até 1500.

⁴ Como se trata de uma proposta inicial, nos atemos à possibilidade de utilizar recursos tecnológicos para auxiliar a prática docente, mas entendemos as dificuldades e a realidade dos professores que ministram aulas em escolas que não possuem acesso à internet, ou em comunidades escolares que também não possuem acesso.

⁵ A metodologia aqui proposta parte do pressuposto que o professor tenha habilidades básicas em edição de texto.

	lio do dicionário, cada grupo poderá buscar o significado de algum vocábulo que desconheçam. A partir daí, os alunos poderão construir listas com as palavras mais rebuscadas e apresentar correlatos atuais. Nesse momento, o professor poderá abordar as mudanças diacrônicas da língua portuguesa, apresentando palavras que caíram no desuso, por exemplo. Outra abordagem que poderá ser realizada será a adequação linguística ente o uso formal e informal da língua.
Recurso	Quadro, giz, xerox, Datashow
Avaliação	Interação e envolvimento dos alunos.

A proposta de utilizar a ciência filológica como ferramenta de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa, especialmente no ensino médio, vem de acordo com as orientações curriculares, pois contemplam práticas de letramento e a utilização de ferramentas tecnológicas por meio de edições fac-similar.

5. Considerações finais

A discussão desse trabalho parte do pressuposto que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para as aulas de língua portuguesa. Dessa maneira, acreditamos que utilizar textos escritos antigos, de diversos temas, pode ser um suporte interessante para o professor.

Sabe-se das lacunas que ainda existem na formação do professor de línguas. Muitos cursos de graduação se quer oferecem a disciplina filologia românica em sua grade curricular. Entretanto, refletir acerca da importância da Filologia para os estudos de linguagem e apresentar uma proposta de intervenção, ainda tímida, no ensino de língua portuguesa são elementos que precisam ser discutidos e abordados entre professores e filólogos, afim de prescrever caminhos para a manutenção da ciência e sua prática.

Os professores necessitam, logo, apropriarem-se dos saberes filológicos para aplicá-los e ensiná-los. Contudo, ao converter textos antigos em objetos de ensino, precisarão adaptá-los para inserir os conteúdos curriculares.

Não se trata de uma tarefa fácil. Há um longo caminho a percorrer para tornar essa proposta uma realidade. Entretanto, promover o conhecimento em diversas esferas é compromisso exímio de todo pesquisador e docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1994.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Thaís Larissa Almeida de Carvalho Martins (UNIRIO)

thata_larissa@hotmail.com

Suelen da Silva Santos Andrade do Couto (UNIRIO)

suelenandrade28@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho procura demonstrar a importância do lúdico, da ludicidade no processo de alfabetização e letramento para crianças. Dessa forma, em tempos de contemporaneidade faz-se necessário um novo olhar sobre o que realmente é ser uma criança, futuro adulto alfabetizado e letrado na sociedade que estão inseridos. Muitos questionamentos, indagações, insatisfações decorrem no espaço educacional brasileiro a respeito da alfabetização, tais como, alunos com dificuldades de aprendizagem, distorção idade/série, e analfabetismo funcional, como lembra Magda Soares (2004). Assim, o lúdico surge como uma proposta, apontando sugestões que levarão a criança a ter total envolvimento e iniciação à sua própria aprendizagem. Por meio do lúdico, da interação direta entre sujeito e objeto, tendo o professor também como mediador desse processo acredita-se que pode buscar uma aprendizagem significativa e verdadeira para a criança, onde não haja apenas a codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas principalmente que a criança faça uso desses signos no meio social na qual a mesma encontra-se engajada. A corrente construtivista, representada aqui também por Lev Semenovick Vygotsky (2007) vem a contribuir com este trabalho a medida que ressalta e difunde uma aprendizagem ativa, onde o meio cultural também irá interferir nesta aprendizagem. O brincar, a ludicidade, desenvolve a criança em seus variados aspectos, como o motor, psicomotor, social, cognitivo para a construção e elaboração de seu pensamento, estimulando assim a imaginação da criança. É importante que a criança seja ativa em seu processo de aprendizagem, assim bem como em seu meio social, e a partir do lúdico, dos jogos, das brincadeiras em sala de aula e no espaço escolar, acredita-se que haverá uma contribuição para a formação desses cidadãos de apropriada educação com verdadeiro valor e significado para as crianças, onde em um futuro bem próximo bons frutos serão colhidos pela sociedade brasileira.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Lúdico. Construtivismo.

1. Introdução

O presente estudo tem por objeto, demonstrar a importância e a contribuição que o lúdico tem a oferecer para um significativo processo de alfabetização e letramento.

Em tempos de contemporaneidade se faz necessário pessoas que não sejam apenas alfabetizadas, mas sim, letradas. Muito se tem discutido a respeito de tal diferenciação e importância nos tempos modernos, ou

seja, até em que momento alfabetização e letramento se distinguem e se completam.

Hoje cabe a escola não apenas a função mecânica de instruir, função na qual o professor era o centro do processo. O momento atual requer uma escola mais dinâmica, que assuma papéis diversos, necessitando assim de uma formação diversa de seus profissionais, de uma metodologia diversa para que todos os alunos tenham o seu direito de aprendizagem garantidos.

Sabe-se que o número de analfabetos no Brasil diminuiu, mas que o país contribui significativamente para o analfabetismo mundial, segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, (2013/14, p. 10). Desta forma, a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos no Brasil em 2013, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014, p. 7.), era cerca de 13 milhões de analfabetos, o que correspondia a 8,3% da população.

Assim, segundo o relatório acima citado, o Brasil integra a lista de um grupo formado por dez países que contribuem de maneira expressiva para o analfabetismo mundial, ou seja, quase três quartos do número de analfabetos mundial. (2013/14, p. 10)

Diante de tais fatos, cabe aqui vários questionamentos, tais como: Por que tantos analfabetos no Brasil? O que pode se fazer para que este número diminua? Ou então, o que fazer para que esse número não cresça?

Para que se tenha adultos letrados e alfabetizados, faz-se necessário investir em educação de base. Por educação de base se entende na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 21, inciso I, sendo aquela formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E é justamente aí que se encontra o início da alfabetização.

Ainda hoje há muitas crianças no nosso país com distorção idade-série, assim Rosana Ribeiro e Maria Cristina Cacciamali (2012) lembram que, são considerados em situação de defasagem escolar (distorção idade-série) os alunos que não possuem no início de cada ano letivo os anos de estudo compatíveis com a sua idade. Essas crianças de hoje serão os adultos do “amanhã”. Dessa forma, irá se perpetuar analfabetos funcionais, ou então analfabetos. Assim, Vera Masagão Ribeiro (1997) em seus dois artigos, Analfabetismo e Alfabetismo funcional no Brasil e Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pes-

quisa, vem mostrar um pouco da diferenciação e complementação desses conceitos.

O analfabetismo funcional, ou analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos. Especialmente na França, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não leem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não. (RIBEIRO, 1997, p. 145)

A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Em 1958, a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a Unesco sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social. (RIBEIRO, 1997, p. 01)

Essa distorção idade-série já revela que alguma falha está ocorrendo no processo de alfabetização e letramento.

[...] pesquisas que vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 96)

E é justamente neste ponto que o lúdico se faz relevante, pois o mesmo aponta sugestões que levarão a criança a ter total envolvimento e iniciação à sua própria aprendizagem. Assim, a criança estará de maneira imediata construindo o seu conhecimento, interagindo com o seu objeto de conhecimento. E o que se espera ao utilizar o lúdico é que, ao interagir com o objeto de conhecimento, o próprio objeto também irá refletir sobre a criança, segundo Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Fernando Wolff Mendonça (2009, p. 93).

Os estudos de Jean Piaget (*apud* LIMA, 2009) apontam e reve-

lam, de maneira clara, o quanto é importante que a criança seja ativa no seu processo de construção do conhecimento. Os estudos de Lev Semenovick Vygotsky (*apud* LIMA, 2009) também vêm a contribuir com a linha construtivista do conhecimento, sendo aquela onde o aluno interage diretamente com o objeto a ser conhecido, como ressalta Valéria da Hora Bessa (2010), a ação do sujeito sobre o objeto, ou melhor, a interação do sujeito e do objeto, onde o aprendiz extrai daquilo que quer conhecer as informações necessárias para o seu uso, caracterizando a aprendizagem como ativa. Lev Semenovick Vygotsky também ressalta o quanto o meio, a cultura em que a criança está inserida pode interferir em sua aprendizagem.

Vários estudiosos deste século podem ser classificados como teóricos do construtivismo. Entre eles, os principais são: Jean Piaget (considerado o precursor, ao mesmo tempo que sua obra extensa continua baseando as pesquisas mais atuais sobre aquisição do conhecimento), Henri Wallon, L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emília Ferreiro. Esses dois últimos pesquisadores foram a fundo no estudo sobre a aquisição da escrita pela criança, sendo suas obras consideradas referenciais teóricos. (LEÃO, 1999, p. 197)

O lúdico na alfabetização conta com a contribuição desses pensadores e do construtivismo, para que em um futuro bem próximo as nossas crianças de hoje não entrem no quantitativo de analfabetos do “amanhã”. O brincar desenvolve a criança em seu aspecto social, cognitivo, psicomotor, afetivo e cultural. Na instituição escolar a criança se depara com um meio cercado de regras, horários, hierarquias e muitas vezes isso vai de encontro com tudo aquilo que ela esperava da escola. Então é no lúdico, na brincadeira, no jogo que a criança pode se desenvolver de uma forma mais completa e harmoniosa.

Os jogos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças, não só no que diz respeito à construção do conhecimento e, conseqüentemente, na aprendizagem, mas também no desenvolvimento das capacidades sociais, pessoais e culturais que acabam por contribuir para a construção do pensamento e conhecimento. Montessori, Dewey, Frobel, Pestalozzi, Comenius, Decroly, Piaget e Lev Semenovick Vygotsky são alguns teóricos que defendem a importância do lúdico, do jogo, assim a base de defesa desses teóricos é que os jogos são primordiais e muito importantes no processo de aprendizagem das crianças.

2. Alfabetização

A alfabetização tem sido um dos grandes temas geradores de dis-

cussão e investigação no campo educacional. As críticas a respeito dela vêm propondo mudanças nas metodologias utilizadas nas salas de aula do Brasil, ou seja, problema esse de âmbito nacional.

Sabe-se que não há apenas uma metodologia correta, uma didática que possa alfabetizar crianças e/ou jovens e adultos que não foram alfabetizados na idade correta, não há um único tipo de aluno, ou seja, uma classe homogênea.

Muitas insatisfações e questionamentos a respeito da alfabetização vem tomando espaço nas discussões no cenário educacional. Onde será que está o erro para que o fracasso na alfabetização perpetue por tanto tempo? Será que existe uma receita, uma fórmula pronta para se alfabetizar? Quem são os verdadeiros vilões nesse processo educacional? Cabe aqui questionamentos mais profundos tais como, “qual seria o melhor método? A melhor maneira? A melhor didática para se alfabetizar?”

Muitos insistem na fala que não há receita para se alfabetizar então a alfabetização seria um processo intuitivo? Alfabetizado é aquele que consegue juntar as letras, percebendo seus sons? Alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever seu nome e palavras simples? Alfabetizado é aquele que consegue ler e compreender qualquer tipo de texto? Alfabetizado é aquele que consegue escrever textos simples? Alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever qualquer tipo de texto?

As críticas à respeito da alfabetização vêm propondo mudanças nas metodologias utilizadas nas salas de aula do Brasil.

A alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado, entendido ainda como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças. Dessa forma, caracteriza-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. (MORTATTI, 2010, p. 6)

A educação formal brasileira divide-se em dois níveis. São eles a educação básica e superior. O ensino básico, por sua vez, se subdivide em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

O processo de alfabetização ocorre obrigatoriamente no ensino fundamental, onde a criança por direito, enquanto cidadã que é, deve ser matriculada com 6 (seis) anos de idade no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental, tendo como objetivo sua formação básica e integral, durante todo o processo do ensino fundamental, com duração de 9 anos.

3. A alfabetização no processo educacional brasileiro

A alfabetização no Brasil passou por vários momentos até chegarmos à atualidade. Alguns métodos utilizados no passado para este fim permanecem.

Um exemplo é o método tradicional, no qual o professor era o centro do processo e o aluno deveria como “máquina” aceitar tudo aquilo que o professor ensinava, sem ao menos poder questionar, ou perguntar. Nesse momento muitas crianças passavam por castigos, sejam eles quando não aprendiam ou então quando não se comportavam da maneira esperada pelo professor ou pela escola, esses castigos além de verbais também eram majoritariamente físicos. (ARAGÃO & FREITAS, 2012, p. 20)

Em se tratando de método, esse tipo de educação era centrada na repetição, na memorização, na repetição constante de exercícios e o uso constante ou quase exclusivo de cartilhas. Ainda hoje podemos perceber que muitas escolas trabalham dessa forma, ou então, professores ainda utilizam esse tipo de alfabetização.

Não é mais necessário um ensino onde o aluno fique o tempo todo da aula sentado, quieto, como um robô, mas é necessário que o aluno seja estimulado, instigado. Neste sentido, o lúdico se apresenta oportuno, levando a criança a estar em contato direto com a aprendizagem, e estimulando-o a ser autor e coautor do processo de construção de sua aprendizagem.

4. Letramento

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas que podem ou não estar associados. Como processo de codificação e decodificação, a alfabetização aparece indissociável ao letramento, ou seja, compreender signos e códigos de maneira aleatória não fará sentido para o educando que precisa relacionar as informações novas recebidas com as do seu mundo, ou seja, com aquelas já conhecidas por ele, àquelas que já se encontram na sua rede neuronal. Ou seja, é a partir dessa rede neuronal, da rede de neurônios naturais é que se baseia o funcionamento do cérebro, segundo Marvin Oliver Schneider (2001).

A prática e o domínio da leitura, da escrita, da interpretação e das operações matemáticas fundamentais são de extrema importância diante

desse cenário tecnológico e letrado no qual estamos inseridos. Angela Bustos Kleiman (2005) ressalta que, quando se ensina uma criança, um jovem, um adulto, ou seja, um indivíduo a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em “processo” de letramento. Quando ele lê placas nas ruas, lê o ônibus em que vai pegar para chegar à escola ou ao seu local de trabalho, quando lê para se informar sobre determinada coisa e/ou situação, utiliza práticas de leituras na escola, na igreja, no banco, em comunidade. Tudo isso expressa práticas de letramento, e isso acontece porque normalmente a prática da leitura e da escrita faz parte da vida cotidiana das pessoas. A carta por exemplo, expressa uma comunicação escrita, mesmo que o indivíduo não saiba ler e escrever, ele sabe a função da mesma e pode ditar para que alguém a escreva.

As pessoas inseridas em contextos sociais, em uma sociedade letrada já realizam entre si, por meio da linguagem o Letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada. Neste tipo de sociedade, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento. Assim, as práticas letradas influenciam todos os indivíduos. (CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p. 10)

Portanto, pode-se perceber que mesmo que o indivíduo ou a criança não tenha frequentado ou não frequente a escola, não seja alfabetizada, ele não pode ser considerado iletrado pois vive em uma sociedade letrada, onde a todo momento está em contato direto com diversos tipos de informação, seja ela visual, auditivo ou outro tipo de percepção sensorial.

De acordo com Magda Soares (2004) a palavra letramento é ainda um termo novo, e que muito tem a ser pesquisado. Trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno; mas, em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social.

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *litteracia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários

programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (SOARES, 2004, p. 6)

Ainda Angela Bustos Kleiman (2005) expõe que a alfabetização é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente. A prática da alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, onde é possível aprender apenas vendo os demais fazerem.

5. *Construtivismo*

Este trabalho se apoia na teoria construtivista segundo Jean Piaget. No livro intitulado *Teorias da Aprendizagem* (BESSA, 2011), é citada a teoria interacionista como aquela que defende a ideia da aprendizagem como um processo de inter-relação entre o sujeito e o objeto. Na ação do sujeito sobre o objeto, ou melhor, na interação do sujeito e do objeto, é onde o aprendiz extrai daquilo que quer conhecer as informações necessárias para o seu uso, caracterizando a aprendizagem como ativa. Logo, essa interação é uma via de mão dupla, pois tanto o sujeito quanto o objeto interagem um com o outro e são modificados entre si.

A teoria interacionista traz como um de seus principais atores Jean Piaget, que de acordo com Luciana Maria Caetano (2010), o pesquisador interacionista nasceu na Suíça, na cidade de Neuchâtel, no ano de 1896. Piaget deixou um legado com mais de 50 livros e 300 artigos, recebendo mais de 30 doutoramentos *honoris*. Na década de 1940 foi subdiretor geral da Unesco e depois de mais de 60 anos dedicados à pesquisa, Piaget falece em Genebra no ano de 1980.

Valéria da Hora Bessa (2011) ressalta que esta teoria proposta por Jean Piaget é classificada como interacionista, podendo ainda ser denominada como epistemologia genética, teoria genética, construtivista da formação da inteligência, ou apenas construtivismo.

O sujeito vai em busca do conhecimento, e a ação do sujeito exercida sobre o objeto é sempre uma interação. A partir do momento que o

indivíduo age sobre o objeto, automaticamente o objeto também age sobre esse sujeito ativo.

Sujeito \longrightarrow Objeto

Ainda de acordo com os estudos de Valéria da Hora Bessa (2011), se pudéssemos examinar com uma lupa a interação entre o sujeito e o objeto, enxergaríamos o processo de equilibração majorante, composta por quatro etapas, são elas: desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio. Assim, a autora citada acima, acrescenta que o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os desequilíbrios constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Assim o sujeito passa de um estágio de menor conhecimento para um estágio de maior conhecimento por meio das assimilações e das acomodações segundo Jean Piaget.

Deste modo, a criança ainda não sabe ler, mas tem contato direto com a cultura letrada, o que a instiga a querer aprender a ler, a decifrar aquele código e a fazer indagações quando a palavra está próxima à algum desenho, a criança infere situações apenas olhando a gravura, o contexto daquela palavra em determinadas situações faz com que a criança seja estimulada e instigada a ler, a inferir e até mesmo a errar. A criança passa de um estágio de desequilíbrio para um estágio de maior conhecimento. Na escola, cabe principalmente ao professor propiciar um incitamento no aluno, incitamento este de sair da sua zona de conforto, até então achando que está equilibrado para uma zona de desequilíbrio. O professor deve promover no aluno a vontade de aprender, de conhecer, de querer saber.

Ainda de acordo com os estudos de Valéria da Hora Bessa (2011) sobre a teoria de Piaget, o processo de busca do sujeito, da extração do conhecimento dos objetos a serem conhecidos, foi apontado como assimilação. É ela que vai levar até os esquemas cognitivos as novas informações extraídas do objeto que está se conhecendo. A assimilação modificará e organizará os esquemas de conhecer do sujeito, o que Piaget chamou de acomodação. Esse é um processo dinâmico, onde o sujeito passa de um estágio de desequilíbrio para o estágio de equilíbrio, é importante destacar que nem sempre se sabe tudo sobre o objeto a ser conhecido.

Não podemos ter dúvidas de que a vida mental seja, simultaneamente, uma acomodação ao meio ambiente. A assimilação não pode ser pura porque,

quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para adaptá-los aos novos dados. (MUNARI, 2010, p. 31)

Em seus estudos e pesquisas, Piaget conclui que o desenvolvimento intelectual envolve a passagem do indivíduo por quatro grandes períodos, estes separados por marcos cronológico, porém é impossível afirmar sem um exame apurado quando essa transição está ocorrendo (BESSA, 2011, p. 63). Logo, esses estágios não são fixos e o que define essa transição é a modificação da lógica intelectual demonstrada pela criança, em cada etapa, o que depende diretamente dos estímulos oferecidos pelo meio a ela, seja esse meio na escola, na família ou outro ambiente. Percebe-se aqui a importância do professor conhecer as etapas que os seus alunos passam, para que possam estimulá-los por meio de assimilações e acomodações a transição de área de desequilíbrio para outra de maior equilíbrio.

Esses quatro estágios são denominados de sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, operatório-formal ou lógico-formal.

O estágio sensório-motor começa desde o nascimento até aproximadamente por volta dos dois anos de idade. Nesse estágio o bebê começa a perceber o mundo por meio dos seus sentidos e de seus atos motores, que são involuntários, a partir de reflexos neurológicos básicos. A inteligência é prática, onde o contato com o meio é direto e imediato, sem representação mental ou pensamento. A relação mãe e bebê é simbiótica (interdependente), e a fala é simbólica.

Como o nome já diz, a criança conquista o mundo por meio das sensações e das percepções. A inteligência, nessa fase, é prática e se manifesta por intermédio dos movimentos. Não há diferença entre o eu e o mundo, e o desenvolvimento muscular garante um domínio maior sobre o ambiente. (SERRA, 2012, p. 43)

O estágio pré-operatório segue dos dois aos sete anos de idade. É caracterizado pela interiorização da fase anterior pelos esquemas de assimilações e acomodações. Nesse estágio a criança é egocêntrica e muito curiosa, onde percebemos a idade dos “porquês”, onde ela não aceita fatos sem explicação fundamentada. Nesse estágio ela já age por simulação, possui percepção global, deixa-se levar pelas aparências sem relacionar os fatos, embora já consiga distinguir o real da fantasia. Podendo até mesmo dramatizar a fantasia, sem que acredite nela.

Aqui a criança ainda não é capaz de operar mentalmente uma ação complexa que exija dela capacidade de reversibilidade. Ela entende que

$3+1=4$, e também entende que $4-1=3$, mas não percebe que ambos estão interligados, fazem parte de um mesmo caminho de “ida” e “volta”. É importante salientar que, esse período é marcado pelo início do ciclo da alfabetização e do letramento na escola.

O aparecimento da linguagem é a marca deste período, por meio dela, a criança consegue expressar o seu mundo interior. O pensamento evolui por causa do aparecimento da linguagem e a realidade é transformada para atender às necessidades da criança. Necessidades do mundo simbólico. Nesta fase, a maturação neurofisiológica se completa e a criança adquire a coordenação motora. Há um grande interesse por atividades diversificadas e surgem os primeiros sentimentos morais. (SERRA, 2012, p. 44)

O estágio operatório-concreto inicia-se aos sete anos prosseguindo até aos doze anos de idade. Nessa etapa, a criança ainda depende do concreto para chegar à abstração. Desenvolve noção de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade.

Aqui nesse estágio a criança já possui a capacidade de reversibilidade. É justamente essa capacidade que marca a passagem da criança do estágio pré-operatório para o operatório-concreto ou formal.

Neste período, a criança abandona o egocentrismo e é capaz de cooperar com os outros, desenvolver trabalhos em grupo e, ao mesmo tempo, adquirir autonomia para o trabalho individual. As operações mentais se tornam mais sofisticadas e a criança é capaz de estruturar um planejamento para alcançar seus objetivos, tanto no plano físico quanto no plano mental. Surge a relação entre causa e efeito e a noção de número já pode ser construída. O sentimento de grupo e a capacidade de cooperação tornam-se fortes e facilitadores do trabalho em sala de aula. (SERRA, 2012, p. 44)

O estágio operatório-formal ou lógico-formal é marcado dos doze anos em diante. A criança já permite a abstração total, é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, buscando a partir da hipótese e não apenas da observação da realidade. Nesse estágio a criança aplica raciocínio lógico nos problemas, e também é capaz de uma atuação mais autônoma, agindo tanto independente e mentalmente quanto fisicamente.

A principal característica é a mudança do pensamento concreto para o pensamento abstrato, sendo possível realizar operações somente no plano mental. Nesta fase, por exemplo, o aluno já é capaz de compreender o conjunto Z dos números inteiros e realizar operações com números negativos, pois já existe a possibilidade de um número ser menor que zero. Do ponto de vista social, o adolescente interioriza as normas sociais, primeiramente rejeitando-as para, posteriormente, ocorrer uma adaptação a elas. É uma fase de muita reflexão sobre os conceitos sociais e o desejo de transformação. Afetivamente, o adolescente vive conflitos indispensáveis à sua constituição adulta. (SERRA, 2012, p. 44)

Dessa forma, é muito importante que o professor procure trabalhar com o lúdico principalmente até o período operatório-concreto, pois a criança ainda não consegue fazer certas abstrações e o uso do lúdico pode auxiliar quanto à passagem da criança do período operatório-concreto para o operatório-formal ou lógico-formal, e a construir aprendizagens significativas independente do estágio que esteja.

6. O lúdico

Souza (2013) afirma que, para a aprendizagem ocorrer faz-se necessário lançar mão de desafios, já que, por meio destes, a criança buscará o conhecimento e a aprendizagem. Assim, é importante que o professor jamais trabalhe com a criança, partindo do que ela não sabe. Ou seja, é preciso partir da zona de desenvolvimento proximal da criança (o que ela já sabe), para a zona de desenvolvimento potencial (alargar o que ela sabe, por meio de desafios). Nesse aspecto, os jogos são desafios para que se concretize a aprendizagem:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

Para Jean Piaget, a criança deve estar motivada para que se interesse na atividade, dessa forma, exprimir seu pensamento com convicção mostra a personalidade integral da criança. O brincar na teoria piagetiana é o jogo, onde segundo o autor citado este possui três denominações.

Valéria da Hora Bessa (2011, p.74) mostra que, o jogo de exercício é aquele que ocorre no estágio sensório-motor, onde há o movimento corporal sem verbalização, brincadeira individual e autocontrolada. Como por exemplo, quando os bebês ficam repetindo gestos.

Ainda a mesma autora lembra que, o jogo simbólico aparece com o surgimento da fala, da linguagem, no estágio pré-operatório, onde a criança gosta da brincadeira do faz-de-conta. Por meio das brincadeiras de faz-de-conta as crianças interpretam falas das pessoas de seu convívio. Por meio dos brinquedos, a criança reinventa o mundo e libera as suas fantasias.

Em Valéria da Hora Bessa (2008.), o jogo de regras, situado no

estágio operatório-concreto, marca a transição da atividade individual para a socializada. As regras que vem de fora e as que são construídas espontaneamente – jogo da criação – onde a criança cria algo, cria regras também.

A atividade lúdica é considerada por Piaget, o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças, indispensável á prática educativa. Com o brincar a criança se prepara para aprender, estimulando assim a sua imaginação. É uma forma de linguagem, espaço de partilha, cooperação, competição, afeto, e outras funções intelectuais interligadas. Contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

Quando deixa de brincar sozinha, a criança desenvolve o afeto este expresso principalmente pela linguagem. O afeto representa a “mola propulsora” de toda e qualquer atividade, contribui para que a criança seja atraída para a aprendizagem. Logo, os aspectos afetivos, cognitivos e sociais são indissociáveis.

7. Considerações finais

Os textos lidos apresentaram relevante significação diante da problemática da alfabetização e a importância do lúdico nesse processo não só de alfabetizar, mas de se alfabetizar letrando. Eis aí um grande desafio para nós, educadores, do século XXI.

Os textos também mostraram a sua relevância no quanto é importante o professor na busca do conhecimento, ou seja, como nos lembra Paulo Freire, a importância do professor pesquisador.

Alfabetizar requer pesquisa, trabalho, dedicação, e mesmo que tenhamos que mudar a nossa metodologia de trabalho, há de se ressaltar que esse processo não é único e isolado, mas que requer esforço das autoridades, da sociedade, da comunidade escolar, ou seja, de todos que direta ou indiretamente fazem parte desse processo.

É muito importante que a criança aprenda brincando, pois é o que ela mais gosta de fazer, brincar. Aprender brincando é lúdico, é interessante para a criança e conseqüentemente eficaz.

O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se misturam, favorecendo o uso do pensamento, a concentra-

ção, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento.

Assim, Angela Bustos Kleiman (2005) auxilia em uma conclusão bastante válida que:

A alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma, autônoma das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Milena. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlases históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, vol. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>> Acesso em: 10-11-2015.

BESSA, Valéria da Hora. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: IESD Brasil, 2011.

_____. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. *ComCiência*, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em:

<http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 24-08-2015.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 18-10-2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)*. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000018851209112014124618639859.pdf>>. Acesso em: 26-10-2015.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Preciso “ensinar” o letramento*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de

20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20-11-2015.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em: 24-08-2015.

LIMA, Miguel Arcanjo de. *Aprendizagem infantil? Sua construção e desenvolvimento*. Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/aprendizagem-infantil-sua-construcao-e-desenvolvimento/39347/#ixzz3qZ0T635R>>. Acesso em: 03-11-2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 6-07-2015.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em: 24-08-2015.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. *Psicologia do desenvolvimento*. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

RIBEIRO, Rosana. CACCIAMALI, Maria Cristina. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. *Revista de Economia Política*, vol. 32, n. 3. São Paulo jul./set. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v32n3/09.pdf>>. Acesso em: 17-11-2015.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. *Educação & Sociedade*, 1997. Disponível em: <<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>>. Acesso em: 23-11-2015.

_____. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, dezembro/1997. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 23-11-2015.

SCHNEIDER, Marvin Oliver. *Sistemas inteligentes: redes neurais artificiais*. 2001. Tese (de Mestrado). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://moschneider.tripod.com/rn_rna.pdf>. Acesso em: 19-11-2015.

SERRA, Dayse Carla. *Gênero*. Teorias e práticas da psicopedagogia institucional. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Artmed, fev.2004.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 06-01-2015.

UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). *Relatório de monitoramento global*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 27-12-2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. *A formação social da mente*. São Paulo: Fontes, 2007.

A INDISCIPLINA ESCOLAR E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO NA SOCIEDADE MULTICULTURAL

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a indisciplina no cotidiano escolar, considerando que se trata de um problema enfrentado por grande parte das escolas e tem ocupado espaço cada vez maior nos meios educacionais. Com base na realidade de uma escola pública de Campos dos Goytacazes – RJ, evidenciaremos como a indisciplina tem influenciado a aprendizagem dos alunos, bem como, as múltiplas causas que levam esses alunos a desenvolverem um comportamento tão indesejado. Igualmente, discutiremos o currículo como um desafio para a sociedade multicultural com a finalidade de assegurar o respeito ao outro, o diálogo, a tolerância e o reconhecimento da diversidade cultural de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação. Indisciplina. Alunos. Currículo. Aprendizagem.

1. Introdução

O cotidiano escolar encontra-se desafiado a lidar com a indisciplina dos alunos que parece estar aumentando cada vez mais, comprometendo a aprendizagem e o comportamento deles em sala de aula e com isso o bom desempenho acadêmico dos discentes pode ser comprometido.

Desse modo, acredita-se que a indisciplina é um fator preponderante da não aprendizagem discente e que diversos fatores como: falta de afetividade, relacionamento professor-aluno, estrutura da escola, falta de professores, ausência da família e falta de reconhecimento da diversidade sociocultural contribuem para o mau comportamento dos alunos.

Em uma pesquisa realizada por Tânia Zagury (2007) entre os anos de 2002 e 2005 abrangendo 42 cidades em 22 estados brasileiros com docentes da Educação Básica da rede pública e privada constatou-se que manter a disciplina em sala de aula é hoje o maior problema enfrentado pelos professores seguido da falta de motivação dos alunos. É notável a relação entre essas dificuldades dos docentes, pois geralmente o aluno é indisciplinado quando não consegue aprender ou se encontra desmotivado e por isso torna-se indisciplinado.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar a interferência da indisciplina como elemento dificultador da aprendizagem no espaço escolar, bem como verificar as múltiplas causas que levam os alunos a desenvolverem um comportamento indisciplinado.

Para a realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica agrupando várias obras de diferentes autores abordando essa temática, usamos também a pesquisa de campo, com a observação do cotidiano da escola analisada e entrevista aos alunos escolhidos, a seus respectivos responsáveis e ao orientador pedagógico da escola.

Sabemos que ensinar exige de nós educadores, muito esforço, principalmente quando se pretende definir limites. Portanto, os limites precisam ser claros e estabelecidos democraticamente para que as regras construídas possam ser internalizadas por todos e, assim, garantir um ambiente que favoreça o aprendizado individualizado e coletivo. Aprendizado esse, que ultrapasse os conhecimentos definidos no currículo escolar e coopere, efetivamente, para a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres.

2. Disciplina: ontem e hoje

A palavra disciplina, de origem latina, deriva da mesma raiz da palavra discípulo e discente que quer dizer, essencialmente, aquele que aprende. O *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2001), define a palavra disciplina da seguinte maneira:

1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida.
2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização.
3. Relações de subordinação do aluno ao mestre.
4. Submissão de um regime.
5. Qualquer ramo do conhecimento.
6. Matéria de ensino. (AURÉLIO, 2001, p. 239)

Da mesma forma, o verbete *ordem* do latim *ordine* é definido, neste mesmo dicionário, como: “1. Disposição conveniente dos meios para se obter os fins. 2. Boa disposição, ordenação. 3. Regra ou lei estabelecida. 4. Disciplina”. Portanto, podemos perceber uma intrínseca afinidade entre disciplina e ordem; ambas são necessárias para garantirem um agradável ambiente de aprendizagem.

Celso dos Santos Vasconcellos (2009) ressalta que se trata de um termo complexo que embora restrito ao contexto escolar, é muito abrangente, abarcando desde um ramo organizado do saber até o comportamento do aluno. Portanto, não é possível falarmos de um conceito de dis-

ciplina desconectado de uma concepção de educação e de mundo a qual se faz referência.

No século XVIII a disciplina escolar servia para controlar a criança, preparando-a para servir docilmente os ideais liberais difundidos nessa época, onde o que importava era apenas a produção em massa e o lucro alcançado. As crianças quase sempre eram privadas do brincar e de se desenvolver integralmente. Prevalencia a concepção de que a criança era um adulto em miniatura e que deveria se comportar como tal. (REBELO, 2002)

Ainda hoje, notamos que na base da instituição escolar, infelizmente, por muitas vezes, prevalece à visão de uma educação tradicional que reproduz os valores da classe dominante, onde se busca através de seus currículos a domesticação, o adestramento e a alienação. Prioriza-se um ideal de aluno que acate todas as regras impostas sem o direito de questioná-las. Quando, por ventura, um aluno não se inclui nos moldes colocados pela escola, logo é visto como mal-educado e indisciplinado, mas na realidade pode estar apenas questionando, embora nem sempre o faça da maneira mais adequada.

Segundo Tânia Zagury (2007), a família, nos últimos tempos abriu mão da sua função de geradora de ética e de socialização dos seus filhos. Isso pode ter contribuído para a formação de indivíduos que queiram apenas exigir seus direitos sem, no entanto, cumprir seus deveres.

Com isso, a disciplina encontra-se entre seus extremos. Se de um lado vivemos, historicamente, entre as gerações passadas, a forte cobrança por imposição de limites, em que, muitas vezes, os pais reprimiam seus filhos, na contemporaneidade outro extremo pode estar em evidência: a falta de limites dos filhos como resultado de uma permissividade alarmante.

De acordo com Celso dos Santos Vasconcellos (2009), a família, enquanto primeira instituição socializadora, precisa exercer seu papel na educação de seus filhos. Quando uma criança não reconhece seus pais como autoridade dificilmente reconhecerá o professor, orientador pedagógico, diretor, ou qualquer outro estranho que venha se relacionar.

Júlio Groppa Aquino (1998), por sua vez, defende que é preciso separar as funções da família e os papéis da escola. Na visão desse autor, os professores ao depararem com os problemas diários, encaram como principal função a normatização moral das crianças e dos jovens, toman-

do para si a tarefa dos pais, o que poderá comprometer o trabalho pedagógico e a construção do conhecimento.

Na adolescência os problemas de comportamento parecem acentuar-se. Esta fase, extremamente importante para o desenvolvimento humano, tem suas características próprias e é difícil de ser encarada tanto para os pais quanto para os adolescentes que por ela estão passando. Os relacionamentos entre pais e filhos são conflituosos e os limites quando não construídos desde a infância, tornam-se difíceis de serem administrados posteriormente. (ZAGURY, 2000).

É fundamental o diálogo entre pais e filhos e entre estes e a escola para que a família possa tomar conhecimento das regras estabelecidas pela instituição escolar e, assim, agir em consonância com ela, de modo a promover o bom desempenho do aluno na escola, na família e na sociedade.

Içami Tiba (1996) ressalta a importância de se buscar o equilíbrio entre o autoritarismo e a permissividade exacerbada, pois um extremo pode ser tão prejudicial quanto o outro e assim, as nossas crianças podem ser negativamente influenciadas se um dos extremos for adotado como modo de educação familiar.

Assim, escola e família vivem num descompasso quanto ao modo de exercer sua respectiva autoridade, mostrando-se com dificuldades em lidar com essa questão que se tornou um dos maiores desafios da educação atual. Como as regras de casa nem sempre condizem com as normas escolares, os professores podem agir com conformidade ou deixar que sua autoridade se converta em autoritarismo, portanto, existe a necessidade da educação estabelecer seus limites a fim de favorecer a disciplina e a aprendizagem.

Obviamente, não se trata de defender uma educação puramente permissiva, pois se acredita numa educação que se estabeleça limites com base na autoridade exercida de forma democrática. Entretanto, o que vem sendo propagado nas escolas podem não contribuir para a formação de um indivíduo crítico e reflexivo.

A indisciplina escolar é uma das razões que contribui para o fracasso dos alunos, principalmente, quando se trata do “aluno-problema”⁶.

⁶ Segundo Aquino (1998), o “aluno-problema” é entendido como aquele que possui algum distúrbio, seja de natureza cognitiva ou comportamental.

É um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e econômicas, também não se trata de um acontecimento característico apenas da escola pública. O mau comportamento dos alunos é um dos grandes impasses do trabalho docente e da escola atual. (ZAGURY, 2007).

Entretanto, o silêncio, o ficar sentado sem se comunicar com os colegas, o “comportar-se bem”, nem sempre nos indica bom comportamento. Para Joe Garcia (1999) o comportar dessa maneira pode indicar uma adaptação aos esquemas escolares.

Nesse sentido, Celso Antunes (2002) ressalta que uma sala de aula disciplinada não nos restringe a pensar que reina nesse espaço de aprendizagem o silêncio absoluto. Para ele as conversas dos alunos em si são saudáveis e devem, em certa medida, serem estimuladas. O professor ao aproveitar esses momentos poderá instigar o debate de ideias e a troca de conhecimentos.

Atualmente, já se reconhece que a problemática da indisciplina é resultado de múltiplos fatores como, por exemplo, o desinteresse do aluno, a família não cumprindo o seu papel, os meios de comunicação, o professor, as práticas pedagógicas, o currículo escolar que não contempla a diversidade sociocultural, o contexto socioeconômico, entre outros.

A esse respeito Joe Garcia diz que:

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas. (GARCIA, 1999, p. 104)

Portanto, para alcançarmos soluções efetivas contra a indisciplina é necessário considerar suas diversas causas. Definitivamente, o aluno não é o único responsável por essa questão, pois se assim pensarmos onde ficará a responsabilidade da família, da escola, do professor e do sistema que se encontra fechado em si mesmo?

3. A prática pedagógica e a indisciplina dos alunos

A sociedade atual vive o auge das novas tecnologias, o apelo da televisão, da internet, dos jogos educativos e tantos outros recursos que ainda não fazem parte do cotidiano escolar, ou são pouco aproveitados.

Não são poucos os professores criticando a falta de limites dos alunos que não respeitam a autoridade do professor, colocando a responsabilidade desse mau comportamento na permissividade exagerada que os pais oferecem aos filhos.

Entretanto, alunos indisciplinados em sala de aula, costumam se comportarem muito bem em um jogo coletivo, por exemplo, em que as regras são bem esclarecidas e/ou construídas com a participação de todos. Assim, Júlio Groppa Aquino (1998), discorda da ideia de que as crianças sofram de uma falta de limites ao extremo. Para ele, a agitação e a curiosidade infantis foram muito refreadas no passado e hoje em dia podem ser muito bem aproveitadas para a realização de um bom trabalho pedagógico se dessa forma for vista pelos professores.

A indisciplina no cotidiano escolar pode ser uma recusa por parte dos atuais alunos a qualquer tipo de repressão e subordinação praticadas pelos professores. Essa postura profissional pode ser interpretada como reflexo do passado quando os docentes ainda eram alunos e aprenderam a obedecer sem questionar, como nos indica Júlio Groppa Aquino:

Sob esse ponto de vista, talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. (AQUINO, 1998, p. 5)

Diante das rápidas e intensas mudanças, principalmente as mudanças tecnológicas que vem ocorrendo na sociedade, não podemos considerar os jovens e adolescentes “ignorantes”, pois são sujeitos históricos, que fazem história e trazem consigo variados conhecimentos, na maioria das vezes, desconsiderados pela escola.

Trata-se, portanto, do manejo de sala de aula de cada professor, pois quanto mais envolvidos os alunos estiverem nas atividades melhor será seu resultado nas aulas. Sem a pretensão de generalizarmos, acreditamos que a indisciplina se trata de um assunto preocupante e, portanto, necessita ser revertida, para a sua não negação, ou seja, para promover a disciplina e alavancar a aprendizagem.

A indisciplina pode estar atrelada a concepção de educação adotada pelas escolas e pelos professores e percebida por meio das suas atitu-

des e do seu relacionamento com os alunos.

A concepção “bancária”, por exemplo, criticada por Paulo Freire, tem a função de transmitir o conteúdo de forma mecânica e descontextualizada. O educador é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, os educandos são meros objetos. (FREIRE, 1987). O professor é concebido como o principal agente possuidor dos conhecimentos socialmente válidos, sua relação com o aluno se dá de forma vertical, numa relação de poder em que o professor ocupa uma posição superior ao aluno, que por sua vez, se comporta passivamente e torna-se submisso perante aos atos opressores de uma sociedade excludente.

Esse tipo de educação em que se prioriza o silêncio e a obediência dos alunos é praticado por muito professores que consciente, ou não, acabam colaborando para garantir os conteúdos e os valores determinados pela cultura dominante, impedindo a conscientização dos envolvidos e privando-os do direito a uma educação significativa.

O currículo também pode ser considerado fator de agravamento da indisciplina, pois ao transmitir e considerar válida apenas a cultura da classe dominante, a escola que o concebe desta forma acaba por discriminar outras manifestações culturais presentes nos espaços escolares, porém ainda “invisíveis” para os representantes da ideologia dominante.

Dessa forma, o aluno que não se identifica com a cultura transmitida pela escola acaba se sentindo excluído e levado a acreditar que há apenas uma maneira certa de se viver, e essa não é a sua. A escola cobra dos alunos gostos, crenças, posturas e valores identificados com os do grupo dominante. Assim, ela não se configura como extensão da família e provavelmente contribui com o interesse da sociedade: formar pessoas alienadas quando deveria ser o contrário: formar indivíduos críticos e reflexivos de sua realidade para melhor intervir e transformá-la.

Nessa mesma direção Golba (2008), ressalta:

Ao expressar indisciplina os alunos estão sinalizando insatisfações e descontentamentos com as práticas adotadas por seus professores. Tais práticas são provenientes do currículo praticado pela escola. Nossas escolas têm dificuldades em administrar os conflitos decorrentes dessas práticas, principalmente quando se trata de relacionamentos e convivência. (GOLBA, 2008, p. 73)

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas corroboram as diferenças entre as classes sociais e assim favorecem os pertencentes da classe dirigente, como bem nos lembra Bourdieu (1998) ao afirmar que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Dessa maneira, a escola ao tratar todos os alunos de forma igualitária, assumindo uma equidade formal, exerce sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois exclui os diferentes e favorecem aqueles que possuem bagagem familiar em consonância com os currículos escolares. De acordo com Bourdieu (1998), ao agir assim a escola gera a violência simbólica, pois leva os alunos socialmente desfavorecidos a reconhecerem a sua cultura como inferior à cultura dominante.

Deste modo, faz-se necessário refletir sobre a prática educativa desenvolvida pelas escolas, a fim de se incorporar no cotidiano escolar uma perspectiva de valorização multicultural da educação que implique no respeito ao outro, no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural de todos os alunos.

Nesse sentido, Moreira afirma (2001) que:

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes. (MOREIRA, 2001, p. 41)

Portanto, a maneira pela qual a escola e o professor encaram a disciplina e a sua negação, a indisciplina, certamente vai variar expressivamente dependendo da concepção de educação que estiver permeando a prática pedagógica, pois da mesma forma que a disciplina pode servir para o controle ou a libertação do indivíduo, a indisciplina também, pode ser desobediência ou denúncia a um sistema educativo incapaz de lidar com as diferenças de culturas, de valores, de comportamentos e de atitudes que não sejam os hegemonicamente dominantes.

As atitudes docentes podem contribuir para inibir ou estimular a desordem da classe. A capacidade de diálogo e a sensibilidade para ouvir

seus alunos são, por exemplo, posturas admiráveis do professor para evitar a indisciplina. A este respeito, nos fala Daniel Sampaio:

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspectos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam. Para evitar tal situação, a tônica da ação na escola deverá centrar-se na prevenção da indisciplina e não na forma de controlá-la. Em resumo, em nível de nossa lente média, a escola deve começar por reorganizar-se e por desenvolver competentemente o trabalho pedagógico, para de fato prevenir a indisciplina. Muitas iniciativas atuais vão no sentido oposto: quando a escola multiplica faltas disciplinares e conselhos de turma para propor a aplicação de suspensões, não está a resolver o problema do aluno, está provisoriamente a resolver o problema do professor. (SAMPAIO, 1997, p. 6)

Podemos perceber que a indisciplina do aluno tem ligação direta com a postura do professor em sala de aula. Um trabalho pedagógico atento à realidade escolar, investigando as causas do comportamento inadequado dos alunos provavelmente terá menos dificuldades para lidar com a indisciplina.

Diante de situações indisciplinadas as atitudes dos professores podem trazer consequências desagradáveis ou não tanto para os alunos como para os próprios docentes. Assim, pelo menos dois caminhos parecem possíveis: por um lado, caso os professores resolvem contra-atacar a indisciplina com “agressividade” e intolerância esta se fortalecerá ainda mais, podendo com isso, elevar os níveis de evasão, repetência e fracasso e ainda contribuir para a violência escolar.

Por outro lado, se o professor busca agir como educador, se importando com a formação integral do aluno, preocupando-se em transmitir não apenas conteúdos programáticos, mas engajado em promover o aprendizado de valores, provavelmente, encontrará no diálogo e na compreensão mútua uma porta de entrada para a solução do problema e dessa forma, gradativamente, a indisciplina poderá se transformar em participação ativa nas aulas e em disposição para aprender.

4. A indisciplina no cotidiano da escola pesquisada

A pesquisa empírica se desenvolveu em um Centro Educacional Municipal localizado na área central de Campos dos Goytacazes – RJ e atende a um público de alunos muito diversificado.

O entorno desta escola se mostra bem complexo. Ainda que loca-

lizado no Centro urbano da cidade, a escola sofre certo “descaso” por parte dos governantes locais e conta com pouquíssimos recursos. Próximo à escola pode-se notar um ambiente propício ao uso de drogas, bebidas alcoólicas, prostituição e práticas de furtos, da qual alguns alunos já foram reféns.

Acompanhamos de perto, uma turma do sexto ano do ensino fundamental, que na ocasião era considerada a “pior” dentre as cinco turmas de sexto ano do primeiro turno dessa escola devido, sobretudo, ao mau comportamento que os alunos apresentavam. Esse rótulo de “pior” turma chamou nossa atenção e nos levou a observar essa sala de aula procurando verificar as causas que levam esses alunos a serem tão indisciplinados e também analisar a interferência da indisciplina como um elemento dificultador da aprendizagem, visto que a maioria dos alunos é repetente. São 29 alunos matriculados nessa turma, sendo que apenas 25 alunos frequentam regularmente. Desses 25 alunos, 88% deles são repetentes.

Como metodologia de estudo foi realizada entrevista aos alunos que ao longo das observações apresentaram dificuldades em se comportarem durante as aulas, eram agressivos com os professores e com os colegas e transgrediam as normas escolares. Foram entrevistados também os responsáveis por esses alunos e a orientadora pedagógica.

Dessa forma, apresentaremos a análise de 12 (doze) entrevistas: 07 alunos, sendo 06 meninos e 01 menina, 04 mães de alunos e o orientador Pedagógico. Contaremos também com as observações que realizamos durante a pesquisa.

Os alunos entrevistados são de famílias socialmente desfavorecidas, residem na periferia da cidade e trazem consigo um histórico de repetência escolar e de conflitos familiares. Mostram-se, de forma geral, insatisfeitos com a escola, agressivos, desmotivados e com baixa autoestima. Alguns encontram no desrespeito às regras, na destruição física da escola e na agressão aos professores, colegas e funcionários a saída para expor suas angústias. Outros se fecham e acreditam que o único responsável pelo mau comportamento e baixo desempenho escolar são eles próprios. De uma forma ou de outra, esses alunos, na maioria das vezes, são incompreendidos e fadados ao insucesso.

A faixa etária desses alunos varia dos 13 aos 16 anos; são repetentes, alguns por mais de uma vez. A maioria deles não presta atenção nas aulas, se mostra agressiva, responde mal aos professores e colegas.

Apresentaremos a seguir a visão dos sujeitos da pesquisa, coletada por meio das entrevistas realizadas. Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizaremos nomes fictícios.

4.1. A visão dos pais/responsáveis

Começamos a entrevista aos responsáveis perguntando se o filho gostava de estudar e a seguir temos algumas das respostas:

– Mais ou menos. Ele já foi melhor, mas esse ano está bem pior. Não vejo ele estudando. Mando ele estudar, mas ele diz que não tem nada pra estudar. Também agora tá dizendo que quer sair dessa escola. Quando chega em casa só quer saber de jogar bola. (Mãe do aluno Yago)

– Antes até que ele estudava um pouco, mas, depois que veio pra essa escola não quer saber de estudar, ele piorou muito. Não vejo ele estudando pra prova, nem fazendo o dever de casa. Nem os livros ele leva pra escola. Acho que ele tá querendo seguir o exemplo do irmão que tem dezoito anos, parou de estudar e não trabalha. Ele pensa, se meu irmão pode eu também posso, né?. (Mãe do aluno Mateus)

– Ele gosta de estudar, mas só que ele tem muitas dificuldades, não do vendo o rendimento dele melhorar não. Ele não tá querendo vim estudar aqui mais. Ele acorda muito cedo e fica reclamando. Em casa também não estuda. (Mãe do aluno Márcio)

Nos relatos apresentados, verificou-se certa indisposição dos alunos para o estudo. Podemos perceber por um lado que o exemplo familiar pode estar contribuindo para o desinteresse escolar e, por outro lado, que os alunos parecem não estar encontrando sentido na escola. Possivelmente, o comportamento desses alunos está sendo afetado por influências familiares e por insatisfação para com a escola.

Continuando a entrevista, perguntamos se em casa os alunos são obedientes e respeitam as regras estabelecidas. Apenas uma mãe respondeu que sim.

– Não sei aqui na escola, mas, em casa ele é obediente, respeita os mais velhos, não responde não. É assim, a gente conversa e combina tudo. Daí se ele sabe que tem que lavar o banheiro, então falo uma vez só e ele vai lá e faz. Também me ajuda a lavar a louça. (Mãe do aluno Márcio)

Sabemos da importância do relacionamento familiar e escolar para o bom desempenho do aluno. No depoimento acima, o comportamento de casa parece estar em descompasso com o comportamento na escola. Como em casa as regras são conversadas e estabelecidas de comum acordo, na escola o aluno vai questionar a rigidez das normas impostas.

Como geralmente o aluno não tem “voz”, o seu comportamento acaba sendo visto como indisciplina.

Dessa forma, questionamos: como evitar a indisciplina escolar se não existe o agir coletivo? Se as normas são impostas quando deveriam ser dialogadas? Na perspectiva de Celso dos Santos Vasconcellos (2000) para se construir a disciplina devemos pensá-la de forma consciente e interativa. Para o referido autor a disciplina se constrói através da relação entre os sujeitos com a realidade de modo que num ambiente onde é vivenciada a construção coletiva dos códigos que regem a boa convivência, os indisciplinados possam se autodisciplinar.

Perguntamos também se os filhos já levaram alguma advertência da escola com relação à indisciplina. Por unanimidade todos os responsáveis disseram que sim. Na ocasião da entrevista com a mãe do Yago, ela havia recebido um telefonema da escola sendo avisada que seu filho tinha furtado o biscoito de um aluno e que a mesma deveria ir à escola tomar conhecimento da situação. Outra vez ela foi chamada à escola porque ele havia agredido fisicamente outro colega.

Ao indagarmos se existe alguma situação que tenha influenciado o mau comportamento dos alunos, as mães citaram as más companhias, a influência familiar, a agressividade, a bagunça e o mau humor. Nenhuma das respostas atribuiu à escola a responsabilidade pela indisciplina dos seus filhos. Segundo elas a escola tem feito sua parte, são os alunos os próprios “culpados” por esse mau comportamento. No entanto, de acordo com as respostas dos alunos, que veremos a seguir, a escola também tem contribuído para a indisciplina.

Desse modo, confirmamos a importância da família para o bom desempenho dos alunos, pois na medida em que os pais interagem com a escola podem entender melhor as causas do mau comportamento do seu filho e juntos podem ajudá-lo a enfrentar essa situação.

4.2. A visão dos alunos

Aos alunos perguntamos sobre a importância da escola para a vida deles. Em nenhum momento deixaram transparecer que a escola não é importante. Todos responderam que a escola é importante para aprender e conseguir um bom emprego. Entretanto, alguns deixaram bem claro que a escola onde estudam não é a escola que desejam.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– A escola é importante pra gente estudar, aprender, arrumar um bom emprego; mas essa escola é um atraso na minha vida, acordo cedo pra chegar aqui e ficar copiando do quadro o tempo todo, não aprendo nada. Todo dia é a mesma coisa. Já falei pra minha mãe me tirar daqui. (Sandra)

– Gostar de estudar eu gosto, mas essa escola desanima muito a gente. De vez em quando a gente entra na sala não tem professor pra dá aula, a gente fica no pátio sem ter nada pra fazer, aí vou pra casa e desanimo de estudar. Se eu pudesse sairia daqui, pra qualquer outra escola. (Roberto)

– Estudar é bom pra gente aprender. A escola é importante pra vida da gente. Essa escola podia ser melhor, ter coisas diferentes pra fazer. (Mateus)

Também foi pedido para eles descreverem o que mais gosta e o que menos gosta na escola. Na maioria das respostas fica evidente o descontentamento deles:

– Nessa escola não gosto de nada. Não temos aula de educação Física e isso é ruim né?, porque a gente precisa de preparo físico e não tem aula de Educação Física. Nesse ano só teve uma aula na sala, depois o professor nunca mais apareceu. Só a minha turma que não tem. A gente fica chateado. O pessoal daqui fala que a minha turma é a pior turma do mundo. (Daniel)

– O que mais gosto é a hora de ir embora. O que menos gosto é quando entro na escola (risos). (André)

– Não gosto de nada. O que eu menos gosto aqui é da orientadora pedagógica. Eu odeio ela. Ela é muito ignorante, só ela que tá certa aqui na escola. Todo mundo tá errado. Ela não quer escutar os outro não. Ela só quer sair ignorando os outros. (Sandra)

– O que mais gosto? Acho que não gosto de nada. Você vê, a gente chega aqui segunda-feira e na primeira aula não tem professor. Aí a gente bagunça mesmo. (Roberto)

– Gosto de alguns professores e não gosto do refeitório. (Mateus)

– Não gosto de nada nessa escola. (Yago)

As falas dos alunos evidenciam que a escola não está sendo um espaço alegre e acolhedor. Eles não se sentem compreendidos e as aulas não são significativas para eles. Notamos também que o significado da indisciplina atribuído por eles seria tanto de natureza pedagógica denunciada através da fragilidade da prática do professor, demonstrada por meio de metodologias inadequadas que não contemplam o público-alvo, por exemplo, quanto de natureza administrativa quando é relatado que estão sem professor de educação física desde o início do ano.

Outro aspecto observado se refere à falta de afeto entre os sujeitos da escola, o que pode contribuir para tornar os alunos desmotivados e com a autoestima baixa. Provavelmente a indisciplina seja um reflexo

dessa atitude. Através da fala do aluno Yago percebemos a carência de afeto não só na escola como também nas relações familiares. Quando perguntado sobre seu comportamento ele respondeu que em casa não conversa com os pais, que não confia em ninguém e guarda para si todas as dúvidas. Para Francisco Arseli Kern, “a afetividade é a condição fundamental que coloca o ser humano frente a frente com o outro, na possibilidade de construir relações sociais” (KERN, 2002, p. 44). O acolhimento e o afeto possibilitam uma maior aproximação entre as pessoas; ao se sentirem acolhidos certamente os alunos estarão à vontade para dialogar e nesse diálogo podem surgir estratégias eficazes para promover a disciplina.

Em seguida, procuramos saber a opinião deles em relação às normas da escola. Uns responderam que concordam, no entanto, pelas suas atitudes percebemos que não respeitam. Outros disseram que não concordam.

– Algumas não. Ficar no corredor e falar no telefone não respeito não. Eles não deixam a gente usar o telefone, mas, eu preciso falar no telefone, então tenho que sair da sala e ir pro corredor. Os professores também atendem o telefone na aula, ninguém pode falar nada. Eles acham que só eles tão certo, tinha que ser diferente. (Daniel)

– Concordo sim. Elas são importantes pra gente. (Márcio)

– Não concordo não, por isso não respeito. Sei que o que faço é errado, risco a mesa, as cadeiras e as paredes também, mas, já acostumei e vou continuar fazendo. Também não aceito ter que vim pra escola só de calça. Às vezes tá um calor danado e a gente tem que vim de calça. (Sandra)

– Não concordo muito não. Às vezes respeito, às vezes não. (André)

– Tem coisas que não concordo. Acho que a escola não deveria proibir o celular. (Yago)

– Respeito sim, mas às vezes uso o boné mesmo sendo proibido. Acho que isso não tem nada a ver. (Mateus)

– Acho importante, mas, tem coisa que não concordo não. Proibir o celular não acho certo eu uso e não me atrapalha. (Roberto)

Os relatos nos mostram que as normas não são explicadas e bem esclarecidas, mas impostas aos alunos. Dessa forma eles não conseguem entender o sentido de certas proibições. Caso eles fossem solicitados a discutir e a opinar talvez compreendessem melhor a importância delas.

Indagados sobre o que ajudaria a melhorar o comportamento na escola, os alunos responderam, prioritariamente, a aula de educação física e a aula no laboratório de informática. Indicando que acreditam que

comportamento na escola é influenciado também pela falta da aula de educação física. Isso nos mostra a importância do comprometimento com educação em garantir ensino de qualidade para todos de modo que nenhuma aula deixe de ser proporcionada aos alunos.

Nessa mesma pergunta o aluno Daniel além de citar a falta da aula de educação física, ainda respondeu:

– O que precisa nessa escola é isso que você tá fazendo. É gente pra conversar. Não tem ninguém pra falar direito com ninguém. Eles só querem saber de punir a pessoa. Se a gente faz alguma coisa eles querem punir, mas, conversar mesmo que é bom, eles não conversam. Aí tudo continua a mesma coisa.

Ao cobrar do aluno o respeito, o cumprimento das normas e o bom desempenho, a escola precisa oferecer subsídios para tais práticas. Como um aluno irá desenvolver conceitos de justiça e praticá-los se é frequentemente injustiçado e punido, se não é ouvido ou mesmo interrogado sobre o que está acontecendo com ele? Nessa fala de Daniel fica evidenciada a falta do diálogo, do respeito e do tratamento afetuoso ao lidar com os alunos.

4.3. A visão da orientadora pedagógica

A iniciativa de se estudar a visão da orientadora pedagógica surgiu após a observação de que os casos de indisciplina nessa escola são mediados por esse profissional da educação. Os professores testemunham casos específicos de indisciplina em sala de aula e assim os percebem a partir desta perspectiva, ao passo que o orientador pedagógico tem contato com os casos de indisciplina ocorridos em todo ambiente escolar.

Nesse sentido, perguntamos a orientadora pedagógica se há alguma relação entre indisciplina e aprendizagem. Para ela o bom comportamento é fundamental para que haja aprendizagem.

– Acredito que existe uma forte relação entre indisciplina e aprendizagem. Numa turma indisciplinada o professor não consegue passar o conteúdo, consequentemente o aprendizado não é construído.

Perguntamos também qual seria o comportamento “ideal” do aluno.

– O comportamento ideal seria aquele em que o aluno obedece às regras da escola, que faz as atividades em aula e em casa, que é interessado em aprender os conteúdos, tem boas notas, respeita os colegas, os professores e os funcionários. Que não é agressivo nem respondão. Para o comportamento ser

ideal seria necessário também que os alunos não tivessem problemas familiares.

Nota-se que o foco da indisciplina está direcionado ao aluno no que concerne a sua participação nos processos que envolvem a escola. Entretanto, isso não significa que os alunos sejam os únicos responsáveis pela indisciplina na escola. Como bem mencionamos no decorrer desse estudo, as causas da indisciplina são variadas.

Prosseguindo a entrevista indagamos da orientadora quais são os principais motivos que, na visão dela, levam a indisciplina escolar.

– Acredito que um conjunto de fatores: a escola, a família, a sociedade, todos contribuem para a indisciplina. Por um lado, falta atuação da família em passar valores e colocar limites nos filhos, por outro lado é a escola que tem contribuído. Nessa escola faltam coisas essenciais para prevenir a indisciplina, como a falta de professor de Educação Física, a distorção série-idade, aqui temos alunos de 15 e 16 anos no 6º ano, o espaço físico não é o ideal, não temos banheiros nem refeitório adequados, falta respeito entre os funcionários que discutem, “batem boca” diante dos alunos. Juntando a tudo isso, ainda falta vontade política de nossos governantes para investir na educação.

Percebemos que os motivos da indisciplina são sempre os mesmos: o apoio da família, os problemas administrativos e relacionais da escola e a efetivação de políticas públicas.

Para a pergunta, “Existiu alguma situação de indisciplina em que você decidiu juntamente com a direção da escola aplicar medidas de suspensão/expulsão ao aluno? Em caso afirmativo, descreva a situação”, a orientadora respondeu:

– Expulsão não, mas transferências sim. Recentemente, tivemos um caso de uma aluna que se envolveu com o chefe do tráfico e a partir de então seu comportamento se modificou. Ela começou a agredir verbalmente os professores, os colegas, os funcionários e assim foi começando a aparecer muitos problemas para a escola. Chamei essa aluna conversei com ela, conversei também com o pai, mas não adiantou de nada. Então providenciamos a transferência para uma escola mais próxima da casa dela. Hoje fiquei sabendo que ela está traficando no próprio bairro onde mora.

Entendemos que algumas iniciativas tomadas pela escola não buscam resolver o problema do aluno, apenas transferem a questão para outra escola, a atitude descrita acima exemplifica essa situação.

Em relação às propostas da escola para combater a indisciplina, temos:

– Acredito que a participação da família na escola é primordial. Sempre fazemos reuniões, poucos responsáveis se interessam, isso dificulta o vínculo

entre a escola e a família, mas, não desanimamos. Implantamos desde o ano passado o programa “Mais Educação”, através dele possibilitamos aos alunos participarem de atividades recreativas como dança, música e atividades artísticas e também reforço escolar, mas esse ano ainda não foi oferecido porque a verba ainda não chegou.

Notamos que algumas iniciativas estão sendo construídas para ajudar os alunos a vencer a indisciplina, embora a escola esbarre em situações que extrapolam o seu limite.

Percebemos também que nesta escola muitas questões contribuem para a indisciplina. Entretanto, entendemos que grande parte dos conflitos que ocorrem na escola está indicando a necessidade de se tratar o aluno com afetividade, tolerância, generosidade e acolhimento, criando assim, uma relação de respeito e confiança levando-se em conta o aluno que precisa encontrar sentido na escola e serem valorizados por ela.

Torna-se evidente que as medidas adotadas pela escola buscando diminuir os contratempos ocasionados pela indisciplina, não têm gerado os resultados esperados. Enquanto o diálogo não for à primeira atitude adotada a possibilidade de mudança é pouco provável. Para isso, é necessário um esforço coletivo, onde todos os sujeitos envolvidos possam se comprometer e, de fato, colaborar para o sucesso dos alunos.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa observou-se de fato que a indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola, pois o mau comportamento do aluno afeta o rendimento escolar, a relação professor-aluno e os relacionamentos em geral.

Por meio deste estudo apontamos alguns resultados que são agravantes para a indisciplina escolar, são eles: a distorção série/idade devido à repetência os alunos não sentem vontade de estar na escola, são desmotivados, com baixa autoestima e sem perspectivas de um futuro melhor; pouca participação dos pais na vida dos alunos; famílias desestruturadas com pais dependentes químicos; falta de professor; estrutura física inadequada e insuficiente; pouco diálogo entre os professores, funcionários, orientadora e os alunos; o currículo escolar que não considera a diversidade cultural dos alunos levando a não identificação dos alunos com a escola; alunos estigmatizados ao ser considerados a “pior turma”; a falta de participação dos alunos na construção das regras e a falta de esclarecimento das normas escolares.

Percebemos também que a indisciplina está presente em toda a escola, embora seja mais forte nesta turma pesquisada, talvez devido à própria organização da escola em montar uma turma com a grande maioria dos alunos apresentando distorção série/idade e com um histórico de repetência. Dentre as cinco turmas de sexto ano do primeiro turno apenas essa e outra turma é organizada dessa maneira. Dessa forma, a indisciplina, tem-se constituído um forte fator da não aprendizagem desses alunos.

Do mesmo modo, notamos a dificuldade dessa escola em trabalhar o currículo numa perspectiva multicultural. Ainda que a diversidade curricular esteja contemplada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* desde 1997, identificamos que na instituição pesquisada o currículo ainda não é desenvolvido de acordo com a proposta desse documento, tornando-se, portanto, um desafio trabalhar de modo a contemplar a realidade brasileira multicultural.

Evidenciamos que a indisciplina escolar é um forte sinal de que algo de errado está acontecendo e costuma ser demonstrada de diversas maneiras. Com isso, destaca-se a necessidade de um trabalho constante e integrado entre a escola e a família, de modo que a escola possa contar com a participação efetiva da família em todos os momentos, não apenas quando ocorrer algum problema, pois dessa forma a relação se desgasta e dificilmente serão encontradas soluções para as dificuldades.

Acreditamos que o diálogo é a alternativa mais apropriada para se entender às verdadeiras causas da indisciplina. Por meio da conversa é possível compreender o que conduziu o aluno a ser indisciplinado e a entender os sentidos da indisciplina para ele.

Destaca-se também a importância de uma prática pedagógica reflexiva que possibilite ao professor e a equipe pedagógica rever algumas de suas posturas que podem estar contribuindo para a indisciplina, pois uma mudança na forma de atuação desses profissionais poderá reduzir o comportamento indesejado dos alunos.

Entretanto, não se trata apenas de ensinar conteúdos programáticos, mas também de aprendizagem para a vida, fomentando o respeito ao próximo, a tolerância à diversidade e a liberdade de expressão, com projetos escolares comprometidos com a realidade e sua transformação, pois as consequências da indisciplina são refletidas na escola, na família e em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade Educacional*, São Paulo vol. 24 n. 2, jul/dez. 1998.

ERIKSON, Erik H. *The life cycle completed*. New York: Norton, 1982.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

KERN, Francisco Arseli. *Mediações em redes como estratégia metodológica do serviço social*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

REBELO. Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAMPAIO, Daniel. *Indisciplina: um signo geracional*. Publicação do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal, 1997. Disponível em: <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge06>>.

TIBA, Içami. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZAGURY, Tânia. *Educar sem culpa: a gênese da ética*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

**A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM MIDIÁTICA
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O QUE DIZEM OS ALUNOS**

Sharllanna Fonseca Sousa Oliveira (UERR)
sharllannasousa@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a possível influência da linguagem midiática nas práticas de escritas escolares denominado *internetês*. Tem como objetivo apresentar o ponto de vista dos alunos sobre a influência dessa escrita no ambiente escolar e o papel do professor como orientador e mediador da escrita do aluno. Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada em Boa Vista (RR) com os alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino, por meio de um levantamento de dados obtido com o uso de questionários. Para o embasamento teórico mostrado na pesquisa, foram usadas como referência obras de diversos autores, entre os quais destacam-se Luiz Antônio Marcuschi (2010), Luana Gomes Pereira (2002), Socorro Cláudia Tavares de Sousa (2007), Dimmi Amora (2011). Os resultados obtidos por meio da pesquisa mostraram que os alunos conhecem e utilizam a linguagem midiática em suas várias formas de comunicação, mas identificaram que o uso acontece, principalmente, no espaço virtual, não influenciando a vida escolar.

Palavras-chave: Linguagem. Internet. Escrita. *Internetês*.

1. Introdução

É comum o uso da internet pelos jovens e adolescentes. Alguns buscam informações, outros preferem inteirar-se sobre o que acontece nas redes sociais, utilizando, na maior parte do tempo, a linguagem digital para a comunicação. O fato é que esse uso deve ser observado de perto pelos professores, pois, em alguns momentos, a linguagem escrita usada na internet pode influenciar a escrita do aluno dentro da sala de aula.

Por meio deste artigo, resultado do trabalho de conclusão de curso defendido no início do ano de 2016, pretende-se investigar a possível influência da linguagem midiática nas práticas de escritas escolares. Desta forma, fez-se necessário um estudo cujo objetivos são apresentar o ponto de vista do aluno sobre o uso da influência midiática no ensino de língua portuguesa; investigar a postura do aluno com relação ao uso da linguagem virtual nas práticas de escritas escolares, analisar se o aluno reconhece o ambiente discursivo e a adequação de uso da linguagem formal e informal e, por fim, apresentar os fatores que levam os jovens a usar a linguagem midiática no âmbito escolar.

Para o embasamento teórico mostrado na pesquisa, foram usadas como referência obras de diversos autores, entre os quais destacam-se Luiz Antônio Marcuschi (2010), Luana Gomes Pereira (2002), Socorro Cláudia Tavares de Sousa (2007) e Dimmi Amora (2011).

Este trabalho está dividido em sete tópicos. O primeiro tópico é composto pelo tema: os gêneros textuais. Nele foi apresentada a parte teórica inicial que mostra os diferentes gêneros textuais existentes e como eles estão presentes na sociedade; O ambiente discursivo e os suportes dos gêneros é o tema do segundo tópico, onde foram apresentados os tipos de discursos e gêneros em certos ambientes sociais e, ainda, apresenta a *internet* como suporte para vários tipos de gêneros; Em seguida, os gêneros escritos e a mediação do professor. Esse tópico mostra o professor de língua portuguesa como mediador na escrita do aluno. No quinto tópico, o acesso dos alunos à *internet*. O uso das redes sociais pelos adolescentes e a variação na escrita, são os assuntos abordados nesse ponto. Na metodologia e a análise dos dados, são apresentados os dados obtidos por meio do questionário aplicado nas três turmas do ensino médio, bem como os métodos, análises e interpretação utilizados. E, por fim, temos as considerações finais obtidas a partir de todo esse estudo e pesquisa.

Essa pesquisa ganha relevância pelo fato de permitir um aprofundamento do uso da escrita pelos discentes, apesar da invasão de tecnologia no mundo escolar. O estudo pretende ainda proporcionar aos professores e aos alunos a compreensão da melhor forma de se relacionarem com a escrita da *internet*. Em arremate, o presente estudo procura desvendar as relações que alunos estabelecem com a escrita em dois ambientes: o virtual e o escolar.

2. Os gêneros textuais

Surgimentos, existência ou alterações de gêneros textuais estão pautados nas transformações na sociedade, visto que o avanço tecnológico tem determinado o nascimento de novos gêneros e mudanças nos antigos. Já é notório que os gêneros textuais são fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social.

Mas o que são exatamente gênero textuais? Para Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 19), “fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 19) enfatiza, ainda que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa e caracterizam-se como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Pode-se declarar que sempre este objeto de estudo vai estar em foco, pois são instrumentos que se renovam a cada dia, surgindo emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, já que o seu surgimento é originado de acordo com a intenção dos usos e suas interferências na comunicação diária.

Assim, subentende-se que é de inesgotável importância acrescentar na pesquisa esse tema, pois sempre surgem novos gêneros textuais, uma vez que são caracterizados pela função que exerce na comunicação de acordo com a cultura onde são desenvolvidos, deixando de lado a ideia de que são apenas caracterizados por suas formas ou por seus aspectos funcionais. Diante disso, faz-se necessário uma retomada histórica quanto ao surgimento dos gêneros. Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 20) relembra que,

numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta de século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Nesse contexto, a maneira que os gêneros textuais surgiram e continuam surgindo é determinante. Luiz Antônio Marcuschi (2010) diz que

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que exercem, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Nesse sentido, pode-se constatar que ao longo dos anos as novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, oportunizaram o surgimento em maior escala de novos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2010 p. 20)

Sobre o aparecimento de novos gêneros, Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 21) exemplifica:

esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha vi-

são dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Destarte, pode-se dizer que diante de uma diversidade de gêneros textuais novos e antigos, “cujo número ainda não foi contabilizado, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, sempre ligado às atividades comunicativas humanas” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). O autor ainda expõe que, “não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Existem estudos feitos por linguistas alemães que chegaram a nomear mais de 4.000 gêneros”.

Diante disso, cabe adiantar que a *internet* e os meios de comunicação dependentes dela trouxeram várias novas formas de se comunicar e com isso surgiram outros meios e um crescente uso desses meios, que, de fato, transformou a comunicação no mundo e o uso da linguagem acompanhou esse processo trazendo muitas mudanças.

3. O ambiente discursivo e os suportes dos gêneros

Um dos elementos centrais na organização dos gêneros textuais, bem como o espaço em que ele atua é determinado pelo ambiente discursivo de cada tipo de gênero. Para Douglas Biber (*apud* MARCUSCHI, 2010, p. 36), por exemplo, “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma”. Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais se fundam em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos).

Os ambientes discursivos são os lugares ou as instituições sociais onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão. É o lugar onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais. Por exemplo, o ambiente discursivo escolar, acadêmico, midiático, jurídico, religioso, político etc.

Roque da Costa Gulich (*apud* MARCUSCHI, 2010, p. 36), observa que “as situações e os contextos em que os falantes ou escritores designam os gêneros textuais são em geral aqueles em que parece relevante designá-los para chamar a atenção sobre determinadas regras”.

Assim, os ambientes discursivos direcionam os tipos de discurso e gêneros em certos ambientes sociais. Quando esse direcionamento não acontece, existem casos de inadequação ou violação de normas sociais

relativas aos gêneros textuais. Sobre isso, salienta Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 36):

(...) quer dizer que não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado. Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é o caso de adequação tipológica, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual.

Feita essas considerações, entende-se que nos diversos ambientes discursivos existentes, há uma linguagem característica. O foco do trabalho recai sobre o ambiente discursivo midiático (virtual) voltado para os gêneros textuais encontrados na internet.

Caracterizado por um discurso informal, no ambiente discursivo virtual, em sua maioria, observa-se diversas modificações na forma escrita; a escrita digital difere-se da escrita formal, devido à necessidade de comunicação no mais curto espaço de tempo possível. Expressa características da fala escrita com brevidade. Diante disso, a escrita digital precisa ser breve e sucinta.

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2003, p. 8), o suporte é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

Seguindo essa ideia, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 175) apresenta três aspectos para o suporte.

- a) Suporte é um lugar (físico ou virtual);
- b) Suporte tem formato específico;
- c) Suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Assim, os suportes auxiliam na delimitação e apresentação de um gênero do discurso, além de ampararem a mensagem. Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 177) defende que existem dois tipos de suportes: “O convencional e o incidental”. Eles se diferem quanto a função de portarem ou fixarem textos (gêneros). Exemplos de suportes convencionais são: livro, revista, televisão, quadro de avisos, telefone, faixas, entre outros. Já os suportes incidentais, podem ser: embalagem, roupas, corpo humano, muros, calçadas. O gênero é apropriado de acordo com o suporte que o comporta.

Cada suporte dos inúmeros gêneros existentes carrega suas próprias características, inclusive no que diz respeito a que linguagem utilizar. Por isso há uma variação nas formas de uso da língua de acordo com cada um.

E os novos suportes não são inovações independentes, mas criados mediante outros suportes e gêneros já existentes, de acordo com a necessidade ou as novas tecnologias. De certo modo, a linguagem informal tem lugar próprio para ser utilizada, assim como a língua formal atua num ambiente apropriado também. Com isso, saber manipular cada uma em seu lugar é o que faz das pessoas um bom usuário da língua portuguesa.

Nesse contexto, surge a oportunidade de falar de um suporte que também ampara vários gêneros e que é o objeto de pesquisa desse trabalho, a *internet*. A *internet* é um suporte (macro) com vários ambientes discursivos e nela há vários outros suportes (micro), por exemplo, *blogs*, *facebook*, *WhatsApp* (as redes sociais). Sobre isso, Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 20) faz a seguinte observação, “não é difícil constatar que nos últimos séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área de comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais”.

Sendo assim, dentro desse grande espaço virtual, a *internet*, que ampara diversos gêneros, exige-se, em maior parte, uma linguagem informal. Por isso se torna relevante trazer nos próximos tópicos a sua influência na comunicação formal.

4. Os gêneros escritos e a mediação do professor

Um dos papéis do professor de língua portuguesa é mediar a escrita do aluno, orientando onde e como são inseridos certos tipos de escrita. É a partir daí que começa o processo de desenvolvimento da monitoração na escrita dos estudantes.

Assim, o professor precisa conhecer a realidade em que seus alunos estão inseridos, como vivem e se relacionam com o meio. Compreendendo seus alunos, o professor tem a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos.

Para que isso aconteça é fundamental e importante a presença da mediação do professor em sala de aula, pois faz com que o aluno se sinta

estimulado a querer e entender cada vez mais que é importante no processo de aprendizagem, sentindo necessidade de buscar e ampliar seu aprendizado.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 212), a mediação do professor no processo de ensino dos gêneros pode ser dada da seguinte forma:

[...] sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Por exemplo, explicar a migração das aves diante de uma turma de alunos ou produzir uma entrevista radiofônica.

Isso é interessante porque, desse modo, os alunos conseguem absorver o conteúdo. Torna-se, assim, fácil trabalhar com os gêneros criando algumas estratégias para a análise e a produção textual, posteriormente. Esse meio propicia aos participantes uma interação participativa.

Vale, também, falar sobre os gêneros escritos da *internet*, já explorados neste trabalho, pois possuem uma linguagem peculiar e são abordados em sala de aula por alguns educadores. Esses gêneros são ligados a eventos textuais baseados na escrita. A diferença é que é mediada por computador.

Assim, a importância de ter um professor mediador para trabalhar os gêneros textuais da *internet*, reside em pelo menos quatro aspectos, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 200):

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Os gêneros do mundo virtual são recentes. Por isso, os aspectos apresentados mostram a necessidade de trabalhá-los em sala de aula. Revendo conceitos, fazendo comparações entre os gêneros midiáticos e não midiáticos, transmitindo aos alunos características e peculiaridades da escrita. De maneira que os estudantes repensem a escrita, quando necessário.

Aspectos que levam os alunos a aprender que a escrita de alguns gêneros virtuais tende a uma certa informalidade, menor cobrança e monitoramento devido ao meio e a rapidez. Por isso, cabe aos professores, mediadores do conhecimento, transmitirem essas e mais informações. Com o intuito de mediar no processo de aprendizagem dessa forma recente de comunicar-se através da escrita, mas tão difundida no meio da sociedade. Cabe salientar, ainda, que o professor deve conduzir o ritmo da aula, garantir que todos participem e tentar solucionar os problemas para que os objetivos educacionais da aula sejam alcançados.

5. O acesso dos alunos à internet

O uso das redes sociais pelos adolescentes será observado neste tópico, tendo em vista que eles são maioria quando o assunto é o mundo virtual. Nos dias atuais, com a *internet* tão facilmente manuseada entre pessoas de diferentes classes sociais, o acesso dos jovens a estes meios de conteúdo de mídia, já é comum.

Os mais novos fazem parte da geração que conhece bem os recursos midiáticos, bem como a escrita utilizada na *internet*. Diante disso, alguns estudiosos acreditam que a renúncia ao uso da escrita formal da língua portuguesa ocorre porque o adolescente já é capaz de redescobrir seus conhecimentos ortográficos que, em muitas vezes, se torna intencional, no caso da escrita digital.

Porém, existe outra vertente, pois há adolescentes com o conhecimento ortográfico da língua portuguesa inferior. Com isso, podem ser influenciados pela escrita digital fora dos meios da *internet*. No ambiente escolar, esses adolescentes tendem a ter maior dificuldade na hora de adequar a escrita digital nos trabalhos com os gêneros textuais.

Nesses dois universos de escrita, escolar e virtual, o problema surge quando o jovem domina apenas um deles. Por exemplo, o jovem que passa maior tempo no ambiente virtual, possui maior probabilidade de dominar a escrita digital. Porém, isso se torna um problema quando ele emprega esse domínio para os dois ambientes. O ideal seria que o aluno conseguisse alterar o seu modo de escrever nos diversos lugares.

Muitos receiam a falência da língua portuguesa no seu estilo formal, mas para Socorro Cláudia Tavares de Sousa (2007, p. 201) esse temor é inoportuno, “pois os meios eletrônicos não estão atingindo a estru-

tura da língua no que diz respeito aos seus aspectos nucleares, a fonologia e a sintaxe”.

Sendo assim, essa prática continua vigente e aceita por diversos intelectuais. Esclarece-se, ainda, que no meio escolar, é importante notar que o aluno escreve somente para uma pessoa, o professor. Por outro lado, na *internet* seu nível de relação é bastante extenso.

Sobre os receptores da escrita do aluno, Defillippo e Cunha (*apud* SOUSA, 2007, p. 201), deixa a seguinte reflexão:

Pode-se afirmar que na Internet o internauta tem a presença de um outro real, de um outro que dialoga visceralmente com o seu interlocutor e que exerce um papel ativo no processo de comunicação verbal. Já na escola esse outro é “minimizado” na figura do professor que irá avaliar a produção textual do aluno.

Nesse contexto, o aluno tem mais de uma forma de relacionar-se com a escrita, mesclando características da fala com elementos que caracterizam a escrita. Cabe ao aluno, buscar conhecimento para interagir em cada meio, obedecendo a linguagem correspondente.

Por isso, é papel da escola, juntamente com a família, assumir a responsabilidade de ajudar no processo de formação do aluno, produzindo pessoas conscientes da importância dos meios de comunicação virtual, de como usá-los em seu favor e de como não se deixar usar por esses veículos, quando isso lhes for prejudicial.

Sobre isso, Dimmi Amora (2011, p. 27) traz uma reflexão:

Formar alunos conhecedores dos meios de comunicação a ponto de poder interferir nos produtos oferecidos pelos veículos é um objetivo que devemos perseguir diariamente no processo escolar. E, ainda, formar cidadãos que possam criar seus próprios veículos dentro dos meios de comunicação existentes é essencial para a evolução da sociedade como um todo. Estes dois vértices serão o elemento concorrencial capaz de, efetivamente, mudar a forma como se faz comunicação nos dias de hoje.

Essa postura significa grande mudança no processo de aprendizagem. Minimizando assim, os efeitos negativos causados pelas redes sociais, principalmente na escrita. Se tiver estímulo para trabalhar esses gêneros textuais com os alunos, a variação da escrita nos ambientes diversos acontecerá de forma consciente.

6. Metodologia e análise dos principais resultados obtidos

O objeto principal deste estudo prevê o seguinte questionamento: *A linguagem da internet influencia, de fato, a escrita dos alunos no ambiente escolar?*

Proponho responde-lo através de observações, entrevistas com os alunos com o uso de questionário, conversas com professores e alunos sobre fatores que implicam na escrita da linguagem midiática e como se dá a abordagem desse tema no âmbito escolar.

A partir dessa proximidade com os sujeitos investigados exponho análise quantitativas e qualitativas dos resultados. Foram analisadas respostas de alunos de turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual, do bairro Pintolândia, a fim de se traçar uma conclusão. A escola está situada em uma região periférica de Boa Vista (RR). Durante o período de pesquisa na escola, observou-se que a maior parte dos alunos mora próximo à instituição de ensino. Observou-se, ainda, que muitos são de modesta condição econômica.

Conversando sobre a facilidade de ter um celular, pode-se perceber que é comum possuírem aparelho telefônico, mesmo sendo modelos menos sofisticados tecnologicamente. Nos dados, será observado que apesar de pertencerem a uma comunidade mais carente, os alunos têm acesso à internet com frequência. Seja pelo celular, seja em *lanhouse*.

Para analisar a influência do *internetês* na escrita dos alunos, foi necessário saber a frequência do uso da internet. Além disso, houve um diálogo com os alunos sobre o mundo virtual, com o objetivo de verificar por meio do que eles falaram se a linguagem da *internet* interfere na escrita.

Não foi analisado conteúdo, apenas verificada a ortografia e o domínio da língua com as respostas dos questionários. A pesquisa foi realizada com 48 (quarenta e oito) alunos, com idade entre quatorze e dezanove anos.

1.º ano		2.º ano		3.º ano	
15 alunos		20 alunos		13 alunos	
Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
4	11	10	10	8	5

Tabela 1 – Quantidade de Alunos

Os 48 alunos entrevistados têm acesso à *internet*, dado que mostra que 100% dos alunos utilizam a *internet* em seu dia a dia. Essa informa-

ção vem ao encontro do que Sanmya Feitosa Tajra (2002) chamou de “uma verdadeira explosão de computadores ligados à rede”. Sanmya Feitosa Tajra (2002) ainda afirma que “a internet tem proporcionado uma criação de uma série de signos para o processo de comunicação”. Muitos alunos fazem uso das abreviações do *internetês*. Porém, a maioria dos alunos afirma que essa nova variação de linguagem não os atrapalha na escrita, nem os influenciam de maneira incorreta suas atividades escolares ou na hora de escreverem textos.

A maioria dos alunos, isto é, 46 deles responderam que têm conhecimento sobre as características da linguagem usada nas redes sociais, bem como sua funcionalidade e estratégias de escrita. Apenas 2 alunos desconheciam tais informações, mas, ainda assim, já tinham ouvido falar, conforme o Gráfico 3.

Ao perguntar sobre o conhecimento sobre as características da linguagem virtual, a maioria respondeu claramente que conhece as características da linguagem usada no mundo virtual. Maria Luiza Belloni (2001, p. 22) salienta que,

as sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas.

Sobre a influência da linguagem informal da *internet* na escrita dos alunos no ambiente escolar, mais da metade, 28 alunos, responderam que ela não ocorre. Por outro lado, 20 alunos responderam que há influência na escrita escolar, ao menos em alguma atividade escrita.

Sabe-se que a linguagem midiática é típica do ambiente virtual. Entretanto, muitas pessoas acabam confundindo os ambientes e levam para o meio escolar. Na opinião de 42 alunos, a linguagem virtual nunca poderá ser aceita normalmente nas práticas de escritas escolares porque isso acarretaria o futuro acadêmico. 04 alunos responderam que sim, poderia ser aceita, e 2 alunos não tiveram certeza e responderam talvez.

Diante da influência da linguagem usada na internet na escrita escolar, Dimmi Amora (2011, p. 27) traz a seguinte reflexão:

A esperança, talvez a única, para uma profunda transformação na produção dos meios de comunicação de massa que temos nos dias de hoje é a escola. É no processo de formação que a escola deve assumir como motor do conjunto indivíduo-família-sociedade, que está a real chance de produzirmos pessoas conscientes da importância dos meios de comunicação, de como usá-los

em benefício delas e de como não se deixar usar por esses veículos quando isso lhes for nocivo.

Noutro momento, perguntados sobre quais os fatores que mais implicam na utilização da linguagem virtual no ambiente escolar, chegou-se as seguintes respostas:

- a) Pouco conhecimento da escrita padrão: 16 % dos alunos
- b) Descuido na hora de separar os ambientes: 25 % dos alunos
- c) Pressa para terminar a atividade: 35 % dos alunos
- d) Hábito com a linguagem informal: 22 % alunos

Uma parcela significativa dos alunos (45 % deles), respondeu que a linguagem abreviada e simplificada da *internet* não prejudica a compreensão no momento da leitura. 31 % alunos, porém, divergem, compreendendo que a linguagem virtual prejudica o entendimento. Por fim, 11 alunos disseram que apenas em alguns momentos fica difícil o entendimento.

Foi possível perceber que a grande maioria dos alunos (77 % deles) utiliza aplicativos como o *WhatsApp* para comunicação virtual. 17 % alunos responderam que fazem uso da linguagem midiática na rede social Facebook e apenas 6 % declararam usar o Instagram com esse tipo de linguagem. As opções Snapchat e Twitter não foram marcadas por qualquer deles.

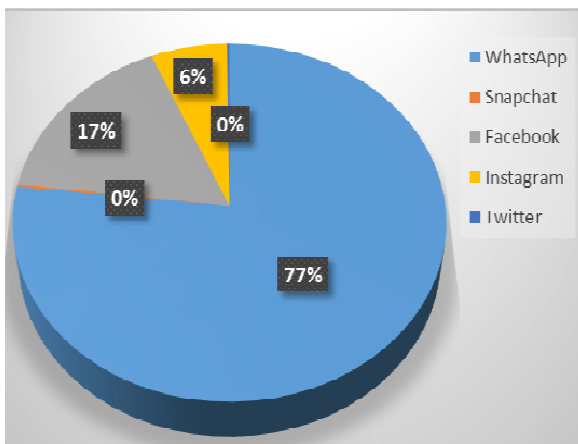


Gráfico: Principais escolhas dos alunos

Por fim, de acordo com o conhecimento dos alunos. Foi pedido que preenchessem uma tabela com exemplos de palavras com a escrita virtual. Na tabela abaixo mostra quais as palavras mais usadas pelos alunos.

Exemplo de escrita formal	Exemplo de escrita virtual
Porque	Pq
Também	Tmb
Você	Vc
Não	Ñ
Professora	Prof
O que	Oke
É	Eh
Meu Deus	Mds
Fazendo	Fzd
Vamos teclar?	Vmstc?
Muito	Mt

Com essa análise, pôde-se observar que há em raros casos influência da internet na escrita dos alunos, mas existe. Ao final da pesquisa foi solicitado aos alunos pesquisados que dessem uma sugestão para que as simplificações de palavras utilizadas na internet não atrapalhem o aluno na sala de aula e as mais citadas foram: Prestar atenção na hora de escrever, não abreviar as palavras, usar abreviações somente quando necessário, estudar ortografia.

Ao término da pesquisa e com todos os dados analisados, constata-se que os alunos pesquisados possuem acesso à internet. Porém a maioria deles afirma que essa nova variação de linguagem não os atrapalha na escrita, nem influenciam de maneira incorreta suas atividades escolares ou na hora de escrevem textos.

7. Considerações finais

Por meio deste artigo foi analisado a influência da *internet* na escrita dos alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Roraima. Ao fim desta análise, apurou-se que, diante do número de questionários aplicados, não se obteve respostas que afirmassem o uso significativo da linguagem midiática no ambiente escolar, tampouco verificou-se ocorrências relevantes de características diretas da escrita virtual, por exemplo, abreviações, gírias.

Apesar disso, detectou-se que os alunos cotidianamente escrevem textos e outras atividades escolares de modo apressado, com o intuito de

serem rapidamente dispensados daquela atividade. Essa é uma característica da escrita nas redes sociais, a qual, no âmbito escolar, é avaliada de forma negativa quando passa a influenciar as produções textuais dos alunos em sala de aula.

Também se avalia de forma negativa essa influência, quando ela atinge o raciocínio dos alunos que, com a utilização cotidiana desse tipo de linguagem, limitam, paulatinamente, seus pensamentos, já que nas salas de bate-papo, a comunicação se dá por meio de frases curtas, abreviadas, entre outras características já mencionada neste trabalho.

Acredita-se, pois, que embora não seja a realidade retratada na pesquisa, se não houver uma interferência pontual na escrita dos alunos, pode haver a utilização dos códigos da *internet* nas produções textuais, daí a importância da constante orientação do professor nos trabalhos de escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, Dimmi. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: SANTOS, Edméa Oliveira; LEITE, Lígia Silva; SILVA, Marco; FILÉ, Valter; FREIRE, Wendel. (Orgs.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. A mediação escolar indispensável para a cidadania. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Processos de produção textual. _____. (Org.). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, vol. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435/4504>>.

PEREIRA, Luana Gomes. Leitura, gêneros textuais e novas tecnologias. *Tear: Revista de Educação, Ciências e Tecnologia*, Canoas, vol. 1, n. 1,

2012. Disponível em:

<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/25/17>

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino da língua materna. In: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 196-202.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o Professor da Atualidade*. 3. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2002.

**A INTERDISCURSIVIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS:
FOTOGRAFIAS E CANÇÕES**

Marcos Neves Fonseca (UFAC)

marcos.durgo@hotmail.com

Marcelo Nascimento Feitosa (UFAC)

marcelovicpvh@hotmail.com

João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)

RESUMO

Este trabalho aborda não só a importância dos gêneros canção e fotografia como instrumentos de construção da identidade do sujeito, mas também a relação interdiscursiva dos textos. O objetivo é propor que o aluno realize uma associação entre canções populares e fotografias de Sebastião Salgado, no intuito não de promover a ilustração daquelas por estas, mas sim, possibilitar o diálogo entre textos com discursos próprios e ricamente poéticos. O cruzamento entre as linguagens (verbal e não-verbal) objetiva imergir o educando no universo plurissignificativo que a própria linguagem pode adquirir. Para isso utilizamos como base teórica: Jean Foucambert, Roxane Helena Rodrigues, Eduardo de Moura Almeida, Irandé Antunes, Luiz Antônio Marchuschi, Marisa Lajolo, Antonio Candido, Roland Barthes, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros.

Palavras-chave: Linguagem. Gênero. Interdiscursividade. Identidade.

1. Introdução

A escola em sua proposta de trabalho nunca deve prescindir de analisar os anseios e disposições que o alunado apresenta, pois a própria missão transformadora da instituição depende dessa análise minuciosa. Apesar de sabedores da missão de estabelecer um diálogo entre aluno e prática educativa, nossos centros de ensino insistem em postergar, para outro momento, esse dialogismo e ainda tomam para si o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem.

Não cabe à escola meramente reaproveitar as experiências do educando para, a partir daí, exercer a prática educativa. Mas é seu papel, enquanto instituição, valorizar o conhecimento de mundo do educando como mecanismo fundamental no aprendizado de novas habilidades. Portanto, considerar o indivíduo não mais como uma página em branco, mas como somatório de experiências significativas, extrapola a missão de reaproveitar, secundária; e determina a prática de construir, primária. Construir uma relação primordial para que o sujeito aprenda de forma mais

significativa.

O que se percebe no aluno é a necessidade latente de exercer o protagonismo da própria prática educativa. Do adolescente ao idoso, todos dotados de uma gama de experiências, que ficam estanques devido às práticas pouco motivadoras exercidas em nossas escolas.

Nessa perspectiva, temos um sujeito com necessidades específicas: ser agente da própria prática educativa e ter a identidade respeitada e, por isso, trabalhada em tal prática. É fundamental que o trabalho com a linguagem literária se aproprie da multimodalidade para, a partir do cotidiano do aluno, promover uma maior compreensão deste no que se refere ao processo de construção dos sentidos textuais. Tal processo subverte alguns modelos tradicionais: o texto parte da realidade do educando, não o contrário; o papel de protagonista na construção dos sentidos é do aluno, não mais do professor. O sujeito se relaciona melhor com um processo no qual ele é levado a ser artífice na construção do conhecimento. A questão tem se mostrado concomitante no combate à evasão escolar, a qual nesse segmento atinge índices alarmantes.

2. Ler, interpretar e interagir

A leitura se configura em uma prática social constituída de sujeitos aptos a interagir no mundo e nele exercer o papel de cidadãos. O conceito referido subverte a ideia de que ler seja um mero trabalho de decodificação e repetição de conhecimentos pré-estabelecidos, favorecendo apenas a ação mecânica. Um bom texto exige visão crítica, mobilização de conhecimentos prévios para preencher as lacunas textuais e assim possibilitar ao leitor perceber não somente as intenções do autor e o sentido global do texto, mas também compreender o mundo e seu semelhante. Sobre a dinâmica da leitura, Jean Foucambert (1994) afirma:

Aprende-se a ler com textos (...) que funcionem realmente para leitores; aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37-38)

Para o autor, a leitura implica mais do que uma resposta cognitiva, é uma resposta social. Consoante Luiz Antônio Marcuschi, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. E completa: “o leitor não é sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem de operar sobre conteúdos e con-

textos socioculturais com os quais lida constantemente”. (MARCHUSCHI, 2008, p. 228)

Concomitante ao processo de leitura e de interpretação é a compreensão textual. Entretanto, compreender não é o mesmo que interpretar. Enquanto esta se relaciona a elementos mais perceptíveis, aquela requer uma série de associações e inferências para ser concretizada. A compreensão é construída na tênue relação entre o que pretendeu o autor e o que é capaz de inferir o leitor. Sendo assim, como já foi dito, não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. (MARCUSCHI, 2008, p. 23)

Um dos desafios no ensino da linguagem é a admissão da língua como estrutura, uso e sentido. No momento em que se criou a dicotomia entre língua e fala, distanciaram-se dois elementos que se completam. Igualmente numa relação de completude está o ler, o compreender e o interagir. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. (LAJOLO: 2005, p. 7)

O que se determina com essa ação é mais do que indagar o que o autor quis dizer no nível textual, mas o que foi dito no contexto de interação entre leitor, texto e o universo de experiências adquiridas e retratadas nos discursos de todos os agentes. É um papel desafiador na construção do leitor, que é o de levá-lo à compreensão de que não há um único agente no processo de compreensão textual, mas, sim, discursos igualmente importantes que se cruzam na produção de sentidos.

Querer ampliar a atuação do texto literário de mero apanhado de estruturas e pistas históricas que refutam o papel plurissignificativo da linguagem para elemento fundamental na formação do leitor crítico é devolver ao texto a sua função primeira: reconstruir os saberes adquiridos e inquietar homem.

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e auto compreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas ‘realidades’ pudesse emergir através da experiência literária. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28)

Destacar o papel transformador do texto literário não significa atribuir-lhe um caráter meramente utilitarista, que prima por fornecer

respostas ao sujeito, para que assim se adeque melhor às demandas sociais. A autora sugere uma visão mais ampla sobre o papel de cada agente na construção de sentidos e, por conseguinte, na reconstrução do leitor. Em consonância à presente reflexão Harold Bloom afirma ser uma das funções da leitura preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal (BLOOM, 2001, p. 17). O leitor deve procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação e à reflexão. (BLOOM, 2001, p. 25)

Jean Marie Goulemot conclui que popular ou letrada a leitura é sempre produção de sentido (...). Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais (GOULEMOT, 2002, p. 107-113). Em uma relação interacional e dialógica, o sujeito se apropria de instrumentos linguísticos para, no meio social, exercer com autossuficiência o protagonismo da própria história.

3. Fotografias e canções: gêneros

A palavra *Gênero* provém do latim *generu*, que significa *família*; portanto, agrupamento de indivíduos ou seres que têm características comuns. Logo, os gêneros literários são agrupados por suas semelhanças.

O filósofo grego Platão foi o um dos autores a se preocupar em separar as obras literárias em três gêneros: tragédia e comédia (teatro), poesia lírica, ou ditirambo e poesia épica. O teórico russo Mikhail Bakhtin conceituou gênero como o elemento relativamente estável do discurso.

Houve momentos na história da língua em que se privilegiou o aspecto estável da afirmação, mas atualmente, segundo Luiz Marcuschi, a ênfase está no fator relativamente, ou seja, o caráter mutável dos gêneros. É um processo de adaptação que muitas vezes não exige o domínio da produção por parte do sujeito, mas sempre exigirá uma leitura e reconhecimento do gênero tratado.

[...] Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, p. 83)

Apesar de se configurarem na relação fronteira em si, os gêneros

extrapolam seus limites de atuação. No caso da canção, há uma relação estreita deste com o gênero poético. Michel Foucault (2006, p. 35) afirma que “a partir da incidência primeira começa um trabalho de um sobre o outro: a música elaborava o poema que elaborava a música”. E no meio dessa relação intrínseca, a fotografia aparece com seu discurso próprio, todavia dialógico. Se as canções escolhidas abrigam um testemunho do sujeito em contextos particulares e fundamentais a suas interpretações, as fotografias tendem a adquirir, também, esse aspecto. Sobre essa minimização que muitos dão ao elemento fotográfico, afirma Eduardo Neiva Jr.:

Experimentar o mundo por meio de imagens seria extremamente incômodo se o registro fotográfico não recebesse a legitimação de ser um testemunho. [...] Ingenuamente acreditou-se que a fotografia fosse a ilustração de algo, mas o algo representado é menos importante do que a imagem apresentada; a modernidade encarregou-se de destruir os discursos edificantes que se prestavam à ilustração

4. Proposta de introdução ao gênero poema

No segundo momento será trabalhado o gênero poema. O objetivo é motivar o aluno a observar que alguns textos poéticos têm sua força ora por seu tom intimista e prosaico que estabelecem com o leitor e o cotidiano, ora por sua carga lírica e rítmica apoiados no jogo de rimas. Além disso, é fundamental a percepção do discente de que o texto poético introduzido num contexto multimodal poder ter sua força significativa ampliada ou limitada, dependendo do tipo de inferência que o sujeito estabelece:

Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou 48 representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2006, p. 132)

Deve ser feita uma explanação sobre os aspectos do texto poético: as divisões em versos e estrofes, a presença da rima em alguns, a construção sonora e rítmica. Não se deve ignorar que muitos presentes na sala podem ter uma experiência escolar ou não com as construções poéticas. Portanto, o tom deve ser sempre de consulta sobre o que sabem os sujeitos sobre o gênero abordado.

O texto poético escolhido é “Arte matuta” do poeta cearense Pata-tiva do Assaré. Deve-se orientar a turma primeiramente para o aspecto temático: autobiográfico. Em seguida, a observação deve cair sobre a linguagem usada no texto. Rompendo com preconceitos linguísticos, o pro-

fessor destacará a independência do texto literário em relação à obediência da norma culta. Sobre o autor infama-se a sua origem humilde, o fato de ser Patativa analfabeto e como seus filhos, netos e amigos resgataram seus versos orais através da escrita.

ARTE MATUTA

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.

(...)⁷

Observa-se como uma das temáticas a referência religiosa do autor, sua relação com a natureza que se personifica pelo próprio nome: Patativa (ave do sertão). O mais importante nesta atividade é não só manter o encantamento dos alunos pelo texto literário, mas também corrigir a ideia de que poesia, literatura é produto de uma elite escolarizada.

A escolha por um texto que evoca o saber natural, o homem simples conhecedor do letramento cotidiano, objetiva levar o aluno a contemplar a sua própria experiência, a encontrar nos seus traços culturais a sua própria identidade. Uma atividade assim faz com docente e discente percebam como é rica a troca entre saberes adquiridos ao longo da vida. O bom leitor é aquele capaz de também contribuir com a reconstrução do texto para além do perceptível:

A poesia popular nordestina, e para lhe chamar “poesia”, na maior parte dos casos, precisamos tomar a palavra habitual, é, sem dúvida, uma coisa encantadora, na sua agreste ingenuidade. É necessário ser privado de toda capacidade de simpatia humana e de amor à boa alma do povo para não sentir dentro de si toda uma revoada de emoções agradáveis ao contato dessa arte bárbara. Mas é exatamente desta nossa capacidade de simpatia que, sobretudo deriva o penetrante encanto, emocionante, a “graça”, a “beleza” da poesia popular [...] (AMARAL, 1982, p. 119)

⁷ Disponível em: <<http://www.luizberto.com/repentes-motes-e-glosas/quatro-poemas-de-patativa-do-assare-2>>.

5. Proposta de introdução ao gênero fotografia

O trabalho com o gênero fotográfico implica uma viagem sistemática aos elementos formadores e deformadores desse texto. A fotografia já foi considerada por Roland Barthes aquela que substituiria a arte. O instante congelado por um lado habita os labirintos das construções pretéritas, por outro eterniza-se como ponto de intersecção entre o efêmero e o eterno. Proporcionar um momento de análise do referido gênero levará o aluno a viajar pela história: seja representada por experiências coletivas, seja dentro de uma gama de significações que só o indivíduo atento e sensível é capaz de perceber. O objetivo dessa atividade é justamente aprimorar a análise racional impulsionada por um conjunto de conhecimentos sobre o processo fotográfico e aprimorar o olhar sensível do leitor sobre as manifestações plurissignificativas da linguagem fotográfica. Sobre a relação entre o olhar sensível e o racional diante do fenômeno fotográfico, Roland Barthes no livro *A Câmara Clara* afirma: "Como espectador, eu só me interessava pela Fotografia por 'sentimento'; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso". (BARTHES, 2006, p. 42)

O autor faz uso de dois termos latinos para representar os dois caminhos de significação: o *studium* e o *punctum*. O primeiro é a fotografia que me vem enquanto sujeito observador (espectador), informar e comunicar aquilo que se apresenta naturalmente ao meu espírito: o óbvio. É quando a imagem clareia, torna-se transparente ao olhar, mergulha num abismo profundo, que o enquadramento da imagem é proposto.

Reconhecer o *studium* é encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (que tem a ver com o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. (BARTHES, 2006, p. 52)

No *punctum*, não é mais o intelecto que responde, mas o corpo que age e reage àquilo que lhe é posto. Para o autor: "O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me punge (mas também me mortifica, me fere)".

Com base nessa relação entre o racional e o sentimental, além da importância do gênero fotográfico para construção histórica dos sujeitos, duas fotografias mundialmente conhecidas foram escolhidas para a análise.



Figura 01



Figura 02

A primeira retrata crianças vietnamitas feridas por bombas estadunidenses durante a guerra. A foto ao ser publicada nos Estados Unidos, desencadeou uma série de manifestações antiguerra do Vietnã, levando ao contexto de produção do segundo texto analisado. A segunda foto retrata outro momento histórico: uma manifestante contra a guerra enfrentando com flores a guarda do Pentágono. Perceba que há uma relação histórica entre as fotos. Mas aconselha-se o professor a começar a interpretação pelas figuras e sua representatividade para o efeito expressivo: as crianças desamparadas fugindo do horror da guerra e a jovem enfrentando com bravura as Forças Armadas. As mesmas Forças que provocaram a cena da primeira foto.

Após a análise dos elementos subjetivos e sensíveis (*punctum*), é feita análise dos elementos racionais, as consequências históricas de cada texto. Sobre esse jogo de reflexão sensível, Roland Barthes afirma: "No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa". (BARTHES, 2006)

6. Ler, interpretar e interagir

O processo de introdução aos gêneros, se bem feito, prepara para a atividade último módulo. Perceba aqui uma mudança significativa no esquema regular de sequências didáticas, pois o mais comum é que a apresentação do gênero seja breve e pouco detalhada. Neste escopo, aprofundou-se mais o trabalho com os gêneros relacionando-os. Mudou-se assim a estrutura: detalhamos as atividades de apresentação a fim de que no módulo final nos dedicássemos mais aos fenômenos multimodais.

A multimodalidade como ferramenta de ensino favorece a compreensão do leitor em relação aos processos de construção textual, uma vez que possibilita, através dos vários modos de apresentação da linguagem, o contato com a polifonia do discurso. Nesse contexto, a ferramenta é apenas uma mediadora entre os agentes do discurso. Se para Paulo Freire a leitura da palavra envolve a leitura do mundo, a leitura da palavra multimodal envolve a compreensão deste novo mundo que nos desafia constantemente.

O trabalho de análise começará com a canção A minha alma (a paz que eu não quero) de autoria de Marcelo Yuca (O Rappa). De cunho social, a letra revela as facetas da violência urbana. Tal realidade dialoga muito com o contexto social de nossas escolas, portanto a atividade tende

a levantar uma discussão muito salutar sobre o discurso musical enquanto denúncia da exclusão vivida por muitas comunidades urbanas e rurais.

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)

Marcelo Yuca

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz, Paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar
Para tentar ser feliz

As grades do condomínio
São para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo,
Domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo⁸

Antes de trabalhar as questões, o professor deve revisar, utilizando o texto, as características do gênero: os aspectos coloquiais e rítmicos. Nas canções é comum o autor se apropriar de expressões coloquiais para se aproximar mais do cotidiano retratado e do dinamismo da fala.

No texto percebe-se o uso do termo “tá” (está), “Me” no início de período. Perceba que há uma semelhança sonora entre as palavras arma e alma. Tal semelhança contrasta com a ambivalência entre o elemento concreto e relacionado à morte: arma; e o elemento abstrato relacionado à vida: alma.

Outro ponto interessante são as imagens urbanas selecionadas na canção: as grades do condomínio, prisão, sentar na poltrona, vídeo, drogas de aluguel. Todas denotam comportamentos diante da violência. Im-

⁸ Disponível em: <<http://www.vaqalume.com.br/o-rappa/minha-alma-a-paz-que-eu-nao-quer.html>>.

pondo ao leitor uma reflexão sobre as causas e consequências do fenômeno.

É fundamental que o professor aborde a importância que o vídeo *clip* possui para ampliação da mensagem da canção através do cruzamento de linguagens: a cinematográfica e a verbal escrita. O vídeo ganhou vários prêmios pela sua capacidade de retratar a violência sofrida por comunidades carentes no Rio de Janeiro.



Figura 3. Fonte: <<http://educa-tube.blogspot.com.br/2010/11/minha-alma-paz-que-eu-nao-queiro-clipe.html>>

Algumas indagações nortearão a análise multimodal:

- 1 É possível perceber que há uma história sendo contada no vídeo. Apresente-a resumidamente.
- 2 Houve uma ampliação de significado entre a canção e o vídeo? Por quê?
- 3 Você ou alguém próximo já sofreu violência policial? O que foi feito?

A análise objetiva avaliar a capacidade de percepção dos alunos em relação aos processos multimodais e sua importância na produção moderna do discurso. Segundo Ana Lisa Ribeiro, é preciso expandir a capacidade de interação textual do aluno:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e

fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados. (RIBEIRO, 2016, p. 119)

Outra forma de levar o sujeito à experimentação multimodal é levá-lo a produzir uma intervenção artística na escola. Recorta-se, de jornais ou revistas, fotos que retratem a violência da repressão apresentada na canção e no vídeo. Na próxima aula, monta-se um painel com o título “A paz que eu não quero”.

No pátio, durante o intervalo, ao lado do painel produzido pelos alunos, o vídeo clipe será apresentado para toda a escola. Dando maior significação ao painel. Alguns alunos farão leitura de dados da violência urbana no país, estado ou cidade. Na oportunidade, professores de outras disciplinas podem se pronunciar. O importante é promover uma reflexão sobre o processo que desencadeia a violência local, regional. Tudo dentro de um clima de respeito e diálogo.

Não é possível realizar um trabalho que resgate a figura do aluno como sujeito de sua prática sócio educativa com ações isoladas e descontextualizadas. Dessa forma, compreender textos é compreender pessoas e suas interligações e não se conhece pessoas sem conhecer suas experiências, sua visão de mundo. E como nossa atividade parte do ambiente da sala de aula, será mais vívido ao aluno perceber que o tema discutido naquela aula pode ser analisado em outra disciplina. Nesta perspectiva, a escola será vista como local onde se discute a vida em sociedade, não de forma compartimentar, mas contextual.

Sobre essa troca interdisciplinar que enriquece tanto o ensino diz Piaget:

Interdisciplinaridade: Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, exige verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. (PIAGET, 1972, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 70)

7. Considerações finais

É notória a importância de a mediação tecnológica no fazer pedagógico, uma vez que aquela contribui sobremaneira para que esta tenha um bom desempenho e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Outrossim, práticas mediadas com esses recursos se tornam mais atraentes ao olhar dos educandos que, por sua vez, possi-

bilitam respostas mais proativas e condizentes com as suas realidades e com os objetivos dos educadores.

Por conseguinte, o processo cognitivo se torna mais eficaz e capaz de responder aos anseios de a comunidade escolar. Ressalta-se, entretanto, que esta mediação só será possível se houver empenho dos atores responsáveis pelo cotidiano da escola, sobretudo, do educador moderno, que tem um olhar holístico sobre todo esse conjunto de ações que valorizam os gêneros, as multimodalidades e, sobretudo, o sujeito foco da ação pedagógica: o aluno-sujeito.

Esperamos, enfim, que este artigo possa contribuir para instigar a reflexão dos mestres professores que cotidianamente enfrentam desafios grandiosos na busca da qualidade de suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANNETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral* I. 5. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BLOOM, Harold. *Por que ler*. In: _____. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, p. 1-23, 2000. Acesso em: 21-09-2007.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades,

2002.

CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13. ed. Trad.: Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, ano 3, n. 3, p. 3-6, jul.1984.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEIVA JR, Eduardo. *A imagem*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura.
(Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

**A LEVEZA DO VOO E O PESO DO (NÃO) PODER:
UMA ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DE GÊNERO
NA OBRA *AS ANDORINHAS*, DE PAULINA CHIZIANE**

Ângela da Silva Gomes Poz (IFF)
angelsgpoz@yahoo.com.br

RESUMO

Paulina Chiziane é reconhecida como a primeira mulher moçambicana a escrever um romance, no ano de 1990. Desde então, tem seus livros publicados e participa de conferências de arte e literatura em diferentes partes do mundo. Sua obra é usada na Educação de vários países, inclusive no Brasil, onde vem sendo estudada em teses de licenciatura, mestrado e doutoramento. Foi candidata ao Prêmio Nobel da Paz no ano de 2005 e nomeada uma das mil mulheres pacíficas do mundo, ambas iniciativas promovidas pelo Movimento Internacional da Paz, *One Thousand Peace Women*, em reconhecimento ao seu trabalho de escrita militante pela justiça e igualdade, com uma literatura que parte das raízes locais para a universalidade, especialmente no que tange aos temas femininos. Este trabalho visa a analisar as expectativas de gênero presentes nos três contos que compõem a obra *As Andorinhas*, de Paulina Chiziane – “Quem manda aqui?”, “Maundlane, o Criador” e “Mutola”, a partir da perspectiva de poder e não poder, relativa à questão de gênero. A representação e a reação do ser feminino diante das expectativas sociais serão salientadas neste estudo das narrativas que, enfocando a cultura Chope e tradições africanas, se estendem e abrangem dramas humanos, com a leveza que Ítalo Calvino propôs à literatura deste milênio e o peso do discurso de afirmação da mulher no contexto social.

Palavras-chave: Expectativa. Gênero. Leveza. Peso. Poder.

1. Introdução

O presente trabalho se originou com nossa pesquisa permanente sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, em cuja leitura nos empenhamos desde os tempos do mestrado em literatura brasileira e teorias da literatura na Universidade Federal Fluminense (UFF), especialmente desde o período em que atuamos com a regência das disciplinas de literaturas africanas I e II no curso de letras, no Centro Universitário São José de Itaperuna, no ano de 2015.

Dentre os muitos autores que lemos, frequentemente remetemo-nos a temas sociais e discursos de afirmação em Paulina Chiziane. Moçambicana, nascida em 1955, é uma das autoras africanas que mais se destacaram nas últimas décadas. Primeira mulher a publicar um romance em seu país – *Balada de Amor ao Vento*, em 1990, vem chamando a atenção para sua escrita em vários países desde então, inclusive com es-

pecial atenção de pesquisadores de graduação e pós-graduação, que reconhecem nela uma forte militância em favor da justiça e da igualdade, notoriamente no que tange aos direitos das mulheres.

Pelo destaque que sua obra incita nesse sentido, ela foi nomeada uma das mil mulheres pacíficas do mundo e candidata ao Prêmio Nobel da Paz, em 2005. Essa mulher que faz coro com as mais relevantes vozes femininas da atualidade publicou mais de uma dezena de livros e o que tomamos como gerador deste estudo intitula-se *As Andorinhas*, foi publicado em 2008 em Moçambique e no Brasil em 2013, e compõe-se de três contos – “Quem manda aqui?” (p. 9-44), “Maundlane – o Criador” (p. 45-88) e “Mutola” (p. 89-95). Em seu conteúdo, analisaremos as expectativas de gênero, sob a perspectiva da leveza do voo (da andorinha, da mulher), que se alça à libertação dos estigmas sociais, e do peso do poder que se instala a partir da imposição do oposto: o homem que pode, por ser homem, e a mulher que não pode, por ser mulher.

Ressaltaremos como a autora revela essas expectativas, ao mesmo tempo que as refuta por meio da linguagem literária, tomando como aporte teórico Ítalo Calvino (1990), Salette Rosa Pezzi dos Santos (2012), Chimamanda Ngozi Adichie (2016) e Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura (2016).

2. A leveza no fazer literário

Em “Seis propostas para o próximo milênio”, Ítalo Calvino (1990) tratou de cinco valores literários que mereciam ser preservados no curso deste milênio. Ele dedicou sua primeira conferência à oposição leveza-peso, projetando o ideal de leveza, como imprescindível ao fazer literário, e por extensão à vida, diante do pesadume, da inércia e da opacidade do mundo. Ele argumenta em favor da leveza, salientando que “o peso da vida” está em toda forma de opressão” (CALVINO, 1990, p. 19) e que a literatura, como função existencial, através da criação dos mitos, deve buscar “a leveza como reação ao peso do viver”. (*Idem, ibidem*)

Notamos esse ideal presente na obra de Paulina Chiziane na metáfora do voo da andorinha – especialmente da andorinha que desafia o Imperador e da andorinha fêmea, a sacerdotisa, no primeiro conto; das figuras maternas do grande líder da Frente de Libertação de Moçambique, no segundo; e da andorinha que, em seu voo, se torna águia na vida real – Maria Mutola, no terceiro. Outrossim, predomina esse ideal na lin-

guagem e na temática de Paulina Chiziane, que privilegiam as oraturas africanas, a fábula e as histórias de superação das personagens femininas que conseguem alçar voo, como heroínas, construindo um outro mundo num espaço marcado pelo machismo. A esse respeito, Ítalo Calvino (2002) profere:

Em séculos e civilizações mais próximos de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras ou em veículos ainda mais leves, espigas ou palhas de milho. Antes de serem codificadas pelos inquisidores, essas visões fizeram parte do imaginário popular, ou até mesmo, diga-se, da vida real. Vejo uma constante antropológica nesse nexo entre a levitação desejada e a privação sofrida. Tal é o dispositivo antropológico que a literatura perpetua. (...)

Em primeiro lugar, a literatura oral: nas fábulas, o voo a outro mundo (...)
o herói voa através do espaço. (p. 40)

O discurso de afirmação feminino é constante nas obras de Paulina Chiziane, e, nesta, em particular, percebe-se a associação da leveza do voo à busca pelo poder ser. Assim como a autora afirma, em entrevista ao Programa “Páginas Tantas”, que é feminina e conta histórias de mulheres porque é mulher e é a única coisa que sabe fazer, suas personagens também revelam essa essência e esse saber, diante das expectativas que a sociedade lhes impõe.

3. O peso das expectativas de gênero

Para analisarmos as expectativas de gênero na obra *As Andorinhas*, observamos, primeiramente, o seguinte conceito de gênero:

Gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. (LINS; MACHADO & ESCOURA, 2016, p. 10)

Paulina Chiziane conhece muito bem o conceito de sociedade machista, porque foi educada em uma e por mulheres. A estrutura de poder no Sul de Moçambique, apesar da volumosa quantidade de homens que cruzam a fronteira para trabalhar nas usinas de carvão da África do Sul, deixando a educação das crianças quase que exclusivamente por conta das mulheres, mantém-se machista.

Essa realidade opressora não se constrói apenas nesse ponto da África subsaariana, ela atinge qualquer parte do mundo, daí a abrangência dessa literatura que rompe fronteiras, partindo do local para o universal, abordando a questão de gênero, “que é importante em qualquer canto do mundo” (ADICHIE, 2016, p. 28). O discurso de afirmação feminino se revela nessa obra que aborda, em seu enredo e personagens, questões de gênero e “a questão de gênero tem como alvo as mulheres”. (*Idem*, p. 43)

As personagens, femininas e masculinas da obra aqui enfocada sentem o peso das expectativas de gênero e ainda o peso do poder – que se traduz nos termos masculinos e do peso de não poder – que se revela no gênero feminino.

É importante frisar por que essas expectativas socialmente impostas causam problemas à construção da identidade das personagens, consequentemente ao seu discurso e à estrutura social em que estão inseridas. Acerca disso, Chimamanda Ngozi Adichie (2016) ainda ressalta:

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como *somos*. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero. (p. 36-37)

Nos três contos de Paulina Chiziane, a leveza se contrapõe ao peso das expectativas de gênero, mostrando que o poder – ao contrário do que se espera – é mais consistente quando leve, e mais frágil quando pesado. A autora expõe as expectativas, mais adiante as quebras, por meio das ações das personagens, que, oprimidas, “voam” a outro mundo e mesmo neste real.

4. O voo das andorinhas na transposição de obstáculos

É possível perceber o peso do poder relacionado ao macho em diversas passagens do primeiro conto – “Quem manda aqui?”. Logo no primeiro parágrafo, temos: “O calor vinha do sol e das banhas daquele corpo de elefante. (...) A natureza faz por vezes isto: tamanho grande, feito de alguma comida. Era de boa raça, o imperador!” (CHIZIANE, 2013, p. 9). A narradora (propositalmente, trataremos aqui o termo no feminino) faz questão de referir-se ironicamente ao corpanzil do imperador tirano e aqui não há nenhum vestígio de preconceito pelo corpo volumoso, uma vez que tal característica confere às mulheres, segundo aquela cultura, beleza e positividade, como A linguagem também pesa: “Quem é que

manda”, “Deita-se de papo para o ar” (*Idem*, grifos nossos). Esse despo-
ta, em suas ações e reflexões, associa a condição de domesticação e ser-
vilismo à condição de fêmea:

Contempla sua obra e suspira com orgulho – fui eu quem transformou tu-
do isso em vida? Coloquei luz nos olhos dessa gentalha. Quando aqui cheguei,
a terra era selvagem e era macho. Domestiquei-a. Tornei-a fêmea, é toda mi-
nha, faço o que quero. Dá-me bons frutos, cereais, gado. Dá-me sol e chuva.
Nesta terra fêmea, os homens me servem de joelhos, porque já não são ho-
mens. Sou o único macho da superfície da terra. (*Idem*)

Nesse excerto, pela fala da personagem, anuncia-se a prepotência
que advém de sua condição de homem. Por tê-la “domesticado”, tornan-
do-a “fêmea”, posse sua, ele se sente e se declara o Criador de tudo na-
quela terra; há, inclusive, uma relação intertextual com o Gênesis bíblico
– “E terra era sem forma e vazia...”. Assim se dá a expectativa de gênero:
enquanto a terra era macho, era selvagem, sem dono. A partir do momen-
to que é subjugada, ela se transforma em fêmea e, então, passa a ter de
cumprir o seu papel de geradora de benefícios ao macho, passa de sujeito
a objeto. O texto intensifica o peso do poder quando diz que nessa terra
fêmea, os homens servem ao imperador de joelhos, “porque já não são
homens”. Ao declarar-se “o único macho da terra”, ele reafirma: Deus é
macho. Macho manda, fêmea obedece. No entanto, logo se quebra essa
expectativa: “Uma andorinha canta alegrias no espaço. De pança também
cheia, baila. Liberta os intestinos e a caganita balança na cloaca. Cede à
gravidade e cai no olho do imperador”. (CHIZIANE, 2013, p. 10)

Numa terra em que os homens se ajoelham diante do imperador,
que sequer cita como as mulheres então agem diante de si (mas o silêncio
nos comunica), uma avezinha levíssima ousa defecar sobre seu olho. A
leveza do voo se afina com a linguagem (“canta alegrias no espaço”;
“caganita”). Nesse momento, “o corpo gordo se ergue como uma mola”
(*Idem*, p. 10) e, aos gritos, ele convoca seus guerreiros. Está declarada a
guerra contra as andorinhas.

No decorrer da fábula, o imperador e aqueles que lhe querem
agradar associarão à sua condição de macho o poder, e à condição de fê-
mea a servidão, a fecundação, a geração de filhos e riquezas, como um
produto, um objeto para gerar lucro.

Quando se trata de coragem e desafio, seus agentes são machos.
Quando se trata de submissão e sujeição, fêmeas. Essas expectativas se
cristalizaram socialmente e isso já torna o ponto de partida desigual. Elas
se manifestam na fala e comportamento de homens e mulheres, mas tal-

vez mesmo por não sentir na pele, quando do homem, são mais acentuadas, como se vê no seguinte trecho da obra:

Uma brisa repentina arrebatá-lhe para o outro lado da vida, num sono de magia, para que os deuses se revelem. No sonho, vê primavera e flores. Vê muito azul e muita nuvem. Descobriu que estava no céu. Os seus olhos machos procuram um encanto celeste, um marco para poder acordar. Foi então que viu uma andorinha fêmea de penas sedosas, refletindo cores de diamante. (CHIZIANE, 2013, p. 15)

Malgrado a expectativa dos “olhos machos” visualizarem características físicas na andorinha fêmea (“de penas sedosas, refletindo cores de diamantes”), que, numa perspectiva feminista poder-se-ia, de alguma forma, constituir um peso, o tópico frasal aponta à leveza da brisa que arrebatou Nguyuzá, o general do imperador, em sua pesada tarefa de caçar todas as andorinhas, “para outro lado da vida”: uma sequência de elementos leves compõe “o céu” – a andorinha fêmea. Ela, a sacerdotisa, conduzirá o macho general à compreensão do poder da leveza, para adiante, combaterem o pesado imperador.

Dentre muitos outros exemplos que poderíamos citar, salientamos também a expectativa de silêncio das mulheres. Rumo ao encontro das andorinhas para exterminá-las, os guerreiros, seguidos de suas mulheres, encontram o Rio Pungue. “Rio macho, rio bravo” (*Idem*, p. 23). Lutam contra suas ondas e conseguem atravessar. Do outro lado, “a terra era fêmea. Negra. Doce. Fresca. Convidando os homens para o repouso no seu solo”. Aqui, percebe-se a expectativa da maternidade, do acolhimento doce, do descanso ao homem, cobrado da mulher. “As crianças morrem de frio nas noites” e as mulheres, “apaixonadas pela terra”, reclamaram da partida, e “encheram a boca de murmúrios. (...) E as perguntas indisciplinadas das mulheres” (*Idem*, p. 23-24). Por que as mulheres não podiam reclamar? Por que não podiam manifestar o seu querer, a sua percepção? Porque se espera que a mulher seja comandada pela liderança masculina, sem questionamentos, sem “indisciplina”. Ao homem cabe a voz de comando, às mulheres, o silêncio. Quando há a quebra dessa expectativa – uma mulher resolve falar – revela-se a insegurança masculina e a repressão:

– Só os loucos seguem o rasto das andorinhas, meu General – diz uma das mulheres.

Louco?

Nguyuzá estremece: uma mulher o chamara louco. Não tardarão as crianças e os velhos chamarem-no louco. A anarquia em breve estará instalada no grupo em marcha.

(...)

Chamaram-me louco.

Estará este bando de mulheres a pensar que está a ser enganado ou desviado por um louco? Sente-se afrontado.

(...)

Lamentos de mulher? Os homens lançam lamentos cancerígenos nos ouvidos delas. Quem terá sido? Algum guerreiro? As mulheres incubam-nas lamentos como sêmen e as espalham aos quatro ventos. O que viria depois? Desordem. Anarquia. Fracasso. Decide, então, disciplinar o grupo. (CHIZIANE, 2013, p. 24-25)

O peso das expectativas de gênero atribui ao homem o poder; enquanto às mulheres, o não poder. Sequer a capacidade de lamentar-se por motivações próprias se esperam das mulheres numa sociedade machista. Por elas lamentarem, o chefe atribui aos homens “lamentos cancerígenos nos ouvidos delas”.

Todavia, o texto quebra mais essa expectativa quando, ao mesmo tempo em que o general desqualifica a capacidade feminina de formular opiniões a partir de suas próprias convicções, também aponta para o poder dessa voz feminina desencadear a rebelião de outras vozes – das crianças, dos velhos. Essa insatisfação e união dos oprimidos ameaçariam o poder estabelecido, o *status quo*.

No decorrer do conto, há uma alusão à ação em prol da liberdade frente à proibição da voz das andorinhas. Se as andorinhas não têm voz, voam. “A liberdade não se expressa. Vive-se” (*Idem*, p. 29). E quando, após uma trajetória de dificuldades e desafios, tal qual a Beatriz de Dante conduz Virgílio ao paraíso, a sacerdotisa conduz Nguyuza à “terra prometida”, cheia de fartura, e à conclusão vinda da boca do próprio general: “– Se queres conhecer a liberdade, segue o rasto das andorinhas” (*Idem*, p. 32). Outrossim, invalida-se aqui a expectativa da figura do herói absoluto, do macho provedor.

Seguem-se muitas expectativas de gênero, expostas e, em seguida, combatidas. Desfaz-se o pesado poder do imperador, que, num tom bíblico, pergunta: “Nguyuza, por que me abandonaste?” E se lamenta de “os melhores homens” terem partido, “para nunca mais voltar!” (*Idem*, p. 37). O conto termina com um poema de louvor às andorinhas (mulheres).

Assim como na primeira narrativa, Paulina Chiziane toma como base a história de Gaza, atual Moçambique, quando esteve sob o reinado do ditador Frederico Gungunhana (1850-1906), também na segunda e na

terceira, remete a personagens da história moçambicana: Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969), um dos fundadores e primeiro presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que lutou pela libertação do país do domínio colonial português e foi assassinado por uma encomenda-bomba, e Maria de Lurdes Mutola (1972-), uma atleta moçambicana, campeã mundial de atletismo.

O segundo conto, “Maundlane, O Criador”, já começa com “As histórias da avó começam da mesma maneira/ Que é sempre a melhor maneira de começar/ Karingana wa karingana” (CHIZIANE, 2013, p. 45): é a leveza do “Era uma vez...” para contar na ficção a história de um grande líder. “O herói” moçambicano “que voa pelo espaço”, como no ideal de Ítalo Calvino. O peso da história forte de um homem que luta pela libertação de seu país e morre, assassinado de forma trágica. Mas é preciso contrapor o peso da realidade com a leveza do voo, do sonho. E a narrativa se dá pela voz da avó, que, logo de início, pondera: “Para ser herói na vida, é preciso ser herói no sonho”. (*Idem*, p. 47)

A trajetória do herói, o “Chivambo”, Maundlane, criado e educado por duas mulheres – mãe e avó, ambienta-se num lugar onde as expectativas de gênero retumbam. Homens que saem para trabalhar em usinas de carvão na África do Sul, deixando por conta das mulheres a educação das crianças. E o menino sonha, dentro dessa realidade do seu mundo: “Eu quero ser mineiro, para trazer muito dinheiro e poder casar com duas mulheres de uma só vez” As mulheres, vistas como posse, são atraídas pelo dinheiro. Esse modo de considerar a conquista do amor da mulher, associando a ela a imagem de interesseira, também gera a consequência de mais poder ao homem quando a “adquire”, submetendo-a posteriormente ao papel de promover o bem-estar masculino: “Eu quero guiar um caminhão e vender carvão e depois casar com uma mulher gorda que cozinha bem” (*Idem*, p. 50). Às crianças são ensinadas tais referências sociais, que formam o seu modo de pensar, ordinariamente beneficiando os homens, que se tornarão heróis, mas, antes de tudo, gerados pelas mulheres. A mãe de Chivambo reclama: “Os homens, na África do Sul, comem, bebem, casam-se, enquanto nós, as mulheres que os pusemos no mundo, vergamos debaixo da carga, somos desprezadas”. (CHIZIANE, 2013, p. 52)

Atento às lágrimas da mãe, Maundlane aprende: “Nos rostos destas mulheres, ele descobriu sua impotência” (*Idem*, p. 52). Após crescer, ir para a escola, e, com todo o apoio da mãe e da avó, ir para a América e vencer profissionalmente, resolve deixar a carreira e o futuro promissor

em outras terras, para voltar à sua – Moçambique – que está sendo “violada”, como se fosse sua mãe a ser violada (*Idem*, p. 64), uma vez que há também a expectativa de gênero do “homem da casa”, da “bravura” do macho, que precisa erguer de novo o clã. Quando volta e se torna o primeiro na frente de batalha pela libertação de sua terra (“terra mãe”), em meio a esse curso é assassinado e a narrativa traz a leveza do etéreo, fazendo a personagem reencontrar a avó no céu.

Dentre muitos excertos que poderíamos destacar, ressaltamos os que exaltam a visão do herói que “voa”, mas que, ao crescer, opta por atender a expectativa de ser homem bravo e herói, amplia seus horizontes e faz questão de sucessivas vezes declarar que se não fosse educado pelas duas mulheres – mãe e avó, não seria quem foi. E nesse reconhecimento que suprime a expectativa de incapacidade feminina, a avó (detentora da sabedoria na vida e depois da morte), fala ao neto: “Mostraste ao mundo que duas mulheres, uma viúva e uma avó velha, podem educar um órfão com valores altíssimos, mesmo vivendo na extrema pobreza”. (CHIZIANE, 2013, p. 79)

Por fim, a existência do herói deveu-se a elas. Nem a extrema pobreza de duas mulheres numa sociedade patriarcal, que a elas só destinam o não poder, impediu-as de gerar o herói da terra. E é ele quem, de certa forma, amaldiçoa essa expectativa injusta:

Minha avó. Minha mãe – diz Chivambo – duas pedras basilares no edifício da vida. O que seria de mim sem a vossa existência? Venci, alicerçado no poder das vossas almas. São vossas todas as vitórias deste mundo. É vossa toda a grandeza que brilhará nas cores da bandeira. Amaldiçoado seja quem louvar os meus atos sem invocar os vossos feitos. (CHIZIANE, 2013, p. 86)

O terceiro conto também se inicia com a leveza do “Era uma vez...” (*Idem*, p. 89). Dessa vez, anuncia-se que esta história era a preferida do Chivambo, que muitas vezes a contou “de armas nos ombros, na marcha da libertação” (*Idem*, p. 89): a história da águia, criada como galinha, que um dia abre as asas e, como as andorinhas, levanta voo. Esta, a narrativa mais curta da obra, é a que de forma mais direta expõe as expectativas de gênero, por trazer como protagonista (da vida real) uma mulher.

Maria Mutola, quando ainda a adolescente Lurdes, contrariando todas as expectativas de gênero, deseja ser jogadora de futebol. As iguais a repreendem e, na resposta de Lurdes, a resistência a seguir o que a sociedade espera dela:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– És completamente maluca, Lurdes – diziam as amigas lá do bairro – tu não és mulher!

– Por quê? O que significa ser mulher? – questionava incrédula.

– Ah! Mas que pergunta! – diziam com ar de gozo. Será que nunca viste nas revistas, nas novelas?

– Não tenho vontade nenhuma de perder o meu tempo em entrançar cabelos de boneca – respondia zangada.

– Devias sim, preocupar-se com coisas de mulher. Por exemplo: ser mais sensual. Fazer enxoval. Concluir um curso de cozinha e outro de boas maneiras enquanto esperas um noivo, para casar e fazer filhos. Não é para isso que servem as mulheres?

– Farei isso, um dia. (*Idem*, p. 90)

No momento em que Lurdes manifesta seu sonho de jogar futebol, imediatamente as expectativas se rebelam, com riqueza de detalhes. Inclusive com a definição clara para que “as mulheres servem”. A menina se manifesta de modo a entender que seu sonho não consiste nesse modelo ditado pela mídia, pela sociedade conservadora. Ela deseja ser o que quiser. Um dia, poderá ser o que elas lhe dizem. Mas não agora. Só quando for a sua vontade.

Quando Lurdes consegue entrar num clube de futebol feminino, desconcerta toda a gente. Um total embaraço, para uma sociedade acostumada a ver esse esporte como um “santuário masculino”. No dia da partida, é Lurdes quem marca os gols da vitória. Tudo se complica então: Como comemorar com “abraços efusivos” e “carregadas nas costas”, se “o corpo de mulher só pode ser tocado apenas pelo seu homem”? (CHIZIANE, 2013, p. 92)

Desequilibram-se conceitos machistas cristalizados e os comentaristas se embaraçam. “Para remediar a situação, o locutor da rádio diz muitas asneiras” Como todos estranham, a melhor jogadora é afastada da equipe. Numa sociedade desigual e opressiva, infelizmente até oprimidos unem-se a opressores: “As mulheres celebraram o afastamento” (*Idem*, p. 93). Mas Lurdes, a essa altura, já abria as asas e levantava voo. “Depois de deixar o futebol, ela abraçou outra arte. Tornou-se atleta. No mundo das corridas, chamaram-lhe apenas Maria Mutola” (*Idem*, p. 94). Ela voou sobre todos os obstáculos que cercavam seus passos. As expectativas de gênero, afinal, são obstáculos.

Por isso, cada vez que passa uma águia, as andorinhas bailam no céu e a terra inteira levanta os olhos para o alto em êxtase e delírio:

– Obrigado, Mutola, que encarnaste o espírito de Mondlane, e te lançaste no voo da águia. (*Idem*, p. 95)

Nos dizeres de Salette Rosa Pezzi dos Santos (2012), “a construção das representações do sujeito feminino por mulheres escritoras torna-se cada vez mais relevante” (p. 185), pelo fato de reverter as distorções impostas pelo sistema patriarcal. Nas três narrativas é possível sentir a oposição leveza-peso, que se revela sobretudo nas relações de poder (e não poder). Na afirmação do ideal, a escrita feita por mãos femininas inclina-se em favor da leveza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CHIZIANE, Paulina. *As andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta, 2016.

SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. A Escrita feminina e a representação de diferenças sociais. In: MENDES, Algemira de Macêdo; ARAÚJO, Jurema da Silva. (Orgs.). *Diálogos de gênero e representações literárias*. Teresina: Edufpui, 2012.

**A LINGUAGEM COMO MEDIADORA DO CONHECIMENTO
PARA ALUNOS SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS**

Cristiane Regina Silva Dantas (UENF)

crisdopc@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a linguagem como mediadora do conhecimento para alunos surdos e deficientes auditivos, refletindo sobre a atuação do profissional tradutor intérprete de libras/língua portuguesa, como profissional de suma importância no processo de mediação da linguagem para com esses educandos, e, também, sobre a necessidade do professor de sala de aula conhecer sobre as especificidades linguísticas dos mesmos.

Palavras-chave: Mediação da linguagem. Aluno surdo. Deficiente auditivos. Professor. Intérprete de libras.

**É pela linguagem que construímos conceitos,
que aprendemos a cultura
e nos tornamos humanos**

(Albres, 2015, p. 68)

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a linguagem como mediadora do conhecimento para alunos surdos e deficientes auditivos, refletindo sobre a atuação do profissional tradutor intérprete de libras/língua portuguesa, como profissional de suma importância no processo de mediação da linguagem para com esses educandos, e, também, sobre a necessidade de o professor de sala de aula conhecer sobre as especificidades linguísticas dos mesmos.

De acordo com Marcia Goldfeld (1997), a linguagem além de possuir a função comunicativa tem também a função de constituir o pensamento e à luz de Lev Semenovitch Vygostky, a autora considera o processo de aquisição de linguagem como algo que vem do exterior para o interior, através das interações do meio social para o indivíduo.

Refletindo sobre isso, sobre o social para o indivíduo, ao pensarmos na linguagem usada no ambiente educacional entre docentes e discentes no contexto de sala de aula, vem logo a nossa mente alunos ouvintes que acompanham as suas aulas pela modalidade oral da língua portuguesa através de sua audição, com os diversos tipos de linguagens abordadas pelos professores em suas dinâmicas de aulas. A linguagem usada na interação aluno-professor é de suma importância no processo de aquisição de conhecimentos e formulação de pensamentos dos educandos, pois a mesma acaba assumindo um papel de mediação dos conhecimentos que são produzidos ao longo da vida escolar dos mesmos. Agora, ao imaginar uma sala de aula que tenham alunos surdos ou deficientes auditivos, usuários da libras (língua brasileira de sinais), que para receber as informações passadas pelos professores dependem muitas vezes ou exclusivamente da presença do profissional tradutor intérprete de libras/língua portuguesa (TILSP), a configuração da linguagem do professor acaba tendo que perpassar por este profissional que ao ouvir o que é trabalhado com a turma, tem que em sua tradução e interpretação passar adiante o que foi proferido.

No entanto, como muitos professores não conhecem profundamente a libras e sua estrutura gramatical e linguística, acabam nem sempre conseguindo contextualizar suas explicações para que uma pessoa surda ou com deficiência auditiva acompanhe diretamente os exemplos dados pelo professor, o que acaba ficando às vezes ao encargo do tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa, que em suas escolhas tradutórias tenta equiparar sua linguagem a do professor, quando também acaba assumindo o papel de mediador do conhecimento nessa interação tripla, entre docente-discente-intérprete.

Dessa forma, o intérprete educacional usa do discurso do outro (professor), vai enunciando simultaneamente com suas próprias palavras/sinais e construindo estratégias para trabalhar em prol do ensino-aprendizagem do aluno surdo. (ALBRES, 2015, p. 69)

Devido às pessoas surdas e deficientes auditivas, usuárias da libras, terem como natureza uma língua na modalidade espacial-visual, a atenção do olhar e percepções se dão de modo a aguçar mais o sentido da visão, o que favorece para que outros recursos além da explanação da aula oralmente, possam vir também a ser explorados. A exemplo de recursos visuais que quando trabalhados se trabalha também a linguagem não-verbal e auxilia na construção de conceitos que sem esses recursos pudessem ainda estar abstratos para os alunos surdos e deficientes auditivos.

Em suas escolhas tradutórias o profissional tradutor intérprete de libras-língua portuguesa, dependendo do conhecimento de língua de sinais que tenham os alunos que estão recebendo a interpretação, poderá vir a interpretar de modo mais simples ou complexo ao reconhecer o nível de conhecimento linguístico da língua de sinais apresentados pelos alunos, o que poderá ser mais um determinante no tipo de linguagem que se é usada em aula com estes. Neste caso, aos poucos este profissional poderá ir mediando o aumento dos vocabulários, maturidade e compreensão dos conceitos do que foi explanado em aula em suas próprias interpretações ao inserir novos sinais que até então seriam de desconhecimento por parte dos alunos.

A respeito disso foi feito uma pesquisa envolvendo profissionais tradutores intérpretes de libras/língua portuguesa (TILSP) que atuam na educação básica, com a seguinte indagação:

- ❖ Em situação de sala de aula, ao se deparar com alunos surdos e/ou deficientes auditivos que possuem sinalizações em libras com um número restrito de vocabulários em sinais, que estratégias você utilizaria, enquanto tradutor intérprete de libras/língua portuguesa para passar adiante as informações passadas pelo professor durante suas explicações?

Foram entrevistados seis profissionais tradutor intérprete de libras/língua portuguesa, obtendo as seguintes respostas:

TILSP 1 No momento da aula, se não tiver planejado, vou utilizando classificador ou até mesmo algumas “mímicas” para que o aluno possa compreender, caso já tenha tido acesso ao conteúdo, levaria imagens ou o próprio celular com internet para ilustrar o que o professor está explicando, assim mostrando as imagens, vou ensinando os sinais, contexto e a palavra em português para que o aluno possa estar aumentando o seu vocabulário e compreendendo melhor a explicação.
TILSP 2 Tive um aluno que era analfabeto funcional. Era complicado, mas usávamos o celular. A fala com ele era restrita, usávamos sinais limitados e totalmente direcionados.
TILSP 3 Bem eu explicaria de uma maneira simples e objetiva, usando de todos os meios possíveis, inclusive pedindo para os próprios alunos dar algum sinal provisório, incorporação de personagens, enfim usaria todas as estratégias para que os conteúdos fossem esclarecidos de uma forma adequada.
TILSP 4 Uso de classificadores ajuda muito. Mas como intérprete educacional procuro usar tempos vagos para pesquisar sinais com os alunos com o objetivo de enri-

quecer o vocabulário. Outra estratégia é o uso de mais sinais sinônimos mais conhecidos para facilitar o acesso à informação.

TILSP 5

Fiquei responsável por interpretar para alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma das escolas e assim que comecei notei que uma aluna não compreendia os sinais, pois não respondia com coerência as perguntas que eu fazia. Logo os outros alunos surdos me informaram que ela não sabia libras o suficiente para haver uma comunicação. Ela não conseguia se comunicar, construir um pensamento nem se expressar. Os outros alunos surdos, por não conseguirem se comunicar com ela, de certa forma, a excluíam. A aluna em questão não conseguia fazer parte da comunidade ouvinte nem da surda, pois não tinha uma língua que permitisse a ela ter uma identificação com a cultura surda muito menos a cultura ouvinte. Solicitei então, ajuda aos outros alunos surdos, todos da mesma faixa etária da aluna. Pedi que a acolhessem, que se esforçassem para se comunicar com ela e que a permitissem ficar sempre com eles nos intervalos das aulas. Enquanto isso na sala de aula orientei os professores quanto a particularidade da aluna que além de não saber o português escrito também não tinha libras o suficiente para haver uma comunicação plena. A maioria dos professores compreendeu e adaptou não só as avaliações como também as atividades diárias de acordo com o que era possível naquele momento para aluna.

TILSP 6

Peço ao professor para usar ilustrações, figuras... ou desenhar no quadro. Faço mímicas. Como sugestão indico levar a turma para sala de informática.

Como podemos observar, tivemos nas respostas dos tradutor intérprete de libras/língua portuguesa alguns recursos que utilizam para que a linguagem pudesse exercer sua função comunicativa, tais como: uso de classificadores em libras (morfemas), mímicas (a qual não é considerada sinais em libras), recursos visuais como imagens e materiais pesquisados na internet, uso de sinônimos, sinais provisórios (não existentes ainda), linguagem simples, pesquisa de sinais, ensino dos sinais e de seu contexto, para que assim o vocabulário pudesse ser aumentado, houve quem relatou pedir o auxílio de outros surdos para que na interação com outros pares surdos o processo de aquisição de linguagem pudesse ser efetivado.

Através dos relatos dos profissionais tradutores intérpretes de libras/língua portuguesa que atuam no campo educacional e, que por isso, são conhecidos como intérpretes educacionais, podemos perceber a preocupação dos mesmos de serem efetivos agentes mediadores da comunicação, quando se atentam sobre o recebimento e entendimento das informações que estão sendo passadas aos alunos, pois sabem que os mesmos dependem muitas vezes deles para ter acesso aos conteúdos escolares e avançarem academicamente.

De acordo com Ronice Müller Quadros (2004) o tradutor intérprete de libras/língua portuguesa em sua atuação faz escolhas lexicais, estru-

turais, semânticas e pragmáticas a partir do que recebe de informação na língua fonte tentando assim fazer com que na língua alvo essas informações fiquem o mais apropriadamente possível.

Cabe esclarecer aqui que não é de obrigação do tradutor intérprete de libras explicar os conteúdos dados em sala de aula pelos professores aos alunos com surdez, pois essa é a função do professor.

De modo geral, aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado. (QUADROS, 2007, p. 60)

No entanto, conhecendo a realidade brasileira de falta de profissionais para se trabalhar o atendimento educacional especializado com esses educandos, nas suas três modalidades: ensino de libras, Ensino em libras e Ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Atendimentos estes que favoreceriam uma maior autonomia e pleno desenvolvimento dos educandos surdos, não só socialmente como também linguisticamente. O que acaba por ocorrer é que muitos intérpretes que tem também alguma formação pedagógica, acabam por assumir uma dupla função de professor intérprete quando se deparam com as dificuldades apresentadas por alguns alunos em relação a certos conteúdos dados em aula e também por se preocuparem com a formação escolar que esses alunos vêm recebendo ao longo dos anos que permanecem na escola.

Parece-nos que as secretarias de educação têm se eximido da construção de programas de educação bilíngue, pois não garantem outros profissionais necessários para a implementação dessa política, como o professor bilíngue para o Ensino Fundamental I, o instrutor ou professor de libras surdo, professor bilíngue para o ensino de português como segunda língua, professor bilíngue para o trabalho de reforço escolar. Cabendo ao intérprete atuar em diferentes frentes. (ALBRES, 2015, p. 15)

Refletindo agora sobre a figura do professor de sala de aula regular com alunos surdos, ator principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem deles, é de suma importância que o mesmo busque conhecer esses educandos, sua língua e estrutura linguística da mesma, para que sua linguagem fique acessível ao intérprete, pois ficando acessível a este profissional, a informação passada na língua de origem fluirá com mais facilidade na língua alvo. Sobre essa questão, Neiva de Aquino Albres (2015) nos esclarece que:

Quanto melhor o professor ouvinte (locutor) conhecer do aluno surdo, conhecer da língua de sinais e dos processos de interpretação, melhor ele atingirá

a compreensão desses outros para quem enuncia (intérprete e aluno surdo), pois poderá desenvolver estratégias específicas. (ALBRES, 2015, p. 71)

Para que seja efetiva a participação docente no processo de escolarização dos discentes surdos, caberá ao professor à busca por orientações e conhecimentos acerca da peculiaridade linguística dos surdos, entendendo as implicações presentes no processo de ensino-aprendizagem, trazendo para si a responsabilidade de ensiná-los, assim como ensina aos demais alunos da turma, falantes da língua portuguesa na modalidade oral-auditiva, devendo ter o tradutor intérprete de libras/língua portuguesa como um parceiro de profissão que poderá auxiliá-lo nessa mediação da linguagem, do ensino e entendimento sobre o sujeito surdo.

Concluindo, entendendo que “os seres humanos desenvolveram a língua para se relacionar” (ALBRES, 2015, p. 68) e pensando agora na escola como um espaço abrangente de relações interpessoais, é fundamental que os diversos atores presentes no processo educacional dos alunos surdos se interessem por se comunicar com estes educandos, evitando ficar dependente somente na figura do intérprete educacional (TILSP), pois assim os discentes surdos além de se sentirem incluídos, se sentirão também à vontade para se expressar e se relacionar, pois é através “da atividade mediada pela linguagem que o homem transforma mundo” (ALBRES, 2015, p. 68), devendo ser essa a contribuição principal da escola para com os alunos surdos, de através das atividades escolares mediadas pela linguagem eles conseguirem transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**A LINGUAGEM DOS JOGOS DE VÍDEO GAME
E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE NEOLOGISMOS:
REFLEXÕES PRELIMINARES
SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA**

Luciene Cristina Paredes (UEMS)

lucristina@hotmail.com

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UEMS)

garotagramatica@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A presença de expressões e palavras novas entre adeptos de jogos virtuais é cada vez mais comum. Muitos desses vocábulos emprestados do inglês são adaptados para o português para representar o que se passa nos jogos. Como a comunicação ocorre de maneira mais rápida, principalmente, por meio da internet, essa linguagem vem se propagando numa rapidez imensa e muitas vezes fica restrita a um determinado grupo, como os jogadores de vídeo game. Por esse motivo, objetivamos neste artigo, um estudo sobre esses neologismos, seu significado real e o significado utilizado pelos jogadores de vídeo no momento de comunicação, como também, apresentar a influência dessa forma de comunicação no processo comunicativo. Para a formação do *corpus* buscamos na internet sites relacionados a vídeo games, onde pudemos selecionar algumas palavras para a análise proposta. Buscamos suporte teórico na obra de Kanavillil Rajagopalan (2003) na abordagem sobre os estrangeirismos e nos estudos de Carlos Alexandre Gonçalves (2016) como suporte teórico na análise da formação de palavras.

Palavras-chave: Estrangeirismo. Neologismos. Linguística.

1. Introdução

Pensar em um processo de mudanças linguísticas nos leva a vários dilemas, pois a cada momento nos deparamos com palavras emprestadas de outro idioma, que são “aportuguesadas” de acordo com a necessidade de comunicação ou mesmo a criação de novas palavras, os neologismos. Todo esse processo se tornou mais fácil com o avanço da tecnologia, pois torna mais acessível os diferentes usos da linguagem. Nessa perspectiva, passamos a observar a linguagem usada por adeptos de jogos eletrônicos, os vídeo games, visto que essa “nova” língua emprestada ou na criação de vocábulos está cada vez mais presente na comunicação, principalmente de jovens. É tão usual em determinados grupos que chega a dificultar o entendimento daqueles que não pertencem ao mesmo ambiente.

Por meio dessas observações, passamos a nos perguntar qual seria a influência dessa manifestação na língua portuguesa? Será que fará parte de nosso vocabulário? Será estrangeirismo? Modismo? Neologismo?

Para respondermos a tais perguntas, objetivamos fazer uma breve análise em algumas palavras que fazem parte do vocabulário de jogadores de vídeo games, o real significado e o usado por eles. Será feita uma breve reflexão sobre estrangeirismos e neologismo e a influência desses fenômenos em nossa língua para assim tentarmos entender o que esse processo já fez e fará com a linguagem.

2. O estrangeirismo e sua influência na língua portuguesa

Ao longo das transformações linguísticas e a formação da língua portuguesa nota-se a forte influência de outras línguas sobre a nossa, principalmente exteriores. O processo de modificações sofridas pela língua portuguesa é observado principalmente na linguagem oral que posteriormente, passa a integrar a escrita de nossas palavras.

Atualmente, percebemos que essa influência está presente em todos os âmbitos sociais, pois com o avanço da tecnologia, a disseminação e a propagação de uma palavra torna-se mais rápida. Nesse contexto, podemos destacar o estrangeirismo, ou seja, as palavras escritas ou faladas em língua nativa, muitas vezes, são substituídas por palavras estrangeiras, e essas palavras em sua maioria são inglesas.

O estrangeirismo está presente em nossa linguagem há muito tempo, visto que se tornou um modismo utilizar palavras em inglês, podemos dizer que há um certo abuso em seu uso. Estudiosos da língua já chegaram a contrariar toda essa influência, em busca de um português brasileiro, pois o estrangeirismo chega a ser visto como uma agressão ao patrimônio nacional.

Nessa perspectiva, afirma-se que

Proteger a língua nacional significa, afirmam eles, salvaguardar a soberania nacional. E quando o assunto é esse, todo esforço de responder à altura possíveis ameaças à soberania nacional é, sem sombra de dúvida, válido. (RA-JAGOPALAN, p. 99, 2003)

No entanto, esse esforço por proteger a língua portuguesa tem falhado por vivermos em um mundo globalizado, pois as línguas mudam, se renovam e se ajustam as exigências de comunicação, no caso desta pesquisa, percebemos que o estrangeirismo, ou palavras vindas de outras

línguas fazem parte da comunicação dos jogadores de vídeo games e de certa maneira tornam-se universais aos mesmos, ou seja, o jogador pode estar em outro país, haverá um entendimento entre ambos.

O assunto abordado nos leva a um campo complexo, que neste momento foi tratado apenas de maneira preliminar, a fim de apresentarmos o que é o estrangeirismo, e a preocupação da sua forte influência em nossa língua. Por isso: "É preciso, com urgência, encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor". (RAJAGOPALAN, 2003, p. 104)

Ou seja, é necessário estarmos atentos as mais variadas mudanças porque passa a língua, para podermos acompanhar de maneira satisfatória os avanços, principalmente, relacionados à comunicação.

3. Os jogos eletrônicos na atualidade

O mundo digital tem crescido rápido, e a internet é a grande responsável por esse crescimento. A comunicação acontece com pessoas de vários países diferentes e isso está cada vez mais presente nos jogos de vídeo game, em que é possível competir ou formar parceiros virtuais nos mais distintos lugares.

Assim como todo jogo, o vídeo game torna-se atrativo, pois interage com o jogador por meio de imagens enviadas por um dispositivo para os mais diversos instrumentos, como computadores, celulares ou aparelhos específicos para esses fins. As regras são fundamentais no ambiente virtual, *softwares* são criados e desenvolvidos por meio de estudos e pesquisas para satisfazer o mais diversificado público, o jogador enfrenta conjunto de regras, conflitos programados, agentes robóticos, para desvendar um mistério ou conquistar um mundo. O contexto também é outro atrativo, ao jogador são dadas pistas, iniciadas histórias para que ele possa adentrar da maneira mais real possível no ambiente.

Sobre esse tópico ressaltamos que

a forma como um jogo é jogado por humanos envolve nuances do comportamento social e psicológico dos jogadores, do contexto no qual o jogo acontece, da finalidade da atividade, das convenções adotadas. (RANHEL, 2009, p. 20)

Esses jogos influenciam tanto o comportamento social de um jogador como o psicológico, pois muitos jogadores passam a viver aquela personagem, ou mesmo em uma batalha não aceitam a derrota, há o lado

positivo e os negativos a esse respeito, os quais não adentraremos neste momento.

Atualmente o mercado tem investido muito dinheiro nesses jogos, tornando-os mais próximos dos seres humanos, ou mesmo, a tecnologia desenvolvida o torna cada vez mais próximo dos jogadores conquistando adeptos o todo momento.

Assim sendo, "não tardará para que agentes de software se comportem como adversários socialmente polidos que entendem certas nuances da psicologia humana ou do contexto do jogo". (RANHEL, 2009, p. 21)

Com certeza, os jogos, em um futuro próximo, estarão ainda mais reais, fazendo parte das ciências e conhecimentos em campos diversos, atendendo a expectativa de cada jogador.

4. Neologismos na linguagem dos games

A criação de palavras é um processo natural a todas as línguas. Sempre que há a necessidade de cunhar novos objetos, processos ou fenômenos, o falante produz unidades lexicais que não estavam disponíveis para o uso como *dogão* ‘cachorro-quente grande’ criada a partir da junção do sufixo –ão à forma estrangeira *dog* e a palavra cuidador ‘pessoa que cuida de idosos’, forma vernácula criada para nomear esse tipo de profissional ou apropria-se de palavras estrangeiras que são inseridas em uma língua receptora acompanhadas de invenções tecnológicas (*smartphone* ‘aparelho celular com diversas funções’), inovações científicas (*botox* ‘uso da toxina botulínica em cirurgias estéticas’) ou novos fenômenos ou experiências (*Geek* ‘amantes de quadrinhos, games e novidades’)

Juntamente com os jogos de computador, veio uma série de palavras de origem inglesa, usadas para designar ações ou instrumentos. Estas palavras são rapidamente assimiladas pelos jogadores assim como o seu significado. Tendo em vista a quantidade de jogos disponíveis no mercado e o número de jovens e adultos que apreciam esses jogos, selecionamos algumas palavras que serão analisadas conforme o tipo de neologismo pelo qual ele se apresenta tendo por base os estudos de Carlos Alexandre Gonçalves (2016).

4.1. Composição

A composição, ao lado da derivação, são os mecanismos gerais de formação de palavras. Enquanto a derivação envolve afixos, a composição compreende a junção de uma base a outra, que forma uma palavra composta. Nesse processo, cada elemento base tem uma função específica: um elemento funciona como núcleo da construção e o outro como modificador como se pode observar nas seguintes palavras:

1.

Multiplayer – ‘jogo que permite mais de um jogador, seja *online*, por meio de uma conexão com a *internet*, ou *offline*, por meio de controle extra.’

Drop rate – ‘probabilidade de um item “cair” de um inimigo.’

Turn-based – ‘jogo ou parte de um jogo baseado em turnos.’

Em inglês, as palavras compostas apresentam-se com os elementos justapostos (*multiplayer*), unidos por hífen (*turned-based*) ou separados (*drop rate*). As palavras compostas são tradicionais na língua inglesa e uma grande parte delas foi formada durante a colonização americana, criadas a partir da necessidade de nomear, especialmente, plantas e animais. (STEINBERG, 2003, p. 40)

As palavras compostas podem resultar da combinação de dois ou mais lexemas e seu significado é determinado pelo significado de cada elemento ou pela combinação dos lexemas como em *prasal verbs*. Nos exemplos citados no item 1, tem-se a seguinte combinação:

2.

Multiplayer – radical latino (*combining form*) multi (vários) + Substantivo ‘*player*’ (jogador).

Drop rate – verbo *drop* (cair) + substantivo *rate* (taxa).

Turn-based – substantivo *turn* (turno) + verbo no participípio *based* (baseado).

Os processos que envolvem a formação de palavras estão classifi-

cados em Carlos Alexandre Gonçalves (2016) como aglutinativos que abrangem a composição, a prefixação e a derivação e os processos não concatenativos incluindo a reduplicação, o truncamento, a hipocorização, o cruzamento vocabular e a siglagem.

Nos processos não concatenativos “a sucessão linear dos elementos morfológicos pode ser rompida por reduções, fusões, intercalações ou repetições” (GONÇALVES, 2016, p. 67-68). O autor ainda propõe a distribuição desse processo em três grandes grupos:

- I) Processos de afixação não linear (reduplicação);
- II) Processos de encurtamento (truncamento e hipocorização);
- III) Processo de fusão (cruzamento vocabular e siglagem).

A partir do *corpus* selecionado, iremos analisar a siglagem e o truncamentos.

4.2. Siglagem

Muito utilizado na linguagem dos *gamers*, a formação de unidades neológicas por meio de siglas é o resultado da lei da economia discursiva, que torna o processo de comunicação mais rápido, simples e eficaz. A siglagem compreende os acrônimos e os alfabetismos.

4.2.1. Acrônimos

Os acrônimos são formados pelas iniciais dos elementos que compõem o sintagma. Essa combinação de letras permite a pronúncia da nova forma como se esta fosse uma palavra comum na língua, como por exemplo:

3.

ASAP (*as soon as possible* ‘o mais rápido possível’) – Quando um jogador deseja que seu time realize determinada ação da forma mais rápida possível, como emboscar um inimigo.

WOW (*World of Warcraft* ‘mundo do *Warcraft*’) – jogo *online* de maior sucesso na história.

DOTA (*Defense of the ancients* – ‘defesa dos antigos’) – mapa do jogo *Warcraft 3*, muito popular em salas de jogos *on line*.

4.2.2. Alfabetismo

Nesse processo as iniciais dos elementos do sintagma formam sintagma formam siglas que são pronunciadas de forma soletrada. O alfabetismo é muito comum na linguagem dos *gamers*, compondo o maior número de neologismos encontrado. Vejamos alguns exemplos:

4.

RPG – *Role Playing Game* – gênero de jogo onde o jogador assume o papel do personagem.

AFK – *Away From Keyboard* (longe do teclado) – utilizado para informar que o personagem está parado.

BG – *Battle Ground* – indica locais onde ocorrem batalhas entre os jogadores.

FPS – *First Person Shoot* – categoria de jogo de tiro em que aparecem na tela os braços armas e em alguns casos, as pernas do jogador.

PvP – *Player versus Player* – modalidade em que os jogadores combatem entre si.

PvE – *Player versus Enviroment* – modalidade em que os Jogadores devem enfrentar os perigos do ambiente como monstros.

A maior parte dos neologismos na linguagem dos *gamers*, termo usado para designar à princípio, àqueles que jogavam RPG e que passou a ser utilizada para àqueles que jogam qualquer tipo de game, é formada por siglas do tipo alfabetismos. É importante frisar que o item lexical formado por siglas tem a função de proporcionar uma economia na comunicação e para realmente exercer essa função, é necessário que os receptores consigam interpretar as siglas, fato esse muito comum entre os jogadores mais assíduos.

Outra característica das siglas é que elas são formadas, principal-

mente, na modalidade escrita.

Outro neologismo observado no corpus é o truncamento.

4.2.3. *Truncamento*

Outro processo responsável por um grande número de neologismos na linguagem dos *gamers* é o truncamento, truncação ou clipping, que “constitui um tipo de abreviação em que uma parte da sequência lexical, geralmente a final, é eliminada” (ALVES, 2004, p. 68). Mesmo com o encurtamento do item lexical, o significado não é aletrado. Os exemplos a seguir ilustram esse processo:

5.

Demo – *Demonstration* – demonstração de determinado jogo, apenas para testar.

Mod – *Modification* – utilizada quando um *hardware* ou *software* recebeu uma modificação.

Nos exemplos houve uma redução de sílabas no final da palavra, mas a redução pode ocorrer também de outras formas tais como a redução de sílabas no final da palavra com o acréscimo do fonema /e/ como pode ser observado no exemplo a seguir:

6.

Dupe – abreviação de *Duplicate* – é um item que tem origem em um *hack* de duplicação.

Segundo Steinberg (2003) a redução é o resultado de uma “síncopa fonêmica”, ou seja, inicia na fala e posteriormente é representada na escrita.

5. *Conclusão*

Uma língua viva passa por constantes mudanças linguísticas, especialmente no campo lexical. A cada instante, itens lexicais estrangeiros, principalmente os de origem inglesa, são utilizados por falantes do

português para cunhar objetos, processos e ações.

Muitos desses itens lexicais entram em uma língua acompanhada dos elementos aos quais nomeiam. É o que acontece com os jogos de computador que trouxe consigo uma série de palavras estrangeiras utilizadas pelos chamados *gamers*.

A comunicação entre os jogadores de vídeo games possui uma característica básica: precisa ser rápida e objetiva. Nessa perspectiva, notou-se que a maioria das palavras que são utilizadas pelos *gamers* é formada pelos processos de siglagem, que é a formação de neologismos por meio de siglas e pelo processo de truncamento ou redução de sílabas no final da palavra. Algumas poucas palavras analisadas formadas pelo processo de composição.

O estudo preliminar dos neologismos na linguagem dos usuários de vídeo games demonstrou que o acervo lexical de uma língua é dinâmico e instável e que, dependendo do estilo discursivo utilizado pelos seus usuários, novas unidades lexicais são criadas para atender às necessidades dos falantes. No caso da linguagem dos *gamers*, muitas palavras foram reduzidas ou passaram pelo processo de siglagem para facilitar a comunicação entre os usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismos criação lexical*. São Paulo: Ática, 2004.

ARKADE, jogos, tecnologia, cultura e revista online de games. Disponível em: <<http://www.arkade.com.br/dicionario-de-games>>. Acesso em 21-04-2016.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

POWERPLAY. Disponível em: <<https://powereplay.wordpress.com/2011/08/21/expressoes-gamer-as-gurias-mais-utilizadas-pelos-gamers>>. Acesso em: 21-04-2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RANEL, João. *In mapa do jogo*. Organizado por: Lucia Santaella, Mirna Feitoza. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

STEINBERG, Martha. *Neologismos de língua inglesa*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

**A LINGUAGEM JURÍDICA BRASILEIRA:
UMA ABORDAGEM À LUZ
DA APLICABILIDADE PROCESSUAL CONTEMPORÂNEA**

Oswaldo Moreira Ferreira (UENF)

oswaldomf@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elianaff@gmail.com

RESUMO

A linguagem é utilizada para que as pessoas se comuniquem umas com as outras, de maneira a estabelecer um diálogo coerente, sem entrave no entendimento do que está sendo transmitido, ou seja, o que está sendo dito tem que ser claro, para que o seu ouvinte não tenha dificuldade de compreender. Contudo é de conhecimento notório da grande maioria da população que os profissionais possuem seus próprios jargões, ou seja, a linguagem inerente de cada profissão, o que torna o assunto entre os interlocutores mais acessível, mas de outro lado, restringe o entendimento de um terceiro, que não faz parte daquele determinado grupo de falantes. No meio jurídico, a linguagem utilizada é um tanto obscura, impossibilitando um terceiro, ou até mesmo as partes que estão envolvidas no processo, o seu real entendimento, ou seja, o que foi decidido, nem sempre é entendido com clareza. Neste momento, o cidadão se depara com o juridiquês, que no mundo jurídico, é conceituado, como o excesso de expressões em latim e formado por um vocabulário truncado, sem margens para entendimento externo e até mesmo em algumas ocasiões dos próprios operadores do direito. Noutro lado, a linguagem jurídica será conceituada e abordada de maneira clara, com a finalidade de estipular o liame entre seus interlocutores, com o objetivo de tornar os documentos judiciais mais acessíveis aos leitores, o que é atualmente debatido entre os operadores do direito, no que tange ao acesso à justiça, provando ser um entrave, pois se o cidadão não entende o que foi decidido, não teve acesso pleno à justiça.

Palavras-chave: Língua. Linguagem jurídica. Juridiquês.

1. Noções iniciais sobre a língua e linguagem jurídica

A língua é o meio de comunicação universal, por meio do qual as pessoas estabelecem um diálogo, podendo este ser de cunho universal, regional e até mesmo através do jargão, que significa uma língua falada e escrita por pessoas de um determinado grupo, algo restrito as pessoas externas e de difícil compreensão.

Embora em determinados casos a língua e a linguagem se entrelaçam, pode-se afirmar que a linguagem é mais abrangente que a língua.

Por um método de comparação, serão apresentados os conceitos de língua dos linguistas Ferdinand de Saussure e Avram Noam Chomsky, com a finalidade de embasar o presente estudo, pois inicialmente, antes de adentrar ao tema, faz-se necessário realizar uma abordagem sobre a língua e seus principais pensadores.

Noutro lado, será considerada a possibilidade de monopólio da linguagem jurídica por parte dos operadores do direito, tornando-a produto do meio, sem possibilidades de aproximação de pessoas externas a esse mundo, ou seja, uma linguagem de mundo fechado, não concedendo a qualquer pessoa, reflexões exatas sobre os temas discutidos naquele contexto.

Contudo, a doutrina contemporânea por meio de escrita simples, vem influenciando os juristas e também orientando para que seja utilizada uma linguagem mais acessível a todos, com a finalidade de aproximar as partes envolvidas na lide processual, ou seja, que a linguagem jurídica empregada no processo judicial ou em qualquer outro ato, seja simples e fácil de entender.

2. O conceito de língua e jargão

A língua é o principal meio de comunicação entre as pessoas, onde se estabelece o primeiro contato entre elas, ou seja, trata-se de uma ferramenta abstrata, que estabelece o diálogo entre os falantes.

Salienta-se que a língua é considerada como um sistema de signos linguísticos, que fazem parte de um fato social, ou seja, de um grupo social, que não necessariamente esteja inserida na ordem histórica social. Foram a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, que a linguística atual desenvolveu outros argumentos, podendo citar a definição de língua.

O conceito de língua é destacado por Ferdinand de Saussure, que a define como:

é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. (...). (SAUSSURE, 1995, p. 22)

Noutro lado, Avram Noam Chomsky (1998, p. 24) entende que “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme”. Insta salientar que, conforme mencionado, Avram Noam Chomsky considerava que a língua era adquirida por meio da convivência dos falantes, divididos em dado de entrada e dado de saída.

A língua pode ser falada e escrita, sendo que a falada é mais comum entre as pessoas, pois é transmitida de forma espontânea entre os falantes. Já a escrita segue toda uma normativa clássica, mais objetiva, um sistema rígido e disciplinado.

Quando se refere à linguagem jurídica, tem-se em mente que se trata de uma língua normatizada, culta, sem espaço para qualquer falante ou ouvinte, ou seja, uma língua heterogênea, sendo constituída de variedades, tornando-a uma norma culta.

Para Carlos Alberto Faraco,

A expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, 2002, p. 40)

Sendo assim, a norma culta se associa aos indivíduos e seus valores sociais que a usam, levando em consideração também seu grau de escolaridade superior, fazendo com esta norma seja predominante em sua fala e escrita.

O jargão é uma língua de cunho técnico, falada e escrita, mas entendida de forma restrita apenas por alguns grupos, utilizando-a como meio de comunicação interna deste grupo, tornando-a inacessível as pessoas externas, como por exemplo, a linguagem dos técnicos em informática, ou também dos operadores jurídicos, que em muita das vezes se utiliza do latim para se comunicar.

A definição de jargão está bem descrita no dicionário online de português, como se vê:

Jargão é uma terminologia técnica ou dialeto comum a uma atividade ou grupo específico, comumente usada em grupos profissionais ou socioculturais. Por exemplo, para os advogados *peticionar* significa o que os leigos conhecem por *entrar com a ação* ou *pedir para o juiz*. Pode dizer que são “gírias” usadas específica e limitadamente por grupos de profissionais de um mesmo meio: professores, advogados, veterinários, médicos, militares, agentes prisionais, etc. O jargão profissional é um jargão caracterizado pela utilização restrita a um círculo profissional, ou seja, um conjunto de termos específicos usa-

dos entre pessoas que compartilham a mesma profissão. O jargão profissional não deve ser confundido com a gíria nem com linguagem técnica, embora às vezes sejam usados ao mesmo tempo pelas mesmas pessoas. São exemplos de jargões profissionais o chamado "juridiquês", o "economês" e o uso do gerundismo por profissionais de telemarketing e vendas, bem como o uso errôneo do verbo *seguir* em lugar de *continuar*, por influência de espanhol mal traduzido ao português. (DICIONÁRIO Português, 2016)

Pode-se afirmar então, que o jargão jurídico é a linguagem utilizada pelo operador do direito, como forma de se expressar nas mais variadas esferas de atuação. Com isso, torna-se uma língua restrita desta classe de falantes, não concedendo abertura para as pessoas externas, restringindo o entendimento.

Assim sendo, a língua é o meio de comunicação entre os falantes, podendo ser restrita de alguns grupos sociais, como a jurídica, onde nem todas as pessoas conseguem compreender as expressões utilizadas.

Por fim, com relação ao jargão onde se tem o entendimento que é uma linguagem restrita de determinado grupo, que muitas das vezes se torna inacessível para as pessoas externas a esse grupo, ou seja, como já mencionado acima, o jargão jurídico é inerente do operador do direito, ficando acessível na sua grande maioria apenas a esse grupo.

3. Conceito de linguagem jurídica e sua aplicabilidade no vocabulário jurídico

A linguagem jurídica é a língua que o operador do direito utiliza para exercer sua função nas mais variadas instâncias jurisdicionais e administrativas. Essa linguagem é inerente do jurista, que faz dela uma ferramenta de trabalho. Contudo, nem sempre a linguagem jurídica é conceituada como tal, mas sim lhe é dada nova terminologia, como por exemplo, o termo tesouro.

O Superior Tribunal de Justiça utiliza o termo tesouro jurídico para definir a linguagem jurídica, conforme se verifica:

É um tipo de vocabulário controlado utilizado por pessoas que compartilham uma mesma linguagem em dada área de conhecimento. É uma ferramenta de controle terminológico que tem por objetivo a padronização da informação. (BRASIL, SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA)

Ao analisar a linguagem jurídica é de se observar que se trata de uma língua truncada, rebuscada, quase que inacessível a maior parte das pessoas externas ao mundo jurídico, por se tratar de uma linguagem es-

pecífica. Porém, muitos são os estudos para tornar essa linguagem mais acessível a todos, aproximando as partes ao que foi pleiteado, ou ao que foi decidido.

Todavia, como é de conhecimento notório que o direito sempre foi uma ciência hermética, reservada apenas aos operadores do direito, de conhecimento linguístico inacessível. Noutro lado, a cada tentativa do cidadão, seja ele integrante da lide ou não, de se aproximar desse mundo jurídico, se deparava com uma barreira denominada jargão jurídico, que o impedia de ter ciência de todos os acontecimentos processuais, tornando-o assim, um “analfabeto” jurídico.

Esse vocabulário jurídico é inerente do operador do direito como já exposto, contudo, esse domínio não deve ser tratado como um monopólio linguístico, mas sim tratar esse vocabulário de forma que todos os ouvintes possam entender o que está sendo dialogado.

Em uma análise comparativa sobre o tema em tela, têm-se as palavras do ministro Edson Vidigal (*apud* ALVARENGA, 2005), do Superior Tribunal de Justiça, comparou o juridiquês:

ao latim em missa, acobertando um mistério que amplia a distância entre a fé e o religioso; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Ou seja, o uso da linguagem rebuscada, incompreensível para a maioria, seria também uma maneira de demonstração de poder e de manutenção do monopólio do conhecimento.

Ocorre que, a linguagem truncada, de difícil entendimento pelas partes e até mesmo para os operadores do direito, vem sendo objeto de pesquisa e alvo de críticas, que clamam por uma linguagem acessível à todos, sem restrições na sua compreensão, conforme menciona MOREIRA (2007, p. 4):

Bem se sabe quão difícil de atingir é o ideal de que as peças judiciais sejam azadas em linguagem acessível à gente comum. A técnica tem suas exigências legítimas. Entre o respeito destas e o culto do hermetismo, porém, medeia um oceano. Há petições, sentenças, pareceres, acórdãos que se diriam redigidos com a intenção precípua de que nenhum outro ser humano consiga entendê-los. A gravidade do fenômeno sobe de ponto quando se cuida de decisões, que vão influir de maneira concreta na vida dos jurisdicionados. Com uma sentença desfavorável quase ninguém tem facilidade em conformar-se; *a fortiori*, se o respectivo teor é ininteligível - sintoma certo, para o vencido, de que sua derrota foi na verdade produto de manobras escusas. [...] Quem pleiteia deve lembrar-se, antes de mais nada, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem vai decidir; quem decide, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem pleiteou. Linguagem forense não precisa ser, não pode ser sinônimo de linguagem cifrada. Algum esforço para aumentar a inteligibilidade do que se escreve e se diz no foro de certo contribuiria para

umentar também a credibilidade dos mecanismos da Justiça. Já seria um passo aparentemente modesto, mas na realidade importante, no sentido de introduzir certa dose de harmonia no tormentoso universo da convivência humana.

Contudo, como inserir esse cidadão no meio jurídico, se o mesmo não compreende a linguagem utilizada pelos juristas. Para um melhor entendimento, faz-se necessário inserir e mencionar a autora Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, que em sua tese de doutorando trouxe com propriedade o real entrave que o juridiquês causa nas ações, onde as partes não conseguem entender o que foi estipulado em um simples contrato, tornando inacessíveis as partes, tendo em vista a falta de clareza na sua formalização, como se vê:

traz prejuízo à comunicação, já que ele gera a quebra do contrato de comunicação, ou seja, com o excesso de formalidade, faz com que as partes do contrato de comunicação não compreendam e não se integram ao sentido e o entendimento que é fundamental para a efetiva comunicação entre elas. (ANDRADE, 2007, p. 30)

Pode-se afirmar então que a linguagem jurídica é inerente do operador do direito, sendo que suas expressões são de cunho específico e particular a essa área de conhecimento, tornando praticamente inacessível ao cidadão que não está inserido neste mundo, fazendo com que sua aplicabilidade seja restrita desses profissionais.

Sendo assim, essa linguagem não deve ser encarada como restrita aos operadores do direito, podendo através da facilitação na escrita, encurtar esse caminho do entendimento do cidadão comum, daquilo que foi decidido em seu processo.

O referido vocabulário atualmente está sendo aplicado de maneira simples pelos magistrados e pelos advogados, tendo em vista os vários programas e projetos com o intuito de simplificar a linguagem utilizada no processo judicial brasileiro, com o objetivo de auxiliar o cidadão comum a entender o que foi pleiteado e decidido.

4. A linguagem jurídica: uma análise contemporânea sobre sua aplicabilidade processual

A linguagem jurídica tem como função principal, o diálogo entre os jurisdicionados e os operadores do direito, nas mais variadas esferas de atuação.

Atualmente os doutrinadores, estão utilizando uma linguagem mais simples em seus livros em homenagem a essa frente de entendimento, por uma linguagem simplificada, com escopo de permitir o acesso a todos, a uma leitura de fácil compreensão.

Para corroborar, tem-se o ensinamento cristalino do doutrinador e um dos participantes do grupo de elaboração do Código de Processual Civil de 2015, Elpidio Donizetti, como se vê:

A exteriorização dos atos jurídicos se faz por intermédio da linguagem, que pode ser oral ou escrita. O ato escrito é aquele que vem redigido na forma escrita (petição). O ato oral deve ser reduzido a termo pelo escrivão para sua documentação nos autos (por exemplo, audiência de instrução e julgamento, depoimento de testemunha). (DONIZETTI, 2016, p. 402-403)

Essa linguagem utilizada, podendo ser oral ou escrita, terá sua função social e por via de consequência sua aplicabilidade restrita a comunicação simples, por meio do qual o magistrado, promotor de justiça e até mesmo o advogado, deverá se expressar maneira que todos participantes daquele litígio entendam o que foi falando ou escrito.

Conforme acima exposto, essa comunicação entre as partes deve ser feita de forma clara, sem entraves, ficando compreendido o que foi exposto naquele momento processual.

Com a finalidade de dar robustez ao que foi mencionado anteriormente, onde foi dito que os atos processuais atualmente devem estar livres da linguagem rebuscada, ou seja, livre do excesso da utilização do juridiquês, faz-se necessário trazer à baila as palavras cristalinas do doutrinador Daniel Amorim Assumpção Neves, como se veem:

Os principais julgamentos são acompanhados por diversos meios de comunicação, ampliando o acesso do cidadão comum a informações derivadas de tais julgamentos. A clareza e a utilização de linguagem simples nas decisões, rejeitando-se o rebuscamento pedante, também contribuem significativamente para a consecução do escopo educacional. (NEVES, 2016, p. 135)

De forma simples e objetiva Daniel Neves, explica que nos dias atuais as informações estão explicitadas nos autos devem conter caráter educacional, ou seja, as peças processuais devem estar ao alcance de todos, com uma linguagem de fácil compreensão.

O que deve ser evitado é a falta de entendimento principalmente das partes litigantes, pois como bem explica a doutrina que o acesso à justiça não pode ser atribuído apenas ao acesso ao prédio, ou até mesmo de protocolizar sua ação.

Para Luiz Guilherme Marinoni (2006), o acesso à justiça é:

[...] o direito de acesso à jurisdição – visto como direito do autor e do réu – é um direito à utilização de uma prestação estatal imprescindível para a efetiva participação do cidadão na vida social, e assim não pode ser visto como um direito formal e abstrato – ou como um simples direito de propor ação e de apresentar defesa –, indiferente aos obstáculos sociais que possa inviabilizar o seu efetivo exercício. A questão do acesso à justiça, portanto, propõe a problematização do direito de ir a juízo – seja para pedir a tutela do direito, seja para se defender – a partir da ideia de que obstáculos econômicos e sociais não podem impedir o acesso à jurisdição, já que isso negaria o direito usufruir de uma prestação social indispensável para o cidadão viver harmonicamente na sociedade.

Sendo assim, conforme as palavras de Luiz Guilherme Marinoni o acesso à justiça, pode ser dar de várias formas, podendo ser incluída a hipótese do acesso à justiça, ou a falta dele, entendimento e o não entendimento das peças processuais elaboradas pelos operadores do direito, visto que é direito de cidadão saber o que foi decidido no processo em que atuou como parte.

Ao se utilizar de uma linguagem truncada, o operador do direito deixa a margem o jurisdicionado, que por sua vez, passa a ser um agente passivo dentro do contexto processual.

O que a doutrina atual roga, é por uma linguagem mais objetiva, com a finalidade de instruir do processo judicial com mais clareza, mas não se esquecendo de que tudo que for exposto no processo deverá ter cunho educacional, ou seja, o que se escreve deve ser compreendido por todos, não apenas as partes integrantes do processo.

5. Considerações finais

A linguagem jurídica exerce forte influência sobre os operadores do direito, com o objetivo de tendenciar este a se expressar por meio da escrita ou da fala, com uma linguagem rebuscada, de difícil compreensão, até mesmo para que esteja fazendo parte do processo judicial.

Esse domínio do jargão jurídico deve ser dosado entre escrita e fala, para que haja a compreensão, o que se pode concluir que escrever bem, não quer dizer escrever muito e de forma truncada, utilizando-se de palavras que fogem ao entendimento do jurisdicionado e até mesmo do próprio operador do direito.

Contudo, conforme explicado nos capítulos acima, há uma preocupação da atual doutrina e dos operadores do direito, no que tange a aplicabilidade da linguagem jurídica, pois muito se perde quando não se compreende o que foi exposto dos autos judiciais. O que se pretende não é aniquilar o jargão jurídico, algo que é inerente do operador do direito, mas sim, em transformá-lo em ferramenta de socialização entre as partes integrantes do processo judicial e por via de consequência, proporcionar a toda a sociedade o entendimento do que foi decidido.

Assim sendo, a linguagem jurídica quando empregada de maneira simples e objetiva, proporciona ao jurisdicionado compreender toda a demanda processual, socializando este cidadão com o mundo jurídico, acabando com este conceito de que, apenas aos juristas cabem o entendimento e interpretação das ações judiciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Darlan. *Associação de Juízes lança campanha para banir o “juridiquês”*. 2005. Disponível em:

<http://www.amb.com.br/index2014.asp?secao=mostranoticia&mat_id=1436>. Acesso em: 21-09-2016.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. *A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais: uma análise da argumentação jurídica*. 2007. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Disponível em:

<http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=231>. Acesso em: 04-10-2016.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Vocabulário jurídico tesouro*. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarVocabularioJuridico.asp>>. Acesso em: 15-10-2016.

CHOMSKY, Avram Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad.: Lúcia Lobato. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

DICIONÁRIO português. *Jargão [on-line]*. Edição 1.4 (jan 2016). Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/jargao>>. Acesso em: 16-10-2016.

DONIZETTI, Elpídio. *Curso didático de direito processual civil*. 19. ed. revisada e completamente reformulada conforme o Novo CPC – Lei 13.105, de 16 de março de 2015 e atualizada de acordo com a Lei 13.256, de 04 de fevereiro de 2016. São Paulo: Atlas, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *A linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

MARINONI, Luiz Guilherme. *Teoria geral do processo*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. *Advocéf Juristantun, suplemento integrante do boletim, ADVOCEF*, ano VII, n. 55, setembro de 2007.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. *Manual de direito processual civil*, vol. único. 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

**A LINGUAGEM MUSICAL
DE JORGE DA PAZ E GERALDO GAMBOA:
A HISTÓRIA E MUSICALIDADE DO SAMBA GOYTACÁ**

Gabriela Tavares Candido da Silva (UFF/UENF)

gabrielatcandido@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO

O trabalho se inscreve numa perspectiva que busca a valorização da história local, no retorno às raízes culturais de um povo que, apesar das influências sociais, ainda assim permanece fiel à continuidade de uma tradição pela própria necessidade da comunidade em se manter coesa, entendendo essa vivência e prática como fundamentais para a manutenção dos saberes populares e dos valores éticos e estéticos manifestados na linguagem musical. Desse modo, pretendemos apresentar, o samba regional da cidade de Campos dos Goytacazes, a partir da obra e vida de dois ícones desse gênero musical na região Jorge da Paz e Geraldo Gamboa, ambos sinônimos de história e musicalidade goytacá. Nascidos e criados no berço da comunidade campista tornaram suas vidas uma constante entrega de júbilo e devoção ao samba. Logo, almejamos fazer um diálogo com suas obras e falas, a partir de depoimentos de familiares e sambistas, na intenção de extrair o que há de mais pulsante na linguagem musical do samba em Campos dos Goytacazes representado por eles. Interessa-nos analisar, a partir da noção de criação presente na obra de Cornelius Castoriadis, os processos criativos desses autores, levando em conta suas influências musicais, o seu percurso histórico cultural, bem como, nos orientar a partir dos estudos antropológicos do professor Marcio Goldman, que analisa a forma como o olhar do observador, seja ele participante ou não, pode tensiosar para categorias pensadas e ditas como “tradicionais”, uma vez que se acostumou a se pensar nesses moldes.

Palavras-chave: Cultura popular. História local. Tradição. Legitimidade. Linguagens.

1. A cena do samba em Campos dos Goytacazes

Campos dos Goytacazes é uma cidade localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, para ser mais preciso no norte fluminense do estado, com estimativa de quase 500.000 habitantes (dados do último IBGE - 2016) e com área de unidade territorial de 4. 026, 698 km² (IBGE – 2015), ou seja, é a maior cidade em termos de extensão territorial do estado. Com mais de 180 anos de emancipação político-administrativa, Campos foi até fim do século XIX uma cidade agropecuária e comercialmente açucareira.

Com alta produtividade de cana de açúcar, a mão de obra especia-

lizada nos grandes arrendamentos de terra era composta por escravos advindos de várias regiões do país, que eram importados de países africanos. A cidade foi considerada a última cidade do estado do Rio de Janeiro a extinguir a escravidão. E mesmo após a abertura do processo democrático no Brasil vemos traços fortes de patriarcalismo, apadrinhamentos e subserviência em território goytacá.

Não podemos deixar destacar um fator relevante que é a forma como a cidade também é conhecida. Campos, também chamada de planície goytacá recebe esta expressão porque esta região era originalmente habitada por índios goitacás. Estes foram confrontados, colonizados e deveras dizimados por colonizadores portugueses que em terra goytacá vinham habitar.

Dessa forma, pensemos em uma população majoritariamente negra, pobre, de cultura e religiosidade africanas que precisa criar condições de criação e manutenção de suas vivências e representações coletivas para se manter viva e permanente. Neste cenário, como em vários outros cenários de luta pela legitimidade de um povo por meio de seus costumes, religião, gastronomia e também pelo viés da musicalidade, o samba traduz essa luta e se configura em pano de fundo que traçam a bandeira de resistência, devoção aos orixás, festas e espírito de associação com seus pares.

Na década de 1910 começam a surgir os cordões de índios, os blocos e os ranchos, além dos grandes clubes. Porém, neste espaço de cultura afro-brasileira o negro não se vê representado, nem inserido. Era festa de negro com traduções e discursos da aristocracia. Em 1970 foi fundada a U.B.S.C. – União dos Blocos de Samba de Campos, primeira entidade carnavalesca do município. Já em 1978 passou a existir a AESC – Associação das Escolas de Samba de Campos. A partir desses entraves e conquistas o negro vai abrindo seu próprio caminho para aquilo que lhe compete. Que é seu: o carnaval, o samba e a negritude.

2. *Jorge da Paz, um sambista instrutor*

Mergulhado na tradição do samba, Jorge da Paz conheceu demandas, anseios, padrões estéticos, saberes e fazeres a ele associado. Desde dentro dessa festa, Jorge da Paz assumiu com destreza e perspicácia a missão de mediar e explicitar, na composição de letras de sambas-enredos, os padrões estéticos, saberes e conflitos enfrentados por ele em

conjunto com seus companheiros de escola de samba, em meio ao cotidiano de preconceito racial e desigualdade de oportunidades e renda, que tanto marcam a vida do negro no Brasil. Sua voz criava o tom de denúncia junto à necessidade de espaços públicos que dialogassem com o caráter da música negra existente na cidade de Campos dos Goytacazes e, no mesmo tom, alavancava elementos que foram cruciais na construção de uma identidade sambista no norte fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Jorge da Paz Almeida nasceu em 03 de março de 1916. Filho do pedreiro Silvestre de Almeida e Maria Leopoldina Almeida. Nasceu de um parto complicado sob a proteção de Nossa Senhora da Paz.

Jorge da Paz, ao longo de sua vida assumiu diferente papéis. Saiu do Morrinho, bairro periférico da cidade de Campos dos Goytacazes para ser protagonista na busca da construção de condições para a integração do negro na sociedade brasileira. Foi jogador de futebol, bedel do Colégio Liceu de Humanidades de Campos (que podemos traduzir também como instrutor de alunos, o que lhe conferia poder e autoridade diante dos alunos), sambista, fundador da Escola de Samba a Academia de Ritmos Mocidade Louca, contribuiu na formação do bloco de carnaval “Os Psicodélicos” dando as cores do seu time Fluminense para essa agremiação.

Jorge Chinês foi também idealizador e fundador da Associação das Escolas de Samba de Campos (A.E.S.C.) e da Associação Folclórica Norte Fluminense (A.F.N.F.). Foi presidente de ambas entidades durante anos se tornando, ao final da vida, presidente de honra.

Em seu livro *Campos 50 anos de Carnaval* (1992) fez um levantamento das histórias que se imbricavam com a criação das escolas de samba em Campos dos Goytacazes, dos anos 1925 a 1975, sendo alvo de atualização em sua 2ª edição de 1975 a 1992. Nesta obra, Jorge da Paz narra de forma vigorosa e apaixonada o carnaval da planície goytacá, alavancando nomes, figuras e construções representativas que foram de extrema relevância para a formação da cultura popular na cidade, apesar da ausência cronológica dos fatos, a crítica literária campista (professores, pesquisadores e historiadores do assunto) avaliou o livro como um acervo cultural inédito sobre o carnaval local.

Muitas são as histórias que se contam para justificar como começou, entre nós, esta maior festa popular. Entretanto, preferimos ficar com este maravilhoso caldeamento de raças que nos formaram. Achamos que o encontro das vozes misteriosas das nossas selvas; o canto saudoso dos negros que arrancados

às raízes, choravam as distâncias que passaram a separá-los de seus ancestrais; e o cantar humanizado do branco colonizador, depois enriquecido com o ritmo mouro que lhe foi inserido (...). Foi, sem dúvida, essa rica mistura que nos trouxe, por escala, o ritmo, o samba, os rituais, e por fim, nosso carnaval. Começando com o entrudo, brincadeira de má cepa que, retirada dos gordos folguedos da páscoa, entrou pela sociedade colonial adentro com seus limões de cheiro que, por vezes, degeneravam-se em banhos de bacias d'água e outros líquidos menos recomendáveis. Foi dos entrudeiros, não receamos afirmar, que nasceu o lança-perfume e até mesmo, o confete, brincadeiras carnavalescas bem menos ofensivas.

Mas o nosso carnaval tem raízes. Suas nuances diversificadas, não permitiriam que nos limitássemos às brincadeiras entre foliões.

A evolução nos trouxe a massificação, a facilidade da comunicação refletiu-se no Carnaval-Show de nossos dias. O áudio visual de hoje, exponenciado na TV, foi, acertadamente, adotado por Rei Momo e seus súditos. (ALMEIDA, 1992)

3. *Geraldo Gamboa, o malandro da planície goitacá*

Nascido na cidade de Campos dos Goytacazes nos anos de 1930, o poeta sempre bem-humorado, carinhosamente conhecido como Geraldo Gamboa deixou um legado de musicalidade e composições que marcam a história do samba no norte fluminense do estado.

Conhecido pelas composições, carisma, bom humor, roupas clássicas de bambas do samba e pela efetiva participação e composição da Velha Guarda do Grêmio Recreativo Escola de Samba União da Esperança, que como, em vida, afirmava ser a escola de samba do seu coração. Esta, por sua vez, reconhecida como uma das escolas de samba mais populares da cidade está localizada em Custodópolis, em Guarus (um bairro periférico da cidade de Campos).

De estilo de vida boêmio, Gamboa recebeu esse apelido carinhoso em virtude a um bairro na cidade do Rio de Janeiro muito conhecido pela atmosfera do samba, que marca sua vida de boemia quando aos 14 anos de idade se muda para a capital do samba. Fez jus a esse apelido ao ser reconhecido pela comunidade dos sambistas da planície como um dos bambas do samba que ali produziam letras e músicas que falavam de amores, amigos e sociedade.

Como um bom pertencente a sua comunidade, Gamboa além de trabalhar como alfaiate era um poeta ligado a causas sociais. Atribuiu-se a ele a responsabilidade de fundador do grupo Alcolicos Anônimos, na

cidade de Campos. Além de ter sido ex membro do Partido Comunista. Estudou até a 4ª série do ensino básico, porém contribuiu de forma autêntica e genuína com e para a sociedade campista.

Geraldo Gamboa faleceu no dia 05 de junho de 2016 e deixou um vasto repertório musical, tais como: “Aquela nota de 100”, “Eu choro com razão”, “Eu me sinto bem”, “Valei-me, Senhor” e “Meu orgulho é ser Mangueira”.

4. Algumas perspectivas teóricas

4.1. Considerações sobre o conceito de identidade

Stuart Hall, pesquisador jamaicano é considerado um dos maiores teóricos dos estudos culturais. É o conceito de “identidade” do mesmo que tomaremos emprestado para desenvolver nossas convicções sobre a relevância de se pensar a cultura como fator primordial de mudança, interação e símbolos sociais na sociedade pós-moderna. É interessante pensar e construir o “pós-moderno” em uma dinâmica que nos permitirá trabalhar com os antagonismos “tradição X renovação” que muito se vem discutindo nas ciências sociais, além dos incontáveis conflitos culturais que vem modelando nossa arquitetura social.

Vale lembrar, de antemão, que quando o autor introduz a questão da cultura como corpus ele o faz com um olhar de quem enxerga a sociedade muito próxima ao pensamento do sociólogo polonês Zigmunt Bauman, que trabalha amplamente com o conceito de modernidade fluida, dando origem a obras como “Modernidade Líquida” (2000), “Amor líquido” (2003), “Tempos líquidos” (2007). A chamada modernidade tardia serviu de terreno para as investigações de Hall que partiram da premissa que a sociedade já não tinha mais relações engessadas e que os aspectos normativos da sociedade cooperavam para a “crise de identidade” no sec. XX.

O autor então parte do pressuposto de que o sujeito do Iluminismo não mais podia ver seu reflexo na sociedade contemporânea. Aquele sujeito do sec. XVIII, centrado em si, dotado de razão e equilíbrio não mais representava a forma como esse sujeito do sec. XX se enxergava.

Este novo sujeito viu que o equilíbrio não se daria em função de um individualismo desmoderado. As relações interpessoais e as influências que os outros sujeitos tinham sobre o mundo e sobre a forma como

os outros construíram uma nova ideia de sujeito. A forma como o indivíduo se via em função ao outro foi o motor para a nova concepção de sujeito.

Cabe dizer que a modernidade foi o momento que deu origem a esses novos questionamentos existenciais que articula um tipo específico de sujeito no mundo. Em face deste modelo, o sujeito moderno está em constante mudança e rompimento com o que chamamos de mundo tradicional. Aqui vemos a tensão entre “tradição e renovação”, na medida em que o espaço do tradicional é objetivado como arcaico, - imóvel por um lado -, porém, também sendo visto como o espaço de adoração e perpetuação do passado. Em outras instâncias, a sociedade moderna “sólida” não dava conta, muito menos respostas às novas questões que estavam sob os holofotes, como as questões de gênero, etnia, raça, sexualidade e nacionalidade.

Voltando a falar da fragmentação que a modernidade trouxe aos sujeitos e aos conceitos de identidade cultural dialogamos com os estudos de Benedict Anderson acerca da identidade nacional. Em função do deslocamento e da mobilidade fluida, próprios da modernidade, espera-se que o discurso homogêneo e universal abra caminho para modelos plurais de pensamento e maneiras multilaterais de se pensar a cultura e as identidades construídas. Isso dá margem a se pensar na criação de novas identidades por meio da negociação e intersecção das novas culturas. E, ao mesmo tempo, tem-se o esforço da volta às tradições por ser o caminho mais seguro ou viável. O importante é se pensar que a construção do novo não necessariamente deturpa ou destrói o antigo.

Sobre o conceito de identidade defendido por Stuart Hall carece dizer que, neste as particularidades dos indivíduos são exaltados na medida em que acontecem conexões com outras particularidades. Em outras palavras, os indivíduos tendem a se agrupar a partir dos sentidos que dão a um determinado símbolo. Assim nasce a ideia de pertencimento.

Certo é que havemos de ter cuidado ao tratar dos termos “identidade” e “pertencimento”, pois segundo o próprio Hall, “o próprio conceito com o qual estamos lidando, 'identidade', é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. (HALL, 2005, p. 8)

4.2. Algumas considerações sobre a noção de cultura

Os sociólogos da escola alemã e francesa tradicional tendem a dar uma importância secundária à cultura devido aos grandes temas como riqueza material e classes sociais que tomaram o pódio das questões emergentes durante muito tempo na história. Por outro lado, temos a contribuição conceitual e estrutural de inúmeros antropólogos e estudiosos de outras áreas das ciências humanas no tocante a se pensar a presença invisível ou visível da cultura nas diversas esferas da vida pública e privada, no limiar das sociedades. Um desses nomes é o professor de sociologia da cátedra Lillian Chavenson Saden na Universidade Yale, EUA, Jeffrey Alexander. Responsável por reformular os estudos culturais dentro do campo das ciências sociais, Jeffrey fundou o cultural sociology, uma nova corrente para se pensar a sociologia, por meio dos métodos sociológicos culturais. Tendo como influências acadêmicas os sociólogos americanos Talcott Parsons e Robert Bellah, Jeffrey Alexander abriu mão do funcionalismo estrutural destes e inaugurou seu próprio método de investigação: a sociologia cultural.

A sociologia cultural com o qual Jeffrey Alexander trabalha enfatiza o papel e a presença da cultura na determinação da vida social. Voltemos a esse ponto: a cultura como um fator determinante. Esse é o grande diferencial da sociologia cultural de Jeffrey Alexander para antropólogos como Clifford Geertz (1989), autor de “A interpretação das culturas” na qual a cultura é trabalhada pelo viés da semiótica. Ou seja, a cultura aparece no interior das sociedades por meio da interpretação de sua funcionalidade nas práticas sociais. Digamos que a cultura é inerente ao homem, nesta linha de raciocínio, na medida em que os comportamentos humanos são interpretados.

Outra referência de cultura, diferente da preconizada por Jeffrey Alexander, que podemos fazer é a partir da antropologia cultural americana. Franz Boas, representante desta corrente vê a cultura como um todo coerente. Mergulhando nas pesquisas de sua professora, a antropóloga americana Ruth Benedict (1972) que expressa seu conceitos na máxima: “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” compactua e desenvolve, com a parceria de Margareth Mead, o conceito de cultura dentro desta corrente. Nestes moldes, a ideia de cultura não é fechada, portanto, heterogênea, significando e se afirmando enquanto tal na medida em que faz sentido para um determinado grupo. Para reforçar essa tese, cultura e história são entendidas como irmãs, pois as influências exteriores, sociais, políticas, portanto, históricas, se tornam fatores de

análise a se pensar: Que cultura é essa típica desse grupo em questão e por que se distingue tanto (em forma e conteúdo) de outros modelos culturais? Em outros termos, para Franz Boas nenhum aspecto cultural de um povo pode produzir o conceito de cultura se não levado à investigação os diversos fatores que compõem essa totalidade.

Voltando para a concepção de sociologia cultural de Jeffrey Alexander toda comunicação, evento ou interação humana seria inteligível sem a presença da cultura. Em outras palavras, todas as nossas crenças, valores, interações, grupos sociais, percepções e práticas coletivas só são possíveis graças a cultura na qual estamos inseridos. Dessa forma, pensar em cultura é refletir sobre os espaços geográficos que constroem tudo que somos, na relação com o meio social e as condições históricas. O livro “O livro da sociologia” (GLOBO LIVROS, 2015), traz nas páginas 206 a 209 considerações acerca de como essa cultura pensada pelo sociólogo americano trás implicações nas mais triviais situações cotidianas do indivíduo em sociedade.

(...) a cultura – as ideias, crenças, valores de um grupo que são produzidos coletivamente – é fundamental para o entendimento da vida humana. Somente através da cultura é que os humanos conseguem, a duras penas, se afastar de um estado primordial para refletir sobre o mundo ao seu redor e intervir nele. (GLOBO LIVROS, p. 206)

A preocupação de Jeffrey Alexander acerca da importância menor que os clássicos da sociologia ocidental deram a cultura é por pensá-la como um subproduto das relações materiais. Se por um lado Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim construíram o papel da cultura atrelado às ideias de relação de domínio, à burocratização e racionalidade da sociedade capitalista e sob a ótica da religiosidade cristã que separa sagrado de profano, simultaneamente, por outro, Jeffrey Alexander atribui autonomia à cultura, bem próximo à ideia de sagrado do sociólogo francês. Mas um tipo de autonomia que capacita e viabiliza ao invés de restringir a sociedade.

(...) Sua sociologia cultural foca o entendimento de como os indivíduos e os grupos se envolvem na criação de sentido ao fazer uso da produção coletiva de valores, símbolos e discursos – formas de falar a respeito das coisas – e como isso, por sua vez, molda as ações. (GLOBO LIVROS, p. 207)

Em segundo lugar, Jeffrey Alexander diz que enquanto a sociologia clássica está preocupada em definir o tipo de sociedade que temos, como capitalista, socialista ou autoritária, por exemplo, perde-se muito em essência, uma vez que esses aspectos não podem, em sua totalidade discriminar a sociedade. Em outras palavras, a cultura permite olhar a so-

cidade pelas vias “de dentro” como afirma nosso estudioso em questão e se for enxergada por meio de métodos interpretativos pode explorar nos símbolos, estruturas e sentidos sociais coletivos. E “enxergar sobre métodos interpretativos” permite-nos fazer analogia com um texto, que, para ser compreendido, é necessária uma leitura interpretativa utilizando os múltiplos sentidos que este pode produzir. Interpretar um texto, além de atribuir sentido às palavras contidas no mesmo é preencher as “lacunas” que só podem ser tecidas a partir da interação com o texto (obra), autor e leitor.

Sobre o método interpretativo faremos alusão ao crítico literário britânico Clive Staples Lewis (2009), crítico que vê na hermenêutica uma possibilidade de apreensão de mundo. Nesta teoria é a partir do sentido (aquilo que está impresso na obra literária) e da significação (as impressões e interpretações do leitor sobre a obra literária) que uma leitura completa da obra pode ser feita. Artefatos tais como contexto histórico e biografia do autor (os sentidos do autor na obra a partir de suas experiências) modulam a forma de se produzir leitura e interpretação.

Pois bem, estamos registrando a contribuição de Clive Staples Lewis porque segundo sua compreensão da hermenêutica o papel do leitor é fundamental para a construção de sentidos. A essa corrente foi dada o nome de “teoria da recepção” ou “estética da recepção” na qual temos o tripé conceitual: obra/autor/leitor. Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser foram dois fundamentais pensadores alemães dessa teoria que preconiza o protagonismo do leitor para que a literatura aconteça. A Teoria da Recepção é tão importante por ter dado sentido a presença do leitor na construção da leitura em um momento onde, até então, não se pensava neste sujeito como coprodutor da obra. É, então, a partir deste momento que se pensa o encontro e a conexão dos horizontes de autor e leitor. Como co-autor da obra cabe ao leitor preencher as lacunas deixadas pelo autor. Ele tem a oportunidade de produzir novos significados e sentidos quando na construção da leitura.

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto, em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem. Na terminologia da teoria da recepção, o leitor “concretiza” a obra literária, que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página. Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária. (EAGLETON, p. 116)

Podemos fazer um diálogo entre a estética da recepção e a forma

como Jeffrey Alexander concebe cultura pela via interpretativa mostrando o papel da sociedade na construção do “texto social”, das práticas coletivas, dos enredos políticos e históricos e, abrindo espaço para que o leitor (o sociólogo) da obra (as tessituras sociais) interprete e interfira nas culturas na medida em que se estabelece o contato no campo de pesquisa. Sem grandes pormenores, a meta da sociologia cultural é dar visibilidade as estruturas que estão padronizadas e são produzidas pela sociedade, - estruturas estas que, sem leitura, continuarão fragmentadas e sem calçamento com as demais esferas coletivas. (GLOBO LIVROS, p. 208)

5. *Considerações finais*

É pensando sobre as possibilidades de outras formas e intenções que o samba tem, diferentemente daquele produzido e massificado para alcançar a grande mídia, sobrevivido por sua autenticidade que trazemos para o campo a investigação sobre um samba específico do interior do Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, na cidade de Campos dos Goytacazes. Trata-se de um município que concentra, historicamente, um dos maiores índices de população afrodescendente no Brasil, em sua maioria, escravos advindos da região de Luanda (Angola), e que em terra goytacá viveu da cultura da produção açucareira, que em fins do século XIX obteve seu auge de sucesso nos engenhos.

É nessa cidade rodeada de histórias, costumes, ritos e religiosidade do mundo negro, que se imbricava com a realidade da soberania branca, que o samba, o jongo, o batuque, o boi pintadinho, o fado, entre outras manifestações de vida e de cultura foram tecidos. Na pele, nos traços, na comunicação, nos costumes do homem (campista) mestiço.

Com todas as considerações acima ressaltamos a influência e a participação cultural e social de Jorge da Paz e Geraldo Gamboa, como atores sociais, na construção de uma musicalidade e de um samba local e genuíno da cidade de Campos dos Goytacazes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Jorge da Paz. *Campos: 50 anos de Carnaval*. 2. ed. atual. Campos: Escola de Artes Gráficas – Lar Cristão, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad.: Guy Reynaud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, vol. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e história: a problemática dos lugares. Trad.: Yara Aun Khoury. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-29, 1993.

Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>.

Acesso em: 24-11-2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>

Acesso em: 10-09-2014.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita a história: novas perspectivas*. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 163-198.

**A LINGUAGEM
NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA EAD**

Tháise dos Santos Soares Siqueira (UNEF)

thaisesoares_0@hotmail.com

Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UNEF)

rozanaquintanilha@globo.com

Rosilani Balthazar da Silva (UNEF)

rosilanibalta@hotmail.com

Samara Moço Azevedo (UNEF)

samara.moco@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute os aspectos da linguagem presente nas disciplinas ou cursos na modalidade da educação a distância. Para isso, leva-se em consideração os processos de ensino e aprendizagem na EaD, que em grande parte não acontecem em espaços físicos compartilhados por alunos e professores, bem como nem sempre há sincronidade entre o tempo que cada um realiza suas atividades, tendo os materiais impressos e os ambientes virtuais como principais meios de apoio para que os alunos possam acessar as informações e transformá-las em conhecimento. Portanto, o trabalho justifica-se pela intenção de avançar nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação a distância, tendo como base os estudos levantados por Josias Ricardo Hack (2011), que entende os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) como um meio que objetiva estimular o aluno a desenvolver as competências planejadas pelo docente. Por isso, devem ser tomadas como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem ambientes virtuais de ensino e aprendizagem com uma linguagem clara, direta e expressiva, ao ponto de transmitir ao aluno a ideia de que ele está em interlocução permanente com o docente e que ambos compartilham da construção do conhecimento a distância. Nessa reflexão, também abordaremos de forma breve a importância da linguagem dos hipertextos como necessidade de organizar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo para o aluno. De acordo com as ideias dos autores que embasaram esse trabalho, observou-se que a linguagem dos textos didáticos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem deve ser estruturada adequadamente, visando às necessidades cognitivas dos estudantes levando em consideração o hipertexto educativo como auxílio ao aluno no desenvolvimento de suas próprias estratégias de estudo.

Palavras-chave: Educação a distância. AVEA. Linguagem hipertextual.

1. Introdução

Nos dias atuais é comum a afirmação de que vivemos um mundo de mudanças e estas também estão presentes no âmbito da educação. Estas mudanças estão na adoção de concepções e práticas interativas, parti-

cipativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

Nesse cenário de mudanças, a modalidade de educação a distância vem crescendo e se desenvolvendo a cada dia que passa e, com isso cada vez mais pessoas e instituições veem nessa modalidade de ensino um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem. (HACK, 2011)

Sendo assim, verifica-se a necessidade de levantar os aspectos fundamentais da linguagem presente nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, contidos na educação a distância (EaD). Para melhor compreender a temática central deste trabalho, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, compreender o conceito do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, assim como as competências linguísticas hipertextuais necessárias para a comunicação dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem com o intuito de promover a aprendizagem, a participação e a motivação dos integrantes nesse espaço.

Um trabalho dessa natureza tem como justificativa a importância de ferramentas que objetivam estabelecer relações comunicativas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Apesar de haver diversas pesquisas acadêmicas sobre o contexto da educação a distância e até mesmo sobre ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, pouco tem sido discutido sobre a linguagem adequada neste ambiente como ferramenta da aprendizagem e da motivação do aluno. Em linhas gerais, os ambientes virtuais têm sido mais discutidos como ferramenta pedagógica.

As tecnologias vão se aperfeiçoando conforme a necessidade do homem e possuem a capacidade de se adaptar num mundo em grandes mudanças. Dentro de um espaço construído o homem cresce, evolui e comunica-se constantemente tendo a tecnologia como apoio. No campo educacional favorece a aquisição de novos conhecimentos, facilita a apreensão de linguagens, oportuniza indivíduos a informações para além de seu meio. As novas tecnologias abraçam a transformação da realidade social, levando as pessoas a interagirem uns com os outros e com o mundo.

É importante salientar para o papel que as novas tecnologias possuem enquanto agentes viabilizadores de práticas na educação a distância. Conforme José Moran (2013, p. 1), “professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interliga-

dos por tecnologias”. Por esse meio os alunos da educação a distância podem se apropriar de novos conceitos em contextos mais amplos e com a orientação adequada o ensino a distância (EaD) se tornara muito mais prazeroso e proveitoso.

Vemos que o intuito de qualquer uma das modalidades de ensino, seja presencial ou a distância é preparar seus alunos para que, sejam capazes de continuar aprendendo continuamente o que requer de cada um flexibilidade para fazê-los, construir seus conhecimentos a partir do que já sabem, do que já foi adquirido por eles, portanto, que construam autonomia.

Na primeira parte do trabalho, é apresentada uma breve discussão a respeito do ambiente virtual de ensino e aprendizagem e sobre o conceito dos hipertextos. Em seguida, são discutidos os aspectos fundamentais da linguagem empregada dentro dessas duas questões.

Em síntese, este trabalho tem como intenção fazer uma pequena abordagem sobre o processo de ensino aprendizagem na educação a distância, com finalidade de promover o conhecimento do aluno. Sinaliza para a adequação das estratégias de comunicação educativa adotadas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, a linguagem disponibilizada virtualmente para desenvolvimento do conteúdo, as ferramentas de interação disponíveis, as relações de proximidade com os alunos, a colaboração e o processo de autonomia do aluno mostrando como todos esses aspectos unidos contribuem para os procedimentos que giram em torno da educação a distância.

2. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA)

Apesar de os termos plataforma e ambiente serem empregados para designar espaços virtuais de ensino e aprendizagem na educação a distância, existem trabalhos na literatura que fazem distinção entre os conceitos. Neste trabalho utilizaremos a denominação ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) segundo os princípios de Josias Ricardo Hack onde emprega o termo em consonância com a compreensão de que o ambiente virtual de ensino e aprendizagem pode se desenvolver atividades que promovam ambas as partes do processo educativo a distância: o ensino e também a aprendizagem.

Assim como o material impresso os Ambientes virtuais de aprendizagem são de grande importância para o ensino na educação à distân-

cia, funcionando como mediadores de conteúdos programáticos para cursos ou disciplinas. Apesar de se estabelecerem como facilitadores de conhecimento e o meio pelo qual os professores e alunos chegam a muitas das informações, diversos materiais didáticos deixam a desejar na forma de como abordam determinados conteúdos, pois utilizam linguagens inapropriadas que nem sempre alcança os alunos significativamente. Deste modo, a função pedagógica destes materiais fica comprometida e o aluno acaba tendo que recorrer a outras fontes para conseguir cumprir sua meta. etc, tendo o aluno muitas vezes a recorrer a outras fontes para conseguirem cumprir sua meta (HACK, 2011).

De acordo com Josias Ricardo Hack (2010), o texto geralmente é o alicerce para materiais didáticos, sejam eles impressos ou não, e para cada meio existe um tipo de linguagem adequada. Por exemplo, a TV e o rádio utilizam padrões que mesclam a linguagem formal e coloquial, dependendo do tipo de programa e da mensagem que se quer transmitir. Com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem não acontece ao contrário. Para que esse ambiente alcance suas metas e instigue o aluno a desenvolver as capacidades planejadas pelo professor, seu planejamento e preparação deverão considerar algumas características básicas, como:

adequação das estratégias de comunicação educativa adotadas no AVEA com o perfil do aluno, seus interesses, seus conhecimentos anteriores, suas preocupações, suas dificuldades; a composição e organização das unidades textuais, atividades, dos fóruns virtuais e outras estratégias a partir das habilidades e competências que se pretende estimular; a linguagem, que deve ser clara, direta e expressiva, ao ponto de transmitir ao aluno a ideia de que ele está em interlocução permanente com o docente e que ambos participam da construção do conhecimento a distância; a necessidade de organizar o AVEA de forma hipertextual⁹, desafiando o aluno continuamente, através de links, dicas de leitura complementar, atividades etc. (HACK, 2010).

Segundo o mesmo autor (2011, p. 107), o ambiente virtual de ensino e aprendizagem deve ser olhado como “um sistema computacional de aprendizagem cooperativa e interativa que ajuda os alunos a comunicarem suas ideias e a cooperarem em atividades comuns”. A interatividade é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Suely Frago (2007), relata que o termo interatividade é uma redefinição das formas e dos processos psicológicos cognitivos e culturais decorrentes da digitali-

⁹ O hipertexto em um AVEA permite vincular arquivos de uma página da internet ou um computador com uma palavra, figura ou frase que integra o documento hipertextual. Dessa forma, constitui-se o rápido acesso a diferentes recursos, como páginas na internet, vídeos, áudios, imagens e textos em um único documento.

zação da comunicação. Para isso, todos os integrantes da equipe interagem entre si, em um processo em que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o educador é o mediador.

Para Maria Luiza Belloni (2015), a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes.

É importante ressaltar que os responsáveis pela organização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem possuem todos os recursos disponíveis aos alunos e mais a possibilidade de edição e gerenciamento do curso. A possibilidade de edição de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem permite a visualização das ferramentas que criam os hipertextos e demais recursos que irão compor o ambiente virtual de estudos, além da oportunidade dos editores em acompanhar o progresso dos alunos em suas atividades, por meio de ferramentas que apresentam estatísticas e relatórios de acesso ou participação nas suas tarefas (HACK, 2011).

3. A linguagem hipertextual no AVEA

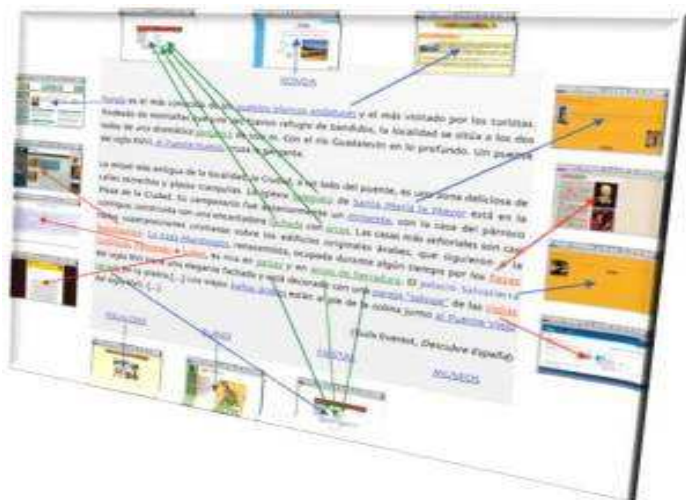


Figura 1. Hipertexto. Fonte: Google imagens

Os materiais didáticos que integram um ambiente virtual de ensi-

no e aprendizagem quase que ocupam o lugar do professor e, por isso, a preocupação com a linguagem dos hipertextos educativos é primordial. Na figura 1, temos um exemplo de ambiente virtual de ensino e aprendizagem, otimizado por hipertextos.

Destaca-se as particularidades da escrita hipertextual, algumas segundo Josias Ricardo Hack (2010, p. 108), adaptadas da proposta de Laaser (1997) para a produção de materiais impressos e outras advindas de sua prática com a educação a distância. As principais características são:

1. A linguagem hipertextual no AVEA tem um estilo conversacional. O intuito é criar uma comunicação bidirecional, essencial na EaD. Mas é preciso cuidar para não “infantilizar” a linguagem, pois pode repercutir negativamente. O hipertexto “fala” com o aluno, envolvendo-o em um diálogo que tem o intuito de fazê-lo considerar as questões levantadas pelo professor, criticar e complementar o que o curso está oferecendo, entre outras coisas. Usualmente, o hipertexto de um AVEA chama o aluno por “você”, buscando maior proximidade.
2. A linguagem hipertextual no AVEA apresenta links com pistas para que o aluno saiba onde pode encontrar informações adicionais sobre determinados assuntos. Afinal, ele pode não ter estudado aquilo que presumimos que ele conheça.
3. A linguagem hipertextual no AVEA incentiva o aluno ao questionamento, provocando-o à reflexão crítica sobre a temática e à construção de novas inquietações sobre o assunto. Por exemplo, os hipertextos educativos devem provocar o estudante a produzir questões ao invés de respostas. Daí, os colegas podem trocar as perguntas entre si ou postá-las em um fórum de discussão.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2000), o hipertexto implica, na verdade, um encadeamento de textos, não essencialmente verbais, que se relacionam, se completam, mas não sequencialmente, o que, segundo o autor (p. 97), “subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos”. Sendo assim, o professor deve se preocupar, então, com o modo de como leva os seus alunos a estabelecer tais relações e como eles irão processar as informações, integrando-as a seus conhecimentos.

Um estudo desenvolvido sobre a temática de recursos dinamizadores por Josias Ricardo Hack (2010) assinalou que o uso eficiente destes é elementar em qualquer curso que emprega a linguagem hipertextual no processo de ensino e aprendizagem. Recursos como imagem, som e vídeo podem dinamizar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, proporcionando a quebra da monotonia de um hipertexto que não utilize

múltiplos recursos audiovisuais, a motivação dos estudantes a dar continuidade aos estudos, a exemplificação de várias formas de uma mesma temática e tornar mais claros os objetivos de aprendizagem escolhidos pelo docente entre outras questões.

Sabe-se que os recursos dinamizadores utilizados em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem são preparados geralmente com a intenção de promover a cooperação. Alguns exemplos como, jogos de perguntas, exercícios que gerem a interação das equipes de estudo, produção de blogs ou sites em equipe. São desafios para que o aluno cumpra o papel de pesquisador ativo na educação a distância. Certas estratégias podem ser usadas para facilitar a compreensão de um hipertexto e até mesmo para dinamizá-lo, por exemplo: figuras, fotos, gráficos, fluxogramas, áudios, vídeos, músicas e jogos. (HACK, 2011)

É preciso atentar-se, sobretudo ao utilizar os recursos audiovisuais, figuras e outros itens ilustrativos, sobre: direitos autorais da obra, verificar se não irá descaracterizar o hipertexto com recursos desconexos e não esquecer de indicar a fonte de onde foi retirado o recurso. (HACK, 2011)

Sendo assim, a linguagem hipertextual no ambiente virtual de ensino e aprendizagem é provocadora e instiga o aluno à aprendizagem, incentiva o aluno ao questionamento, fomentando à reflexão crítica sobre a temática e à construção de novos questionamentos e inquietações sobre o assunto. Nesse sentido, os hipertextos educativos devem provocar o estudante a produzir questões ao invés de respostas, levando-os a um caminho de sucesso.

4. Considerações finais

Ao longo deste estudo tratamos do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, enfatizando a importância de se considerar uma linguagem apropriada ao público alvo, que seja clara, objetiva e interativa.

Abordamos também a linguagem que é apresentada nos materiais didáticos dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Deste modo, acreditamos que a linguagem dos textos didáticos nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem deve ser estruturada adequadamente, com vistas às necessidades cognitivas dos estudantes,

acordando as funções do comunicar, do explicar e do orientar. O ambiente virtual de ensino e aprendizagem revela uma grande potencialidade para o futuro do processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando assim a necessidade de alunos e professores estarem em um mesmo ambiente e em um mesmo horário.

Sendo assim, o hipertexto educativo é uma importante ferramenta pedagógica do ambiente virtual que pode levar o aluno a ampliar suas estratégias de estudo, a conhecer suas aptidões cognitivas, ou seja, a melhor maneira como ele aprende. Com isso, o hipertexto favorece a aprendizagem e a autonomia, pois possibilita novas formas de estudo integradas as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CUNHA, Ana Lygia. *A interação na educação a distância: um estudo lingüístico-pragmático*. 2005 Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/010tcf5.pdf>>. Acesso em: 20-10-2016.

FRAGOSO, Suely. De interação e interatividade. In: X Compós – Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Texto apresentado e debatido no Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Tecnológica, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/interatividade.pdf>>. Acesso em 10-10-2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José. *O que é educação a distância: novos caminhos do ensino a distância*. Rio de Janeiro: CEAD – Centro de Educação a Distância. SENAI, 2002, p. 1-3.

HACK, Josias Ricardo. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____. Linguagem virtual e audiovisual na EaD. In: TAFNER, Elisabeth Penzlien et al. *Produção de materiais autoinstrutivos para EaD*. In: dia: ASSELI, 2010, p. 59-87.

A MORFOLOGIA DO *SUPER* NOS COMPÊNDIOS DE NORMAS

Lara Prazeres Ribeiro Gomes (IFF)
laraprazeres3@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende sistematizar uma revisão de literatura acerca da morfologia do item lexical *super* nos principais compêndios de normas, entendidos, neste trabalho, como gramáticas e dicionários latinos e de língua portuguesa. Dessa forma, partindo de uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se uma investigação que, de forma sucinta, dê conta das classificações próprias do termo com base no que é registrado pela norma-padrão. Como base teórica para a realização deste trabalho, utilizam-se as obras de Ernesto Faria (1958, 1967), Bruno Fregni Bassetto (2010), Wilton Cardoso e Celso Ferreira da Cunha, (1978), Xavier Fernandes (1947), Gladstone Chaves de Melo (1981), Napoleão Mendes de Almeida (1976), Zélia de Almeida Cardoso (2003), José Pereira da Silva (2010), Manoel Said Ali (1971) e Evanildo Bechara (2009).

Palavras-chave: Lexicologia. Morfologia histórica. *Super*.

Cada palavra tem sua própria história
(Hugo Schuchardt)

1. Introdução

Nos estudos gramaticais, a categorização de determinados itens lexicais é problemática, havendo divergência entre os diversos estudiosos do assunto. O vocábulo *super* é um desses exemplos, merecendo pesquisa mais aprofundada, já que sobre ele paira certa indefinição classificatória, ou seja, não há unanimidade em relação à classe ou às classes em que se encaixa, além de poder haver divergência entre uso e classificação.

Tendo isso em mente, o artigo busca fazer uma investigação da palavra *super* que dê conta de levantar, entender e reconhecer as classificações próprias desse termo. O objetivo é, por meio de uma revisão literária, traçar uma trajetória do desenvolvimento da palavra *super*, de forma a compreendê-la morfológica e historicamente, investigando o comportamento da palavra do latim ao português brasileiro moderno, para desenvolver uma reflexão sobre o assunto, compreendendo sua origem e analisando como ela foi classificada morfológicamente nos compêndios de normas.

Assim sendo, a análise da morfologia e da história do item lexical

será realizada partindo de uma pesquisa bibliográfica, reunindo dicionários e gramáticas de língua latina e portuguesa que possuam algum registro do termo *super*, para ver como ele foi e é registrado de acordo com a norma padrão.

A relevância do trabalho dá-se devido a língua ser um instrumento de comunicação vivo que recebe influência dos falantes e está em constante mudança. Dada a frequência do termo *super* no vocabulário das pessoas percebida pela autora do artigo e a ocorrência de maneiras diferentes de utilizá-lo na prática, é interessante conhecer sua história e suas classificações para ver quais usos são possíveis, reconhecidos pelos compêndios e válidos.

Sabendo que é muito comum encontrar, tanto na linguagem oral quanto escrita, ocorrências do *super* como advérbio, mas sabendo, também, que o termo não é classificado dessa forma por gramáticas e dicionários, o trabalho tenciona ir à origem da palavra para compreender sua história, na tentativa de apurar as utilizações da palavra e examinar se o emprego do *super* como advérbio é algo inovador ou se é uma herança de comportamento. Afinal, na história pode haver indícios de que determinada forma de empregar uma palavra é na realidade uma utilização tradicional e não um uso criativo e impróprio.

2. A história da palavra *super*

Com o intuito de conhecer melhor o objeto deste trabalho, fez-se um panorama histórico do item lexical *super*, do qual já é sabido possuir raízes latinas. Nos dicionários da língua portuguesa sua definição mais conhecida e utilizada é a de prefixo, havendo uma falta de olhares para outras utilizações possíveis e frequentes na língua. Procurando em dicionários latinos, a definição do vocábulo varia, abarcando preposição, advérbio e aparecendo justaposto a outros vocábulos como prefixo. Partindo desta discrepância, analisar-se-á melhor cada uma dessas classificações, por meio de uma revisão literária.

As palavras provenientes do latim que compõem nosso léxico chegaram até suas formas atuais por diversos processos – são emprésti-

mos¹⁰, palavras hereditárias¹¹, de formação interna¹² ou vernácula¹³ –, tendo sofrido metaplasmos ou não. De acordo com José Pereira da Silva (2010, p. 111), elas podem ser vocábulos populares, eruditos ou semieruditos. Os primeiros são as palavras que, ao chegarem à península, foram alteradas, sendo o resultado de mudanças ocorridas pelo falar do povo romano; os segundos são justamente aqueles que foram retirados intactos do latim clássico e resistiram ao falar do povo, tendo sido immortalizados em obras literárias por poetas, juristas e sacerdotes que tentavam se aproximar do estilo clássico-literário latino, são chamados também, por isso, de vocábulos literários; os últimos são os que entraram na língua após a grande transformação do latim vulgar e sofreram menos alterações que os vocábulos populares.

Há, pois, as palavras que participam de mais de um grupo de vocábulos, as chamadas alotrópicas. São termos que possuem a mesma origem no latim, mas que são grafadas de maneiras diferentes por que se bifurcaram e foram conduzidas por caminhos distintos no curso da história da língua. Xavier Fernandes (1947, p. 50 *apud* CARDOSO & CUNHA, 1978, p. 168) explica esse processo como se “fôrças diferentes atuassem numa palavra, obrigando-a a seguir rumos diversos, cada um dos quais operando nela a sua evolução e produzindo-se outras tantas novas formas”. Concordando com ele, outros autores trazem esse conceito como vocábulos que, no processo de formação de palavras, foram acolhidos divergentemente, possuindo um étimo em comum. (CARDOSO & CUNHA, 1978; FERNANDES, 1947; CÂMARA JR, 1998)

Quando os vocábulos latinos aparecem como dois ou mais vocábulos em português, eles são alotrópicos, portanto, provém – ou podem provir – de mais de uma corrente. Para Joaquim Matoso Câmara Jr. (1998), há três possibilidades: é possível que um tenha origem popular enquanto o outro, erudita ou semierudita; que sejam ambos de origem

¹⁰ Palavras originadas em outros idiomas que são absorvidas (tomadas ou traduzidas) de outra comunidade linguística, seja ela da mesma língua histórica ou de línguas estrangeiras, pelos falantes de uma língua já formada e reconhecida posteriormente. (BECHARA, 2009, p. 351)

¹¹ Palavras que sobrevivem no decorrer do processo de formação de uma língua, frutos de relações de substrato, adstrato e superstrato.

¹² São as palavras formadas dentro de um idioma como termos primitivos, que não dependeram de influências externas ou de outras palavras para surgirem.

¹³ “Prefixos latinos modificados ou aportuguesados”. (ALMEIDA, 1967, p. 353)

popular, diferindo quanto às zonas dialetais, ou seja, o local onde ocorreu a mudança; ou pode ser que um seja uma forma própria do Português e o outro ser fruto de empréstimo de outra língua românica. Já Xavier Fernandes (1947, p. 50 *apud* CARDOSO & CUNHA, 1978, p. 168) considera que

a origem do alotropismo encontra-se nas duas correntes, a popular e a erudita, isto é, no falar comum do povo e na linguagem culta dos literatos, sendo de notar que qualquer delas pode produzir, e produz, não poucas vezes a evolução fonética, morfológica e semântica dos vocábulos.

O *super* configura um vocábulo alotrópico porque ainda que existisse em latim grafado exatamente assim e seja falado ainda hoje no português da mesma maneira, há uma outra forma que coexiste com o *super* erudito, a preposição *sobre*, que compartilha com o prefixo a origem latina no advérbio *super*, porém, considerando o processo de formação dessa palavra como tendo sido dado após a grande transformação do latim vulgar, este outro vocábulo oriundo do *super* vêm a ser semierudito.

Feita essa contextualização, pode-se partir para a análise das várias faces do *super*, buscando estudar as classificações próprias do termo ao longo da história. Considerando que estas são as classificações que constam em gramáticas e dicionários de língua portuguesa e latim, não serão analisadas neste trabalho aquelas que configuram as derivações impróprias, ou seja, as ocorrências do termo *super* como outras classes morfológicas. Pode acontecer, na língua, de haver conversões e uma palavra que pertence a determinada classe, em uma situação específica mudar para outra. Com o *super*, evidenciam-se casos de aplicação do termo como substantivo ou como interjeição, mas, como não são reconhecidos pelos compêndios e por fazerem parte das classificações impróprias, não serão objeto desse estudo.

2.1. Prefixo

Versar-se-á nesse tópico acerca do funcionamento do item lexical *super* como prefixo. Para isso, deve-se definir prefixação, que é uma das formas como funcionam afixos, os quais, por sua vez, são morfemas que podem aparecer no início de uma palavra – os prefixos – ou no fim de uma palavra – os sufixos. Como diz Napoleão Mendes de Almeida (1967, p. 353), conceitua-se prefixação por “o processo de composição de vocábulos mediante anteposição, a uma palavra, de afixos, isto é, de

partícula ou sílaba que modifique o sentido da palavra”. Como o *super* se une à palavra base no início, ele configura um prefixo.

Segundo gramáticas históricas, prefixos são originalmente advérbios ou preposições, cuja utilização se dá ao antepor um afixo ao radical de uma palavra que não seja um verbo, caso seja, ganha o nome de pre-*vérbio* (COUTINHO, 1974). Essa definição de uso, contudo, não se aplica rigorosamente, já que consta em gramáticas como a de Evanildo Bechara (2009) afixos antepostos à base verbal como prefixos. Sua função é atribuir outra carga de significado, reforçar ou modificar uma palavra.

Dentro do idioma português, os prefixos podem ser vernáculos, latinos ou gregos. Os gregos são aqueles que possuem a origem na língua grega, mas a diferença maior se dá entre os latinos e os vernáculos por possuírem origem parecida na mesma língua. Aqueles são os prefixos latinos que foram retirados incólumes do Latim; estes são os que sofreram alterações ou foram portuguesesados. (ALMEIDA, 1967, p. 353)

Como o *super* é um termo alotrópico, já na lista de prefixos portugueses, aparece com a forma vernácula e a latina. A vernácula foi a que sofreu os metaplasmos que resultaram na estrutura *sobre* de *sobrepairar*, *sobretudo*, *sobreviver* e *sobrepôr*; a latina é o *super* de *supérfluo*, *superlotação* e *supermercado*.

Quanto à classificação, os prefixos podem ser populares ou eruditos, inxpletivos ou expletivos, separáveis ou inseparáveis. O *super*, enquanto prefixo da língua portuguesa, é erudito, já que provém da lista de prefixos latinos; inxpletivo, porque acrescenta uma ideia de intensidade ou superioridade à palavra a qual se une; inseparável, pois é dependente e não se separa da palavra a que se acopla. Pode designar “posição superior, excesso, intensidade” e estar unido a um verbo, como em *superfaturar*, *superproduzir*; a um substantivo, *superprodução*, *supercílio*; a adjetivos como no caso de *supersensível*.

Sob a ótica da origem ainda no latim, os prefixos podiam surgir seja de advérbios ou preposições. Pouco se fala sobre eles além disso e menos ainda sobre cada um especificamente. Paire, então, a questão: encontrando a forma *super* tanto entre os advérbios e preposições, de que classe o prefixo é oriundo? Tencionando sanar essa dúvida, buscar-se-á informações estudando as demais classes gramaticais.

2.2. Preposição

Para este tópico, será dado como compreendido pelo leitor o significado dos casos latinos e sua aplicação na língua latina. Em latim, o termo “super” era também utilizado como preposição. As preposições possuem a função de ligar dois termos quaisquer de uma frase, podendo, por exemplo, ligar um verbo a um substantivo ou um substantivo a outro. Ao fazer a relação entre uma palavra e outra, a preposição promove a explicação do primeiro termo relacionado a partir do segundo, completando seu sentido e fazendo especificações quanto a ele (CUNHA & CINTRA, p. 569). São elementos que não podem ser empregados isoladamente, já que possuem o caráter relacionante, assim como as conjunções. Bruno Fregni Bassetto (2010, p. 325) diz que, por isso, “é mais exato dizer que as preposições relacionam duas ideias e não duas palavras”.

Essas palavras invariáveis – pois não se flexionam em gênero ou número – acrescentam aos nomes aos quais se antepõem noções diversas, como de lugar, instrumento, meio, companhia, etc., “subordinando ao mesmo tempo o dito nome ou pronome a outro termo da mesma opção” (SACCONI, 2001 p. 302). Entre duas palavras, as preposições podem estabelecer relações diferentes, dependendo de qual seja empregada. Veja o caso das palavras “caixa” e “bolas”. Se a noção requerida for de conteúdo, a preposição *com*, colocada entre os dois termos nos permitiria saber que a caixa possui bolas (caixa com bolas); caso queiram denotar a finalidade da caixa, coloca-se a preposição *para* e saber-se-á que é uma caixa para bolas. Se houvesse a noção de lugar, a preposição *entre* daria conta de situar a caixa no espaço, dizendo “caixa entre bolas” seria sabido que a caixa se encontra no meio de bolas ou entre elas. Substituindo esta preposição por *sobre*, tem-se ainda a noção de lugar, mas não mais entre as bolas: em “caixa sobre bolas”, a preposição denota a relação de superioridade e passa a ideia de que a caixa se encontra acima, por cima das bolas.

Não se deve concluir, entretanto, que cada preposição irá estabelecer uma relação específica. A relação que uma preposição estabelece encontra seu sentido na frase. A preposição *sobre*, em outra construção frasal, pode estabelecer – como bem aponta Luiz Antônio Sacconi (2001) – outros sentidos como a noção de assunto em “falei sobre preposições”, na qual indica o objeto da fala, aquilo sobre o que se falou; de direção em “ir sobre o adversário”; de excesso em “sobre ser ignorante, era presunçoso”, nesse caso o sobre possui também significado de “além de” (ALMEIDA, 1976, p. 309). Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley

Cintra (2008, p. 591) acrescentam a noção de tempo em exemplos como “já era sobre o natal”, em que o *sobre* passa a noção de tempo aproximado, figurativamente, seria como dizer que a data está em cima do natal, ou seja, muito perto. As preposições são termos invariáveis quanto à forma, porém, quanto ao sentido, podem variar dentro da frase de acordo com a intenção que se deseja passar.

Na língua portuguesa, o termo *sobre* desempenha principalmente o papel de preposição, podendo também estar entre os prefixos, como visto anteriormente. Luiz Antônio Sacconi (2001, p. 302) coloca-o entre as preposições essenciais, ou seja, aquelas que sempre foram preposições, diferente das acidentais que só ganharam esse uso em certo estágio da língua; mas considerando que a língua é um instrumento vivo em constante transformação e que a portuguesa nasceu do Latim, é preciso considerar mais que a classificação que o *sobre* tem nas gramáticas de Português e ir até sua origem. Ao dizer que algo *sempre* foi determinada coisa, considera-se que ainda em sua origem já se podia classificar esse algo do jeito que é classificado atualmente, o que não caracteriza o caso do *sobre*. Em Português, sim: essa palavra sempre foi preposição, uma vez que tenha chegado ao idioma dessa maneira; porém, no Latim, possui origem e classificações diferentes.

As preposições latinas são majoritariamente antigos advérbios indeclináveis ou partículas independentes (FARIA, 1958; BASSETTO, 2010, SAID ALI, 1971). Ernesto Faria (1958, p. 255) diz que, a princípio, assumiam a função de enfatizar as expressões e/ou conferir mais clareza à sentença, já que, inicialmente, os casos exprimiam suas ideias sozinhos, suprimindo a necessidade de preposicionar um termo, uma vez que estar em um caso específico era suficiente para se compreender o sentido da frase. Com o tempo, os casos deixaram de ser autossuficientes devido ao enfraquecimento de seus valores significativos, assim, pela a lei do maior esforço – conceito de Gramont explicado por Gladstone Chaves de Melo (1981, p. 194) o qual justifica qualquer desdobramento, reduplicação e diferenciação na língua com a necessidade de clareza – os falantes passaram a fazer uso de advérbios para especificar aquilo que desejavam enfatizar:

A necessidade de clareza e a expressividade enfática da língua falada é que teriam generalizado o emprego desses advérbios e partículas antes de determinados casos, uma vez que primitivamente esses mesmos casos eram bastantes para indicar as relações que depois elas passaram a exprimir. (FARIA, 1958, p. 263)

Então, o emprego desses advérbios e partículas tornou-se tão frequente e importante para a clareza das sentenças que se criou uma classe gramatical abarcando esses termos, a ela foi nomeado preposição. As preposições, destarte, foram utilizadas para garantir a clareza dos casos e também para precisarem a significação de um verbo, diferenciando-o de verbos de movimento ou não, ou de transitivos diretos e indiretos, quando um verbo podia ser aplicado de ambas as formas.

A preposição *super*, que originou a preposição *sobre*, possuía um duplo emprego em latim. Essa classe gramatical era dividida em três grupos: a) proposições usadas com o acusativo, dando noção de movimento; b) preposições usadas com o ablativo, sem dar noção de movimento; c) preposições usadas com acusativo e ablativo. O *super* estava entre as que podiam ser usadas tanto com acusativo como com ablativo. Ernesto Faria (1958) destaca dois trechos de obras do autor latino Cícero para exemplificar que, quando utilizada para o acusativo, a palavra *super* podia ou não dar a noção de movimento, mas estabelecia a relação de lugar como em *super aspirem adsidere* (sentar-se sobre uma serpente); quando utilizada com o ablativo, estabelecia a relação de assunto, como se percebe no trecho *super aliqua re scribere* (escrever a respeito de alguma coisa).

De *super* para *sobre*, a palavra sofreu alguns metaplasmos, ou seja, alterações fonéticas ocorridas durante sua evolução pelos falantes. As que se pode observar de acordo com os conceitos de Dolores Garcia Carvalho e Manoel Nascimento (1981) são:

- 1) Metátese – transposição de um fonema na mesma sílaba: **super** > **sobre** (o fonema /r/ se deslocou para antes do /e/);
- 2) Sonorização – modificação de uma consoante surda para uma homorgânica¹⁴ sonora em uma posição intervocálica: **super** > **sobre** (passagem do /p/ para o /b/);
- 3) Vocalismo – mudança de uma vogal para outra: **super** > **sobre** (alteração do /u/ para /o/)

Uma das possíveis explicações para esse fenômeno é a lei do menor esforço ou economia fisiológica (MELO, 1981). Partindo do princípio de que tenha sido considerado mais fácil proferir uma consoante so-

¹⁴ Um fonema homorgânico é aquele que possui o mesmo ponto de articulação em relação a outro fonema.

nora como o /b/ em vez de uma surda como o /p/ entre duas vogais, aconteceu em *super* que as cordas vocais, as quais vibraram para produzir as vogais, precisaram parar de vibrar para pronunciar o /p/, em *sobre* isso não acontece, já que o /b/ é igualmente sonoro, havendo a vibração. É importante ressaltar que alterações como essa não são uma decisão tomada por um grupo, mas um fenômeno que ocorre naturalmente e sem pretensões. Portanto, o motivo de ter havido as mudanças que resultaram no termo *sobre*, mas não ter acontecido o mesmo com o termo *super*, coexistente em nosso léxico, dá-se misteriosamente devido ao fato de um ser um vocábulo erudito e o outro não, no caso, não foi de interesse dos falantes modificar o vocábulo erudito e, sim, preservá-lo, mostrando que os episódios que envolvem a língua são arbitrários.

Não é possível situar no tempo o momento histórico de cada mudança e pô-las em ordem cronológica sem o apoio de registros. Os metaplasmos, conforme observados na atualidade, são capazes apenas de reconhecer quais alterações a palavra sofreu, mas não é possível sem documentos históricos específicos determinar qual metaplasmo aconteceu primeiro ou se ocorreram simultaneamente. Há, pois, registros da forma “subre” na gramática de Ismael de Lima Coutinho (1974), indicando que a vocalização ocorreu após os demais metaplasmos.

Como bem afirma Manoel Said Ali (1971) em concordância com Bruno Fregni Bassetto (2010), os pontos de concordância entre preposições e advérbios se dão devido a estes serem a forma primitiva daqueles. As preposições são usadas antes de substantivos e pronomes enquanto os advérbios acompanham verbos, adjetivos e advérbios. Sendo que preposições encontram origem nos advérbios, pretende-se agora aprofundar o conhecimento acerca desta classe.

2.3. Advérbio

Em relação aos advérbios, o *super* possui uma trajetória mais complexa. O termo já esteve inserido nessa classe no momento de sua origem, mas foi retirado em algum ponto, o qual não se sabe especificar. O advérbio é uma categoria de palavras que, historicamente, colaborou muito com a língua, uma vez que, como visto anteriormente neste capítulo, tenha sido a fonte donde nasceram outras classes e expressões, vide o caso das preposições e dos prefixos. Bruno Fregni Bassetto (2001) já diz que certos adjetivos no nominativo, ablativo e acusativo ganharam valor adverbial no latim. Neste item, falar-se-á sobre essa classe invariável.

Servindo para modificar outros elementos da frase, o advérbio constitui uma classe morfológica que se justapõe principalmente aos verbos, denotando circunstâncias as quais podem variar bastante de acordo com o sentido da frase. Podem também alterar nomes, como é o caso daqueles que modificam adjetivos e outros advérbios. Napoleão Mendes de Almeida (1967, p. 80), inclusive, aponta o advérbio como sendo “toda palavra que pode modificar o verbo, o adjetivo e, até, o próprio advérbio”. Sendo assim, não há uma lista exata e fechada de todos os advérbios, já que qualquer palavra, desde que seja capaz de modificar o verbo, o adjetivo ou o advérbio, atenderá ao critério básico e comportar-se-á como tal. Um exemplo disso é o que ocorre com a preposição *sobre* na seguinte frase: “Deitei-me nos melhores repousos dos maiores castelos dos mais ricos reis, mas nada se compara ao colo da moça, o qual outrora me debrucei sobre”. Isso acontece porque a unidade que seria introduzida pela preposição é reduzida, sobrando apenas a própria preposição, a qual não pode terminar frases. Fica então seu sentido como modificador do verbo.

Há autores como Evanildo Bechara (2009, p. 288) e Zélia de Almeida Cardoso (2003, p. 99) que consideram que o advérbio pode, também, modificar o substantivo em construções como “soube que ele é verdadeiramente poeta”, quando o substantivo aparece denotando a qualidade da substância e não a própria substância

Isso acontece porque essa classe é a mais heterogênea entre as demais, sendo esse o motivo que torna difícil a atribuição de uma classificação uniforme e coerente, de acordo com Evanildo Bechara (2009). Há advérbios que estão internamente vinculados pelos seus papéis semântico-sintáticos ao núcleo verbal e há os que estão ligados externamente. Os primeiros não são flexíveis quanto à posição dentro da oração; os segundos são. Por possuírem tamanha mobilidade, José Carlos de Azeredo (2011, p. 193) explica que alguns advérbios podem situar-se em qualquer lugar em relação ao termo que modifica, tal como antes do sujeito (frequentemente eu vou ao shopping); imediatamente após ao verbo (eu vou frequentemente ao shopping) ou no fim da frase (eu vou ao shopping frequentemente). Evanildo Bechara (2009), José Carlos de Azeredo (2011) e Joaquim Matoso Câmara Jr. (1998) concordam que é a mobilidade semântica e funcional aquilo que melhor caracteriza a classe dos advérbios. Certos advérbios podem modificar tanto apenas um termo quando toda uma oração.

A invariabilidade do advérbio vem de sua origem. Eles não flexionam em número, gênero ou pessoa – admitem a noção de grau em alguns casos (muitíssimo) – e isso é uma herança de comportamento, pois muitos deles “são simples formas casuais, fixadas em determinados casos, como que assim fossilizadas, e que passaram a ser usadas adverbialmente, destacando-se desta forma, do sistema da declinação”. (FARIA, 1958, p. 251)

Ainda sobre a origem, Bruno Fregni Bassetto (2010) introduz a ideia de que grande parte dos advérbios foram formados pelo próprio latim quando se conferiu a alguns adjetivos o valor adverbial – por valor adverbial, tem-se a característica de ser um elemento modificador e denotador de circunstâncias –, o que justifica a existência de traços semânticos comuns como a admissão de noção de grau; também diz que alguns são fruto da justaposição ou contração de preposições com nomes; outros são simplesmente advérbios próprios que as línguas românicas formaram. Zélia de Almeida Cardoso (2003, p. 97), corroborando com Bruno Fregni Bassetto (2010), escreve que “alguns advérbios latinos podem ser considerados como palavras primitivas, independentes”.

Tendo isso posto e aplicando essas informações ao estudo do termo *super*, algumas questões são levantadas. Para autores como Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva e Louis Marie Quicherat (2000), essa palavra também era um adjetivo¹⁵, se esse uso é anterior ou posterior à existência do *super* como advérbio ou preposição, não se pode concluir, mas isso abre possibilidade para encarar a trajetória da palavra como a) um adjetivo a que foi conferido valor adverbial; b) uma palavra primitiva e independente que surgiu na língua como advérbio.

Pressupõe-se que no latim o uso principal e/ou inicial do *super* fosse o adverbial por causa da ordem com a qual suas definições aparecem no dicionário. No Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto Faria (1976, p. 966), encontra-se o termo primeiro como advérbio no sentido próprio como “em cima” e no sentido figurado como “a mais”, “além de”, “demais”, “lá em cima” e “de resto”; em seguida como preposição regente tanto de acusativo quanto ablativo, com os sentidos de “acima de”, “além de”, “durante”, “mais do que”, “a respeito de”, “por

¹⁵ O adjetivo *super*, -era, -erum, assim destacado por Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva e Louis Marie Quicherat, é uma variação do adjetivo *superus*, -a, -um, reconhecido também por Ernesto Faria (ano). Possuem a mesma significação em formas alternativas.

meio de”. Essa definição permanece sem alterações em uma edição mais recente do dicionário, de 2003. Outros autores concordam com a colocação do *super* entre os advérbios, vide o já citado dicionário de Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva e Louis Marie Quicherat (2000).

A colocação do *super* como advérbio é uma prova de que o uso adverbial do *super* não é um fenômeno moderno da língua oral, típico dos jovens ou do falar feminino, mas herança de uma estrutura clássica da língua escrita. Esse uso é ratificado pela utilização em obras como Eneida, de Vergílio (século I a.C.), em trechos como o do quinto livro *ille super talis effundit pectore voces* (verso 482), em que funciona como um advérbio de lugar com o sentido de “lançar em cima do peito”, conforme a definição do dicionário de Ernesto Faria (1967). Além dessa definição com o sentido de lugar, há outros versos que mostram o *super* expressando intensidade. Dois exemplos são o verso 462 de Eneida VII e o verso 330 de Eneida V. O primeiro, *saevit amor ferri et scelerata insania belli, ira super*, possui no trecho “ira super” a presença de um advérbio de intensidade modificando um substantivo; uma tradução possível, baseada em Ernesto Faria (1967), é “muita ira” ou “super ira”, defendendo o emprego do *super* na mesma classe e com a mesma função. Assim como o trecho anterior, o segundo, *super madefecerat herbas*, do verso 330 de Eneida V, emprega o item também com ideia de intensidade, dessa vez modificando o verbo “umedecer”, sendo traduzido como “umedecera muito (demais) as ervas” ou até mesmo “super umedecera as ervas”.

Dessa maneira, comprova-se que o *super* é um advérbio, seja essa sua utilização primeira ou não, mas é, já que até mesmo no início do primeiro milênio já era empregado assim. Embora, conforme indica Ernesto Faria (1967), seu sentido próprio seja de lugar e o figurado de intensidade, o qual é o uso mais recorrente na atualidade, a afirmação de Bruno Fregni Bassetto (2010, p. 231) de que “não raro palavras com outros significados passam a advérbios de intensidade” fortalece e legitima o emprego dessa palavra no sentido de “muito”, “demais”; um emprego que vem resistindo aos compêndios de normas, atestando o poder dos falantes e elencando a influência da história da palavra.

3. *Considerações finais*

Um fator importante a ser considerado durante do aprendizado da língua é a história das palavras. Trabalhar com o hoje, com o agora, e apenas isso priva e limita o conhecimento. Ao buscar auxílio na história

da palavra, muito se pode compreender sobre seu funcionamento, seu uso. Além de entender qual foi o caminho de um termo até ser utilizado do jeito que é hoje, esse tipo de pesquisa é capaz de sanar dúvidas e perceber as possíveis razões pelas quais os falantes fazem uma aplicação diferente de um termo. Nem sempre é um erro impensado, nem sempre é subversão.

Partindo da revisão literária para conhecer melhor a palavra *super*, chegou-se a conclusão de que, assim como no português, esse termo era também utilizado como prefixo na língua latina, logo, o prefixo latino *super* é o mesmo prefixo utilizado na língua portuguesa. Analisando, pois, a origem desse prefixo latino, tem-se que era utilizado como preposição, a mesma preposição que, embora tenha sofrido metaplasmos, permanece na língua portuguesa na mesma classe. Aprofundando o estudo da origem da palavra, a classe de advérbios também é destacada entre as utilizações do *super* na língua latina.

Verificou-se, então, que não é sem razão ou fundamento que os falantes do português moderno fazem o uso dessa palavra como um advérbio, assim como no latim, em que o termo podia ser empregado para intensificar, essa utilização permanece na língua, mesmo que sem ser reconhecida pelos compêndios de normas. O *super* como advérbio não é nenhuma invenção atual, não é um mero modismo adotado pelo falar feminino ou adolescente. É uma utilização tão válida quanto qualquer outra, basta olharmos para a clássica literatura de Vergílio.

O estudo histórico atrelado à observação do falar moderno, vendo as brechas entre norma, uso e história, é um dos passos necessários para o reconhecimento da palavra nessa classe, a que sempre pertenceu, podendo ser de serventia para a análise de outras tantas palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1967.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história interna das línguas românicas*, v. 2. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jozon, 1998.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Português através de textos: estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1981.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CUNHA, Celso Ferreira, CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARIA, Ernesto. *Dicionário latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1967.

_____. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

FERNANDES, Xavier. *Questões de língua pátria*, vol. II. Lisboa, 1947.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos; QUICHERAT, Louis Marie. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórias da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

VERGÍLIO. *Eneida*. Século I a.C. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/verg.html>>. Acesso em: 17-08-2016.

**A NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM**

Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães (UENF)

tatiane.educ@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

gtavares33@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta trazer uma reflexão sobre o papel da narrativa na aprendizagem histórica. A pesquisa do tipo qualitativa, adquiriu a forma de um estudo de caso, por se tratar de um esforço em aprofundar aspectos da aprendizagem em um grupo de discentes analisando suas narrativas. Os conceitos de aprendizagem histórica e narrativa histórica, propostos por Jörn Rüsen (2007; 2011) na abordagem da cognição histórica, nortearam a pesquisa. Autores como Peter Burke (2011); Paul Ricoeur (2010) também foram fundamentais por considerarem a narrativa uma forma adequada à escrita da história, contudo diferenciando a narrativa fictícia de uma narrativa histórica. Jörn Rüsen (2007) considera que o ensino de história tem como uma de suas finalidades desenvolver a competência narrativa nos discentes, fazendo com que os mesmos realizem um processo cognitivo de tornar presente o passado, desenvolvendo o que designou de consciência histórica. Visto isso, foi aplicado um instrumento de coleta de dados que permitiu analisar as narrativas dos discentes revelando aspectos da aprendizagem, chegando então à questão central desse trabalho: Qual o papel da narrativa na aprendizagem histórica de um grupo de discentes do ensino médio? Entre outros aspectos, pode se reconhecer como o aluno organiza os seus conhecimentos históricos estruturando-o em forma narrativa, ou seja, como aprende história.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Narrativa histórica. Ensino de história

1. Considerações iniciais

A relação entre a narrativa histórica e a aprendizagem histórica pode ser compreendida a partir do papel da narrativa no ensino de história. Desse a sua constituição como disciplina, o ensino de história manteve com a narrativa uma relação proveniente do próprio campo da ciência histórica, associado aos paradigmas do historicismo, das correntes estruturalistas, bem como dos princípios da nova história cultural.

No campo da educação histórica, estudos que privilegiam a aprendizagem a partir de processos cognitivos têm considerado a narrativa histórica como competência desenvolvida no ensino de história. Essa

área de investigação aborda conceitos como consciência histórica e aprendizagem histórica, intimamente relacionados à narrativa. Segundo Isabel Barca (2001) a narrativa histórica tem sido o fundamento metodológico para pesquisas nessa área e tem contribuído para novas abordagens sobre a aprendizagem em história.

Logo, a partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, foi empreendido um estudo, cujo objetivo foi analisar o papel da narrativa no ensino de história, tendo como referencial teórico as contribuições de Jörn Rüsen (1996, 2001, 2007), Luis Fernando Cerri (2011), Isabel Barca e Marília Gago (2004), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011), autores que tratam da aprendizagem histórica na perspectiva da educação histórica, bem como Peter Burke (2011) e Paul Ricoeur (2010) que discutem a narrativa histórica.

Em um primeiro momento, observou-se a questão em torno da narrativa histórica e a natureza do debate teórico no campo da história enquanto ciência. Em seguida, buscou-se analisar o papel da narrativa no ensino de história, ressaltando a tendência de acompanhar as próprias mudanças no ensino.

Em um terceiro momento, buscou-se elucidar a relação entre a aprendizagem e a narrativa, contextualizada no campo de investigação da educação histórica. Por fim, descreveu-se a metodologia e os resultados obtidos por meio do estudo com discentes do 2º ano do ensino médio de uma unidade escolar da rede pública estadual de ensino.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011) como competência do ensino de história a narrativa histórica possui potencial para organizar e apresentar os conteúdos históricos. Para Circe Bittencourt (2004) nas narrativas as experiências passadas podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertando maior empatia com os fatos históricos. Segundo Jörn Rüsen (2007) a narrativa histórica é pressuposto para aprendizagem histórica.

2. A questão da narrativa histórica

A partir do final do século XX, assistiu-se a um debate, em torno da escrita da história, que ainda persiste entre as principais correntes historiográficas. Alguns autores denominaram de questão narrativista, como Jörn Rüsen (2011), outros tratam de um eclipse da narrativa, como Paul Ricoeur (2010), ou ainda alguns se referem ao retorno da narrativa, ex-

pressão recorrente e citada por diversos autores, como Peter Burke.

De acordo com Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (2010), duas escolas historiográficas que emergiram no século XX se puseram contrárias ao paradigma da história do século anterior, a história positivista ou historicista. Tais correntes, denominadas pelos autores como estruturalistas, tinham como representantes a escola de Frankfurt, na Alemanha, de orientação marxista, e a Escola dos Annales, francesa, que tinham como representantes Marc Bloc, Fernand Braudel e Lucien Febvre.

Segundo Peter Burke (2011), em comum, essas duas correntes estruturalistas criticavam o historicismo de Leopold Von Ranke que tinha por princípio a objetividade e racionalidade científica, com a máxima neutralidade do pesquisador. Os feitos dos grandes personagens da história, sobretudo da esfera política, eram descritos em forma narrativa, onde os acontecimentos sobrepunham-se linearmente. A questão que tem se colocado à narrativa histórica é justamente a associação entre essa forma de escrita e o historicismo.

Para Jörn Rüsen (1996), o embate não está apenas no fato da narrativa em si, e sua associação com uma história tradicional, mas reflete a preocupação dos historiadores com a questão da objetividade da ciência histórica. Segundo Jörn Rüsen (1996), a história possui uma natureza narrativista, ou seja, os fatos históricos são substancialmente descritos e explicados em uma sequência temporal e em um dado espaço, conferindo significado às experiências humanas do passado. Nesse sentido, o autor (1996) aponta para uma aproximação entre a história e a literatura, ponto crucial nas críticas acerca da narrativa histórica.

Isabel Barca e Marília Gago (2004) apontam que, por um lado, para esse grupo de críticos, a história não passaria de uma representação do passado no qual não se conhece ao certo se realmente existiu, dada a aproximação com uma narrativa literária, perdendo a sua objetividade. Para Jörn Rüsen (1996) uma possível solução para o problema da objetividade histórica, da subjetividade e da narratividade está no fato de não mais conceber tal objetividade como a compreendiam os positivistas da história tradicional, mas como uma categoria que impõe limites à subjetividade da história.

Isabel Barca (2001) ao discutir a natureza da ciência histórica a define como uma área do conhecimento objetiva e subjetiva. A objetividade está no trato de questões reais do passado, mas que não podem ser

idealizadas como o passado real. A subjetividade é que trará o elemento da interpretação sobre esse passado, que surge então ressignificado. Segundo Jörn Rüsen (1996) é diante de um novo olhar sobre essa questão que se pode admitir a narrativa como forma de escrever a história.

Para Peter Burke (2011) o embate em torno da narrativa histórica está associado ao termo “retorno da narrativa”. Essa expressão transmite a ideia de um resgate das grandes narrativas históricas do século XIX, denominada pelo autor (2011) como narrativa dos acontecimentos. No entanto, enfatiza que não se trata de um retorno, visto que as demandas dos historiadores contemporâneos para explicar o passado são distintas do contexto do século XIX.

Tanto a narrativa dos acontecimentos, quanto a análise das estruturas apresentam falhas na explicação do passado. A primeira por ser considerada superficial e a segunda por concentrar-se nas estruturas perdendo sua dimensão histórica. Uma narrativa “moderna”, que supere tanto a superficialidade dos acontecimentos quanto a restrita análise estrutural, dos seguidores dos *Annales*, poderia, segundo Peter Burke (2011), superar tais lacunas quanto a forma da escrita da história.

Assim, é nesse contexto de debate que se concebe a narrativa histórica como uma forma própria de escrita da história, cujo o significado vai além da descrição pura de um passado idealizado como real. Segundo Jörn Rüsen (2007), narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, onde se desenvolve um processo de constituição de sentido da experiência do passado, no qual os indivíduos interpretam a si mesmos e ao seu mundo, tornando presente o passado. O saber histórico, seja ele científico ou escolar obedece a uma lógica narrativa.

3. A narrativa no ensino de história

O ensino de história organizado como disciplina escolar surgiu na França no século XIX, segundo Elza Nadai (1993), em meio aos movimentos de laicização da sociedade e da constituição das nações modernas cujo objetivo maior era de investigar as origens da civilização contemporânea. No Brasil, a instituição da disciplina de história se deu em 1838 com o primeiro regulamento do Colégio Pedro II, com forte influência do ensino religioso.

Segundo Magda Soares (2002), o ensino de história, até meados do século XX, privilegiava os feitos de grandes heróis nacionais desta-

cando-os como modelos de cidadania. Os fatos históricos, sobretudo os políticos, eram dispostos em uma narrativa cronológica, pouco crítica, onde ao aluno bastava memorizar datas, acontecimentos e nomes.

Na análise de Circe Bittencourt (2004), os conteúdos de história promoviam uma moral e cívica que era também uma moral religiosa. Estudos de história da pátria eram optativos, embora recorrentes nos programas e seguiam os mesmos princípios da história sagrada: narrativas dos atos de grandes personagens da vida pública, considerados exemplos a serem seguidos.

Esse tipo de ensino, baseado na narração de vida, tanto de santos quanto de personalidades políticas, foi denominado “história biográfica” e muito defendido por educadores brasileiros até meados do século XX, quando se notou as primeiras mudanças decorrentes da implantação dos cursos universitários destinados à formação de professores, superando a fase do autodidatismo¹⁶. (SOARES, 2002)

Os cursos de história tiveram a presença marcante de historiadores franceses da Escola dos Annales que tratavam da história da civilização, como aponta Elza Nadai (1993). Também, é marcante nesta fase, décadas de 50 e 60, a influência do pensamento marxista com uma história de cunho social e econômico em substituição ao político. A narrativa histórica passa então a ser questionada por estar associada a um discurso expositivo, acrítico, totalizador.

Para Circe Bittencourt (2004) a história narra os acontecimentos que necessitam ser esclarecidos e situados em problemáticas que conduzirão à uma lógica temporal. Segundo a autora (2004), a intenção de aprofundar a realidade por meio de uma busca documental, orientado por procedimentos metodológicos, distingue a narrativa histórica de uma narrativa fictícia, responsabilidade conferida à escrita narrativa da história enquanto ciência e também traduzida no ensino de história.

Paul Ricoeur (2010) aponta que a narrativa histórica possui uma certa clareza por se constituir em uma operação que corresponde a uma totalidade temporal, na qual título, início, meio e fim, definirão um conjunto com tempo determinado em uma ordenação linear. Essa proprieda-

¹⁶ A criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, bem como da fundação da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, trouxe para o país cientistas estrangeiros que introduziram pesquisas científicas nas mais diversas áreas do conhecimento, abrindo novas perspectivas para a atuação docente. (SOARES, 2002)

de é que segundo Jörn Rüsen (2007) corresponde ao processo de tornar o passado significativo. Para Paul Ricoeur (2010) a essência da escrita da história, seja ela historicista ou estrutural é a narrativa histórica.

Quanto ao seu papel no ensino de história, Circe Bittencourt (2004) aponta que a utilização de uma história narrativa decorre pela definição de uma concepção histórica, positivista ou historicista, estruturalista ou pós-estruturalista. No entanto, Peter Burke (2011) chama atenção para o fato de que narrativa histórica se apresenta, desde o final do século XX como uma narrativa moderna, por exemplo a micronarrativa, que segue a tendência de uma micro-história, dentro da concepção pós-estruturalista da nova história cultural.

Entretanto, Circe Bittencourt (2004) defende que esta forma permite espaço para interpretação, uma vez que oferece possibilidades para interpretar o passado quando ao narrar um episódio, com detalhes e particularidades das ações dos personagens, permitem que os sujeitos compreendam criticamente o passado, conferindo-lhe sentido. Uma ideia contrária à narrativa tradicional. Onde o passado era descrito como um lastro da realidade.

Segundo Isabel Barca e Marília Gago (2004) a narrativa histórica possibilita uma aprendizagem mais significativa. Além de demonstrar um maior interesse dos discentes pelo passado, permite ao professor reconhecer as ideias tácitas das crianças e jovens em relação aos conceitos históricos. A partir de tal reconhecimento os docentes poderiam traçar suas estratégias de ensino a fim de aprimorar os conhecimentos prévios dos discentes.

Luis Fernando Cerri (2011) aponta que o objetivo do ensino de história é desenvolver a competência narrativa e ao exercitar tal competência os discentes revelam suas formas de conceber e se relacionar no tempo. É o que Jörn Rüsen (2007) definiu como princípio do aprendizado histórico. Segundo Luis Fernando Cerri (2001), a narrativa histórica pode ser compreendida como o resultado intelectual por meio do qual a consciência histórica se forma, constituindo-se no fundamento de todo conhecimento histórico, inclusive do escolar.

Assim, Jörn Rüsen (2007) estabeleceu quatro modos de constituição narrativa de sentido, ou quatro formas de se compreender o passado segundo o significado que lhe é atribuído. A narrativa tradicional de sentido histórico interpreta as mudanças temporais do homem e mundo pelo princípio da afirmação. O passado é concebido a partir da representação

da duração das ordens do mundo e das formas de vida. Nas narrativas tradicionais as histórias remetem às origens que se impõe ao presente e que se quer manter inalteradas.

Na narrativa exemplar de sentido histórico a história tem algo de universal e supratemporal a ensinar. É uma forma de narrativa onde os acontecimentos e situações do presente são associados a casos históricos, de modo que ambas as circunstâncias, tanto passada como presente, obedecessem às mesmas regras gerais. As experiências do passado devem servir de lições para o presente. (RÜSEN, 2007)

A constituição narrativa crítica de sentido histórico é uma forma de narrativa histórica orientada pelo princípio da negação, onde modelos de interpretação culturalmente afirmados, mediante a mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes são ressignificados. Outros modelos de interpretação histórica são construídos a partir da negação de modelos de interpretação e formas de pensar consagradas culturalmente. (RÜSEN, 2007)

Na constituição narrativa genética de sentido histórico o momento da mudança temporal está no centro da interpretação histórica. O tempo é visto como mudança e a experiência histórica adquire uma nova qualidade temporal. Ela passa a ser determinada categorialmente pela divergência estrutural entre a experiência passada e a expectativa futura. Algumas expressões linguísticas são utilizadas para caracterizar esse direcionamento temporal: desenvolvimento, processo, evolução e revolução. (RÜSEN, 2007)

Isabel Barca e Marília Gago (2004) categorizam as narrativas históricas segundo a compreensão sobre o passado. Na compreensão fragmentada, as ideias apresentam-se dispersas, falhas na compreensão e na reformulação da mensagem veiculada. Na compreensão restrita, as narrativas dos discentes estão centralizadas em um único indicador das diferenças. Na compreensão global, o entendimento da mensagem é percebido de forma ampla, identificando diferentes perspectivas. A informação é reformulada de forma pessoal.

Assim, observou-se mudanças no papel da narrativa histórica no ensino de história. No século XIX, a narrativa era o meio pelo qual se apresentavam os conteúdos históricos aos discentes, que deveriam memorizar datas, acontecimentos e personagens. Ao longo do século XX, a narrativa histórica, associada ao historicismo foi substituída pela análise das estruturas tanto na perspectiva da história dos *Annales*, quanto na

perspectiva do marxismo. A partir do século XXI, a narrativa histórica tem sido compreendida como possibilidade para o ensino e para aprendizagem em história.

4. Aprendizagem histórica e a narrativa

A relação entre aprendizagem histórica e narrativa pode ser compreendida no âmbito das discussões em cognição histórica, uma abordagem do campo da educação histórica que se propõe a investigar questões relacionadas ao ensino de história e a cognição. Nesta perspectiva, a narrativa histórica tem sido compreendida como possibilidade de ensino e de aprendizagem, cuja a própria concepção de aprendizado histórico tem sido abordada sob aspectos da cognição.

Luis Fernando Cerri (2011) aponta que aprender história envolve o desenvolvimento progressivo de competências que levam os indivíduos a uma compreensão do passado como experiência, por meio da qual é possível orientar-se no tempo. A narrativa é uma das formas de expressar a orientação, visto que em uma narrativa os acontecimentos estão marcados por estados que se transformam em uma sucessão temporal.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli Cainelli (2011) a história é uma representação do passado e está em estreita relação com a narrativa, visto que a construção de argumentos históricos pressupõe análise de ações dos agentes nos contextos onde as ações ocorreram. Ao narrar, os discentes discorrem sobre situações do passado, interpretando-o e conferindo novos significados ao presente, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, de modo a construir uma orientação para ações e intervenções no presente.

Essa perspectiva do aprendizado histórico é concebida por Jörn Rüsen (2011) como qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica, ou seja, o aprendizado histórico está relacionado ao modo como alunos e professores se relacionam com o passado. Segundo Jörn Rüsen (2011) o aprendizado ocorre quando, por meio da interpretação, experiência e orientação, são adquiridas competências, as quais permitem ao discente: a) experimentar o tempo passado; b) interpretá-lo na forma da história; c) utilizá-lo para um propósito prático no cotidiano.

O aprendizado histórico passa ser então concebido como um processo cujas operações mentais estruturam a consciência histórica dos indivíduos, apresentando-se como uma componente essencial desse apren-

dizado, segundo Jörn Rüsen (2011). Luis Fernando Cerri (2011) corrobora com tal perspectiva ressaltando que a consciência histórica, que é o grau de relação entre passado, presente e futuro, não pode ser entendida como objetivo do ensino de história.

Desse modo, aprender história não é o mesmo que adquirir consciência histórica, pois esta é uma qualidade inerente aos seres humanos diante da necessidade de orientar-se no tempo, mas é desenvolver competências que promovam alterações estruturais na consciência histórica, sendo a narrativa compreendida como pressuposto para essa aprendizagem.

5. Metodologia

Partindo desses pressupostos teóricos, foi desenvolvido um estudo de caso com 33 discentes de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na região da “baixada campista” no município de Campos dos Goytacazes (RJ). A metodologia consistiu na aplicação de um instrumento que continha uma única questão: “*Ao olhar para a história, o que você pensa sobre a escravidão*”.

Os discentes, do 2º ano do ensino médio deveriam responder a questão em forma de narrativa. O grupo participante da pesquisa foi selecionado a partir de um interesse do professor da turma “2001” em aplicar os princípios teóricos e metodológicos da cognição histórica em suas aulas.

Dessa forma, a partir da análise das narrativas dos discentes foi possível apreender aspectos da aprendizagem dos mesmos. As narrativas produzidas foram categorizadas segundo modelo de constituição narrativa de sentido histórico, proposto por Jörn Rüsen (2007) e, também pelo modelo de Isabel Barca e Marília Gago (2004) que classificam as narrativas como fragmentadas, restritas e globais.

6. Resultados e discussões

A partir das 33 produções analisadas, verificou-se um número considerável de narrativas de sentido histórico do tipo tradicional, que apontam para descrições de constituição de sentido do passado onde as formas de explicações históricas são pré-estabelecidas como afirmativas, segundo modelo proposto por Jörn Rüsen (2007). De acordo com Maria

Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2011) uma aprendizagem histórica que revela constituições narrativas de sentido histórico tradicionais, indicam que o conhecimento histórico é aprendido como algo pronto e acabado, baseadas em concepções lineares do passado.

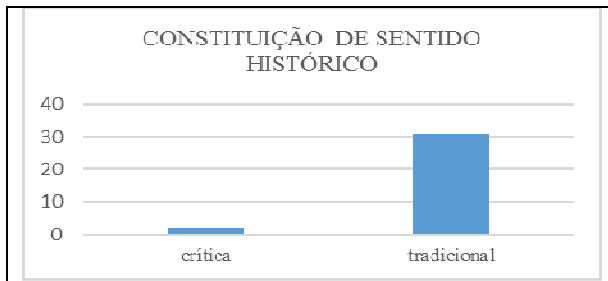
As formas tradicionais de constituição de sentido histórico, presentes nas 30 das 33 narrativas podem ser representadas por ideias como de que o negro era forte para o trabalho na agricultura: “... a utilização dos índios foi até tentada pelos portugueses, mas os índios não tinham força e não eram acostumados com o trabalho”. (Aluno “A”)

No entanto, na maioria das narrativas históricas produzidas pelos discentes o conceito de escravidão surge associado ao racismo e as condições dos negros na atualidade, confirmando a teoria de Jörn Rüsen (2007), o qual defende que, por meio das narrativas históricas, as consciências históricas são reveladas, ou seja, apresenta-se uma relação entre passado, presente e futuro, onde para explicar situações do presente, buscar-se, por meio da memória histórica, interpretar as experiências do passado, orientando suas ações.

... Na minha opinião a escravidão no Brasil (brancos escravizando negros, europeus escravizando africanos) influenciou no alto preconceito exercido atualmente ... (Aluno “B”)

... todos os dias vemos crianças ‘trabalhando’ nas ruas, sem nenhum salário... todos os dias vemos noticiários de pessoas enganadas com ofertas de empregos... tudo isso é exploração. É um trabalho escravo”. (Aluno “C”)

Assim, as narrativas históricas produzidas pelos discentes em torno do conceito de escravidão, as quais, segundo Jörn Rüsen (2007) fundamentam a consciência histórica, apresentaram-se da seguinte forma:



As duas narrativas críticas de sentido histórico se justificaram pela interpretação alternativa das experiências históricas e pela negação de modelos pré-estabelecidos e formas de pensar consagradas culturalmente.

Os discentes que apresentaram esse tipo de constituição de sentido do passado revelaram uma compreensão restrita e global, segundo modelo de Isabel Barca e Marília Gago (2004).

Na narrativa do tipo restrita, o aluno, apesar de demonstrar uma compreensão geral sobre o assunto, limitou-se a um único indicador: a exploração da mão de obra africana nas lavouras de cana de açúcar. No entanto é um tipo de constituição de sentido crítico pois o discente aponta para a existência de outras explicações sobre o passado. “...porque pra entender a história existem dois tipos de mente aquela que entende como os escravos e entendem que sofreram e também aqueles que pensam como os portugueses” ... (Aluno “D”)

COMPREENSÃO HISTÓRICA DO PASSADO	TOTAL
Fragmentada	16
Global	4
Restrita	13

Nas formas globais de compreensão histórica do passado não foram observados apontamentos na diferenciação de narrativas sobre o assunto, no entanto, além de apresentar uma compreensão global da mensagem, procuraram reformular as informações, à luz das suas próprias experiências, buscando relacionar os conhecimentos históricos sobre a escravidão no Brasil com suas realidades cotidianas.

7. Considerações finais

Dado o exposto acima, observou-se que a narrativa histórica pode ser um aspecto relevante a ser considerado no ensino de história. Alguns autores, como Jörn Rüsen (2007) e Luis Fernando Cerri (2011) destacam que a narrativa histórica é pressuposto da aprendizagem histórica, visto que, por meio da narrativa discentes expressam a sua consciência histórica, ou seja, relevam o sentido que conferem ao passado.

A pesquisa empreendida, com base nesses fundamentos teóricos confirma a hipótese de que o papel da narrativa no ensino de história é revelar aspectos da aprendizagem, uma vez que aponta claramente como os discentes apreendem o passado histórico, se afirmando concepções tradicionalmente sedimentadas, ou tomando a história como exemplo, onde o passado fornece regras para o presente. Se, negando as concepções tradicionalmente afirmadas, construindo novas interpretações, ou se, concebendo esse passado histórico como um processo constante de trans-

formação.

Pode-se ainda reconhecer como os discentes organizam os seus conhecimentos históricos, estruturando-o em forma narrativa. Sob esse aspecto, apresentando uma compreensão fragmentada do passado, restrita ou global. O estudo apontou, em sua maioria para formas tradicionais de constituição de sentido histórico e compreensões fragmentadas do passado.

De acordo com a teoria que norteou a pesquisa, estes aspectos indicam uma aprendizagem histórica baseada em princípios tradicionais da história, cujo o passado é concebido como verdade histórica. As possibilidades para alterar esse cenário foram esboçadas nesse artigo pelo conjunto de conceitos da Educação Histórica, no viés da Cognição Histórica, onde aprender história não é acumular o máximo de informações do passado, mas de conceber esse passado, e interpretá-lo como experiência humana, para sua própria orientação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras e História*, Porto, III série, vol. 2, p. 13-21, 2001. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305>>. Acesso em: 02-04-2016.

_____. GAGO, Marília. Usos da narrativa em história. In: MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel. (Orgs.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos*. Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1970*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: _____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2011, p. 335-356.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

CERRI, Luis Fernando. *O ensino de história e consciência histórica: im-*

plicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, p. 143-162, 1993.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa histórica: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: WMF, 2010.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de História* vol. 4, n. 1, p. 75-102, 1996.

_____. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História viva – teoria da história II: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

_____. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*, 2011, p. 41-50.

_____; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>.

A OPERACIONALIDADE DOS VESTÍGIOS DOS NEUTROS LATINOS NO DISCURSO ESCRITO

Thiago Soares de Oliveira (UENF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Com o desaparecimento do gênero neutro, apenas alguns traços restaram no português moderno, dentre eles alguns pronomes demonstrativos, certos pronomes indefinidos, além dos adjetivos e dos infinitivos substantivados. A partir da discussão introdutória sobre a queda do neutro latino, este artigo objetiva evidenciar o pleno uso desses resquícios neutros, a partir da análise de frases retiradas do discurso de posse do primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), constantes na obra *Palavra de Presidente*, de João Bosco Bezerra Bonfim. Para isso, adota-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica como forma de construir a base teórica necessária à articulação da parte documental, isto é, a análise dos trechos do discurso presidencial, em que são apresentados gráficos e tabelas a fim de representar a quantificação e a categorização dos resquícios do gênero neutro latino no discurso. Ao fim, depreende-se que, apesar de restrito a poucas formas na língua portuguesa, o neutro se mostra funcional no discurso escrito. Embora o número de ocorrências dos traços do antigo gênero gramatical seja distinto, há, na maioria dos trechos analisados, um padrão de uso que pode ser identificado.

Palavras-chave: Letras clássicas. Gramática latina. Gênero neutro.

1. Introdução

Este artigo tenciona evidenciar, a partir da discussão sobre a queda do neutro latino, que os resquícios dessa categoria de gênero encontram-se em regular uso na língua portuguesa, motivo pelo qual foram selecionados alguns trechos do discurso de posse do primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, presentes na obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), intitulada *Palavra de Presidente*.

A fim de cumprir o objetivo, divide-se este trabalho em duas partes: a primeira, reflexiva e histórica, composta das duas primeiras seções, constitui-se como a base teórica necessária à análise proposta; a segunda, analítica, trata da identificação do uso dos neutros no *corpus* selecionado. Nesse rumo, ampara-se, a princípio, na pesquisa bibliográfica que, não se esgota em si mesma, mas subsidia, com apoio na literatura especializada presente em artigos e obras de autores e estudiosos da língua latina e da língua portuguesa, a segunda parte do trabalho, consubstanciada na pesquisa documental, eis que a fonte de dados é um documento digital de re-

levância discursiva capaz de propiciar a construção de um trabalho analítico inédito, que se insere na seara das letras.

Justifica-se esta pesquisa na medida em que o conhecimento da língua latina, especialmente para os falantes e escritores dos idiomas dela derivados, fornece subsídios teóricos e histórico-analíticos de relevância para o entendimento de diversos mecanismos linguísticos, inclusive da língua portuguesa, o que, com efeito, é valoroso para os indivíduos que pretendem aprofundar os conhecimentos sobre o léxico da língua nacional. Por isso, este artigo mostra-se relevante acadêmica e socialmente.

Por fim, é preciso salientar que não se tenciona exaurir o assunto acerca do estudo do gênero neutro da língua latina, tampouco sobre o uso dos pronomes demonstrativos aqui pesquisados, mas fornecer um contributo teórico aos interessados pela ampla seara em que se encaixam as letras, evidenciando, com supedâneo na obra de autores tais como Napoleão Mendes de Almeida (1992, 2005), Irandé Costa Antunes (2005), Marcos Bagno (2007), Evanildo Bechara (2009), Zélia de Almeida Cardoso (2003), Ataliba Teixeira de Castilho (2014), Ernesto Faria (1958) e Paulo Juarez Rueda Strogenski (1997) que o latim continua marcado na língua portuguesa e essas marcas são de uso regular.

2. Breves considerações sobre o fim do gênero neutro

No latim, há três gêneros gramaticais: o masculino, o feminino e o neutro, que "quer dizer 'nem um nem outro', isto é, nem o masculino nem o feminino" (ALMEIDA, 1992, p. 26). O neutro era utilizado para designar seres inanimados aos quais não se poderia atribuir nem o sexo masculino nem o feminino. Como a relação entre gênero gramatical, ou seja, "a indicação do gênero real ou suposto dos seres" (ALMEIDA, 2005, p. 98), e o ser inanimado nem sempre era de fácil suposição, o neutro tendeu à queda.

Na verdade, a identificação dessa categoria de gênero, juntamente com a de número e a de caso, é indicada simultaneamente "por uma única e mesma forma nominal" (FARIA, 1958, p. 57), relacionada ao sistema latino de flexão nominal. Esse vocábulo, a depender da terminação, designa, concomitantemente, o gênero (feminino, masculino ou neutro), o número (singular ou plural) e o caso, representativo da função sintática exercida pelo termo, o qual declina segundo a sua desinência. Em latim, há seis casos que, resumidamente, representam as seguintes funções: su-

jeito (nominativo), objeto direto (acusativo), objeto indireto (dativo), vocativo (vocativo), adjunto adnominal restritivo (genitivo) e ablativo (complemento circunstancial).

Uma vez que há cinco declinações latinas, isto é, cinco formas de organizar os nomes conforme o caso desempenhado na oração, em tese, o conhecimento da flexão casual deveria resolver a questão do gênero. Isso, contudo, não ocorre, visto que o gênero natural nem sempre corresponde ao gênero gramatical. Por isso, afirma Ernesto Faria (1958) que

Muitos substantivos que designam objetos e seres inanimados pertencem ao gênero masculino ou feminino: *mensa* "mesa", *pirus* "pereira", *manus* "mão", *memoria* "memória" etc. são femininos; enquanto que *pes* "pé", *rius* "regato", *ager* "campo", *mensis* "mês" etc. são masculinos. A forma da palavra também não é bastante para determinar o gênero gramatical de um vocábulo. *Lupus*, *pirus* e *uirus* "veneno", todos da mesma forma e pertencentes à mesma declinação, à segunda, são, entretanto, de gêneros diferentes: *lupus* é masculino, *pirus*, feminino, e *uirus*, neutro. O gênero gramatical é uma simples relação que une o substantivo ao adjetivo que a ele se refere, sendo, pois, a concordância deste adjetivo que determina com precisão e clareza o gênero gramatical do substantivo. Assim, sabemos que os substantivos *lupus*, *pes*, *rius*, *ager*, *mensis* etc. são masculinos porque só podem vir acompanhados de uma forma masculina de adjetivo: *bonus lupus*, *bonus pes*, *bonus rius*, *bonus ager*, *bonus mensis*; *pirus*, *mensa*, *manus*, *memoria* e mais *nurus* "nora" e *origo* "origem" são femininos porque só podem vir acompanhados de uma forma feminina de adjetivo: *bona pirus*, *bona mensa*, *bona manus*, *bona memoria*, *bona nurus*, *bona origo*. Assim, os substantivos *uirus*, *templum*, *bellum*, *calcar* são neutros porque só podem vir acompanhados de uma forma neutra de adjetivo: *malum uirus*, *bonum templum*, *pessimum bellum*, *paruum calcar*. (FARIA, 1958, p. 57-58)

Dessa forma, percebe-se que a simples verificação da desinência não resolve a questão do gênero do substantivo, embora colabore para o reconhecimento da declinação a que pertence o nome latino. Como não há artigos em latim, em tese, a determinação do gênero deveria se dar pela aposição de outro determinante declinável. Isso não ocorre, contudo, eis que, por ser uma língua sintética, determinantes como numerais e pronomes adjetivos só são expressos quando de fato necessários. Logo, segundo afirma Ernesto Faria (1958), é a concordância do adjetivo com o substantivo que precisa e claramente determina o gênero do substantivo.

Segundo Marcos Bagno (2007, p. 30), a distinção que supostamente regia o indo-europeu, com o tempo, "logo perdeu todo vínculo com a realidade objetiva e o gênero se tornou uma categoria exclusivamente gramatical e, portanto, arbitrária", posicionamento também acolhido por Zélia de Almeida Cardoso (2003). Aliás, em consonância aos

pensamentos de Marcos Bagno (2007) e Zélia de Almeida Cardoso (2003), afirma Ernesto Faria (1958), de forma esclarecedora, que

A causa determinante da diferenciação dos gêneros na antiga língua indo-europeia não foi, em absoluto, a diferenciação dos sexos, mas a oposição entre os seres animados e os seres inanimados ou coisas. Assim, a primitiva divisão dos gêneros seria esta: os substantivos que designavam seres vivos, bem como os adjetivos ou pronomes que a eles se referissem, pertenciam ao gênero animado, enquanto que os substantivos que designassem coisas, ou os adjetivos ou pronomes que a eles se referissem, pertenciam ao gênero inanimado. Deste modo, o gênero animado compreendia sem distinção o masculino e o feminino, enquanto que o inanimado, o neutro. (FARIA, 1958, p. 63)

Essa confusão relativa ao gênero só confirma que, na verdade, o gênero gramatical é suposto, ou "fictício", nas palavras de Napoleão Mendes de Almeida (2012). Como o latim não pôde aplicar a todos os nomes de coisas o gênero neutro, o seu desaparecimento nas línguas neolatinas foi uma consequência bastante natural. Nesse contexto, Evanildo Bechara (2009) registra que

A inconsistência do gênero gramatical fica patente quando se compara a distribuição do gênero em duas ou mais línguas, e até no âmbito de uma mesma língua histórica na sua diversidade temporal, regional, social e estilística. Assim é que, para nós, o *sol* é masculino e, para os alemães, é feminino *die Sonne*, a lua é feminino, e, para eles, masculino *das Weib*. *Sal e leite* são masculinos em português e femininos em espanhol: *la sal e la leche*. *Sangue* é masculino em português e francês e feminino em espanhol: *le sang* (fr.) e *la sangre* (esp.). (BECHARA, 2009, p. 133)

Com a substituição do gênero natural pelo gênero gramatical, houve um "processo de esvaziamento semântico da noção de gênero" (JESUS, 2007, p. 2008), que levou ao desaparecimento do neutro, que já tendia a ser eliminado desde a época mais arcaica, visto que "a distinção dos gêneros animado e inanimado, isto é, do masculino-feminino e do neutro, não tinha uma estabilidade precisa" Ernesto Faria (1958, p. 65) e sua aplicação era ilógica, conforme Zélia de Almeida Cardoso (2003). Dentre os fatores que podem ter condicionado o desaparecimento do neutro, Marcos Bagno (2007) pontua:

Os nomes que compunham a 1ª declinação, cujo terminação se dava em *-a*, eram quase todos femininos, não havendo nomes neutros, motivo pelo qual essa terminação passou a designar os nomes femininos em português;

Os nomes que compunham a segunda declinação eram, em sua maioria, masculinos e neutros. Logo, a terminação em *-o* (acusativo singular *-um* > *-u* > *-o*) acabou por se tornar a característica dos nomes masculinos; os neutros, por sua vez, devido à semelhança de sua desinência com os nomes masculinos, também passaram a esse gênero, como em *templum* > *templu* > *templu*.

Quando no plural, em razão da terminação *-a*, houve confusões com o gênero feminino. Portanto, as palavras neutras plurais do latim passaram a femininas singulares no português, como em *ova* (neutro plural) – *ova* (feminino singular); *folia* (neutro plural) – *folha* (feminino singular); *linea* (neutro plural) – *lenha* (feminino singular);

Como havia alguns nomes neutros na 3ª declinação, estes passaram para a 2ª, assumindo, em consequência, o gênero masculino.

Diante disso, o gênero neutro deixou de existir como categoria gramatical na língua portuguesa, ressaltados alguns vestígios, tais como os pronomes demonstrativos *isto*, *isso*, *aquilo* e *o*; os pronomes indefinidos *tudo*, *nada*, *algo*; os adjetivos substantivados e os infinitivos substantivados (BAGNO, 2007; SANTOS SOBRINHO, 2013). De qualquer forma, esses resquícios têm marcação, funcionalidade e aplicabilidade direcionada no discurso, sendo possível notar muitas vezes especificidades em seu uso, especialmente no discurso de posse do 1º mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o que se tenciona analisar no próximo tópico.

3. Os neutros no discurso de posse: o caso dos pronomes demonstrativos e indefinidos

Autores como Napoleão Mendes de Almeida (2005), Marcos Bagno (2007), Zélia de Almeida Cardoso (2003), José Antônio Costa e Celda Morgado Choupina (2012), José Amarante Santos Sobrinho (2013) e José Pereira da Silva (2010) apontam quatro demonstrativos que refletem a carga do gênero neutro latino, extinto na língua portuguesa como gênero gramatical: *isto*, *isso*, *aquilo* e *o*. São citados também os indefinidos *tudo*, *algo* e *nada*, bem como os adjetivos e infinitivos substantivados. Todos esses resquícios existentes no português, por não guardarem relação nem com o masculino nem com o feminino, aproximam-se do que restou do chamado *neutrum genus*, ou seja, o gênero neutro latino.

Considerando que o discurso presidencial foi dividido em 64 seções, totalizando 3.926 palavras, é importante observar inicialmente que, para fins deste trabalho, não foi analisada a Parte 1 da obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008, p. 406), referente à "saudação aos presentes, iniciando pelos chefes de estado estrangeiros, passando pelas autoridades, até as pessoas comuns", constituída de 79 vocábulos, por se tratar apenas da utilização de vocativos, o que não corresponde ao propósito de análise aqui definido. Logo, foram analisadas, na verdade, 3847 palavras do discurso presidencial, separando-se os neutros por categorias assim

definidas: pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos, adjetivos substantivados e infinitivos substantivados. Para bem ilustrar o quantitativo total de neutros utilizados no discurso do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir da obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), vide a Gráfico 1:

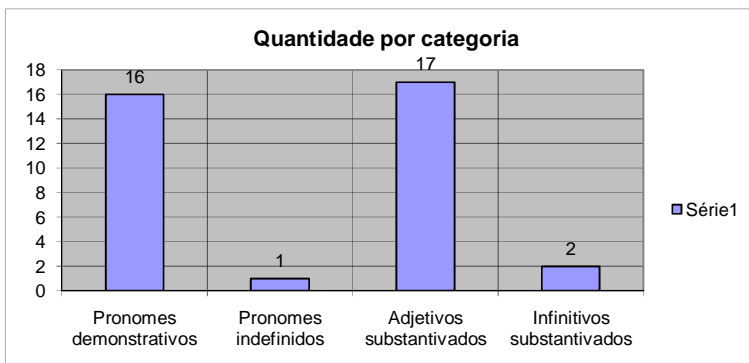


Gráfico 1 - Quantidade por categoria

Como se pode observar, a quantidade por categoria de neutros empregados pelo ex-governante em seu discurso de posse é bem discrepante, com preponderância ampla do uso dos pronomes demonstrativos (16 ocorrências) e adjetivos substantivados (17 ocorrências) em relação ao uso de pronomes indefinidos (1 ocorrência) e infinitivos substantivados (2 ocorrências), totalizando 37 ocorrências de resquícius do gênero neutro, as quais não foram percentualmente quantificadas em relação ao total de palavras, já que o número de ocorrências de neutros em meio a mais de 3 mil palavras representa valor inferior a 1%, o que já era esperado em um discurso, visto que a língua em uso se vale das diversas categorias gramaticais conforme a necessidade daquele que a maneja.

Quanto aos pronomes demonstrativos neutros, há algumas possibilidades que justificam o uso intenso dessa classe gramatical em detrimento das demais sob análise. A princípio, sabe-se que, em geral, esses pronomes constituem uma classe de ampla utilidade, indicando, entre as inúmeras funções, "a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso" (BECHARA, 2009, p. 167), podendo ser utilizados para "lembrar ao ouvinte ou ao leitor o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar", sendo que os neutros *isso*, *isto* e *aquilo* são formas sempre invariáveis (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 342). Observando o discurso do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, nota-se que, em grande parte dos

usos que incluem demonstrativos neutros, são acionados mecanismos de foricidade.

Segundo Ataliba Teixeira de Castilho (2014, p. 125), os limites entre a dêixis e a foricidade tornaram-se pouco nítidos", motivo pelo qual serão apresentados apenas os conceitos necessários à observação e à análise dos gráficos, evitando-se, assim, o desvio do objetivo proposto. De qualquer forma, é preciso ressaltar que este trabalho, quanto à questão da foricidade, baseia-se em Ataliba Teixeira Castilho (2014), que a entende como "a operação desencadeada, sobretudo, por itens lexicais que trazem de novo à consideração noções já identificadas anteriormente (anáfora), ou a serem veiculadas posteriormente (catáfora) no texto". Consoante o autor, a palavra foricidade "deriva do grego *phóreo* ("trazer", "conduzir"), cuja contraparte latina é *fero*, de onde derivou *forcitas*" (*Ibid.*, p. 125). Prova do apagamento do limite entre a dêixis e a foricidade é que Evanildo Bechara (2009, p. 162) sublinha que "a dêixis será anafórica se aponta para um elemento já enunciado ou concebido, ou catafórica, se o elemento ainda não foi enunciado ou não está presente no discurso", não mencionando a questão fórica.

No discurso presidencial, as retomadas a ideias já expostas são eventos bastante marcados como elementos da coesão, "pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática" (ANTUNES, 2005, p. 47). Do total de demonstrativos neutros, as ocorrências ficaram distribuídas durante o discurso conforme a Tabela 1, abaixo:

Demonstrativos neutros	Ocorrências
ISTO	0
ISSO	8
AQUILO	0
O	8

Tabela 1 - Ocorrências de demonstrativos neutros

Conforme consta na Tabela 1, não houve ocorrência dos demonstrativos *isto* e *aquilo*, mas apenas *isso* e *o*, provavelmente em razão da necessidade de constante retomada de ideias já expostas como forma de estabelecer uma unidade tanto no nível do sentido como no da combinação, ou seja, uma unidade semântico-sintática. Trata-se, portanto, de estratégias coesivas de economia linguística na medida em que o ex-presidente não precisa repetir ideias e pressupostos já mencionados, bastando a referência para que o discurso se faça inteligível. De acordo com Mariangela Rios de Oliveira (2013, p. 193), "a coesão pode se defi-

nida como o conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto".

Nesse sentido, quando o presidente se refere a um contexto anterior utilizando o demonstrativo neutro *isso*, acaba por relacionar os constituintes textuais com outros constituintes do texto a partir de um mecanismo de endofórica que recebe o nome de anáfora, ou seja, "a remissão ocorre por precedência" (*Ibid.*, p. 196). A propósito do assunto, vale lembrar que a retomada ao que foi dito anteriormente, por meio do pronome indeclinável *isso*, é justamente uma manifestação do neutro latino, já que não há referência ao gênero masculino nem ao feminino. Aliás, como bem aponta Ernesto Faria (1958, p. 59), são do gênero neutro "as palavras indeclináveis, infinitivos verbais, e termos e frases usados como se fossem substantivos".

A utilização do pronome demonstrativo *isso*, representado no latim pelo neutro *istud* no nominativo e no acusativo, encontra respaldo em Adrien Cart, Pierre Grimal, Jacques Lamaison e Roger Noiville (1986) e Zélia de Almeida Cardoso (2003) como anafórico, juntamente com *esse* e *essa* para referências ao masculino e ao feminino respectivamente. Orlando Fonseca e Domingos de Vilhena Morais (1942, p. 71) pontuam que *iste*, *ista*, *istud* "pertencem à 2ª pessoa, equivalendo a *teu*", mas podendo ser traduzido como *este*, *esta*, *isto* e *esse*, *essa*, *isso*. É, então, a partir da referência endofórica anafórica que o demonstrativo neutro *isso* desponta extremamente útil ao discurso, eis que os "procedimentos anafóricos garantem a unidade temática dos textos ao promoverem a manutenção dos sentidos referidos" (OLIVEIRA, 2013, p. 196). Assim, o neutro *isso* aparece de três formas distintas, conforme a Tabela 2.

Da tabela abaixo, depreende-se a recorrência do demonstrativo neutro *isso* formando as expressões "para isso" e "por tudo isso", ambas de caráter anafórico, à exceção da ocorrência da seção 5 da obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008). Nesse caso, ao que parece, foi utilizado um procedimento anafórico em vez de catafórico haja vista a intencionalidade de referir-se ao que foi dito posteriormente, introduzindo um pensamento. Ocorre, contudo, que "a coesão não apenas estabelece os nexos que ligam as subpartes do texto, com também sinaliza, marca onde estão esses nexos e quais os pontos que eles articulam" (ANTUNES, 2005, p. 164), por isso o desenvolvimento do encadeamento textual ficaria mais bem estruturado se assim estivesse organizado: Foi para *isto* que o povo brasileiro me elegeru Presidente da República: para mudar.

Demonstrativo neutro	Forma de ocorrência	Excertos do discurso presidencial
ISSO	PARA ISSO	5. "Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: para mudar" (p. 406)
		17. "Para isso, será também imprescindível fazer uma reforma agrária pacífica, organizada e planejada" (p. 408)
		27. "Estamos em um momento particularmente propício para isso" (p. 410)
		41. "Para isso é essencial uma ação decidida de revitalização do Mercosul, enfraquecido pelas crises de cada um de seus membros e por visões muitas vezes" (p. 413)
		59. "E, para isso, basta acreditar em nós mesmos, em nossa força, em nossa capacidade de criar e em nossa disposição para fazer" (p. 416)
	ISSO	13. "Isso não pode continuar assim" (p. 408)
		19. "Faremos isso sem afetar de modo algum as terras que produzem [...]" (p. 409)
	POR TUDO ISSO	29. "Por tudo isso, acredito no pacto social" (p. 411)

Tabela 2 - Tipos de ocorrências do demonstrativo neutro *isso*

Com relação à expressão "por tudo isso", há, presumivelmente uma dupla intencionalidade discursiva graças ao uso vinculado dos neutros *isso* e *tudo*, razão pela qual a expressão em análise foi quantificada em duplicidade, ou seja, marcou-se a recorrência tanto como demonstrativo quanto como indefinido. Aliás, não se pode conceber que são semanticamente equivalentes as expressões "por isso" e "por tudo isso", ainda que ambas pareçam concomitantemente resumir e retomar um pensamento ou dizer anterior. Na verdade, o indefinido *tudo* é marca clara de uma finalidade também resumitiva, tendo "valor adjetivo nas combinações *tudo isto, tudo isso, tudo aquilo, tudo o que, tudo o mais* e semelhantes" (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 372). Tem-se, logo, uma expressão de retomada semanticamente reforçada: "por tudo isso".

Nessa linha de raciocínio, é relevante mencionar que, no discurso presidencial analisado, ocorreram, nas seções 15, 16, 55 e 57, quatro expressões do tipo "por isso", que não foram contabilizadas e quantificadas em razão da fixidez dessa construção. Nesse sentido, Evanildo Bechara (2009) explica que algumas expressões tais como "isto é", "por isso" e "isto de" nem sempre se regulam pelas normas gramaticais gerais. Na verdade, os usos de "por isso" são notadamente conclusivos, classificando o termo como conjunção coordenativa conclusiva. Eis os trechos não quantificados do discurso presidencial contido na obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008):

15. "Por isso, defini entre as prioridades de meu Governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de 'Fome Zero'" (p. 408): percebe-se, nesse caso, que a intencionalidade conclusiva permite a substituição de "por isso" por "portanto", conector de conclusão lógica em relação ao período anterior;
16. "É por isso que hoje conclamo: Vamos acabar com a fome em nosso País" (p. 408): caso que parece a retomada de um pensamento devido à presença da expressão expletiva "é que", a qual, retirada, permite compreender o período como: Por isso, hoje conclamo;
55. "Por isso, inicio este mandato com a firme decisão de colocar o Governo Federal em parceria com os Estados a serviço de uma política de segurança pública muito mais vigorosa e eficiente" (p. 415): caso análogo ao da seção 15;
57. "O Brasil pode dar muito a si mesmo e ao mundo. Por isso devemos exigir muito de nós mesmos" (p. 415): caso análogo às seções 15 e 55. Contudo, a ausência da vírgula após o termo em análise causa confusão.

Dessa forma, a delimitação dos neutros neste trabalho não se pauta pela simples identificação dos termos, mas em respeito aos ditames normativos e de cunho semântico. Apesar disso, é evidente que os casos excluídos da quantificação são demasiado intrigantes, visto que, conquanto a expressão "por isso" seja gramaticalmente travada, a semântica da retomada é existente em concomitância com a noção de conclusão, diferentemente do que ocorre com o termo "isso", representativo de duas ocorrências no discurso do ex-presidente, especificamente nas seções 13 e 19, conforme Tabela 2. Em ambos o excertos retirados da obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), há clara retomada anafórica, caso de endófora, em que o referente se situa no texto precedendo o item com o qual se relaciona. (OLIVEIRA, 2013)

Relativamente ao demonstrativo neutro *o*, este sempre aparece seguido de uma oração relativa, ou seja, subordinada adjetiva. São oito ocorrências semelhantes em que se tem a seguinte estrutura, apontada por Napoleão Mendes de Almeida (2005): *o* (pronome demonstrativo neutro) + *que* (pronome relativo). Eis os excertos da obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), com a respectiva paginação:

10. "Um povo que não deixa nunca de ser novo e jovem, um povo que sabe *o que* é sofrer, mas sabe também *o que* é alegria, que confia em si mesmo em suas próprias forças" (p. 407);
12. "No entanto, milhões de brasileiros, no campo e na cidade, nas zonas rurais mais desamparadas e nas periferias urbanas, estão, neste momento, sem ter *o que* comer" (p. 408);
16. "[...] de todos, sem distinção de classe, partido, ideologia. Em face do

clamor dos que padecem o flagelo da fome, deve prevalecer o imperativo ético de somar forças, capacidades e instrumentos para defender *o que* é mais sagrado: a dignidade humana [...] (p. 408);

57. "[...] ouvir *o que* diz o seu coração[...]" (p. 415);

58. "[...] que um dia fundou o Partido dos Trabalhadores e acreditou *no que* estava fazendo, que agora assume o posto de Supremo Mandatário da Nação [...]" (p. 416);

62. "O que nós estamos vivendo hoje neste momento [...]" (p. 416).

Como se nota, as funções sintáticas do demonstrativo neutro *o* alternam entre objeto direto e predicativo, já que essa forma neutra é tradicionalmente "empregada em substituição a uma oração subordinada objetiva direta ou a um predicativo" (AZEREDO, 2013, p. 178). Nesse sentido, afirma Luiz Antonio Sacconi (2001, p. 208) que "podemos afirmar didaticamente que o artigo *o* (e variações), quando desacompanhado de substantivo, transforma-se automaticamente em pronomo demonstrativo". A capacidade demonstrativa do *o* também é assinalada em Carlos Henrique da Rocha Lima (2011) pelo critério da equivalência entre tal vocábulo e outros demonstrativos. Eis, então, mais uma manifestação vestigiosa do neutro latino na língua portuguesa.

Nessa linha de pensamento, Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2012) explicam que emprego do demonstrativo neutro *o* ocorre nos seguintes casos:

a) quando vem determinado por uma oração ou, mais raramente, por uma expressão adjetiva, e tem o significado de *aquele(s)*, *aquelas(s)*, *aquilo*; b) quando, no singular masculino, equivale a *isto*, *isso*, *aquilo*, e exerce as funções de objeto direto ou de predicativo, referindo-se a um substantivo, a um adjetivo, ao sentido geral de uma frase ou de um termo dela. (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 355)

Resumindo as ocorrências dos demonstrativos neutros em números percentuais, veja-se abaixo o Gráfico 2.

O gráfico abaixo demonstra que a soma do número de ocorrências das estruturas *para isso*, *isso* e *por tudo isso* é igual ao total de ocorrências de "o que". Note-se, nesse contexto, que todas as estruturas apontadas no Gráfico 2 contêm elementos de coesão, inclusive a expressão mais recorrente. Contudo, enquanto *o que* acompanhante do neutro *o* é, no caso em tela, um coesivo sequencial, os demais despontam como elementos de referência. O fato é que "o demonstrativo neutro pode retomar toda uma sentença". (CASTILHO, 2014, p. 476)

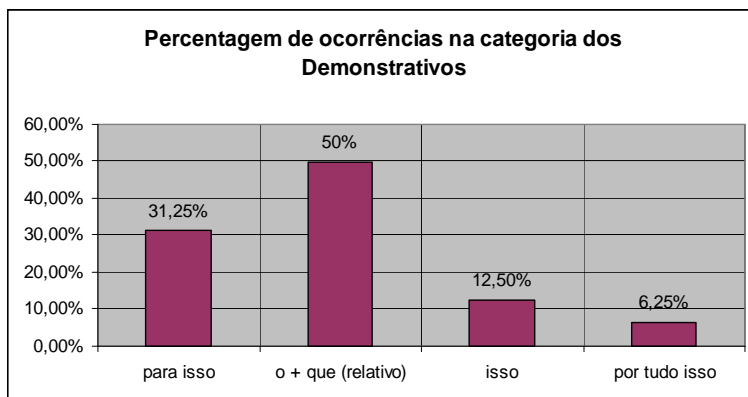


Gráfico 2 - Percentagem de ocorrências na categoria dos demonstrativos neutros

4. O caso dos adjetivos e infinitivos substantivados

Além dos demonstrativos e dos indefinidos, ocorrem 17 casos de adjetivos substantivados e apenas 2 de infinitivos substantivados a partir do que se denomina de nominalização, ou seja, "a transformação de determinadas classes em substantivos e em adjetivos" (CASTILHO, 2014, p. 457), conforme Tabela 3:

Categoria substantivada	Excertos do discurso presidencial
ADJETIVO	3. "o próximo" (p. 406)
	4. "dos mais jovens" (p. 406)
	15. "os brasileiros" (p. 408)
	16. "o imperativo ético" (p. 408)
	19. "dos brasileiros do campo" (p. 409).
	21. "os brasileiros e brasileiras" (p. 409)
	27. "os trabalhadores" (p. 410)
	28. "milhões de brasileiros e brasileiras" (p. 410)
	32. "milhões e muitos milhões de brasileiros e brasileiras" (p. 411)
	37. "dos encantados" (p. 412)
	53. "o novo" (p. 415)
	54. "do cotidiano" (p. 415)
	60. "dos mais pobres" (p. 416)
61. "ao novo" (p. 416)	
INFINITIVO	10. "um povo que sabe o que é sofrer" (p. 407)
	19. "o nascer do sol" (p. 409)

Tabela 3 - Adjetivos e infinitivos substantivados

Em relação aos adjetivos, percebe-se que, em geral, as nominalizações funcionaram como mecanismo de generalização em que o termo que sucede o determinante, normalmente o artigo, é "tomado em sentido muito geral e indeterminado, não marcado, caso em que se usa o masculino (à maneira do neutro latino, mas não do neutro em português, que não existe)" (BECHARA, 2009, p. 145). Nos trechos retirados do discurso de posse do segundo mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, constantes na obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), é possível notar o emprego dos adjetivos substantivados como se originalmente substantivos fossem, sem que haja referência expressa a nomes.

Conquanto existam, além dos artigos, outros determinantes em língua portuguesa como os pronomes adjetivos e os numerais adjetivos (AZEREDO, 2013; BECHARA, 2009; CASTILHO, 2014), a nominalização de adjetivos, nos excertos do discurso analisado, ocorre sobretudo pela utilização do artigo definido, consoante o Gráfico 4, que segue:

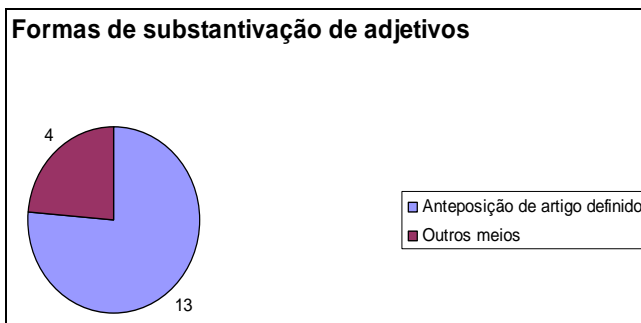


Gráfico 4 - Formas de substantivação de adjetivos

Das 17 ocorrências de adjetivos substantivados, 13 foram nominalizados por meio da anteposição do artigo definido, o que demonstra a rentabilidade dessa categoria gramatical em relação aos demais determinantes da língua portuguesa. Note-se, além disso, que a carga do extinto neutro latino é bastante forte nesse processo em que adjetivos e infinitivos mudam de classe gramatical, em razão da própria generalização que decorre da nominalização. Como não há referência aos gêneros masculino e feminino, assenta-se a característica precípua do neutro.

Em outras palavras, essa não referência a nem um nem outro sexo ocorre porque, diante do processo de nominalização, os itens lexicais "passam a exibir características semelhantes às daqueles itens que são definidos como membros da categoria dos nomes" (STROGENSKI, 1997,

p. 5). Por isso, normalmente a nominalização é considerada um procedimento complexo, até porque envolve a correlação entre funções sintáticas e textuais dos termos substantivados e os significados que deles emanam. Todavia, nas seções 28 e 32, que apresentam trechos substantivados, não há, como se evidencia, a presença de artigos antes dos nomes, mas a dos numerais que, de forma análoga, nominalizam os termos.

Quanto aos infinitivos, assim como os participípios e gerúndios, são chamados de formas nominais, "porque, ao lado do seu valor verbal, podem desempenhar a função de nomes" (BECHARA, 2009, p. 224). Nesse rumo, o trecho "um povo que sabe o que é sofrer", da seção 10, em que figura o neutro *o* como antecedente do relativo *que*, o vocábulo *sofrer* aparece substantivado. O que se tem, na verdade, é *o* (= aquilo) como sujeito do verbo *é*, sendo *sofrer* um infinitivo em função predicativa. A oração equivalente seria: "Aquilo é sofrer". Como o infinitivo pode exercer também a função de predicativo, típica do substantivo, entende-se a palavra *sofrer*, no contexto em que ocorre, como substantivo, ou melhor, infinitivo substantivado.

De modo distinto, o exemplo contido na seção 19, "o nascer do sol", é bastante claro, eis que o artigo é um forte nominalizador. Segundo Paulo Juarez Rueda Strogenski (1997, p. 7), "devemos aceitar que existe uma 'mobilidade lexical' que permite que uma mesma palavra possa estar em mais de uma classe gramatical, assumindo os traços próprios de cada uma delas". Por isso, o autor citado prefere aceitar que

exista uma 'função de substantivo' e não uma classe o que quer dizer que embora possam existir palavras que são sempre substantivos, a noção de função de substantivo é mais abrangente, pois é capaz de abarcar todos aqueles itens que estejam desempenhando essa função. (STROGENSKI, 1997, p. 7-8)

De mais a mais, os infinitivos e os adjetivos substantivados aparecem como resquício do neutro, porque, "em latim, era comum a desinência neutra assumir um papel de qualificativo, se substantivada, por exemplo, *pulchrum* (o belo). Este fato perdurou até a atualidade, pois utiliza-se a forma *belo* de maneira neutra, assim como ocorria com os adjetivos substantivados no latim" (PIRES & MONARETTO, 2012, p. 169). Isso demonstra que, de certa forma, o latim continua vivo em suas línguas derivadas, como o é a língua portuguesa.

5. Conclusão

Este breve trabalho que se propôs, a partir de trechos do discurso

de posse do primeiro mandado do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, contido na obra de João Bosco Bezerra Bonfim (2008), a analisar o uso dos resquícios dos neutros latinos, obviamente, não exauriu as possibilidades interpretativas em relação a tais usos, motivo pelo qual novas abordagens serão sempre necessários à compreensão de como o Latim ainda sobrevive na língua materna. Os gráficos e tabelas, contudo, puderam fornecer alguns pontos importantes a respeito do manejo do que sobrou dos neutros latinos.

Relativamente ao uso dos pronomes demonstrativos e dos indefinidos, evidenciou-se, no discurso do ex-presidente, que estes ocorreram com pouca frequência, mas sempre utilizados com valor reforçativo e resumitivo; aqueles, no entanto, fartamente recorrentes, despontam como elementos coesivos endofóricos anafóricos de ampla utilidade no discurso, uma vez que há uma forte tendência a retomadas no discurso analisado. O número ínfimo de ocorrências de catafóricos demonstra uma opção no desenvolvimento do encadeamento textual, bastando verificar a seção 5, em que se utiliza *isso* em vez de *isto*. O demonstrativo neutro *o*, por sua vez, aparece acompanhado do relativo *que*, o qual se comporta com alternância de função sintática. Por figurar como antecedente de um relativo em todas as ocorrências, não se referindo aos gêneros masculino ou feminino, o *o* demonstra boa capacidade neutra como demonstrativo.

Quanto aos adjetivos e infinitivos substantivados, percebeu-se um grande uso em processos de generalização, o que, de certa forma, remete ao neutro latino. Nominalizadas, essas categorias revelam que a função do termo na frase é assaz relevante para indicar se o elemento porta ou não características de substantivado. Assim, a análise do contexto de uso, em que um adjetivo ou infinitivo pode ser nominalizado, aponta para necessidade de um exame semântico do uso, demonstrando que a sintaxe não resolve todas as questões, ainda que no nível da frase. No que concerne ao processo de nominalização, este trabalho aponta para a rentabilidade do artigo definido *o* em comparação aos demais determinantes da língua portuguesa, quais sejam os numerais e os pronomes.

Diante de tais considerações, a percepção geral no que toca ao uso dos neutros no discurso de posse analisado é a de que, apesar de o gênero neutro não ser uma categoria gramatical plena na língua portuguesa, os resquícios, os sinais, os resíduos, que se materializam em certos pronomes demonstrativos, alguns pronomes indefinidos e no uso de adjetivos e infinitivos substantivados, são plenamente funcionais no discurso escrito, demonstrando uma padrão de ocorrência e de rentabilidade de uns sobre

outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*: curso único e completo. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANTUNES, Irandé Costa. *Lutar com as palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica*: do latim ao português brasileiro. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: <www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100>. Acesso em: 05-08-2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BONFIM, João Bosco Bezerra. *Palavra de presidente*: os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/91988>>. Acesso em: 05-08-2015.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CART, Adrien; GRIMAL, Pierre; LAMAISSON, Jacques; NOIVILLE, Roger. *Gramática latina*. Tradução e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T. A. Queiroz/Universidade de São Paulo, 1986.

COSTA, José Antônio; CHOUPINA, Celda Morgado. A história e as histórias do gênero em português: percursos diacrônicos, sincrônicos e pedagógicos. *EXEDRA Revista Científica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*, número temático, dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/06-numero-tematico-2012.pdf>>. Acesso em:

06-08-2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FONSECA, Orlando; MORAES, Domingos de Vilhena. *Língua latina: gramática*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1942.

JESUS, Sérgio Nunes de. Contextualização histórica do léxico da língua latina: A constituição linguística e suas variantes formais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 2070-2087. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_1_linguisticos/097.pdf>. Acesso em: 09-08-2015.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Linguística textual. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: 2013, p. 192-204.

PIRES, Caroline de Castro; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. O que aconteceu com o gênero neutro latino? Mudança da estrutura morfossintática do sistema flexional nominal durante a dialeção do latim ao português atual. *Revista Mundo Antigo*, ano I, vol. 01, n. 02, dez./2012. Disponível em: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2012-2/artigo09-2012-2.pdf>>. Acesso em: 10-08-2015.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção*. 2013. Tese (Doutorado Língua e Cultura). – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2013/28001010078p1/tes.pdf>>. Acesso em: 11-08-2015.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

STROGENSKI, Paulo Juarez Rueda. *Nominalização: algumas conside-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

rações teóricas. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em:

<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24403/d%20-%20strogenski,%20paulo%20juarez%20rueda.pdf;jsessionid=a7da9289f5f4ef5c000c06fa63d672b0?sequence=1>>. Acesso em: 14-08-2015.

**A QUEBRA DO DOGMA DA LINGUAGEM JURÍDICA:
UMA ANÁLISE SOBRE O JUIZADO ESPECIAL CÍVEL
E SEUS PRINCÍPIOS**

Emilly de Figueiredo Barelli (FAMESC)

emillybah2014@gmail.com

Milton Junior Barros Araújo (FAMESC)

miltonjbarros@hotmail.com

Oswaldo Moreira Ferreira (UENF)

oswaldomf@gmail.com

Rai de Oliveira Costa (FAMESC)

rai.ip@outlook.com

RESUMO

Com o advento da Lei dos Juizados Especiais (Lei 9.099/1995), prima-se por princípios garantidores de um processo mais célere, sem entraves, com uma linguagem simplificada, em todas as etapas processuais, cabendo em algumas dela, a oralidade com vista a dar maior efetividade ao direito do cidadão. Noutro lado, não se pode esquecer que a linguagem simples, ora atribuída aos atos a serem praticados no âmbito do Juizado Especial Cível, deve-se atentar para o sentido de que o “juridiquês”, ou seja, o excesso de aplicabilidade do jargão jurídico e do latim, não deve sobressair à clareza e interpretações das decisões, por leigos jurídicos, valendo-se de expressões livres de vícios. A doutrina atual trabalha com enfoque na redução da burocracia na escrita processual, evitando entraves na comunicação entre as partes integrantes da lide e por via de consequência aproximando o jurisdicionado as decisões judiciais prolatadas pelo magistrado e das petições redigidas pelo seu próprio advogado, com isso garantindo o amplo acesso à justiça do cidadão, mais especificamente dentro do Juizado Especial Cível. Sendo assim, o presente estudo abordará as linguagens no contexto do juizado especial cível e seus princípios garantidores, para que haja um processo mais célere e de linguagem simples, sem comprometer a aplicabilidade do direito.

Palavras-chave: Linguagem simplificada. Princípios. Juizado especial.

1. Apontamentos iniciais

O presente trabalho tem como escopo apresentar outras vertentes não tão divulgadas, que é ruptura com a linguagem jurídica dentro dos juizados especiais cíveis através de seus princípios, que trazem toda uma base para que pessoas leigas possam realmente ter o acesso de forma adequada ao Poder Judiciário, em alguns casos sem nem mesmo precisar de advogado, por isso nome popularmente conhecido como “Juizado de Pequenas Causas”, pois não é toda e qualquer ação que pode ser impetrada dentro dos Juizados, pois há toda uma regulamentação legal através da

lei 9099 de 1995, que elenca quando se pode optar pelos juizados, que busca na realidade a efetiva e rápida solução de eventuais conflitos sem um grau de complexidade elevado, com rito diferente mais simples e informal do que o usual na maioria dos processos.

Busca-se ainda demonstrar se realmente no cotiado é o que se pode ser constatado através finalidade teleológica do instituto em questão, ou seja, a sua verdadeira eficácia diante da população em geral.

2. *A língua e a linguagem jurídica: uma abordagem teórica*

Os falantes através da língua estabelecem a comunicação entre si, podendo está língua ser falada ou escrita, ou seja, trata-se de um mecanismo abstrato, que estipula a comunicação entre esses falantes. A linguagem jurídica é a língua utilizada pelo operador do direito, podendo também ser chamada de jargão jurídico, ou seja, uma linguagem que é dominada apenas pelos operadores do direito.

Essa linguagem que muitas das vezes é rebuscada acaba também sendo alvo de críticas, visto que o entendimento é restrito aos operadores do direito e essas pessoas leigas, ficam sem entender o que foi decidido pelo magistrado, e até mesmo sem saber o que o seu advogado pleiteou.

Em estudo Ferdinand de Saussure, destaca de forma cristalina o conceito de língua, como se vê:

é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. (...). (SAUSSURE, 1995, p. 22)

Essa língua que por muitos é considerada truncada dar-se o nome de jargão, ou seja, um vocabulário que é dominado por determinada classe de profissionais, que por via de consequência se torna inacessível as pessoas que não estão inseridas nesse meio.

3. *Os princípios norteadores do juizado especial cível: uma análise teórica e sua aplicabilidade processual*

Antes de adentrar especificamente nos princípios que norteiam o Juizado Especial Cível conhecido popularmente como “Juizado de Pe-

quenas Causas” é necessário entender e conceituar tal instituto, que na realidade trata-se de um rito processual diferenciado, ou seja, a sequência de atos, a serem seguidas escapa do procedimento comum trazido nos demais institutos, trazendo assim para si peculiaridades fundamentais, e que com base em seus princípios proporciona um melhor acesso ao Poder Judiciário, tendo em vista que em nos juizados cíveis que é regido pela lei 9099/95, a parte pessoalmente pode pleitear seus direitos sem a necessidade de um advogado nas causas de até vinte salários mínimos, ou através de um advogado nas causas de até quarenta salários mínimos.

Tendo em vista que a sua base princípio lógico é o que realmente assegura a sua aplicabilidade prática no cotidiano, eliminando deste modo o dogma de que somente pessoas com atuação no ramo jurídico entendem e podem atuar em tal setor, tendo em vista todo procedimento burocrático a ser seguido.

Em singelas palavras o procedimento escrito é aquele em que o processo se restringe apenas as provas e petições escritas, não se valendo da oralidade. Noutra lado, o procedimento oral é aquele contrário ao escrito, pois se utiliza da oralidade para formalizar todo o processo. Por fim, o procedimento misto, o que é utilizado pelo ordenamento jurídico pátrio, pois o processo judicial brasileiro poderá ser composto por partes escritas e orais. Um exemplo são as sustentações orais produzidas pelos advogados durante as audiências.

Diante do exposto acima, será abordado apenas o procedimento misto, tendo em vista que o mesmo é rico pela sua diversidade de aplicabilidade dentro dos processos, podendo um mesmo ato ser escrito ou oral.

Para corroborar o entendimento acima exposto, faz-se necessário expor o ensinamento do doutrinador Elpídio Donizetti, que diz:

Atualmente, raros são os países em que se adota a forma oral pura, sendo mais comum utilizarem-se os procedimentos oral e escrito combinados: prevalece o escrito, mas a linguagem falada se mostra um relevante meio de expressão de questões relevantes para a formação do convencimento do magistrado, a exemplo dos debates e depoimentos ocorridos em audiência e das sustentações orais nas sessões de julgamento. (DONIZETTI, 2016, p. 113)

Sendo assim, a oralidade dentro de um procedimento é uma ferramenta eficaz contra a mora processual, ou seja, uma linguagem quando utilizada de forma eficaz produz os efeitos pretendidos pela lei, ou seja,

facilita a comunicação entre os litigantes, bem como facilita o trâmite do processo, nas mais variadas instâncias judiciais.

Mecanismos judiciais são criados com a finalidade de facilitar e organizar determinados processos judiciais, como por exemplo, a Lei 9.099 de 1995 que instituiu os Juizados Especiais Cíveis e Criminais em todo o território nacional, com a finalidade de dar maior efetividade a determinados processos judiciais, aos quais deveriam se ajustar, por meio de princípios dispostos no texto legal.

Acerca da forma oral nos processos judiciais brasileiros, Elpídio Donizetti ensina que:

No Brasil, a forma oral de manifestação processual foi adotada com extrema mitigação, atenuando sobremaneira o princípio da oralidade. Um exemplo de oralidade encontra-se no rito adotado nos Juizados Especiais Cíveis, nos quais, por força do que estabelece a Lei nº 9.099/1995, a oralidade constitui um de seus princípios norteadores. (DONIZETTI, 2016, p. 113)

Com isso, a oralidade frente à lei dos Juizados Especiais, deve ser interpretada e praticada em regra, por se tratar de um princípio norteador, cabendo apenas às partes adequarem o ato ao momento correto, lembrando que, o ato praticado oralmente será reduzido a termo.

Já no tocante ao princípio da celeridade processual, esse visa um resultado efetivo do processo da forma mais rápida possível, ou seja, sem ter um desgaste de um processo que se arraste por anos, ou seja, este reforça mais uma vez junto a todos outros princípios a necessidade de se buscar uma linguagem mais simplificada para garantir uma maior rapidez na prestação jurisdicional.

Sobre o princípio da informalidade e simplicidade Aurélio Buarque de Holanda Ferreira salienta:

O procedimento do Juizado Especial deve ser simples, sem aparato, natural, espontâneo, a fim de deixarem os interessados à vontade para exporem as suas pretensões e a resistência equivalente. Como diz o *Dicionário Aurélio*, simplicidade é a “qualidade do que é simples, do que não apresenta dificuldade ou obstáculo. (FERREIRA, 2004, p. 1848)

A informalidade e simplicidade estão presente em todas as fases da instauração da petição inicial (peça que dá início ao processo) que deve ser clara e simples, ou seja, eventuais erros jurídicos devem ser ignorados ou sanados a fim de evitar prejuízo as partes, pois como salienta o nobre doutrinador Pedro Lenza (2015) princípios e regras são uma espécie de

norma, e não havendo deste modo hierarquia entre tais, portando todos princípios aqui presentes exercem força de uma regra jurídica.

Desta forma segundo o artigo 13 da lei responsável dos juizados especiais cíveis (Lei 9.099/95) dispõe que “os atos processuais serão válidos sempre que preencherem as finalidades para os quais forem realizados”. Dispõe ainda o artigo 14 da Lei 9099/1995 para melhor esclarecer todo supramencionado:

Art. 14. O processo instaurar-se-á com a apresentação do pedido, escrito ou oral, à Secretaria do Juizado.

§ 1º Do pedido constarão, de forma simples e em linguagem acessível:

I – o nome, a qualificação e o endereço das partes;

II – os fatos e os fundamentos, de forma sucinta;

III – o objeto e seu valor.

§ 2º É lícito formular pedido genérico quando não for possível determinar, desde logo, a extensão da obrigação.

§ 3º O pedido oral será reduzido a escrito pela secretaria do juizado, podendo ser utilizado o sistema de fichas ou formulários impressos. (BRASIL, 1995)

A economia processual que também faz parte do rol dos princípios norteadores do tema em questão visa o melhor desempenho possível fazendo uso do mínimo possível, sem, contudo comprometer o resultado útil do processo, deste modo prima-se, por exemplo, que as intimações sejam realizadas via telefone, ao invés de ter todo um desgaste de papéis e burocracia para realizar a intimação através de um oficial de justiça, que com a justificativa da elevada demanda muita das vezes não consegue cumprir o mandado, sobre tal questão Ada Pellegrine Grinover (*in CINTRA*, 2006, p. 79) salienta:

Apesar da importância do princípio da economia processual, é inegável que deve ser sabiamente dosado. A majestade da Justiça não se mede pelo valor econômico das causas e por isso andou bem o ordenamento brasileiro ao permitir que todas as pretensões e insatisfações dos membros da sociedade, qualquer que seja seu valor, possam ser submetidas à apreciação judiciária (CF., art. 5º, inc. XXXV); e é louvável a orientação do Código de Processo Civil, que permite a revisão das sentenças pelos órgãos da denominada jurisdição superior, em grau de recurso, qualquer que seja o valor e natureza da causa.

4. A ruptura da linguagem rebuscada frente aos princípios da lei dos juizados especiais

A essa linguagem rebuscada, ou até mesma confusa, de difícil entendimento por parte das pessoas que integram a lide, podendo essa linguagem truncada atingir até mesmo o operador do direito, vem sendo objeto de pesquisa e alvo de críticas, que clamam por uma linguagem acessível a todos, sem restrições na sua compreensão, conforme menciona MOREIRA (2007, p. 4):

Bem se sabe quão difícil de atingir é o ideal de que as peças judiciais sejam azadas em linguagem acessível à gente comum. A técnica tem suas exigências legítimas. Entre o respeito destas e o culto do hermetismo, porém, medeia um oceano. Há petições, sentenças, pareceres, acórdãos que se diriam redigidos com a intenção precípua de que nenhum outro ser humano consiga entendê-los. A gravidade do fenômeno sobe de ponto quando se cuida de decisões, que vão influir de maneira concreta na vida dos jurisdicionados. Com uma sentença desfavorável quase ninguém tem facilidade em conformar-se; *a fortiori*, se o respectivo teor é ininteligível -sintoma certo, para o vencido, de que sua derrota foi na verdade produto de manobras escusas. [...] Quem pleiteia deve lembrar-se, antes de mais nada, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem vai decidir; quem decide, de que necessita fazer-se entender ao menos por quem pleiteou. Linguagem forense não precisa ser, não pode ser sinônimo de linguagem cifrada. Algum esforço para aumentar a inteligibilidade do que se escreve e se diz no foro decerto contribuiria para aumentar também a credibilidade dos mecanismos da justiça. Já seria um passo aparentemente modesto, mas na realidade importante, no sentido de introduzir certa dose de harmonia no tormentoso universo da convivência humana.

Apesar dos princípios como a oralidade, celeridade, informalidade e economia processual terem uma finalidade bem específica que é a total acessibilidade de pessoas leigas possam compreender e garantir seu efetivo direito de acesso aos juizados especiais cíveis, na prática, muitas vezes advogados, juízes, funcionárias, fazem uso de petições, citações doutrinárias e embasamento jurisprudenciais que dificultam o verdadeiro sentido dos juizados, pois a parte envolvida na maioria das vezes não tem um conhecimento vasto ou mesmo nenhum, no campo do direito. Fazendo com que a parte dependa de terceiros para se informar e saber os próximos passos para realizar seus pedidos e ter seus direitos garantidos. Bem como se for o caso, se defender de forma adequada.

Sobre tal crítica o juiz de direito Luiz Guilherme Marques diz que:

Assim, veem-se muitas petições prolixas e rebuscadas, refertas de citações jurisprudenciais e doutrinárias; contestações quilométricas, plenas de erudição desnecessária; sentenças complicadas; petições de recursos, razões e

contrarrazões recursais que se perdem em argumentos e citações despiciendas. Tudo isso faz com que, desatendendo-se a regra do § 1º, tornem-se os processos dos Juizados Especiais Cíveis verdadeiros quebra-cabeças indecifráveis para as partes leigas. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, [s.d.]).

Importante destacarmos ainda, que a sociedade em que vivemos criou-se a cultura da sentença, e com tendência cada vez maior a surgirem novos conflitos, fazendo deste modo um sério abarrotamento dos Juizados, prejudicando a sua devida tramitação, devido ao grande número de demanda, prejudicando o andamento processual.

Sendo assim, pode-se afirmar que, quanto maior as peças processuais sem finalidade de resolver a lide, maior é a mora processual e por via de consequência, maior será o prejuízo para partes no que tange a resolução do processo.

5. Considerações finais

Oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade. Os princípios que são a base que regem os juizados, são por eles que busca alcançar a efetividade e solução dos pequenos conflitos, de forma casual, simples e rápida, conhecendo tais princípios, conhecemos a natureza jurídica deste instituto e a necessidade de uma linguagem comum para pessoas leigas no ramo jurídico.

Contudo é de fundamental importância a atenção dos advogados, funcionários do Poder Judiciário em geral, para atentar-se no sentido real do Juizado que é a quebra do dogma da linguagem jurídica, valendo-se assim de uma interpretação teleológica da Lei 9099 de 1995.

Ao tratar do tema é necessário ainda visualizar que na prática o verdadeiro sentido da norma em questão pode ser comprometido por meros atos como petições rebuscadas, ou até mesmo sentenças com conceitos muito específicos do jargão jurídico.

Portanto é de fundamental importância um novo olhar para os Juizados, não partindo do procedimento usado nos demais processos, mas sim da necessidade de a população ter um amplo acesso e entendimento do que está acontecendo no litígio em que se discute na demanda judicial ajuizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei 9.099/1995*. Dispõe sobre os juizados especiais cíveis e criminais e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm> Acesso em: 25-11-2016.

_____. *Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais*. Disponível em:

<http://ftp.tjmg.jus.br/jesp/jurisprudencia_doutrina/doutrina_006.html>. Acesso em: 25-11-2016.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. *Teoria geral do processo*. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

DONIZETTI, Elpídio. *Curso didático de direito processual civil*. 19. ed. revisada e completamente reformulada conforme o Novo CPC – Lei 13.105, de 16 de março de 2015 e atualizada de acordo com a Lei 13.256, de 04 de fevereiro de 2016. São Paulo: Atlas, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. *Advocéf Juristantun*, suplemento integrante do boletim, *Advocéf*, ano VII, n. 55, setembro de 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

A QUESTÃO DA PONTUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O FUNCIONAMENTO DO PONTO E VÍRGULA

Elizangela Cardoso Arrais (UFT)

elizangela.cardoso@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, estabelecemos relações entre o emprego da pontuação em textos de alunos do 9º do ensino fundamental de uma escola municipal de Colinas do Tocantins e a construção de sentido da escritura efetuada por meio da produção textual nas aulas de língua portuguesa. Para análise recorreremos aos textos produzidos em sala de aula. Partimos do pressuposto de que, em se tratando de uma turma do último ano do ensino fundamental II, os alunos já tenham consciência do uso correto da pontuação. Por meio da análise realizada percebemos que ainda é necessário avançar muito, quando tratamos de pontuação nas escolas, pois, nos textos analisados, só encontramos a ocorrência de vírgulas, que geralmente foram empregadas sinalizando as pausas, de ponto final e de parágrafos. O "ponto e vírgula", que era o principal objeto dessa pesquisa, não foi encontrado em nenhum momento.

Palavras-chave: Pontuação. Produção textual. Ensino.

1. Introdução

É sabido que as escolas utilizam a teoria gramatical como instrumento de aquisição da língua padrão. E muitos professores trabalham a gramática com esse fim, acreditando piamente que é isso que ocorre; porém, esse equívoco da crença na gramática como ferramenta que leva o indivíduo a desenvolver habilidade de leitura e da escrita padrão pode ser caracterizado como um fracasso. Para Mário Alberto Perini (2010, p. 18), “estudar a gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito”. Em seu livro, Mário Alberto Perini deixa claro que, para se ter habilidades de leitura, escrita ou fala, o caminho mais lógico não é estudar a gramática. Essa questão é bastante polêmica, pois a grande maioria dos professores não está preparada para dar outra explicação para o estudo da gramática nas escolas, talvez por comodismo, pois que é bem mais fácil afirmar que a gramática ajuda o indivíduo a adquirir tais habilidades e, ainda, convencer o interlocutor de que estudar a gramática faz parte da formação científica do aluno e que a cada dia se torna imprescindível o seu ensino.

Em verdade, há a necessidade de se discutir o papel da gramática e o ensino da normatividade gramatical, pois “um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação”. (NEVES, 2014, p. 17)

É preciso que haja consciência, por parte dos educadores, de que a gramática sozinha não irá fornecer meios para se desenvolver um bom conhecimento na língua padrão. Temos, de fato, a gramática normativa concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente – o que é fato, mas não o único fenômeno a ser considerado no trato com a aprendizagem da língua materna.

Neste artigo, o principal objetivo é analisar textos de alunos do 9º ano, de uma escola de bairro de Colinas do Tocantins, como estes alunos estão pontuando seus textos; principalmente no tocante à “vírgula”, ao “ponto e vírgula” e ao “ponto final”, visto que, quando tratamos do “ponto e vírgula” em suas produções, percebemos a sua quase inexistência. Daí, fazemos o seguinte questionamento: se o seu desuso é por não conhecerem as regras que o regem, ou simplesmente por acharem seu uso desnecessário.

Desde muito cedo, nas escolas, ensina-se que o enunciado não se constrói como um amontoado de palavras e orações, e, a partir dessa teoria, surgem vários conceitos para classificar os sinais de pontuação. Os livros didáticos, usados para o ensino da língua materna, trazem conceitos de pontuação, muitas vezes vagos, baseados em concepções da tradição oral, das leituras em voz alta.

Antes, porém, de avançarmos na análise, caracterizemos a turma de alunos e vejamos seus textos.

2. Caracterização da turma, do material e da metodologia: os resumos escritos por estudantes do 9º ano de uma escola municipal de Colinas do Tocantins

A turma é composta por vinte e dois alunos, de faixa etária entre 13 e 16 anos, a maioria desprovida de recursos econômicos. A unidade escolar atende os alunos a partir do 1º ano e segue até o 9º ano, etapa de conclusão do ensino fundamental. Na escola há uma heterogeneidade em se tratando do aspecto cultural dos alunos. Há alunos que só estão na es-

cola por imposição dos pais, não levando os estudos a sério; mas também há alunos que merecem destaque, por procurarem ter um melhor aproveitamento das aulas.

A escola fica localizada em um bairro periférico da cidade e possui um grande problema em seu entorno, pois a quadra da escola é aberta à comunidade, e alguns usuários de drogas ilícitas frequentam a quadra, gerando grandes transtornos. Nos horários de saídas dos alunos, principalmente no turno matutino, é comum encontrar adolescentes usuários na porta da escola, sendo que, frequentemente, a Polícia Militar faz ronda no local para inibir suas ações.

O material analisado foi gentilmente cedido pela professora de língua portuguesa da referida turma. Os textos utilizados foram elaborados a partir das aulas de produção textual, em que os alunos são levados a produzir resumos de livros literários e relatos de palestras apresentadas à turma, como forma de avaliação. As produções textuais são uma forma de avaliar a produção escrita e também uma forma de incentivar os alunos a ler e a escrever.

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros. (ANTUNES, 2007, p. 23)

Vivemos na era digital, em que tudo é acessível e dinâmico; essa dinamicidade faz com que as pessoas não tenham interesse em pegar um livro e a ficarem horas lendo, seria perder tempo, enquanto que a internet possibilita o mesmo conhecimento, porém com mais rapidez e mais atrativo. Como fazer compreender que ficar sentado horas estudando é o melhor a fazer, quando há um mundo de atrações lá fora – a sociedade do consumo desenfreado, no qual as pessoas valorizam mais o ter do que o ser.

3. O livro didático adotado pela escola e a pontuação

A coleção adotada pela escola onde se deu a pesquisa é *Jornadas. port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, Editora Saraiva, 2012 – do 6º ao 9º ano. Em cada livro, a pontuação é abordada em seções intituladas “Fique atento... à pontuação”.



No livro do 6º ano percebemos um enfoque maior sobre a pontuação na frase, pois encontramos o seguinte conceito:

Como você já sabe, a fala e a escrita são dois modos diferentes de usar a língua, cada um com suas características.

Na fala, a forma de pronunciar a frase, ou seja, sua entonação, geralmente já indica a intenção do falante: perguntar, afirmar, ordenar, pedir alguma coisa, tentar convencer, expressar um sentimento. Caso haja desentendimentos, as pessoas podem esclarecer suas dúvidas diretamente uma com a outra.

Na escrita, autor e leitor não estão juntos presentemente, o que pode ocasionar dúvidas. Para evitar dificuldades de compreensão, a escrita dispõe de vários recursos, dentre eles a pontuação, usada para criar sentidos e exprimir intenções (p. 63).

Em seguida, é apresentado aos alunos um quadro com os tipos de frase e com a pontuação usada no final de cada uma delas.

Frase	Intenção	Sinal de pontuação no final da frase	Tipo de frase
O filme já começou.	Declarar, afirmar, negar, informar algo	Ponto final	Frase declarativa afirmativa
O filme ainda não começou.		Ponto final	Frase negativa
O filme já começou?	Perguntar	Ponto interrogação	Frase interrogativa
O filme já começou!	Exclamar	Ponto de exclamação	Frase exclamativa
Entre logo!	Ordenar, instruir, aconselhar, proibir	Ponto de exclamação	Frase imperativa
Diga onde jogou		Ponto de final	Frase imperativa

o prato.			
----------	--	--	--

Logo após, apresenta uma atividade com intenção de se trabalhar os conceitos acima:

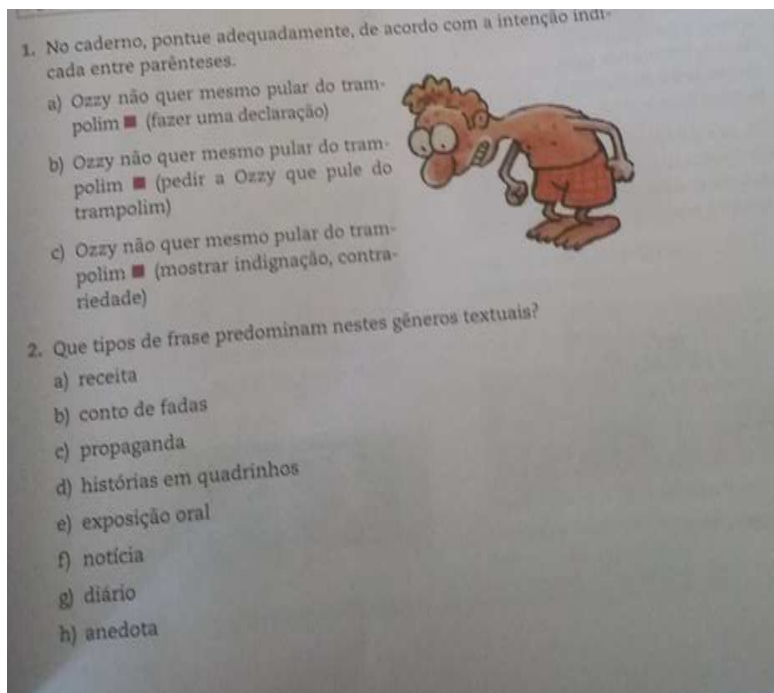


Imagem do livro didático

Os exercícios são vagos e não levam o aluno a aprofundar os conceitos. A questão de número dois leva a crer que os alunos já tenham conhecimento dos gêneros textuais mencionados no exercício; porém, nós sabemos que, em se tratando de uma turma de 6º ano, isso é bem difícil de acontecer, levando em consideração uma turma que passa por uma mudança de nível de série/ano.

Ainda no livro do sexto ano, na p. 115, são apresentados usos da vírgula, “usamos a vírgula para organizar os elementos de uma enumeração, separando-os uns dos outros. É comum as enumerações serem precedidas de dois pontos”.

O livro traz também conceito sobre as reticências:

As reticências podem marcar uma suspensão da sequência da frase, indicando que o assunto pode continuar. São empregadas também para indicar interrupção da fala, hesitação ou para deixar a tarefa de completar o sentido da frase para o interlocutor (p. 116).

Passando para o final do livro, na p. 301, há um breve conceito sobre pontuação a respeito dos advérbios, em que é enfatizado o uso da vírgula.

No livro do 7º ano (p. 280), na seção “Fique atento... à pontuação”, há um brevíssimo relato sobre o uso de vírgula: “Não há vírgula entre um verbo e seu complemento”. Esse conjunto de relatos sucintos é, no decorrer do livro, todo o enfoque dado à pontuação.

Já no livro do 8º ano, na unidade 3, p. 107 - seção “Fique atento... à pontuação”, há o seguinte relato, no tocante à oração com predicativo:

Não há vírgula entre o sujeito e o predicativo quando esses termos estão na ordem direta, ou seja, quando o predicativo vem depois do sujeito. Há vírgula entre o sujeito e o predicativo quando esses termos não estão na ordem direta, ou seja, quando o predicativo aparece antes do sujeito.

Na unidade 4, p. 155 – seção “Fique atento... à pontuação”, em relação ao adjunto adverbial, encontramos a seguinte afirmação: “Adjuntos adverbiais podem ser empregados no início, no meio ou no final de uma oração. Quando deslocado de sua posição regular, na ordem direta da oração, o adjunto adverbial é separado dos demais termos por *vírgula*”.

A unidade 6, p. 222, faz referência ao uso do travessão; porém, não encontramos nenhum conceito, apenas trechos de “mensagem na garrafa”.

Ao final do livro, na unidade 8, p. 307 – seção “Fique atento ... ao uso dos dois pontos e do ponto e vírgula”, encontramos o seguinte:

“Os *dois-pontos* podem ser usados para antecipar uma enumeração, introduzir a explicação de um termo ou de uma expressão anterior e introduzir a fala de uma personagem”. Já em relação do ponto e vírgula, “pode ser usado para separar os itens de uma enumeração em que já existam vírgulas. Em documentos oficiais, como estatutos, separa os itens de um artigo”.

E, finalmente, chegamos ao livro do 9º ano, que é o objeto desse estudo; da mesma forma que nos livros anteriores, no decorrer do livro, na seção “Fique atento”, encontramos explicações sobre a pontuação, considerações relacionadas às orações coordenadas e subordinadas, o que

pode ser exemplificado da seguinte forma, em relação aos processos coordenativos, p. 74, seção “Fique atento... à pontuação nas orações coordenadas”:

- A **vírgula** pode separar orações coordenadas sem conjunção (assindéticas) e orações coordenadas iniciadas por conjunção (sindéticas).
- O **ponto e vírgula** pode separar uma oração coordenada que estabeleça relação de conclusão com anterior ou uma enumeração de orações coordenadas longas ou com sujeitos diferentes.
- Os **dois-pontos** podem separar uma oração coordenada assindética que estabeleça relação de explicação com a oração anterior.

Já no que toca aos processos subordinativos, na p. 111 – seção “Fique atento... à pontuação nas orações subordinadas substantivas”, encontramos o que segue:

- Não se separa por vírgula a oração principal de suas subordinadas substantivas subjetiva, objetiva, completiva nominal e predicativa.
- A oração subordinada substantiva apositiva deve ser separada da oração principal por dois-pontos, assim como pode ocorrer com o aposto. Às vezes, pode-se usar a vírgula ou o travessão.

Em relação às subordinadas adverbiais, na p. 148, seção “Fique atento... à pontuação dos períodos com orações adverbiais”, podemos ler o que segue:

- Usa-se a vírgula sempre que a oração subordinada adverbial estiver antes da oração principal.
- As orações subordinadas adverbiais intercaladas no período devem ser separadas por vírgulas.

Conceitos considerados complexos, uma vez que as orações coordenadas e subordinadas são conteúdos de difícil assimilação por parte dos alunos; por esse motivo, muitos professores adiam a inserção desses conteúdos; noutras vezes, esses tópicos são repassados de forma superficial, o que não deveria ocorrer devido à relevância do conteúdo para os anos seguintes.

Essa breve análise dos quatro livros, *Jornadas.port* – 6º ao 9º, fez-se necessária para termos uma ideia de como está sendo trabalhado o tópico relacionado à pontuação nos quatro anos do Ensino fundamental II; e se, realmente, os alunos possuem habilidades suficientes ao chegar ao último ano (9º), produzindo textos com a utilização da pontuação de forma correta, e tendo consciência de seu devido uso.

4. Seção teórica

A língua escrita não dispõe dos enumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da *pontuação*. (CUNHA, 2013)

Na *Gramática do Português Contemporâneo*, Celso Cunha classifica os sinais de pontuação em dois grupos. O primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as pausas, que são:

- a vírgula (,);
- o ponto (.);
- o ponto e vírgula (;).

O segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entonação:

- os dois pontos (:);
- o ponto de interrogação (?);
- o ponto de exclamação (!);
- as reticências (...);
- as aspas (" ");
- os parênteses (());
- os colchetes ([]);
- o travessão (–) .

Na oralidade existem diferentes maneiras de modificação do sentido, em que o locutor é capaz de interagir com seu interlocutor perfeitamente, como as pausas, a mudança de tom de voz; porém, na escrita, esses recursos são restritos, cabendo aos sinais de pontuação esse papel – saber usá-los corretamente é primordial. Já nos deparamos com diversas situações em que o emprego equivocado da pontuação criou situações incômodas. Veja um exemplo usado por Evanildo Bechara (2010):

- *Não podem atirar!*
- *Não, podem atirar!*

Percebam que há diferença nas ordens de comando acima: na primeira frase percebemos que a ordem é de proibição; já na segunda, a

ordem é de permissão. Exemplos como esses são comumente encontrados nos textos escolares.

Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos. (BECHARA, 2009, p. 606)

Em muitas oportunidades, esses conceitos são passados nas escolas superficialmente; não dando a devida importância ao assunto, os conceitos estão dissociados do texto, frases soltas que não fazem sentido aos alunos, em seguida é realizada a atividade proposta pelo livro didático. Não há interesse em aprofundar o assunto, precisamos ir além dos livros didáticos; precisamos buscar mais exercícios que priorizem a pontuação, fazer com que o aluno se interesse pelo conteúdo, que ele perceba a importância da pontuação nas produções escritas, na vida. Que aluno possa olhar para a pontuação como um objeto mais complexo que um simples conjunto de regras que se aplica com critérios do tipo certo ou errado.

5. Análise de texto e encaminhamento

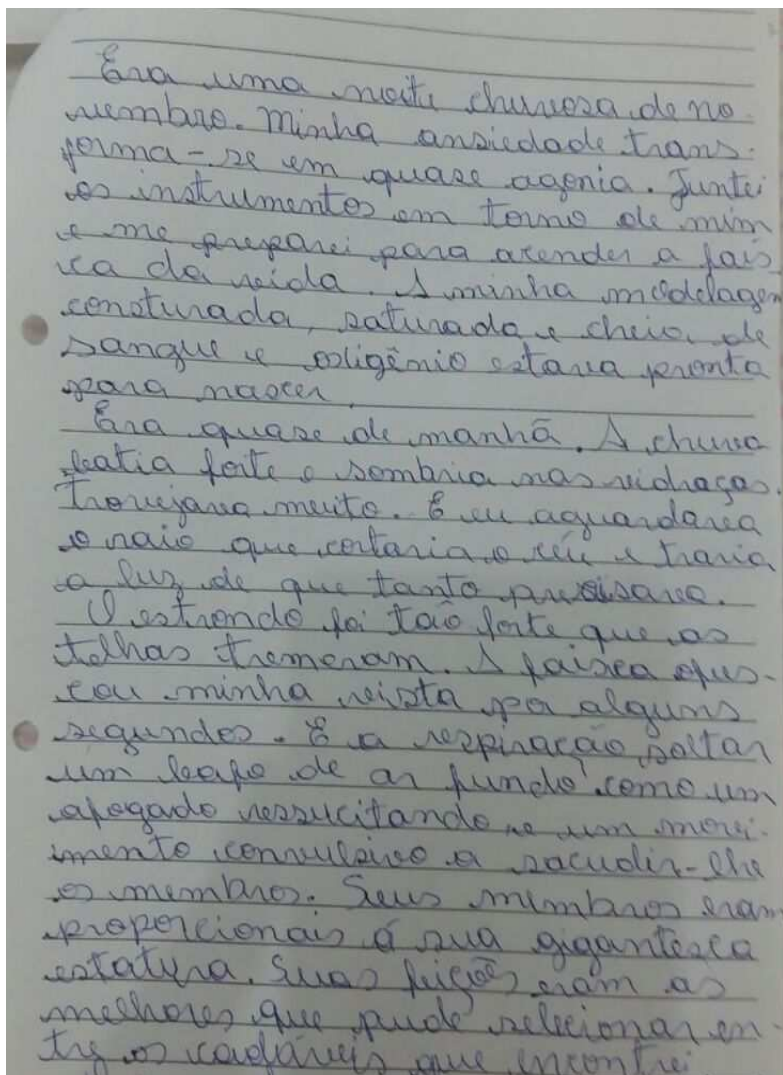
Na análise do texto observamos que os alunos, em suas produções, fazem somente uso da vírgula e do ponto, sinais caracterizados como marcadores de pausas. Dentre as produções textuais, destacamos as que tiveram maior recorrência da pontuação. Para a análise recorreremos aos conceitos de Evanildo Bechara (2009).

A pontuação é essencial para o entendimento de um texto, porém é comum encontrarmos em textos escolares excessos de pontuação ou falta dela; no texto transcrito abaixo, verificamos que há somente duas vírgulas, e os demais pontos empregados, são os pontos seguidos ou pontos parágrafos. (Cf. **Texto 1**)

Percebemos no decorrer do texto o excesso do ponto e falta de outros sinais de pontuação cabíveis em algumas situações, como por exemplo na frase: “Era uma noite chuvosa de novembro. Minha ansiedade transforma-se em quase agonia”. Poderia perfeitamente ter usado a vírgula ao invés do ponto, pois o período se prende ao mesmo centro de interesse, ou ainda ter usado a conjunção coordenativa e que liga orações independentes: “Era uma noite chuvosa de novembro, minha ansiedade transforma-se em quase agonia”. / “Era uma noite chuvosa de novembro e minha ansiedade transforma-se em quase agonia”. Em muitas outras

passagens do texto ocorrem casos semelhantes.

Texto 1:



Era uma noite chuevosa de novembro. Minha ansiedade transformou-se em quase agonia. Juntei os instrumentos em torno de mim e me preparei para acender a foice da vida. A minha modelagem constata, saturada e cheia de sangue e oxigênio estava pronta para nascer.

Era quase de manhã. A chuva batia forte e sombria nas vidraças. Trovejava muito. Eu aguardava o raio que cortaria o céu e traria a luz de que tanto precisava. O estrondo foi tão forte que as telhas tremeram. A foice que cegou minha vista por alguns segundos. E a respiração saltou um befo de ar fundo como um afogado ressuscitando e um movimento convulsivo a sacudiu-lhe os membros. Seus membros eram proporcionais à sua gigantesca estatura. Suas pernas eram as melhores que pode selecionar entre os caudais que encontrou.

No decorrer da análise é possível perceber que os alunos têm consciência da importância da pontuação em seus textos; porém, o que falta é saber empregá-la corretamente – mais importante do que classificar as frases de acordo com a pontuação empregada é refletir sobre as intenções dos usuários nas diversas situações de interação, de modo a ser capaz de empregar os sinais de pontuação, bem como de associá-los as tais intenções, buscando sempre construir sentido.

6. Considerações finais

A pontuação há muito vem sendo ensinada através de regras gramaticais, de forma descontextualizada, um exemplo claro disso é o próprio livro didático trabalhado na escola, que traz a pontuação sempre com uma regra gramatical e com outro conteúdo complexo que por si só se torna difícil assimilação por parte dos alunos, que muitas vezes se atentam em aprender o outro conteúdo por acreditarem ser mais importante, não dando a devida importância à pontuação. Tudo isso torna o assunto desinteressante e prescritivo-normativo. Cabe ao professor oferecer aos alunos a possibilidade de observar o valor da pontuação dentro de enunciados linguísticos, fazer comparações com outras formas de pontuar e avaliar os efeitos de significado que as diferentes maneiras podem conferir a um mesmo enunciado.

É de suma importância o tratamento dado a pontuação nas aulas de língua portuguesa, de modo a contribuir para que os aprendizes reconheçam e utilizem adequadamente os sinais, levando em conta os mais diversos contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. E atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Organização: Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: L&PM, 2013.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port: língua portuguesa 6º ao 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

IRANDÉ, Antunes. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

LOPES, Karolina. *Minimanual de gramática*. São Paulo: DCL, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed., 2 reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

A REPRESENTAÇÃO AFROBRASILEIRA NO SAMBA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA MÚSICA

Gabriela Tavares Candido da Silva (UENF/UFF)

gabrielatcandido@gmail.com

Marcelo Cucco (IFF)

marcelo_cucco@yahoo.com.br

RESUMO

A ação colonizadora nas Américas pelos conquistadores europeus foi seguida de um processo de perpetuação da submissão dos habitantes das “novas terras”, a noção universalista europeia, tendo no sujeito branco, do sexo masculino, cristão, heterossexual de classe média um tipo ideal e universal. Nesse contexto, a consolidação do poder político, econômico e social ocorre a partir da permanência de um modelo de civilização às populações periferizadas, num processo denominado colonialidade. Durante longo período, correntes ideológicas que perseguiram o modelo universalista de sociedade pregaram a necessidade de extirpar da sociedade brasileira a herança africana a partir de um ideal de branqueamento. Na contramão desse pensamento, intelectuais e artistas alinhados com o Movimento Modernista Brasileiro se encarregaram de absorver o sujeito negro e mestiço como símbolos de nacionalidade, o que por outro lado impôs também a desafrikanização de alguns elementos da cultura negra, como o samba e a capoeira. Esse processo de “aceitação” e absorção da cultura negra à noção de brasilidade construiu também o discurso de democracia racial, contribuindo para atenuar conflitos e desigualdades decorrentes de um racismo velado. O presente artigo pretende analisar na letra do samba “Agoniza, mas não Morre”, de Nelson Sargento, de que maneira, apesar da ideia de democracia racial, permaneceram presentes as tensões raciais da sociedade brasileira, fruto da ação de colonialidade que se perpetua até os dias atuais.

Palavras-chave:

Cultura afro-brasileira. Embranquecimento cultural. Representação musical.

A ação colonizadora na América portuguesa impõe o entendimento das especificidades deste tipo de ação e de que forma a colonialidade se desenvolveu nesse espaço. Consideramos que há uma profunda diferença entre os modelos coloniais saxão e ibérico, em que o último é apresentado como um colonialismo subalterno em razão da hegemonia saxã no sistema-mundo moderno capitalista. Essa relação irá influenciar profundamente a construção e permanência do poder eurocentrado na América pós-colonial.

No que se refere ao colonialismo lusitano, um assunto que tem chamado grande atenção é a sua relação no contexto das teorias pós-coloniais. Sobre esse tema destacamos primordialmente o estudo realizado

por Boaventura de Souza Santos (2010a), denominado “Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade”, no qual o autor toma como contraponto de sua análise o colonialismo português e o pós-colonialismo anglo-saxônico, concluindo que há uma grande diferença nas práticas coloniais e pós-coloniais portuguesas em relação às britânicas, normalmente tomadas como norma e associadas à expansão do capitalismo.

O autor reflete que o colonialismo português está localizado dentro de um espaço subalterno em relação aos países do norte da Europa. Essa condição manifestou-se nos últimos séculos, em razão da fragilidade econômica portuguesa no sistema-mundo moderno capitalista. Em razão disso, Portugal irá, segundo Boaventura de Souza Santos (2010a), assumir uma posição ambígua, pois ao mesmo tempo em que é um agente colonizador, é também colonizado dentro do espaço político europeu. Isso fez com que o colonialismo britânico fosse tomado como parâmetro, definindo, portanto, o perfil do colonialismo português, que se transformou num tipo de colonialismo subalterno, manifestando-se nos mais diversos aspectos da vida cotidiana e institucional.

Boaventura de Souza Santos afirma que:

Formular a caracterização do colonialismo português como ‘especificidade’ exprime as relações de hierarquia entre os diferentes colonialismos europeus. A especificidade é a afirmação de um desvio em relação a uma norma geral. Neste caso a norma é dada pelo colonialismo britânico e é em relação a ele que se define o perfil do colonialismo português, enquanto colonialismo periférico, isto é, enquanto colonialismo subalterno em relação ao colonialismo hegemônico da Inglaterra. (SANTOS, 2010a, p. 230)

Observa-se assim que essa suposta especificidade portuguesa traz à tona a existência de diversos modelos coloniais europeus que reverberaram de forma variada nos territórios coloniais. Caracterizar o colonialismo português como de periferia ou subalterno pressupõe que o britânico, comumente utilizado como modelo, assuma a postura de centro do poder no projeto expansionista capitalista.

Esse desequilíbrio nas relações de poder entre os Estados-nações europeus teria submetido algumas colônias a uma dupla colonização. Uma direta, feita pelo conquistador, e outra indireta, ocasionada pela subalternidade e dependência ao poder britânico, que teria imposto seu modelo econômico e civilizatório a outros espaços, ainda que estes não tivessem sob seu jugo político.

Para Boaventura de Souza Santos, o colonialismo português tem

um caráter peculiar, pois ocupa o papel de agente colonizador e, ao mesmo tempo, de colonizado no que se refere à produção de conhecimento. A predominância do modelo científico britânico contribuiu substancialmente para que o colonialismo português não encontrasse par em si mesmo, construindo, dessa forma, uma identidade de fronteira dentro do próprio sistema colonial que criou.

No âmbito do sistema-mundo moderno capitalista, a ambivalência colonial portuguesa contribuiu para o enrijecimento das práticas colonizadoras. Assim, o desenvolvimento do capitalismo nos territórios sob seu jugo permaneceu orientado no sentido da exploração da mão de obra escrava e aniquilação das formas de humanidade dissonantes do seu projeto social e econômico subalterno. Em outras palavras, a condição portuguesa de agente periférico no sistema-mundo moderno pouco contribuiu para que suas colônias se desenvolvessem dissociadas de um modelo que as mantivesse estruturalmente numa eterna periferia.

Esse estado durou muito tempo porque havia uma dissonância histórica e política nos projetos coloniais português e britânico, até que o capitalismo industrial chegou aos territórios coloniais lusitanos. Sendo mais antigo e duradouro, o colonialismo português formou-se na modernidade pré-industrial influenciada por uma estrutura de produção com raízes na alta Idade Média. O colonialismo britânico é o símbolo da própria modernidade capitalista, já polarizada, mais recente e constituinte do projeto liberal burguês. (SANTOS, 2010 a).

A colonialidade se apresenta, então, como um dos principais elementos constitutivos da modernidade capitalista, ou seja, ela é indissociável da modernidade. Diferente do colonialismo, no qual a soberania de um determinado território está condicionada a um outro espaço jurídico, a colonialidade resulta de um padrão de poder presente desde a ação colonial moderna capitalista. Nelson Maldonado-Torres observa que a colonialidade:

[...] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 131)

Observa-se assim, que a colonialidade não é apenas um tipo de resíduo da ação colonial. Ela apresenta-se bem mais ampla e complexa por estar vinculada aos modos de produção e organização do trabalho, à produção de conhecimento e aos diversos mecanismos de controle político-

social; sua base é sócio-histórica e deve ser compreendida a partir das Américas, tendo a ideia de raça como um dos seus principais fundamentos. (QUIJANO, 2005)

Esta perspectiva histórica evidencia que a entrada das Américas no sistema-mundo moderno capitalista traz como consequência a reafirmação da Europa como centro dessa ação. A partir de então, o capitalismo assume um caráter mundial e fica evidente a hegemonia do norte global, personificado no espaço saxão sobre o sul global com seu epicentro nas Américas. (QUIJANO, 2005)

Essa relação de dominação consagra o poder da Europa sobre todas as formas de produção nos territórios subalternos, sejam elas simbólicas ou materiais. A questão da modernidade, portanto, foi uma das principais prerrogativas que trouxe a noção de que há uma superioridade natural dos povos europeus. Para Aníbal Quijano:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. (QUIJANO 2005, p. 111)

Essa perspectiva continua presente nas estruturas das sociedades, como fruto da ação colonial. Kwame Appiah aponta que a imposição da língua do colonizador foi um elemento fundamental para o sucesso do projeto colonial europeu. O autor afirma que, na África,

[...] as elites francófonas e anglófonas não apenas usam as línguas coloniais como meio de governo, como também conhecem e amiúde admiram a literatura dos seus ex-colonizadores, havendo optado por escrever uma literatura africana moderna em línguas europeias. Mesmo depois de uma brutal história colonial e de quase duas décadas de contínua resistência armada, a descolonização da África, portuguesa, em meados dos anos 1970, deixou atrás de si uma elite que redigiu as leis e a literatura africanas em português. (APPIAH, 1997, p. 20)

Isso significa que apesar do grande número de línguas tradicionais africanas, a condição *sine qua non* para a entrada no sistema-mundo mo-

derno é aceitar a universalidade dos referenciais simbólicos do colonizador. Portanto, a integração das subjetividades numa universalidade é pré-requisito para a integração do sujeito numa ordem social e econômica branca/patriarcal/cristã/europeia. Isso ocorre a partir da negação da sua própria cultura em favor do universalismo europeu.

Em concordância com as questões que tratam da construção de um determinado conhecimento, que fala das relações de um sujeito pertencente a um grupo, podemos aqui refletir sobre o conceito de COMUNIDADE, presente na obra de Zigmunt Bauman (2001), quando nos referimos a um sujeito que cria possibilidades de ação e, manutenção no seu grupo de pertencimento (seja ele grupo natural ou de naturalização).

Todas as possibilidades de organização coletiva são *sui generis* possibilidades de interlocução com seus pares e ao mesmo tempo de organização social, que visa o bem comum culminando para o fortalecimento do grupo.

Neste trabalho, verificaremos tais conceitos na concretude de sua organização a partir das análises teóricas, como já realizadas, bem como a análise de alguns sambas produzidos por compositores brasileiros, - aqui entendamos brasileiros pela miscigenação racial e cultural (afro-brasileiros) - daqueles que cantam e falam de um lugar em comum - a favela, o morro, as comunidades e que, genericamente, intensificam suas forças por meio das construções modais, no que tange a construção ocidental do que chamamos de música e ritmo, como também das construções de letras e a própria representação corporal que estabelece uma linguagem própria no mundo do samba, a partir das danças, rodas e movimentos livres, influenciados pela capoeira, o lundu e o jogo. Sem falar das inúmeras possibilidades de aculturação das variadas regiões do Brasil.

A construção dessa noção de comunidade vem se confrontar com a própria imposição dos sistemas de dominação construídos a partir do processo colonizador e perpetuado no colonialismo. Podemos observar, por exemplo, essa noção de pertencimento em alguns rituais religiosos afro-brasileiros. No caso dos candomblés, funcionam como estratégia de manutenção da cosmovisão africana no Brasil à medida que as forças espirituais evocadas nos rituais precisam ser trazidas da África. Uma anônima canção cantada na abertura do ritual de terreiro de candomblé da

nação Ketu¹⁷ traz a tona a necessidade de evocação das “forças” espirituais africanas para a realização da cerimônia:

Bahia ô África
Vem cá, vem no ajudar
Força baiana
Força africana
Força divina
Vem cá, vem cá”.
Na Bahia tem
Oi que tem orobi, oi que tem orobô
Oi que tem orobi, oi que tem orobô
Pimenta da costa macumba iô iô
Oi que tem orobi, oi que tem orobô
Pimenta da costa macumba iô iô

Portanto, a trama de relações de construção das identidades coletivas e individuais sugerem a existência da perpetuação dos referenciais simbólicos. Essas comunidades constroem-se a partir da indissociabilidade com a ancestralidade africana, aqui utilizada como possibilidade de resistência cultural. A África assume a posição de terra sagrada, guardiã da força necessária ao culto e à manutenção do espaço consagrado, opondo-se ao profano, traduzido na terra opressora e ao sentimento de despatriamento.

Esse sentimento de pertencimento e de questionamento dos espaços de opressão tem sido objetivo de diversos sambistas. Engajados nos tensionamentos raciais, oriundos da ação colonizadora e do sistema-mundo capitalista, esses agentes têm se mostrado bastante sensíveis à própria noção de raça e à integração do sujeito negro na sociedade de classes.

Como objeto de análise, começaremos com o samba "Agoniza, mas não morre" (1979) do compositor, cantor e artista Nelson Mattos, mais conhecido como Nelson Sargento, devido sua integração ao Exército Brasileiro. Ainda sobre o compositor é cabível dizer que recebeu honorárias do Grêmio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira por seu engajamento cultural, militância artística e vivências no morro de Mangueira, no Rio de Janeiro, onde viveu a partir dos 12 anos de idade.

Desde muito novo, Nelson Sargento já se metia com a música, em

¹⁷ Canção de abertura utilizada pelo “Centro Espírita Xangô Menino”, localizado no município de Macaé. Essa canção é utilizada na abertura dos trabalhos espirituais, também chamados de *gira*.

um período, por volta da década de 1950, que por ventura, o samba era tido como gênero marginalizado. Em outras palavras, a bandeira de Nelson Sargento sempre foi a luta contra a segregação racial e social nos quais estavam diretamente ligados à parcela negra carioca, e por conseguinte, sua música não só refletiu tais temáticas como serviram de atmosfera para, senão a consolidação, ao menos para um maior grau de politização por parte da comunidade negra carioca que não se sentia representada nas esferas públicas.

Integrante do grupo A Voz do Morro, Nelson Sargento ao lado de Paulinho da Viola, Zé Ketí, Jair do Cavaquinho, Cartola, Carlos Cachça entre outros, fez parcerias musicais e para a vida.

Segue a letra do samba "*Agoniza, mas não morre*" (1979)

Samba,
Agoniza mas não morre,
Alguém sempre te socorre,
Antes do suspiro derradeiro.

Samba,
Negro, forte, destemido,
Foi duramente perseguido,
Na esquina, no botequim, no terreiro.

Samba,
Inocente, pé-no-chão,
A fidalguia do salão,
Te abraçou, te envolveu,
Mudaram toda a sua estrutura,
Te impuseram outra cultura,
E você nem percebeu,
Mudaram toda a sua estrutura,
Te impuseram outra cultura,
E você nem percebeu.

A música lembra um grito de pranto e resistência cantado em coro, na coletividade. Se fôssemos remontar o cenário do episódio poderíamos pensar nos encontros e reuniões nos terreiros no morro da Mangueira, que teriam como ativistas o povo marcado pela mestiçagem, porém com traços negros e de pele bem escura marcando forte presença delimitando rodas, batidas de pés e mãos, círculos dando voz à canção ao som da presença inebriante dos batuques, atabaques, tamborins, pandeiros e cuícas.

A letra é um louvor que preconiza glória de um povo "forte", "destemido", que não "foge à luta" - uma luta demarcada por leis, normas

e moralidades de uma história unilateral, a história dos vencedores; do homem branco; da música sacra –, mas que se vê se misturando, sofrendo influências daquilo que chamamos de "samba" –, que como sabemos uma expressão derivada da palavra "semba", de origem africana, que significa umbigada (uma dança típica da Angola).

O samba “Agoniza, mas não morre” preconiza resistência. Mas não uma resistência unicamente contra um sistema político que não dialogava com as questões do negro (não que essa luta já não tivesse sido suficiente); mas o compositor da obra está relacionando a luta de um povo contra o sistema modelador de cultura imposta pela classe dominante da época. Aqui remontamos o início do século XX. Nelson Sargento nessa ode é a própria voz de um povo. Na verdade, ele se vale de porta voz de uma parte expressiva da nação subjugada que sofre represálias todos os dias em defesa de sua cultura, representação social coletiva de mundo e representação de crenças. É contra o caráter legítimo de uma nação imperialista e falsamente homogênea que, em primeira instância, essa luta é travada. Quando trechos da música dizem:

Samba, agoniza mas não morre
alguém sempre te socorre
antes do suspiro derradeiro

está expressando o sentimento de coletividade que perpassa as relações sociais desses grupos etnicamente majoritários, mas culturalmente abafados. Sentimento esse que molda as relações de pertencimento e de teia familiar. São nos momentos de agonia e dor que a família mais se faz presente. Diante do caos há a necessidade de um sentimento mútuo de coletividade, de companheirismo e reciprocidade.

Daí a importância de enxergarmos a concepção de família a partir da pergunta: o que significa família nos terreiros? O que significa fazer parte de uma teia familiar nos moldes das famílias africanas (como para os povos bantos – tendo em vista que estes se configuram em maior número de povoação em território nacional)?

Em primeira análise, suscitamos que o conceito de família para o homem branco, europeu, colonizador muito se difere do padrão conceitual de família para aqueles. Enquanto o conceito de família nos termos ocidentais é um conceito fechado, com a figura central do pai (patriarcado), mãe, filhos – sendo ainda considerado família outros modelos, com a figura dos avós, tios e primos –, mas com maior efetivação da família dos moldes tradicionais (como fomos acostumados a aprender ou por que

não “desaprender” nos livros didáticos); de outro modo “família” para tribos e povos africanos tem uma concepção maior. Família para estes representa comunidade, vizinhança. Era de comum acordo, por exemplo, em tempos idos, a harmonia entre os moradores dos morros que na necessidade de uma mãe, tia ou avó (que por sinal já apresenta outra estrutura de chefe da família – configurada na presença da mulher) se ausentar para serviços ou atividades fora de casa, outras pessoas da comunidade (amigos, vizinhos, sem necessariamente serem, como chamamos “parentes”) “passavam os olhos” nas crianças, ou seja, ajudam a fazer a vigilância dos pequenos na ausência dos pais. Isso simboliza, por sinal, uma grande teia de relações interpessoais de confiabilidade, reciprocidade e ligação entre os membros da comunidade, representando uma grande família, nos termos cooperativos.

Mais adiante, na segunda estrofe o compositor diz:

Samba, negro forte destemido
foi duramente perseguido
nas esquinas, nos botequins, nos terreiros
samba, inocente pé no chão
a fidalguia do salão te abraçou te envolveu.

Nessa sequência um outro aspecto da identidade do povo negro aparece. Enquanto na primeira estrofe a identidade perpassa pela relação de cooperação e reciprocidade com seus pares, aqui a construção vai ao encontro de um espírito aguerrido, corajoso e destemido. Os versos remontam as formas de resistências dos negros enquanto presos nas senzalas; aos açoites severos e paulatinos; ao trabalho braçal, árduo, sem contar as constantes difamações, massacres, ridicularizações, moléstias e estupro cometidos pelos senhores de engenhos às negras do lar, que faziam companhia as sinhazinhas ou eram amas de leite ou do campo, que trabalhavam nos cafezais ou plantações de algodão. É sobre a história dos massacres e represálias que acreditamos que o compositor quis remontar. Ao passado de dor, sofrimento, de chibatadas, mas também as histórias de perseguição que foram no rastro, mesmo após o fim da escravidão no Brasil. Vistos como escória social o negro teve que criar condições por meio do espírito aguerrido e o canto de resistência para se reinventar. Para reinventar e recriar sua cultura, seus traços e tradições, além de ressignificar seus espaços, em um mundo onde não tinham vez, muito menos voz. Pois bem, essa estrofe termina com a seguinte frase “(...) *a fidalguia do salão te abraçou, te envolveu*”. E segue:

Mudaram toda sua estrutura
lhe impuseram outra cultura
e você nem percebeu.

Ao construir a cena história da fidalguia “acolhendo” o negro dentro de sua estrutura branca, racista, machista, excludente, ou seja, dentro de uma hierarquia social dominante podemos pensar em diversas situações. Uma delas é no momento histórico e cultural no qual a turma do Pixinguinha, entre outros sambistas, no século passado, faz salão para as festas da burguesia europeia que haviam se instalado fincado moradia em terras cariocas. Digo, dessa forma, das grandes festas organizadas pelas elites (políticos, juízes, bancários) que eram embebecidas pela música africana (ainda que com toques marcantes da música portuguesa – como o lundu). É possível salientar que grande parte dos músicos era composta por negros letrados, que pela convivência em espaços elitizados e por transitarem entre as camadas médias e altas da sociedade brasileira se valiam de prestígios excepcionais concedidos a eles, no que tange ao manuseio de seus instrumentos musicais, um vez que os barões e donos da fortuna (conchavados com o departamento de polícia) faziam vista grossa; enquanto que nas ruas, bailes e vielas da cidade, negros eram chacoalhados, agredidos física e moralmente, além de terem seus instrumentos (mais comum o violão e o pandeiro) destruídos diuturnamente, sem ressalvas.

Como em toda a história do negro no Brasil, as reuniões e os batuques eram objeto de frequentes perseguições policiais ou de antipatia por parte das autoridades brancas, mas a resistência era hábil e solidamente implantada em lugares estratégicos, pouco vulneráveis. (SODRÉ, 1998, p. 14-15)

E, por final, a mudança de estrutura para a qual Nelson Sargento chama a atenção remete, entre outros fatores, para a difusão do samba, em um momento que começa a ressignificar os termos identitários no Brasil, culminado no Movimento de Arte Moderna, tendo sua maior expressão em Mário de Andrade. A partir dos anos 1920 a figura do negro ganha novo sentido, e com essa reconfiguração, o significado de samba e sua representação social também ganham novos adereços. Em um Brasil em transformação, no qual ansiava por um espírito agregador e de um ícone “genuinamente” nacional, se é que cabe tal expressão, o negro entra em cena como a figura de maior símbolo nacional.

Com sua força, garra, musicalidade, gastronomia, além da transfiguração de “herói” dado a ele, graças ao movimento moderno e a ideia da fusão das três raças apresentada em “*Macunaíma, o Herói sem Nenhum Caráter*” (1974), o negro entra em cena, não como escravo ou coadju-

vante, mas como protagonista de uma história que enaltece sua cor, identidade, gastronomia e musicalidade. E, em se tratando do quesito música, o samba ganha espaço nos programas de rádios. Quanto mais espaço, mais comercial ficava. O negro então passa a negociar sua cultura nos moldes do homem branco. Seus compositores que antes falavam das lutas de seu povo, de sua comunidade, dos entraves travados todos os dias, agora se veem vendendo letras de samba disparadamente a fins comerciais. Até que seu propósito vira propósito do colonizador. A música passa a não representar as camadas populares como antes; sua letra se torna discurso, por vezes vazio (com letras de amor e desamor – não que o gênero não retratasse as paixões humanas – porém para fins comerciais era o que vendia. Era o que a elite branca, que tinha acesso às rádios e aos discos queriam consumir).

Aos poucos o compositor que vinha dos subúrbios e de camadas pobres não dialogava com seus pares porque o negro já não se sentia representado nas músicas. Não via seus nomes de origens africanos, não via a cor de tonalidade escura e não cultuava seus orixás. O samba ganhou outra estrutura; a estrutura ocidental; e o negro forte e destemido não percebeu.

Não queremos reduzir a abertura dos espaços midiáticos à música negra a questões de luta de classes ou a dualidade clássica: senhores x escravos; burgueses brancos x trabalhadores negros; cultura de elite x cultura de massa; cidade x morro. Porém, tal atmosfera apresentada não pode ser negada. Essa talvez seja a história que nossas escolas brasileiras deveriam contar as nossas crianças e adolescentes nos anos iniciais e secundários. A ausência do conhecimento de nossas raízes africanas verifica, por vezes, nossa ignorância, desprezo e desinteresse por diversas questões sociais, raciais e de gênero que ajudaram a compor o que chamamos de Brasil. Ou por que não brasis? O problema de uma única versão da história é a falsa sensação de conhecimento e pertencimento. A unilateralidade nos distancia de nesse passado. Portanto, de nossa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. *Macunaíma o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Martins, 1974.

APPIAH, Kwame. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*.

Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CARTOLA, Centro Cultural. *Dossiê das matrizes do samba no Rio de Janeiro*: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitário, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanisticas*, Bogotá, n. 063, p. 35-47, jan./jun.2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Antônio. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Classes, raça e democracia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *A modernidade e seus outros*. Lisboa: Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.artafrica.info/html/artigo_trimestre/artigo.php?id=17>. Acesso em: 14-03-2013.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organizado por Liv Sovik. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

_____. Raça, o significado flutuante. Rio de Janeiro: *Revista Z Cultural*, UFRJ, ano XIII, 2014. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA>>. Acesso em: 10-09-2014.

LANDER Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005. Dispo-

nível em:

<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonic_o/2s2012/Texto_1.pdf>. Acesso em: 10-10-2013.

LINS, Paulo. *Desde que o samba é samba*. São Paulo: Planeta, 2012.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Eds.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre, 2007, p. 127-167.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 396-443.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonic_o/2s2012/Texto_1.pdf>. Acesso em: 10-10-2013.

SOTO, Páchon Damian. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidade. *Peripecias*, vol. 63, n. 29, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENEZES, Maria; SANTOS, Boaventura de Souza. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 2, n. 2, 1988. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 20-07-2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras,

1993.

_____. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Orgs.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005. Disponível em:

<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> . Acesso em: 10-10-2013.

_____. O que é essa tal de raça. In: SANTOS, Renato. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-52.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENEZES, Maria; SANTOS, Boaventura de Souza. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

**A RETEXTUALIZAÇÃO
COMO ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
EM ALUNOS DO FUNDAMENTAL II**

Michele Assunção Lima (UFAC)

michelle.limaprofessora@gmail.com

Denize Nogueira de Magalhães (UFAC)

denizenogm@gmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo pretende analisar problemas relacionados à fonética e à fonologia da língua portuguesa encontrados em várias produções textuais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola de Boca do Acre (AM). A maioria dos casos são atribuídos à falta de consciência entre características da fala e da escrita e suas peculiaridades, uma vez que, boa parte dos alunos, tende a grafar as palavras de acordo com o que é compreendido no momento da fala. Atribui-se esses problemas a deficiências encontradas na alfabetização, que muitas vezes relativiza o trabalho com a consciência fonológica, consequência da pouca ênfase dada a disciplina de fonética e fonologia no período de formação dos professores que atuam com as séries iniciais do ciclo de alfabetização. Uma proposta que desperta a reflexão acerca das relações entre a fala e escrita é a retextualização, que propõe como uma de suas atividades de passagem do oral para o escrito o trabalho com o gênero textual entrevista. Atividades como essa oportunizam um amplo trabalho reflexivo entre as particularidades da fala e da escrita. Como viés teórico, adotaremos *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*, de Luiz Antônio Marcuschi, *Considerações sobre a Fala e a Escrita: Fonologia em Nova Chave*, de Darcília Simões, bem como as reflexões sobre consciência fonológica de Artur Gomes de Moraes em *Sistema de Escrita Alfabética*.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Ensino. Retextualização. Escrita.

1. Introdução

Não é de hoje que se discute a alfabetização como pilar importante na educação no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) com o intuito de alavancar os índices educacionais no ciclo de alfabetização estabelecendo a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

A alfabetização é, sem dúvida, um momento chave na vida do indivíduo. É a fase de desvelar a escrita alfabética para se apropriar do mundo em que o cidadão vive. Por isso, alfabetizar requer do professor

atenção para se escolher, discutir e pensar no método mais eficiente, para que se venha otimizar a educação, e, principalmente, proporcionar ao sujeito meios para um letramento eficiente e pleno. Porém, cada vez mais, nos interrogamos diante de tal desafio, porque alguns de seus objetivos deixam de ser atingidos e acabam se refletindo nas séries posteriores.

Assim, diante do emaranhado de métodos e teorias que se dispõe diante dos docentes, confusões e falta de entendimento de algumas propostas têm feito da sala de aula na alfabetização um verdadeiro “campo minado” entre o que se diz e o que se pratica. Em relação a esse quadro, Izabel Christine Seara; Vanessa Gonzaga Nunes e Cristiane Lazzarotto-Volcão se posicionam da seguinte forma:

Ensinar pressupõe um ou mais métodos, mas é preciso que encaremos a palavra método como experiência propiciadas ou vividas, pois o que realmente faz a diferença é saber o que aproveitar e adaptar dos materiais e das abordagens que são seguidas. É fundamental que o professor se posicione diante do método como investigador crítico que seleciona, rejeita e implementa o material adotado. (SEARA, NUNES & LAZZAROTTO-VOLÇÃO, 2015, p. 166)

Um dos conceitos que mais consensualmente aparece nas reflexões de teóricos e estudiosos da alfabetização é o da consciência fonológica. Segundo o Thaís Cristófaros Alves da Silva,

A consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras. Vários estudos demonstraram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita e mostram que atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons.

A consciência fonológica leva a criança a adquirir o hábito de refletir sobre o próprio idioma, criando, dessa forma, um círculo benéfico que se estenderá até a idade adulta. Porém, quando não se tem um bom desenvolvimento dessa consciência, as “sequelas” seguem a vida escolar e social do indivíduo. São desvios na escrita e na fala advindos das lacunas deixadas por um trabalho inconsistente no período de alfabetização que acompanham boa parte do alunado, que chega ao ensino fundamental II e que, ocasionalmente se não forem tratadas, podem descambar no ensino médio, causando sérios danos para a comunicação eficiente no ambiente letrado atual.

Uma premissa básica da escola é ampliar as possibilidades de co-

municação através do idioma materno. No entanto, um grande desafio é como proceder com a correção de desvios de escrita sem recair em antigas fórmulas, que outrora foram vistas como eficientes “corretoras” do erro alheio, mas que somente ressaltavam conceitos de certo e errado, nada oferecendo de concreto para efetivar a aquisição da escrita naqueles que não desenvolveram plenamente suas capacidades de análise e reflexão da língua na idade correta. Darcília Simões afirma que:

Verificou-se então que muitas das dificuldades de interação vivenciadas nas classes de alfabetização decorriam especialmente de alguns desconhecimentos técnicos, por parte dos docentes, do sistema linguístico e de suas particularidades internas e externas. A observação da língua como um fato social sujeito a intervenções históricas quase nunca era objeto de discussão nos cursos de formação de docentes, tampouco nos de atualização ou aperfeiçoamento. (SIMÕES, 2006, p. 07)

Verifica-se então, que a pouca ênfase que é dada a disciplina de fonética e fonologia na formação dos profissionais que atuarão no ciclo de alfabetização acaba se refletindo no trabalho pedagógico efetuado nas turmas e, consequentemente, reflete-se no desempenho dos alunos na modalidade escrita da língua.

Cabe aos professores do ensino fundamental II propor atividades que levem à reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita, uma vez que o aluno precisa ter contemplado o seu direito a cidadania e voz na sociedade. É nesse sentido que Luiz Antônio Marcuschi se manifesta.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial a própria sobrevivência no mundo moderno. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Existem muitas atividades que possibilitam essa ativação da consciência fonológica em alunos do ensino fundamental II, todavia este artigo propõe um trabalho com a retextualização do gênero entrevista, fundamentado no pensamento de Luiz Antônio Marcuschi.

2. Consciência fonológica e alfabetização

A alfabetização constitui-se em um dos pilares da educação. Embora muito se tenha discutido até hoje sobre métodos e teorias no intuito de proporcionar um aprendizado mais efetivo e o letramento exigido pela sociedade atual, é consenso entre educadores que a aquisição da consciência fonológica é essencial para que haja uma alfabetização plena. Para

Artur Gomes de Morais (2014, p. 83), “Usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidades ou habilidades de reflexão metalinguística”. É essa propriedade de refletir sobre a própria língua, segmentação de palavras, rimas, sonoridade, que chamamos consciência fonológica. O autor continua:

Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos “consciência fonológica” é, na realidade um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os seguimentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. (MORAIS, 2014, p. 84)

Entende-se por variação, abordada por Artur Gomes de Morais, os tipos de operações cognitivas desenvolvidas no trabalho com as partes da palavra. O trabalho com consciência fonológica, feito na alfabetização, leva os alunos a refletirem sobre a construção das palavras, as variações da fala para escrita, a grafiação de muitos vocábulos pronunciados e escritos de maneira diferente, ou seja, a consciência fonológica é o primeiro passo para que haja um entendimento real do funcionamento da língua materna ainda na infância.

Apesar da importância de tal trabalho nas turmas de fundamental I, há, ainda, de acordo com Artur Gomes de Morais (2014), uma confusão entre alguns educadores que tendem a desenvolver um trabalho mais voltado a consciência fonêmica que fonológica, trabalhando fonemas das palavras separadamente, processo que não corrobora o verdadeiro “despertar” da consciência sobre o sistema linguístico em questão, servindo apenas para que as crianças memorizem sílabas e letras separadamente. Sobre consciência fonêmica Artur Gomes de Morais afirma:

Ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/i/k/a para a palavra *bica*, afim de se tornar alfabetizado. Aliás, vale a pena lembrar que é só nos cursos de fonética e fonologia, frequentados por quem estuda letras, fonoaudiologia ou psicopedagogia, que adultos já superletrados aprendem a segmentar palavras em seus fonemas. (MORAIS, 2014, p. 88)

Ressalta-se que, apesar de importante, o desenvolvimento da consciência fonológica não é suficiente para que haja alfabetização, é apenas um traço importante de tal empreitada que deve ser abordada como pilar da educação, caso contrário, teremos sempre adultos com problemas de entendimento do funcionamento da fala e da escrita de sua língua materna. Esmeralda Figueira Queiroz e Aline de Souza Pereira afirmam que:

Investigando a importância dada à consciência fonológica na literatura, considerada o principal meio de sanar ou de, ao menos amenizar problemas referentes ao fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental, concluímos que essa habilidade necessita ser priorizada entre as práticas dos professores alfabetizadores, uma vez comprovado que a consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator de dificuldades de leitura e escrita. (QUEIROZ & PEREIRA, 2013, p. 43)

Fato corriqueiro entre os alunos que chegam ao ensino fundamental II é a confusão entre o funcionamento da fala e da escrita. Esta tem sido verificada nos desvios de grafiação, entendimento prosódico das palavras e correta pontuação de textos. Boa parte desses problemas, verificados na escrita e pronúncia dos alunos, poderia ser evitada com a devida ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Esse gesto acarretaria a análise espontânea e gradual do sistema de escrita da língua pelo educando, dessa forma, evitaria desvios não condizentes com a idade de escolarização de muitos estudantes. Sobre isso, Artur Gomes de Moraes manifesta que:

Se, ao contrário, não têm esse tipo de oportunidade, os seres humanos podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que começam parecido. É o que demonstram estudos sobre consciência fonológica de adultos e jovens ainda não alfabetizados. (MORAIS, 2010c, *apud* MORAIS, 2014, p. 90)

Logo, é necessário haver uma prática pedagógica que contemple de maneira clara e eficiente as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos na fase de alfabetização, sob pena de termos adultos com sérios problemas de entendimento do sistema de escrita e, conseqüentemente, incapazes de expressar seus pensamentos e atuarem efetivamente no ambiente letrado no qual se apresenta a sociedade moderna.

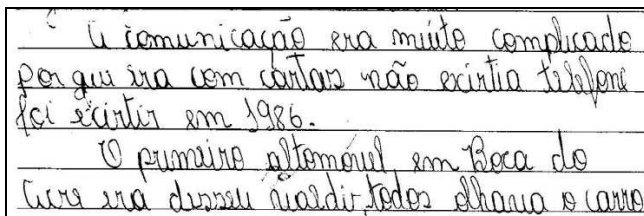
No entanto, em casos específicos em que essa aprendizagem não ocorreu, só nos resta intervir de forma a proporcionar, o quanto antes, as possibilidades para que os indivíduos interajam eficientemente com o mundo que os cerca. É tarefa da escola propor meios de correção dos desvios e de apropriação da língua materna por todos os seus cidadãos.

3. *Desvios na produção de discentes do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola de Boca do Acre (AM)*

Uma vez que as habilidades esperadas para o ciclo de alfabetização não foram alcançadas, ou suficientemente trabalhadas, cabe ao pro-

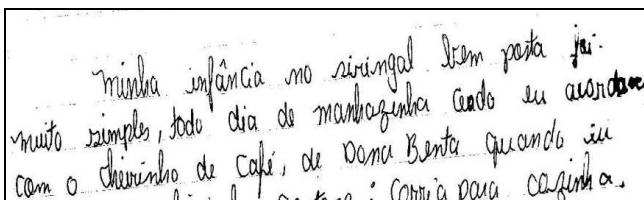
fessor das séries posteriores analisar os desvios, a fim de propor atividades que levem à aquisição da consciência do funcionamento do sistema de escrita.

Nos trechos abaixo, analisaremos alguns desvios comuns na escrita de alunos que chegam à segunda etapa do ensino fundamental.



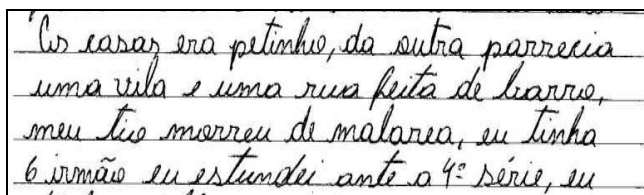
A comunicação era muito complicado
porque era sem cartão não escrita telefone
foi escrita em 1986.
O primeiro automóvel em Boca do
Leste era desses maldir, todos alhoava o carro

Texto 1



minha infância no sítioal tem pasta foi
muito simples, todo dia de manhazenha cedo eu acordava
com o cheirinho de café, de Dona Benta quando eu
ia para a escola: corria para cafunho

Texto 2



Os casar era petinho, da outra parreia
uma vila e uma rua feita de barro,
meu tio morreu de malarea, eu tinha
6 irmãos eu estudei ante o 4º série, eu

Texto 3

Nos trechos, constata-se ocorrências comuns nas produções de alunos que chegam ao ensino fundamental II. Muitos desses desvios já deveriam ter sido superados ainda na primeira fase de escolarização.

Passaremos a uma análise das ocorrências de acordo com as definições dos problemas fonético-fonológicos de Darcilia Simões (2006) e de Denise P. Cardoso (2009).

A escrita em cordão, que segundo Darcilia Simões (2010), “é a ausência de silêncio na cadência frasal”, é encontrada no primeiro fragmento (*disseu*); o rotacismo é percebido nas palavras *exirtia* e *exirtir*, quando o aluno troca o s pelo r na escrita: a assimilação presente na pala-

vra “*siringal*” no segundo trecho, configura uma acomodação na pronúncia da palavra falada e acaba sendo retratada na escrita; No terceiro fragmento encontramos, o processo da síncope na retirada do r na palavra “*petinho*”; em “*parrecia*” há ausência de distinção dos valores de /R/; em “*malarea*” o aluno faz uma hipercorreção, pois tenta adequar a palavra a modalidade escrita, baseado em tantas outras que são pronunciadas com /i/ e grafadas com “e”; ainda no terceiro fragmento há apócope na retirada do “s” final em irmãos.

Diante de produções como estas, docentes costumam fazer correções, grifos em vermelho, sem nenhuma reflexão ou análise junto com a turma sobre as notações mais comuns. É muito frequente a queixa de que os alunos não se corrigem ou simplesmente “guardam” as avaliações sem mais atenção. Para Maria Lúcia de Castro Gomes,

O ser humano é capaz de refletir sobre a linguagem e analisá-la, e a linguagem é o próprio instrumento para essa reflexão. Sendo assim, atividades de reflexão e análise sobre a língua, em seus diversos aspectos e em seus variados níveis, são um recurso didático de muito valor para o ensino e a aprendizagem da língua padrão. (GOMES, 2009, p. 153).

É através de atividades que promovam a reflexão sobre as modalidades de uso da língua – oral e escrita – que despertar-se-á a consciência fonológica do aluno, levando-o a refletir sobre a adequação e as diferenças da modalidade escrita.

4. Atividades de retextualização

Os desafios de aprimorar o ensino da língua materna e propor meios de reflexão acerca de seu funcionamento, nas modalidades orais e escrita, tem motivado estudos e tempo dedicados ao fazer pedagógico mais significativo. Os PCN da língua portuguesa, 3º e 4º ciclos, preconizam que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 32)

Um exemplo de prática que ocorre no fundamental II como possibilidade de recuperação das falhas de consciência fonológica, deixadas por um trabalho de alfabetização falho é a retextualização de uma entre-

vista.

Esta proposta de atividade está contemplada na sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso promovido a cada dois anos numa parceria entre o MEC e o CENPEC. É um trabalho bastante eficiente no que toca a análise do funcionamento do sistema linguístico, uma vez que o discente irá pensar sobre a adequação do que foi dito pelo entrevistado e na maneira como essa fala será representada na escrita, incluindo nessa análise a pontuação, a preservação dos traços do dialeto etário ou regional do interlocutor e ainda a adaptação de alguns trechos, para que os mesmos sejam vistos como um texto coeso, sem hesitações ou repetições comuns à fala.

Atividades de retextualização proporcionam reflexão sobre a língua no seu caráter mais encantador: na situação de uso.

A retextualização é uma proposta eficiente no que tange a reflexão sobre a passagem, por exemplo, do oral para o escrito, uma vez que essa atividade irá abranger, ainda em primeira fase, processos como a compreensão do que foi dito pelo entrevistado, transcrição das informações e pontuação do texto. Luiz Antônio Marcuschi explica que “A transcrição representa uma passagem, uma *transcodificação* (do sonoro para o grafemático) que já é uma *primeira transformação*, mas não é ainda uma retextualização”. (MARCUSCHI, 2010, p. 51)

Na atividade de retextualização completa, o aluno pode refletir sobre a modalidade escrita da língua e fazer considerações sobre a sua própria produção.

A retextualização, tal como tratada nesse ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

5. Considerações finais

É comum nas falas de professores do ensino fundamental II a queixa sobre a escrita dos alunos com falhas que já deveriam ter sido superadas ainda na primeira fase do ensino. Analisando essas falhas, constatamos que muitas são de ordem fonético-fonológicas.

Não é o suficiente o que tem sido feito no processo pedagógico para que haja a superação desses equívocos, uma vez que pouco se reflete sobre as causas do problema em questão, ficando a intervenção por conta de correções e apontamentos do “erro”.

É necessário que o professor esteja preparado e disposto a refletir sobre as questões fonético-fonológicas na escrita do aluno e intervir ainda na primeira fase de escolarização. No entanto, quando o aluno chega ao fundamental II com baixas habilidades de consciência fonológica, há de se fazer igual reflexão para propor atividades que o levem a superar suas deficiências de escrita e alcançar a proficiência comunicativa em todas as modalidades da língua.

Acreditamos que atividades de retextualização como a descrita constitui-se em eficiente meio de fazer observações acerca da linguagem escrita e falada, levando o aluno a pensar sobre as adequações necessárias na escrita de uma entrevista pertencente primeiramente à modalidade oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Denise P. *Fonologia da língua portuguesa*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLÇÃO, Cristiane. *Para conhecer: fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Thaís Cristófaró Alves da. Consciência fonológica. *Glossário Ceale*. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>>. Acesso em: 28-10-2016.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

**A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS
DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS
E A CEGUEIRA DOS SABERES DE EDGAR MORIN
PELO VIÉS DOS REGIMES DE INTERAÇÃO
DE ERIC LANDOWSKI**

Noelma Oliveira Barbosa (UFT)

noelma_barbosa@hotmail.com

Bruno Gomes Pereira (ITPAC/UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

Wiliana Carneiro Carvalho (UFT)

wiliana@live.com

RESUMO

A semiótica, enquanto ciência dos sentidos, é apresentada aqui através de uma leitura sobre as críticas: de Boaventura Sousa Santos à razão indolente (de Leibniz) e de Edgar Morin à cegueira dos saberes, considerando que os regimes de interação de Eric Landowski emergem nos contextos onde se relacionam os sujeitos no seu dia-a-dia. Trata-se, portanto, de um trabalho de pesquisa bibliográfica, no qual são mobilizadas diferentes teorias para a compreensão da complexificação dos diálogos interdisciplinares que ora são mobilizados. O primeiro propõe a razão cosmopolita que se opõe ao modelo de racionalidade ocidental, o segundo sugere um paradigma emergente que considera a complexidade das relações sociais, e, o último refere-se às relações inerentes às diversas situações sociais, explicando a diversidade de experiências reais, nas quais os regimes de interação (programação, manipulação, ajustamento e acidente) aparecem. Este se assemelha aos contextos relacionados à produção de inexistência e de cegueira dos saberes, onde a ciência ocidental ainda prevalece como paradigma dominante.

Palavras-chave: Interação e sentido. Cegueira. Sociologia. Diálogo.

1. Introdução

A busca pela compreensão das relações que se estabeleceram na modernidade do século XXI leva-nos constantemente a alguns questionamentos acerca da situação presente das ciências no seu conjunto e do sentido de progresso que a ciência dos séculos passados nos tem imposto ainda hoje. Ou seja, modelos teóricos eficientes e metodologias estritas de apreensão da realidade são postas sobre o mundo. Entretanto, esses modelos de compreensão do mundo nos apresentam como horizonte um conhecimento utilitário e funcional, por vezes desprovido da capacidade de domínio e transformação do real. Dessa forma, não mais satisfaz à

complexidade que a sociedade moderna se tornou.

É nesse contexto que são construídos diferentes paradigmas referentes à estrutura social em que o sujeito está imerso. Tais paradigmas são modelos de construção científica que se remodelam em conformidade com as razões pragmáticas que a contextualiza. Nos últimos anos, além disso, também é possível entender que tais reformulações nos paradigmas tentam responder, também, as especificidades do objeto a ser pesquisado, o que engloba questões extralinguísticas, de natureza sociológica, filosófica, pedagógica e de outras várias áreas do conhecimento humano.

Estudiosos apontam que a crise do paradigma dominante do conhecimento e sua impositiva identidade social global é o resultado da confluência de uma pluralidade de condições que, surgidas no cerne das sociedades contemporâneas, denunciam a decadência desse paradigma precedente, o qual desconhece as relações entre a produção-reprodução da existência e a formação dos sujeitos como humanos do seu tempo. Esse paradigma dominante contrapõe a moralidade das regras da produção capitalista à afirmação desses sujeitos e de suas necessidades e direitos, o que resulta em crise existencial, principalmente, para os grupos minoritários. (Cf. SANTOS, 2012)

Essa nova análise da sociedade tem trazido novos questionamentos ao modelo de racionalidade dominante, este imposto como a única forma credível de conhecimento. Ao partir dessa perspectiva, o presente artigo busca traçar um diálogo entre três autores, o sociólogo português Boaventura Sousa Santos, com sua sociologia das ausências; o sociólogo francês Edgar Morin, com sua inteligência cega e o paradigma da complexidade, e; o semiólogo e sociólogo francês Eric Landowski, com seus regimes de interação e os sentidos e nuances de *Presenças do Outro*. Esses três autores questionam a efemeridade humana, dadas às condições de manutenção da vida e das relações que se estabelecem entre produtor e produto do conhecimento, onde muitas experiências reais não são observadas no centro dessa produção, contrariando, assim, o entendimento de que o todo é maior que a soma das partes.

Boaventura Sousa Santos põe em questão as vozes das “minorias” que, segundo ele, são ocultadas e desacreditadas por estarem fora dos centros hegemônicos de produção da ciência social. O autor faz sua crítica ao que chama de razão indolente (de Leibniz) e chama de “desperdício de experiências” o fato de toda a produção da cultura e do conheci-

mento inerente a essa minoria ser desvalorizada e colocada à condição de “não credível”. Paralelamente, Edgar Morin mostra que as ignorâncias, que ele chama de cegueiras são perigos, pois têm caráter comum e resulta de um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real. Enquanto Eric Landowski, com a sua teoria semiótica, funda os regimes de interação, que buscam explicar as relações existentes entre as práticas sociais em sua diversidade, propondo uma possibilidade de narratividade capaz de descrever as ações realizadas pelos seres humanos nas diversas situações em contexto social.

2. *Sociologia das ausências de Boaventura*

A proposta da sociologia das ausências, apresentada por Boaventura Sousa Santos em seu ensaio intitulado “Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências” e elaborada a partir de uma reflexão epistemológica, fruto do desenvolvimento de um projeto que trouxe o título de “A investigação da participação social”. Esse projeto foi dirigido pelo autor em seis países, cinco dos quais, semiperiféricos e de diferentes continentes (África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal), mostra iniciativas, movimentos e experiências nas áreas temáticas: democracia participativa; sistemas de produção alternativos; multiculturalismo, direitos coletivos e cidadania cultural; alternativas aos direitos de propriedade intelectual e novo internacionalismo operário. Para confirmar a hipótese de que “os conflitos entre a globalização neoliberal hegemônica e a globalização contra-hegemônica são mais intensas nesses países, o autor selecionou o sexto país dessa pesquisa, como país periférico e dos mais pobres do mundo: Moçambique.

O projeto propunha-se “estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, produzidas pelos movimentos sociais e ONGs na luta contra a exclusão e discriminação em diferentes domínios sociais. visou “determinar em que medida a globalização alternativa está sendo produzida a partir de baixo e quais são as suas possibilidades e limites”. Uma investigação, portanto, fora dos centros hegemônicos e de produção da ciência social, cuja implicação resultou no cruzamento de diferentes culturas e formas de interação entre a cultura e o conhecimento científico ou entre o conhecimento científico e o não científico. Essa iniciativa debruçou-se sobre lutas e movimentos alternativos, segundo o autor, fáceis de desacreditar e localizadas demais para constituir-se alterna-

tivas credíveis ao capitalismo.

Assim sendo, foi possível ao autor considerar que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ocidental conhece e considera importante. Isso é uma riqueza social que ele considera desperdiçada e que, desse desperdício, nutrem-se as ideias de que “a história chegou ao fim”, que não há mais alternativas. Daí, o autor acredita que para combater o desperdício da experiência, tornar visíveis as iniciativas e movimentos alternativos e lhes dar credibilidade, *de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos*, pois a considera responsável por esconder ou *desacreditar* as alternativas. É necessário um modelo diferente de racionalidade, não um novo tipo de ciência social

Boaventura Sousa Santos argumenta que sem uma crítica contundente ao modelo de racionalidade ocidental dominante, qualquer proposta de análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderá a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. Assim, ao proceder-se a essa crítica, baseado na racionalidade indolente de Gottfried Wilhelm Leibniz, o autor propõe os prolegômenos de outro modelo de razão, uma *razão cosmopolita*, para a qual a sociologia das ausências é o primeiro procedimento sociológico a ser realizado. Como ponto de partida, são necessárias três situações:

1ª	A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo
2ª	A compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com as concepções do tempo e da temporalidade
3ª	A característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro lado, expandir o futuro

Quadro 01: Situações de saberes. Fonte: Santos (2002)

Para o autor, a razão metonímica apropriou-se de debates antigos como entre o holismo e o atomismo, ainda hoje continua a presidir aos debates mesmo quando se introduziu neles o multiculturalismo e a ciência passou a multicultural. Os saberes que não são científicos, nem filosóficos e não são ocidentais continuam fora do debate. Por isso não houve, segundo o autor, estruturação da ciência. As possíveis variações do movimento ou desenvolvimento das partes não afetam o todo e são vistos como particulares. Assim, há uma homogeneidade entre o todo e as partes, as quais não possuem existência fora da relação com a totalidade.

Por esse pensamento, são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não existência de tudo aquilo que

não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. É essa monocultura racional que une as diferentes lógicas de produção de não existência social, que resultam na subtração do mundo e na contração do tempo presente, entendido como desperdício da experiência, aparecem em cinco formas principais: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. As realidades que estas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes (científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas).

Ao proceder à sociologia das ausências, o autor parte de indagações que visam identificar os modos de confrontar e superar a concepção de totalidade e a razão metonímica que a sustenta, pondo em questão cada uma das lógicas de produção de inexistência e opondo-lhes os respectivos modos de ecologias.

Lógicas de produção de inexistência (monoculturas)	Ecologias
Lógica do saber e do rigor do saber – a transformação da ciência moderna e da alta cultura constituem critérios únicos de verdade e de qualidade estética. A não existência assume a forma de ignorância ou de incultura.	Ecologia dos saberes – a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais; o confronto e o diálogo entre diferentes processos, através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.
Lógica do tempo linear – a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Progresso, revolução, globalização trazem a ideia de que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial. Declara como atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é avançado.	Ecologia das temporalidades – para restituir a temporalidade própria e a possibilidade de desenvolvimento autônomo dos ausentes, este domínio visa libertar práticas sociais do seu estatuto de resíduo. As experiências são consideradas residuais porque são contemporâneas de forma à temporalidade dominante, o tempo linear não é capaz de reconhecer.
Lógica da classificação social – assentase em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência e não a causa da hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado superior, como se houvesse uma naturalidade da inferioridade.	Ecologia dos conhecimentos – uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abre caminho para a possibilidade de diferenças iguais – ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. Consiste na desconstrução tanto da diferença quanto da hierarquia.
Lógica da escala dominante – o universo e o global são formas que expressam a escala dominante na modernidade ocidental. O universalismo é a escala das entidades ou realidades que vigoram independentemente de contextos específicos. A não existência é produzida sob a forma	Ecologia das trans-escalas – recuperação do que no local não é feito da globalização hegemônica. Ao desglobalizar o local, relativamente à globalização hegemônica, a sociologia das ausências explora também a possibilidade de uma globalização contra hegemônica, amplia a diversidade das práticas sociais ao

do particular e do local.	oferecer alternativas ao globalismo localizado.
Lógica produtivista – assenta-se na monocultura dos critérios de produtividade capitalista e aplica-se tanto à natureza – improdutividade é esterilidade, quanto ao trabalho humano – improdutividade é preguiça ou desqualificação	Ecologia da produtividade – consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc. que o modelo produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou.

Quadro 02: Lógicas de produção de inexistência (monoculturas) e respectivos modos de ecologia. Fonte: Santos (2002)

A sociologia das ausências busca reconstruir o que são essas formas para além da relação de subalternidade, objetivando revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar o conjunto por contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas. Para isso, segundo o autor, é necessário haver imaginação sociológica, na forma da imaginação democrática – que permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais e da imaginação epistemológica. Essa democracia deve permitir diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. O que é possível através daquilo que Boaventura Sousa Santos chama de *processo de tradução*.

O trabalho de tradução procura captar a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. Incide tanto sobre saberes (onde assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*, que parte da ideia de impossibilidade da completude cultural, voltando-se para a interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que as fornecem), quanto sobre as práticas sociais e seus agentes. Essas práticas, por envolverem conhecimento, são também práticas de saber, importante entre práticas não-hegemônicas, uma vez que a inteligibilidade entre elas é uma condição da articulação recíproca.

Em síntese, o trabalho de tradução é complementar ao da sociologia das ausências, pois, tendo em vista o que traduzir, entre quê, quem e quando traduzir e seus objetivos, cria a inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade. Estes, fruto do aumento das experiências disponíveis e possíveis emergidas por esta mesma sociologia. Tudo isso nos diz que a tradução é, simultaneamente (e por excelência), um trabalho intelectual e político, necessário para *dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos* que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificá-lo (SANTOS, 2002).

3. A inteligência cega de Morin

Edgar Morin demonstra uma séria inquietação com toda a problemática surgida em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Da mesma forma que Boaventura Sousa Santos (2002), contrapõe seus conceitos aos princípios cartesianos de fragmentação de saberes e dicotomia das dualidades e sugere que um novo paradigma seja pensado para lidar com os problemas da contemporaneidade, já que, segundo ele, a questão de organização do conhecimento é resultante da lógica comandada por paradigmas, os quais determinam a nossa visão das coisas e do mundo.

Ao falar da teoria da complexidade e transdisciplinaridade em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, o autor nos apresenta o texto “A inteligência cega”, como parte desse escrito, onde traz uma análise bem crítica sobre a existência humana, criticando exatamente a pretensão de se buscar pesquisas que sejam exatas e simétricas, uma vez que baseados em paradigmas já estabelecidos e que, por assim ser, não mais condzem com as demandas do homem moderno.

O autor argumenta que essas ignorâncias são espécie de cegueiras, as quais são perigosas, pois têm caráter comum e resulta de um modo deturpado de organização do conhecimento, que não pode ou não é capaz de reconhecer e apreender a complexidade do mundo real, esta enquanto “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. (MORIN, 2007, p. 20)

Assim, a inteligência cega, como resultado da disjunção, redução e a abstração, positivos até o século XX, não pode contribuir com a ciência do século XXI. Esse paradigma, segundo ele, separa o observador e a coisa fruto de sua observação, destruindo dessa forma os conjuntos e as totalidades e levando-nos a uma mutação do conhecimento, o qual ignora as formas de saberes que sustentam as relações humanas e não permite que as ciências possam trocar informações e favorecer o avanço de um conhecimento mais profundo.

O autor não objetiva trazer metodologias e nem atalhos que evidenciem o vínculo entre os diferentes saberes, ou entre as ciências, mas “sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes”, (MORIN, 2007, p. 15)

A partir desse ponto, Edgar Morin nos fala sobre o *sistema aberto*, enquanto forma de conexão com o meio ambiente, que busca explicar o caráter inconstante e determinado do ecossistema, sugerindo, com a *scienza nuova*, que a pesquisa possa se utilizar de teoria, metodologia e epistemologia, e que seja aberta para trocas, pois considera o saber completo inatingível e o complexo sempre como parte do universo.

4. Os regimes de interação de Eric Landowski

Baseado na oposição contínuo/descontínuo, Eric Landowski funda os regimes de interação como modelos parciais de explicação da realidade, os quais podem ser identificados no discurso das diversas relações humanas ou mesmo nas interações com objetos animados ou inanimados e, nos mais variados contextos movidos por competências e papéis que justificam sua existência. As diferentes formas de viver, de lidar com o outro fazem surgir, junto a cada situação, diferentes modos de interagir.

A regularidade das ações rotineiras (dia-a-dia,) em casa, no trabalho, no percurso entre um e outro; a motivação e a intenção que se tem ao executar alguma atividade; a sensibilidade no ato de realização dessa atividade e a possibilidade do inesperado são exemplos simples de como ocorrem essas interações entre os indivíduos e entre os indivíduos e as coisas, estejam eles onde estiverem com suas intenções e propósitos.

O autor apresenta, então, quatro modelos de narratividade, capazes de descrever e analisar o real em um *fazer fazer* em diferentes estilos.

Os Regimes de Interação	
Programação	Fundado na <i>regularidade</i> simbólica ou causal, promove a <i>segurança</i> na execução de alguma atividade, o que acaba tornando a realidade <i>insignificante</i> , através do congelamento do papel temático.
Manipulação	Fundado na <i>intencionalidade</i> , apresenta um risco limitado, ou seja, só há risco até o sujeito da intencionalidade achar necessário continuar com seu propósito. Busca ter significação através de um <i>fazer</i> o outro <i>querer</i> (competência modal) por motivação decisória ou consensual.
Ajustamento	Fundado na <i>sensibilidade</i> , apresenta o risco da <i>insegurança</i> e busca fazer sentido através de uma sensibilidade perceptiva ou reativa, isto é, um <i>fazer</i> o outro <i>sentir</i> (competência estética).
Acidente	Fundado na <i>eventualidade</i> , visto como uma <i>probabilidade</i> mítica ou matemática, apresenta o <i>risco puro</i> . A insensatez é o sentido provocado pelo papel catastrófico.

Quadro: Os Regimes de Interação, segundo Eric Landowski. Fonte: Landowski (2014)

Assim como Algirdas Julien Greimas (1983), Eric Landowski vê

no *contínuo* o mundo da ordem, no qual todas as interações são tão bem programadas que surge, em decorrência disso, uma necessidade em quebrar o enredo dos programas fixos; inventa, então, as condições do ajustamento, a sensibilidade e a estesia (OLIVEIRA, 2010, p. 10-12) e, ainda, o acidente que será a total negação desse *contínuo* insignificante. Ao ocupar-se desses regimes remete-nos a tantas maneiras gerais e diferenciadas de estar no mundo, vindo na teoria sociosemiótica uma contribuição para explicar as experiências sociais reais.

Tendo como objeto de estudo o sentido, a sociosemiótica é uma teoria de produção e de apreensão do sentido em ato e tem o papel de teorizar seu objeto a partir da interação que lhe servirá de instrumento articulador. Pensar o sentido e analisá-lo sociosemioticamente por meio dos objetos dentro dos seus diversos contextos é trazer a noção de interação no problema da significação, conforme Eric Landowski.

A sociosemiótica surge, portanto, nas práticas de construção, de negociação e de intercâmbio de sentido que, por sua vez, são responsáveis por construir o “social” enquanto universo de sentido, isto é, a análise dos processos (as interações) entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos. Trata-se da semiótica da ação, a atenção volta-se para o ato em que o objeto se apresenta, considerando por parte do sujeito, a *leitura*, o reconhecimento das formas da realidade e, a *captura* dos objetos, a apreensão do sentido por meio do sensível, o que implica as diferentes “formas de ser o mundo”, as diferentes formas de olhar um objeto. Eis que é nesse ponto que se encontra a problemática da interação, oriunda das narrativas do mundo, de onde se espera distintos modos de significação, em modos de ler e de capturar diferentes e, portanto, regimes de interação também distintos.

Nesse sentido, os encontros entre os actantes acontecem de duas formas: por *interação* e por *coincidência*. A *interação* propriamente dita decorre das relações por intencionalidade e pelo contato através da sensibilidade, ambos mediados pela competência modal ou estética, por meio da manipulação ou do ajustamento. A *coincidência* acontece quando dois percursos independentes se cruzam por meio de uma relação, por uma instância terceira que determina os papéis temáticos próprios a cada ator que, em acordo com as circunstâncias, os fazem entrar em conjunção ou em colisão, na programação ou no acidente. O que constrói o sentido em tudo que se faz, em qualquer que seja a situação, são as relações existen-

tes, o intercâmbio, as mediações entre os *actantes*¹⁸.

5. O reconhecimento do outro¹⁹, a complexidade em questão e os processos de tradução

Ao propor a sociologia das ausências, Boaventura Sousa Santos tenta mostrar a existência inesgotável de experiências sociais em curso hoje, considerando o presente um momento amplo, cheio de oportunidades e disponibilidades, as quais não se deve desperdiçar. Apropriar-se delas é uma alternativa de acréscimo, de conhecimentos e de valores diversos das diferentes práticas sociais. Segundo o autor, há, agora, uma relação de junção entre o que não se considerava ou não era importante no modelo de racionalidade ocidental com o tempo presente, antes contraído e não valorizado em sua amplitude. O presente é expandido e entra em conjunção com o “agora”, com a diversidade de experiências sociais do hoje que, para Edgar Morin, são formas de saber que devem dialogar entre si para o reconhecimento dessa amplitude.

As lógicas da não-existência, apontadas e explicadas por Boaventura Sousa Santos e entendidas em Edgar Morin como pensamento mutilador, que desvincula observador e coisa observada, são as verdadeiras responsáveis pela disjunção de todo esse aparato de alternativas, com o “momento”, que deveria permitir sua existência como algo disponível (o presente), enquanto forma, também, de conhecimento de outras realidades fora dos centros hegemônicos, outras vivências ou diversidade de saberes (MORIN, 2007), culturas, principalmente, de experiências daqueles grupos ocultados pela razão indolente.

A esse respeito, ao propor a dilatação do presente, Boaventura Sousa Santos pretende a proliferação das totalidades. Que estas coexistam com outras formas de “pensar os termos das dicotomias fora das articulações de poder que os unem, como primeiro passo para o libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas” (2002, p. 246). Essa reflexão Edgar Morin busca ao falar das trocas de saberes, com a concepção de *sistema aberto* e sugestão da *scienza nuova*.

¹⁸Aquele que realiza ou sofre um ato. Actantes na narração (ou no enunciado): sujeito/objeto; destinatador/destinatário. (GREIMAS & COURTÉS, 1983, p. 12)

¹⁹ Landowski (2012, p. 4).

Edgar Morin, ao falar da *Complexidade*²⁰, faz referência ao que, em suas palavras, seria o *outro* e a *não-existência*. Estes como uma parte cindida dentro do seu contexto e importância. Uma parte que está dentro de um todo composto por várias outras partes e que precisam estar em diálogo: articular as partes, possibilitar a troca, incorporar unidade e diversidade com coerência. À medida que há superação de conhecimento, automaticamente, por outro lado, há uma ignorância a respeito de algo, havendo sempre o desconhecimento sobre alguma coisa. Desta forma, haverá sempre a necessidade da pesquisa sobre novas formas de metodologias. A crítica de Boaventura Sousa Santos é pertinente ao trazer à tona uma proposta de racionalidade que permita o aparecimento e a existência de outras alternativas de pensamento, de saberes e de práticas sociais. Este autor mostra, através de sua sociologia, os “processos de tradução”, no qual se dá a interação por *ajustamento*, por meio do diálogo entre o diverso.

Desde princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e diálogo entre processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2002, p. 250)

Nesse momento, ocorre o ajustamento por meio das relações sensíveis em que as presenças dos corpos experimentam o sentir o *outro* em ato, pelos mecanismos de sentir, de interagir, de enunciar, somando significados, saberes, culturas, conhecimentos, e ressignificando-os na duração da interação. Boaventura Sousa Santos, um investigador por excelência sobre a amplitude da compreensão do mundo, tenta fazer, dessa forma, o ajustamento entre as sociedades credíveis e não credíveis, através da tradução de saberes, isto é, sentir como o próprio autor fez, ao ir a campo, conhecer e ver de perto a forma como vivem esses grupos, como pensam e como agem essas sociedades fora dos centros hegemônicos. Em metodologia contrária a essa, reside exatamente a crítica da inteligência cega de Edgar Morin, a busca por pesquisas que sejam exatas e simétricas, obedecendo os paradigmas já estabelecidos.

Recorre-se sempre ao modo de viver capitalista para compreender

²⁰MENDES. Iba. A teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Disponível em: <<http://www.ibamendes.com/2011/03/teoria-do-pensamento-complexo-de-edgar.html>>. Acesso em 15/09/2015.

as formas de descrédito do diverso. Os sujeitos são manipulados pela filosofia do ter, do consumismo, onde o mais importante é adquirir o que é divulgado na mídia através dos meios de comunicação. Não há mais busca por valores, realizações honestas e éticas. Além disso, o capitalismo promoveu a divisão do trabalho e também de “classes” sociais, baseados na força do trabalho e da venda de mão-de-obra, surgindo assim o que Edgar Morin chama de *simplificação*²¹, especialização em determinadas áreas de conhecimento etc. O progresso tecnológico impôs um novo padrão de conhecimento, menos discursivo e mais operativo, portanto, divisor de grupos, que bem se observa nas lógicas de produção de *não existências* de Boaventura Sousa Santos.

A lógica produtivista classifica o improdutivo como desqualificado e preguiçoso, a lógica da classificação social deixa claro a naturalidade do inferior a outrem, como consequência e não causa e, daí se coloca como detentora do conhecimento. São poucas as realidades locais que vigoram com destaque ou como credíveis, aquelas que se sobressaem fazem com que, inconscientemente, as outras se tornem ou se sintam naturalmente inferiores e atrasadas diante delas.

Nesse viés, de diferentes modos de pensar, produzidos a partir da visão capitalista excludente das minorias e sobre a qual Boaventura Sousa Santos refere-se em sua pesquisa dentro dos centros hegemônicos e não hegemônicos, é caracterizada pela cegueira a que criticou Edgar Morin. É que o pesquisador em sociossemiótica direciona seu olhar, atendendo-se para a distinção dos “modos de ser” e observando o *aqui* e o *agora* (o ato) do seu objeto.

As formas como interage cada sujeito de ação, agindo segundo cada uma das lógicas, constroem o sentido em cada situação colocada. Dessa maneira, o modo operacional de trabalho traz relações em que os indivíduos interajam por *programação*, objetivando unicamente a eficácia na produção do trabalho. Consequentemente, o que se vê após a produção em grandes quantidades é o comércio dos produtos, que depois são anunciados na mídia, em propagandas elaboradas intencionalmente para convencer o suposto consumidor, emergindo aí interação por *manipulação*.

²¹MENDES. Iba. A teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2011/03/teoria-do-pensamento-complexo-de-edgar.html>. Acesso em 15/09/2015.

Nos casos citados acima, entraram em questão as figuras do manipulador e do programador dotados de competências modais: *fazer fazer, fazer saber, fazer querer*. O acidente ocorre quando, na ação programática, o sujeito da ação modifica toda a sua programação rotineira, então o resultado é o descontínuo, a interrupção do seu trabalho em virtude do inesperado ou do acaso. Já o ajustamento ocorre quando os actantes interagem entre iguais, seja entre humanos ou entre humanos e não humanos, ambos sentindo o outro de forma estésica, por meio da sensibilidade do corpo. Percebe-se o ajustamento nos processos de tradução sobre o qual fala Boaventura Sousa Santos e no diálogo dos saberes, advogado por Edgar Morin.

6. As lógicas da não existência, a cegueira e a programação

Ao referir-se ao risco aceito em Interações Arriscadas, Eric Landowski (2012, p.17) traz a questão de que não se deve ter por base somente certezas absolutas, para não inibir o desejo de ação, nem submeter-se puramente ao aleatório para não lançar-se às incertezas e às possibilidades de catástrofes. Nesse sentido, planejar para tentar prever uma determinada situação como forma de controle da ordem não seria tão ruim, porém, se demasiadamente feito, um indivíduo, deste modo, condena-se ao imobilismo. Rejeitar esse controle é correr o risco daquilo que o desconhecido pode trazer.

Programar é lidar de forma que não haja diálogo, justamente pelo fato de somente comunicar, não havendo espaço para a conversa, para trocas; portanto, o outro é impossibilitado de expressar seu pensamento. A não-existência é consequência do “fazer como todo mundo”, esta em prol de “um valor universal aos usos locais”, aos modos de viver, de agir e reagir, de sentir e de pensar que são os nossos (LANDOWSKI, p.05, 2012). O Outro não é reconhecido dentro de suas particularidades, reconhecem-se apenas as diferenças de identidade, as quais são vistas como uma ameaça em sua homogeneidade, enquanto há uma consciência coletiva que determina a verdade e a ordem.

Eis o contínuo ao qual se refere Eric Landowski. Ao depararmos com a visão de Boaventura Sousa Santos, que almeja uma reinvenção da emancipação social, e com a visão de Edgar Morin, em sua busca por um novo paradigma, percebe-se que o modo de ser gerado com/pelo capita-

lismo é dominante e regido por *competências modais*²² identificáveis no que podemos chamar atualmente de organizações sociais.

Ao lidar com práticas sociais, os três autores percebem o mundo de forma monótona pelo excesso de coesão, dessemantizado pela demasia de precauções e prudências caracterizadas pela ação programática. As lógicas das quais fala Boaventura Sousa Santos e a cegueira criticada por Edgar Morin são “frutos” do capitalismo (que influencia e domina os comportamentos humanos), do apego ao modelo ocidental de ciência e das organizações sociais, que, movidas por reduzir os riscos de fracasso, organizam suas atividades com objetivos bem definidos. A não-existência e a cegueira são produtos dessas relações, que promovem o determinismo, a definição de papéis temáticos apropriados em suas devidas funções e suprimem os modos de pensar do outro.

São estas *monoculturas* legítimas, não havendo espaço para outras práticas de saberes. A *lógica produtivista* é perceptível no trabalho humano por objetivar a produção e o lucro, onde permanece a ideia de gestão, previsão, controle e êxito. Um bom exemplo é a Educação brasileira que passou a ser caracterizada como um serviço, uma organização social sempre movida pela lógica da *segurança* em suas previsões para alcançar o sucesso. Assimiladoras, essas organizações “modelam” os indivíduos numa adaptação unilateral, em um *fazer ser* de acordo com sua necessidade de busca de lucros e de bons resultados perante a concorrência do mercado.

No regime da programação, “conversar” consiste no fundo em praticar uma forma de monólogo a dois (ou a vários): tem-se aí a modalidade mínima da interlocução, reduzida seja a trocas de opiniões convencionais,[...], seja a um quadro de perguntas e respostas delimitadas por umquadro e objetivos precisos, como na “consulta” médica ou jurídica. Cada qual reproduz aí uma espécie de texto previamente escrito, série de enunciados requeridos pela situação, como se a língua mesma ou qualquer outra codificação do dizer funcionassem sozinhas pela boca dos locutores. [...] quanto mais programada pelo contexto parece cada intervenção, mais seu sentido se presta a ser adivinhado de antemão e mais a interlocução tende à insignificância. (LANDOWSKI, 2014, p. 91)

Cabe lembrar que os condicionamentos socioculturais, derivados da coerção social ocorrem exatamente por causa dessas regularidades comportamentais programadas pelo social. “Uma sociedade que, em no-

²² BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria do Discurso:fundamentos semióticos. São Paulo. Editora Humanitas, 2001, p.49

me da conservação da vida, não permitisse a seus membros atuar a não ser baseando-se em certezas absolutas condenar-se-ia a um imobilismo mortal” (LANDOWSKI, 2014, p.18)

A lógica da classificação social distribui e classifica a população em categorias, hierarquiza e faz seguir a ordem do que está planejado, prevenindo acontecer coincidentemente o que está previsto. Uma mudança no plano, pequena que seja, poderia levar à catástrofe, por isso, a ideia de *prudência*. A *lógica do tempo linear* se manifesta na assimetria que denuncia o atraso e o avanço, responsável por diferenciar os lugares. A linearidade do tempo produz uma monocultura que ignora o presente e exclui o que é atrasado em termos de progresso, tornando-o “resíduo” do que é dito tradicional, obsoleto ou subdesenvolvido, por exemplo.

O progresso está ligado ao capitalismo. Assim, as diferenças naturalizam-se e reforçam-se continuamente, resultando desse modelo classificatório existente na sociedade. Haverá sempre entidades aptas a vigorarem mais que outras, tornando-se rivais e fazendo “incapacitadas” daquelas não reconhecidas. Nesse sentido, a alteridade, palavra definida por Eric Landowski como diferenças vindas de alhures, também é vista como ameaça à homogeneidade dita imutável, muitas vezes provoca a exclusão social de determinados grupos, “as minorias”. Estes são também considerados como produtos das lógicas de não-existência e cegueira de saberes.

Edgar Morin deixa claro que o diálogo é a melhor forma de compreender a complexidade dessas realidades, é *estar aberto ao universo* (MORIN, 2008, p. 30), é contextualizar e compreender o global, reconhecendo tudo o que é singular. Nesse ponto, Eric Landowski tem o ajustamento como uma forma sensível de interagir emergente nesses contextos de reconhecimento do outro.

7. Considerações finais

Por dedicar-se a registrar as condições de emergências do sentido, baseando-se nos contextos situacionais, a semiótica contribui para uma melhor compreensão da diversidade de condições dessas emergências. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e mediante suas interações, mas a sociedade, enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura.” (MORIN, 2000). Dessa maneira, os estilos de sentido se configuram exatamente junto aos regimes de interação de sentido, emergentes nas relações entre

os indivíduos em sociedade, em qualquer que seja a ocasião. Constrói-se, então, o sentido na implantação do outro, na interação com o outro, nos pontos de vista relativos à posição do observador em relação à experiência considerada.

Boaventura Sousa Santos, Edgar Morin e Eric Landowski dialogam à medida que se valem das experiências sociais como um ponto de partida para a busca do sentido, seja através das interações, das linguagens, das culturas, no ato mesmo da interação, percebendo o *aqui* e o *agora*, numa busca por uma sociedade mais justa (i) por Boaventura Sousa Santos, através da crítica à sociologia das ausências; (ii) por Edgar Morin, com a crítica à cegueira do saber em busca de um novo paradigma; e, (iii) por Eric Landowski, na busca do sentido que é construído pela sociedade nas relações decorrentes dessas interações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

_____. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galaxia*, São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/02.pdf>>. Acesso em: 08-09-2015.

_____. *Presenças do outro*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MENDES, Iba. A teoria do pensamento complexo de Edgar Morin. In: WALQUIL, Marcia Paul. Princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais de aprendizagem: um olhar fundamentado no paradigma do pensamento complexo. 2008. Tese (de doutorado em educação). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 18-30. Disponível em: <<http://www.ibamendes.com/2011/03/teoria-do-pensamento-complexo-de-edgar.html>>. Acesso em: 15-09-2015. [O texto completo da tese está disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13729>].

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Estesia e experiência do sentido. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, vol. 8, n. 2, 12 p., 2010. Disponível em:

<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3376/3099>>. Acesso em: 15-09-2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências*, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em:

<https://rccs.revues.org/pdf/1285>>. Acesso em: 30-07-2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em: 07-09-2015.

**A TECNOLOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
CRIANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
UTILIZANDO RECURSOS DIGITAIS
DISPONÍVEIS NA INTERNET**

Lucélia Machado Inácio Delmondes (UEMS)

luceliadelmondes@bol.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A tecnologia está em transformação a todo instante. Não há como deixar de utilizá-la no cotidiano do indivíduo, enquanto ser pensante e participante de uma sociedade, seja individual ou coletiva, haja vista que sua utilização é imprescindível nos diferentes momentos de nossos projetos e aspirações. Nesse sentido, percebe-se que o uso das tecnologias disponíveis na internet como possibilidade de utilização na área educacional, cresce de importância, não podendo ficar dissociada dessa mutação tecnológica, mormente, na prática do ensino-aprendizagem, posto que isso se torna fundamental para o aprimoramento e qualidade no ensino. Assim sendo, este trabalho tem como escopo apresentar uma proposta de atividades pedagógicas na perspectiva do multiletramento e utilização dos recursos tecnológicos – suporte de programas disponíveis na rede mundial de computadores – para serem utilizados na construção de histórias em quadrinhos (histórias em quadrinhos) pelos alunos do ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Campo Grande (MS), visando à utilização de um *software* – *HagáQuê* – atrativo como estratégia pedagógica que propicie um despertar de interesse, sobretudo, voltado para a leitura e escrita, sendo que tal ferramenta tecnológica ainda poderá propiciar que o educando perceba as marcas linguísticas e visuais que dão sentido às produções melhorando, assim, também a interpretação textual, além do aguçar da criatividade que envolve o indivíduo no mundo encantado dos quadrinhos. Esta proposta tem como embasamento teórico-reflexivo os estudos realizados por Roxane Rojo e Eduardo de Moura Almeida (2012) e José Manuel Moran (2000).

Palavras-chave: Recursos digitais. Multiletramento. Histórias em quadrinhos. Ensino.

1. Introdução

A tecnologia, no sentido amplo de conceituação da palavra, vem promovendo, verdadeiramente, uma revolução na vida das pessoas. Percebe-se que, por vezes, chega a ser impossível acompanhar tantas transformações, já que a todo instante surgem novas tecnologias disponíveis na sociedade. Toda essa magnitude de informação e transformação tecnológica é vital para a superação de novos desafios e, conseqüentemente, para a resolução de conflitos, seja na área pessoal, profissional, política,

social e econômica na vida das pessoas.

Não obstante esse entendimento, atualmente, é possível buscar diversas possibilidades para poder acompanhar essas transformações tecnológicas, visto que a maioria dos indivíduos possui algum tipo de acesso aos meios tecnológicos disponíveis, seja por intermédio das redes sociais, e-mails, internet e outros meios de comunicação. Entende-se, contudo, que muitos indivíduos não possuem acesso fácil aos meios tecnológicos disponíveis, seja por problemas relacionados à falta de estrutura socioeconômica, local em que vivem e, até mesmo, por resistência ao que é novo, porém, não se pode conceber que essas pessoas não tenham esse acesso por falta de abandono pelo poder público, conforme aponta pesquisa realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto br – NIC.br. (www.nic.br)

Os dados da TIC Domicílios 2006 mostram que fatores socioeconômicos ainda são os principais determinantes do acesso às tecnologias da informação no Brasil, já que o acesso a computadores e serviços Internet continua se concentrando nas grandes regiões metropolitanas, em famílias mais ricas e com nível de escolaridade mais alto. "Nossas desigualdades sociais se reproduzem na pesquisa, mas já podemos notar alguns avanços com relação aos resultados do ano passado", afirma Rogério Santanna, conselheiro do CGI.br, destacando que a TIC Domicílios 2006 aponta o aumento na posse de computador em famílias de classe B e C, uma melhora na qualidade do acesso doméstico, assim como o aumento no uso de centros de acesso público pagos, como LAN houses. "Mas ainda precisamos desenvolver políticas públicas diferenciadas para estimular o uso da Internet nas classes DE", completa.

<http://www.cetic.br/noticia/nic-br-anuncia-resultados-da-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil>

Desse modo, as tecnologias apresentam-se em largo avanço em todas as áreas presentes do nosso cotidiano, sobretudo, na área educacional, social, econômica, política, entretenimento, entre outras. Assim, o uso de computadores tem aumentado de forma considerável nos últimos tempos, permitindo, dessa forma, construir tudo aquilo que se deseja lançando mão das tecnologias digitais disponíveis ao nosso alcance. Logo, a ferramenta primordial para o acesso a esses meios tecnológicos é o computador, sem ele, pode-se dizer que seria impraticável o acesso a esse tipo de informação.

Salienta-se que quando se usa o termo tecnologia na educação, há ainda, pela maioria das pessoas, uma visão restringida às quais acham que se limita apenas ao uso do computador no espaço escolar. No entanto, sabemos que diversas são as tecnologias inseridas na escola, como por exemplo, o *data-show*, DVD, retroprojetor, televisão, o vídeo, entre ou-

tras, sendo essas tecnologias complementares ao uso da internet. Sabe-se, contudo, que quanto ao uso das duas últimas ferramentas citadas acima, são vistas, pelos alunos, como meio de lazer, o que favorece sua exploração, conforme afirma José Manuel Moran (2000), p. 36/37, “[...] Vídeio, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao uso [...]”.

Assim sendo, o Brasil é um país em potencial desenvolvimento, sobretudo, na área de tecnologia, no entanto, carece de investimento na área educacional, haja vista que o apoio tecnológico na conjuntura pedagógica fica aquém das necessidades primordiais para um desenvolvimento sustentável e sólido num projeto em que se constitui a base da formação da criança e do adolescente. O Estado precisa urgentemente repensar os investimentos tecnológicos, principalmente, na educação fundamental I, posto que as crianças, muito precocemente, manuseiam computadores, celulares, vídeio games e uma série de outras ferramentas tecnológicas, sendo considerados nativos digitais.

2. A era digital no ambiente escolar

As mídias e as novas tecnologias estão ocupando um tempo cada vez mais na vida das pessoas. Entretanto, a escola demorou a compreender o impulso dessas mídias na formação da consciência do indivíduo e dos valores da sociedade. Assim, os meios de comunicação vêm ganhando espaço na disseminação de valores e significados. A decorrência disso faz com que o professor não consiga mais concorrer com a televisão e com a internet.

Ademais, o jovem em consequência do trabalho e interesse pelas mídias está se mostrando cada vez mais crítico e com isso, as relações dentro do ambiente escolar sofrem transformações, fazendo com que esse fator possa vir seguido de um crescente desinteresse na forma tradicional de ensino e, conseqüentemente, pelas disciplinas do currículo, bem como pela maneira como são ensinadas.

Nesse sentido, a comunidade escolar precisa ter um olhar voltado para uma nova expectativa, cujo aluno seja um sujeito que precisa não só de mediação na sua construção como cidadão, como também no seu processo de acolhimento da mídia, compreendendo assim, que é essencial conhecer e experimentar as diferentes linguagens desses meios de comunicação social para designar, assim, percepções de análise.

Os docentes, portanto, precisam utilizá-las como forma de intervenção social a partir do estabelecimento de diálogos abertos e democráticos buscando a inserção e participação social para a formação do pleno exercício da cidadania.

2.1. O estudante nativo digital

É inegável que o jovem está inteiramente integrado às novas tecnologias e a passos largos também estão às crianças. Contudo, sabe-se que poucos as utilizam como meio de aprendizado, a não ser nos espaços educacionais, que aos poucos têm inserido nos seus currículos esse aprendizado. Tal fato pode ter sua relevância positiva para o desenvolvimento desses estudantes, caso sejam estimulados e bem direcionados a dar um rumo certo no seu aprendizado, o que poderia ser facilitado com investimentos por parte do poder público.

Conforme Roxane Rojo (2012, p. 13) “[...] nossos alunos – conta-va já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”.

Dessa maneira, pode-se dizer que a utilização da linguagem requer diferentes destrezas, tais como dominar o uso do computador, acessar sites, enviar e receber e-mail, usar redes sociais, baixar vídeo, entre outros.

Percebe-se, portanto, que os letramentos multissemióticos são colaboradores para o desenvolvimento de competências e habilidades estabelecidas para uma educação do século XXI.

Compreende-se que as facilidades digitais existentes atualmente permitem um maior acesso a todas as pessoas, já que a cada dia busca-se transformar tudo em mídias digitais. Desse modo, os jovens e as crianças estão sempre em contato com essas mudanças, o que os tornam verdadeiros nativos digitais. Não obstante, alguns ainda terem certas dificuldades no contato diário com meios digitais, sejam eles os mais variados motivos, certo é que essas dificuldades estão diminuindo, principalmente, porque as escolas estão fazendo essa inclusão, mesmo que de forma tímida e escalonada.

2.2. As imagens para o leitor dos séculos XX e XXI

O leitor ao ter contato com as histórias em quadrinhos busca preencher uma lacuna existente entre o visual e o emocional, posto que o prazer da leitura aliada às figuras representativas nas histórias ilustradas pelos autores tem o condão de torná-las prazerosas e agradáveis aos olhos daqueles que apreciam. Inegavelmente o leitor tem uma identificação nessas histórias em quadrinhos, pois ele interage de certa forma com as histórias ali contadas e se identifica com cada personagem, conforme expõe Eduardo Evangelista, Berenice Santos Gonçalves e Gilson Braviano (2012):

Cada quadro mostra um único momento no tempo e, quando as imagens são colocadas lado a lado, nossa mente preenche os momentos interpostos criando a ilusão de tempo e movimento. No entanto, somente o quadro por si não determina a ação no tempo; a incidência de imagens, balões e símbolos atuam como catalisadores.

Percebe-se assim que cada leitor preenche seus momentos de leitura com aquela ilusão de se deleitar no mundo mágico das HQS. Dessa forma, ao iniciar seu contato com a magia proporcionada pelas histórias em quadrinhos o apreciador da arte se submete ao encantamento proporcionado pelos personagens e, conseqüentemente, cria um vínculo com que ele aprecia. A sua visão é algo inexplicável, haja vista que isso coaduna com o prazer de compartilhar o gosto pelas histórias em quadrinhos.

Ademais, as histórias em quadrinhos inseridas nas mídias digitais proporcionam ao usuário uma facilidade de acesso, conferindo-lhe uma gama de personagens disponíveis nas histórias em quadrinhos. Antes, poder-se-ia apreciar as histórias em quadrinhos apenas no manuscrito, devendo o usuário folhear cada página para poder compreender o que a história transmitia ao leitor. Hoje, porém, já não mais subsiste essa possibilidade, aliás, existe, no entanto, apenas para lembrar de como era a sua produção.

3. *Construção de histórias em quadrinhos: ferramenta de ensino para crianças dos anos iniciais*

As mídias e as novas tecnologias ocupam um espaço cada vez mais considerável na vida das pessoas. Entretanto, a escola demorou a compreender o impulso dessas mídias na formação da consciência do indivíduo e dos valores da sociedade. Assim, os meios de comunicação

vêm ganhando espaço na disseminação de valores e significados. A decorrência disso faz com que o professor não consiga mais competir com a televisão e com a internet.

Nesse sentido, fruto desse entendimento surgiu à possibilidade de inserir no multiletramento essa alternativa para a compreensão do uso da linguagem mediado pela tecnologia e, assim, construir histórias em quadrinhos a partir da ferramenta disponível na internet, conforme se pode demonstrar abaixo:



HagáQuê



Todos conhecem o caráter lúdico das histórias em quadrinhos (HQs) e muitos a consideram uma forma de arte. Além de entreter, as HQs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos conteúdos, como geografia, matemática, história, português e idiomas estrangeiros. Baseado nestas características positivas das HQs, surgiu a proposta de desenvolvimento do software HagáQuê, um editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos. O HagáQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. E, como resultado do crescente uso por pessoas com necessidades especiais, o software vem passando por um processo de redesign visando melhorar sua acessibilidade.

Faça o download do HagáQuê [neste link](#).

Figura 2: Link para o acesso ao download do programa HagáQuê

Fonte: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>

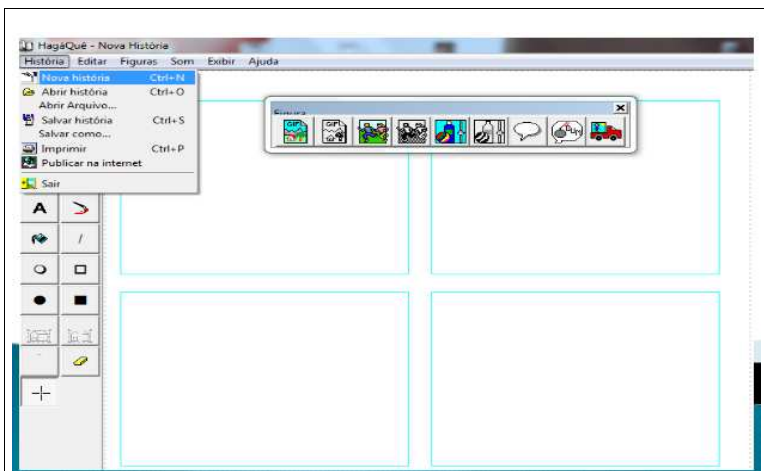


Figura 3: Aprendendo a utilizar o editor HagáQuê

Fonte: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>

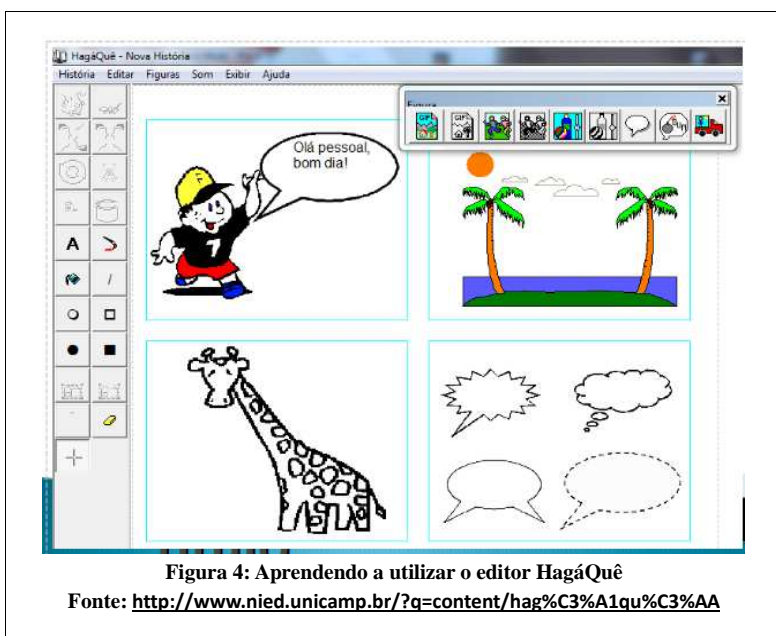


Figura 4: Aprendendo a utilizar o editor HagáQuê

Fonte: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>

Percebe-se que a utilização de um *software* – HagáQuê – atrativo como estratégia pedagógica que propicie um despertar de interesse, sobretudo, voltado para a leitura e escrita, sendo que tal ferramenta tecnológica ainda poderá propiciar que o educando perceba as marcas linguísticas e visuais que dão sentido às produções melhorando, assim, também a interpretação textual, além do aguçar da criatividade que envolve o indivíduo no mundo encantado dos quadrinhos.

3.1. Origens das histórias em quadrinhos

Tão antiga quanto às histórias das pinturas rupestres é a história da origem dos quadrinhos, gênero tão envolvente, que seduz as pessoas, inclusive, as crianças. Quem pensa que o surgimento das histórias em quadrinhos é recente se engana, já que suas primeiras imagens começaram a ser feitas nessa época, pelos nossos antepassados, para registrar as festas, lutas, caças e convívio entre si. Assim sendo, nasciam então, os primeiros vestígios das histórias em quadrinhos, porém, não somente em cavernas, mas também em pedras, como aponta Marly Custódio Silva (2015):

A utilização de desenhos para a comunicação do homem é antiga, também foi utilizado pelos nossos ancestrais para registrar as festas, lutas, caças e convívio entre si, como podem comprovar os registros encontrados, e os mais estudados, conforme Proença (2005, p. 6) nas cavernas de Lascaux e Chauvet, França, de Altamira, na Espanha, de Tassili, na região do Saara, África, e as do município de São Raimundo Nonato, no Piauí, Brasil. Esses registros só não são considerados histórias em quadrinhos por não ter delimitação em quadros, somente registros visuais por meio de imagens. Essas inscrições também são possíveis de serem encontradas no Brasil, como, por exemplo, no estado do Piauí no Parque Nacional da Serra da Capivara em São Raimundo Nonato e o Parque Nacional Sete Cidades.

Dessa forma, dentre muitas causas que seduzem e envolvem as pessoas é a combinação da escrita e das imagens, já que proporcionam um entendimento mais eficiente.

As histórias em quadrinhos são conhecidas como "*comics*" nos Estados Unidos; como "*fumetti*" na Itália; por "histórias aos quadrinhos" em Portugal; como "*bandes dessinées*" na França; e também chamadas de "*mangás*" no Japão, conforme citado por Rafael Vieira de Almeida em *Almeida Quadrinhos*.

3.2. Importância das histórias em quadrinhos

A busca pelo aprendizado não encontra limites para quem tem disposição de ensinar. O educador sabe o quão é difícil o seu trabalho em sala, digo difícil no campo estrutural, porque no campo pessoal é prazeroso, gratificante e, acima de tudo, especial. Todo educador percebe as dificuldades que as crianças apresentam, individualmente, cada uma tem o seu potencial, umas mais, outras menos. Dessa forma, ao perceber o despertar do interesse dos alunos, em sala, pelas histórias em quadrinhos, verificou-se a importância de introduzi-las no aprendizado desses discentes. É possível verificar o brilho nos olhos dos pequenos infantes quando em contato com as histórias em quadrinhos, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos por eles.

As histórias em quadrinhos têm tido um papel relevante no ensino-aprendizagem, posto que introduz no ensino algo novo e substancial naquilo que se busca, deixando um pouco de lado o tradicional que os leva a refletir naquilo que se lê. Talvez, seja mágico ou até mesmo referencial no contexto em que estão inseridos. Assim, em que pese essa magia, não deixa de ser transmitido aquilo que o educador deseja, ou seja, que eles percebam as diferenças e construam no seu currículo um aprendizado melhor. A magia não está simplesmente no folhear da historinha, mas sim nos personagens que ela compõe, haja vista que a criança tem essa percepção moldada no jeito de ser criança, ou seja, simplesmente inocente no seu modo de ser.

Sabe-se ainda que as histórias em quadrinhos inseridas como mais um meio de ensino proporciona ao estudante uma oportunidade de revisão literária, seja ela nas palavras escritas de forma correta ou incorreta e até mesmo para desenvolver a capacidade de raciocínio e criticidade dos alunos. Diversas são as histórias contadas pelos mais variados personagens, uns críticos, outros educados, outros brincalhões, enfim, uma gama de personagens que tem cada característica distinta. Isso de fato é benéfico para as crianças, já que se bem trabalhadas e pontuadas de forma lúdica pelo educador fará com que cada criança aprenda a respeitar as diferenças desde cedo. Logo, é primordial que se faça o entendimento correto dessas diferentes características dos personagens, para que não incorra em erros.

O interesse pelas histórias em quadrinhos deve ser estimulado sempre como um meio de aprendizado, haja vista que o educador tem possibilidade de trabalhar as diversas áreas de conhecimento da criança,

o que ajuda a facilitar o entendimento de determinado assunto de forma lúdica. Assim sendo, torna-se uma importante ferramenta para estimular o hábito da leitura e, conseqüentemente, oportunizar um melhor aprendizado.

3.3. Preconceitos referentes às histórias em quadrinhos

É difícil imaginar que possa haver preconceito em um material que transmite alegria não só para as crianças, mas também para os adultos. Todavia, sabe-se que é possível que exista tal situação. Hoje, o mundo carece de pessoas que respeitem as diferenças e as diversidades para que a convivência seja pacífica e ordeira. A intolerância é uma situação que não encontra limites naqueles que a praticam, pois não respeita opinião, cor, raça, credo e tão pouco as diferenças existentes entre as pessoas. Não há falar que não exista preconceito pelas histórias em quadrinhos, pois senão vejamos:

As histórias em quadrinhos num tempo não muito distante serviam tão somente para os leitores desfrutarem das histórias ou até mesmo como um passatempo. Essas histórias tinham, até então, como principais personagens o Cebolinha, a Mônica, o Cascão, o Chico Bento, o Bidu, a Magali, entre outros. Desse modo, as tecnologias surgiram rapidamente e, assim, cresceu a gama de personagens com suas especificidades e peculiaridades, de modo que surgiram também opiniões diferentes sobre àquelas simples histórias que serviam outrora de passatempo. Não obstante, essas diferentes percepções surgiram também às opiniões em que se acredita que as histórias em quadrinhos foram banalizadas por essas novas gerações.

Sem entrar no mérito do certo ou errado, o fato é que existem pessoas que continuam resistentes as mudanças ao ponto de não perceberem que é preciso se adequar aos novos tempos, o que as tornam incapazes de perceberem que é preciso valorizar aquilo que se cria e favorece o aprendizado. Devem-se respeitar os pontos divergentes e as diferenças pessoais, já que as histórias em quadrinhos são um mundo de magia. Os personagens precursores das histórias em quadrinhos merecem todo crédito e respeito, assim como os atuais personagens que expõem opiniões, seja ela crítica, opinativa, elucidativa ou qualquer outro entendimento.

O respeito às diferenças é sinônimo de crescimento, respeito e tolerância. Deve-se aproveitar a oportunidade e criar conceitos que favore-

cam o seu campo de atuação, mormente, quando se utiliza as histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem. Portanto, o preconceito existe e deve ser trabalhado para que não interfira no aprendizado das crianças, dos jovens e por que não dizer dos adultos.

3.4. Usos pedagógicos das histórias em quadrinhos

Para o bom uso das histórias em quadrinhos, inicialmente, as histórias em quadrinhos devem ser introduzidas no contexto do ensino como uma forma de despertar o interesse das crianças, ou seja, desenvolver o gosto pela leitura. Isso certamente poderá facilitar de uma maneira lúdica um aprendizado adequado ao que se propõe no currículo escolar. Essa prática deve ser clareada aos poucos, pois se sabe que o ensino deve ser perceptivo e pontual no ambiente escolar, visto que não se podem deixar os outros meios de ensino em segundo plano, ou seja, devem ser complementados uns aos outros, para que se tenha o resultado esperado.

Dessa forma, é possível num segundo momento utilizar as histórias em quadrinhos no momento da avaliação do ensino aprendizagem, solicitando que o aluno crie uma história em quadrinhos como o conteúdo apresentado, já que, a inserção de histórias em quadrinhos nas avaliações tem também o objetivo de elevar o interesse do aluno deixando mais lúdico e natural esse momento.

Oportunamente, deve-se desenvolver em oficinas didáticas a possibilidade de levar os alunos a construírem suas próprias histórias em quadrinhos utilizando, para tanto, o desenvolvedor de histórias em quadrinhos – *HagáQuê* – disponível na internet de forma gratuita. Essa possibilidade certamente trará oportunidades para que as crianças pratiquem a escrita e a oral e, conseqüentemente, desenvolvam seu senso crítico de forma lúdica e dinâmica.

Ademais, vislumbra-se ainda a possibilidade de constituir grupos de alunos e cada grupo realizar uma atividade, qual seja: a construção de uma história em quadrinhos. Posteriormente, cada grupo fará uma apresentação para o conjunto da sala com o intuito de estimular o conhecimento como um todo para os demais, já que cada ideia pode ser melhorada pelos outros grupos.

Dentro de um extenso número de procedimentos de aprendizagem estamos a enfocar nas histórias em quadrinhos, pois constituem um importante recurso não só para o entretenimento dos alunos, mas também

como ferramenta que auxilia os professores.

4. Unindo tecnologia e histórias em quadrinhos

A tecnologia digital deve ser instrumento de boas práticas, sobretudo, no ambiente escolar. Nesse sentido, não há como dissociar a tecnologia das histórias em quadrinhos, embora existam muitas histórias em quadrinhos construídas de forma manual, o certo é que mesmo existindo ainda essa possibilidade de criar histórias em quadrinhos de forma manual urge a necessidade de se utilizar de tecnologia para a transcrição da obra literária. Assim sendo, torna-se praticamente impossível não utilizar a tecnologia nessas histórias em quadrinhos para a difusão do conhecimento em si desses trabalhos.

O programa desenvolvedor de histórias em quadrinhos, no caso em estudo, o HagáQuê, tem muito a oferecer aos discentes abrangidos por este projeto, posto que é mais uma ferramenta disponível na inserção do multiletramento. Portanto, a bilateralidade entre tecnologia e histórias em quadrinhos deve ser cultuada como meio de inserção das crianças unindo a um só objetivo, qual seja: a educação.

4.1. Os recursos tecnológicos no contexto da educação e as histórias em quadrinhos

A tecnologia tende a propiciar uma melhoria no acesso às mídias digitais e, assim, não poderia ser diferente no ambiente escolar. Em que pese às dificuldades encontradas no ensino público, o fato é que as tecnologias digitais estão aumentando nas escolas, de forma tímida, mas dentro das expectativas que um país em desenvolvimento espera. Logicamente que poderia ser melhor, porém as dificuldades existem e precisam ser adequadas as realidades.

É de se notar que toda implementação tecnológica no contexto educacional precisa ser fortalecida, posto que se torna impraticável não utilizá-las como uma ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem. Os recursos são escassos, contudo as tecnologias são variáveis, dessa forma, o educador deve utilizar não só aquelas tecnologias físicas, mas também as tecnologias digitais que estão à disposição de forma gratuita na internet, assim explicam Eduardo Evangelista, Berenice Santos Gonçalves e Gilson Braviano (2012):

Desde o surgimento da web e sua popularização na década de 1990, os quadrinhistas começaram a realizar experimentações visando à publicação neste meio, a final qualquer pessoa que conseguisse se conectar à rede mundial de computadores poderia publicar e administrar seu próprio conteúdo.

Portanto, a internet proporciona uma gama de apoio, seja ele em qualquer área existente em nossa literatura e não seria diferente na área educacional. Nesse sentido, torna-se apropriado fazer uso do programa HagáQuê disponível de forma gratuita na internet, pois fazendo o uso de tal ferramenta existe a possibilidade de aumentar os meios de ensino educacional.

4.2. HagáQuê

Percebe-se que existe um vasto número de pesquisadores, os quais enfocam a utilização de histórias em quadrinhos na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente, na área de linguagem. Assim, os *softwares* podem ser considerados um recurso didático-pedagógico muito atrativo quando se configura uma ferramenta de apoio significativo na construção dessas histórias em quadrinhos, isto é, constitui-se um recurso motivador tanto para educador quanto para o educando. Nesse sentido, o professor deve estimular a criança a utilizar as tecnologias disponíveis como forma de aprimorar os conhecimentos, como por exemplo, a criação de histórias em quadrinhos utilizando a ferramenta adequada disponível na rede mundial de computadores.

Atualmente, a relação entre quadrinhos e educação, apresenta-se bem mais aceita. Os livros didáticos, concursos públicos, provas de vestibular, a sua indicação nos PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e a distribuição de obras ao Ensino Fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o uso dos elementos tecnológicos, na escola, ocorre mais lentamente se confrontado aos demais anos da educação básica. São crianças entre 6 e 11 anos que têm suas primeiras percepções com o mundo virtual em casa ou em cybers acompanhados ou não dos responsáveis para acesso às redes sociais ou jogos.

5. Sequência didática

A atividade a seguir foi desenvolvida no ano de 2014, numa turma de 3º ano, bastante heterogênea em relação à leitura, interpretação e escrita.

A seguir a apresentação da sinopse da sequência didática trabalhada em sala de aula.

5.1. História em quadrinhos: Leitura e produção de texto

5.1.1. Justificativa –

O tema foi escolhido devido ao grande interesse das crianças por esse gênero textual. As histórias em quadrinhos contemplam conteúdos da alfabetização, mas com o foco na leitura e principalmente no prazer que se tem com a leitura.

Despertar o gosto pela leitura nos alunos, tendo como ponto de partida o poder de conquista das histórias em quadrinhos, tendo como ferramenta tecnológica o *software* HagáQuê para atingir os objetivos desejados.

Utilização de Power Point para exibição de algumas histórias em quadrinhos, com animações, buscando esse gênero textual em pesquisas na internet.

5.1.2. Situação problema –

O ato de ler é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, podendo utilizar-se de várias linguagens, dentre elas a iconográfica.

Por agregarem imagens e textos, as revistas em quadrinhos ajudam as crianças a aprender a ler e a avançar rapidamente na leitura.

5.1.3. Objetivos –

Favorecer ao aluno a compreensão sobre a sequência didática de história em quadrinhos a ser trabalhada durante a semana;

Desenvolver o gosto pela leitura e produção do gênero textual his-

tória em quadrinhos;

5.1.4. Estratégia:

- Leitura Deleite de uma história em quadrinhos da turma da Mônica.
- Apresentação em slide de história em quadrinhos “Magali em: Mãe, meu dente tá mole!”, para iniciar o trabalho com sequência didática.
- A produção de história em quadrinhos preenchendo balões com fala dos personagens.
- Produção coletiva de história em quadrinhos mediada pelo professor.
- Produzir uma história em quadrinho utilizando os elementos adequados ao gênero história em quadrinhos.
- Atividade: Reescrita do texto produzido e montagem de um gibi produzido pelos alunos.

5.1.5. Resultados –

As histórias foram apresentadas com o auxílio do *datashow*. Foram escolhidas histórias de apenas uma página, contendo linguagem verbal e linguagem não verbal. Também foi proporcionado tirinhas com linguagem não verbal para que os alunos contassem a história seguindo a sequência dos quadrinhos. Resumidamente, foi uma prática muito satisfatória, já que se pode perceber que esses alunos obtiveram avanços consideráveis em relação ao avanço na leitura e escrita, assim como, em relação ao interesse nas histórias em quadrinhos. Com a realização das atividades, foi possível perceber que apesar de as crianças conhecerem os personagens, a maioria delas não tem contato com gibis em casa e que também muitos deles não tinham quem os auxiliassem na leitura.

6. Considerações finais

Este trabalho foi proposto com o intuito de contribuir com mais um meio de ensino a ser introduzido na rede municipal de ensino de Campo Grande, sobretudo, no ensino fundamental I. Sabe-se que os meios de ensino não encontram limites naqueles que buscam ensinar, pois a

base deve ser sólida para que não haja prejuízo no aprendizado das crianças. Assim sendo, objetiva-se com esse trabalho construir um espaço que seja interessante e aperfeiçoado ao passar do tempo, posto que nada é estático e por isso é necessário melhorar sempre que possível para que as futuras gerações tenham o acesso facilitado.

Para o êxito dessa discussão a metodologia a ser utilizada é a aplicação direta em sala de aula com os alunos, haja vista que eles terão acesso ao programa desenvolvedor de histórias em quadrinhos e, posteriormente, explorado essas histórias em quadrinhos em provas, trabalhos e apresentações em grupos das histórias em quadrinhos criadas pelos discentes como forma de aprendizado. Salienta-se que os resultados esperados agregarão a continuação do trabalho para outras salas de aula com o intuito de disseminar a utilização das histórias em quadrinhos no currículo escolar.

Ainda não se podem mencionar os pontos fracos deste trabalho, haja vista que o programa desenvolvedor das histórias em quadrinhos está disponível de forma gratuita na internet e as crianças serão os usuários desse programa e terão orientação do professor. Contudo, espera-se que caso surjam pontos negativos, esses serão utilizados como oportunidade de melhoria para o aperfeiçoamento desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rafael Vieira de. *Almeida Quadrinhos*. Quadrinhos – Livros – Action Figures! Disponível em: <<https://almeidaquadrinhos.wordpress.com/quadrinhos>>. Acesso em: 24-11-2016.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

EVANGELISTA, Eduardo; GONÇALVES, Berenice Santos; BRAVIANO, Gilson. Percepção de imagem e tempo nos quadrinhos digitais. In: *XXI Simpósio de Geometria Descritiva e Desenho Técnico – X International Conference On Graphics Engenering For Arts And Design*. Disponível em:

<<http://wright.ava.ufsc.br/~grupohipermidia/graphica2013/trabalhos/PERCEPCAO%20DE%20IMAGEM%20E%20TEMPO%20NOS%20QUADRINHOS%20DIGITAIS.pdf>>. Acesso em: 18-11-2016.

JORIS, Adriana. *O uso do software haguáquê como ferramenta pedagógica na criação das histórias em quadrinhos*. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-do-software-hagaque-como-ferramenta-pedagogica-na-criacao-das-historias-em-quadrinhos/79581>>.

Acesso em: 31-10-2016.

LUCAS JÚNIOR, André. *Histórias em quadrinhos: primeiros passos para a formação de leitores nas séries iniciais*. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/historias-em-quadrinhos-primeiros-passos-para-a-formacao-de-leitores-nas-series-iniciais/77700>>. Acesso em: 02-11-2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo. Papirus, 2000.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto br – NIC.br. Disponível em: <<http://www.cetic.br/noticia/nic-br-anuncia-resultados-da-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil>>. Acesso em: 04-11-2016..

NUNES, Andréia Nascimento Bezerra de Abreu. *O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas*. Universidade de Brasília (UNB) – Pós-Graduação em Gestão Escolar. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5283322-O-uso-do-tablet-como-ferramenta-de-apoio-a-inclusao-e-alfabetizacao-de-criancas-autistas.html>>. Acesso em: 07-11-2016.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Marly Custódio. *Chico Bento em Pavor Espaciar: uma abordagem sociolinguística da Graphic Novel de Gustavo Duarte*. 2015. Monografia (de graduação em Letras). UEMS, Campo Grande.

**A TRANSLITERATURA NAS REDES SOCIAIS:
OBSERVAÇÕES ENTRE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO
EM CAMPOS DOS GOYTACAZES**

Ocinei Trindade de Oliveira (UENF)

ocinei@gmail.com

Simone Rodrigues Barreto (UENF)

sibarreto@gmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Este artigo se propõe examinar supostas impressões e reações que um grupo de estudantes da Escola Estadual João Pessoa, no município fluminense de Campos dos Goytacazes (RJ), possui em relação à *literatura* e à *transliteratura* presentes nas redes sociais digitais. A intenção é refletir sobre hábitos de leitura e de escrita que vêm sendo praticados em ambientes virtuais pulsantes como são as redes sociais digitais. A questão problema norteadora dessa pesquisa é até que ponto pode ser considerada literatura ou prática literária a escritura fragmentada e multifacetada nas redes digitais? O hipertexto, hiper mídias e hiperlinks, termos criados pelo filósofo americano e pioneiro da tecnologia da informação, Theodor Holm Nelson, se manifestam na transliteratura, conceito também desenvolvido por ele, mas que ainda carece de compreensão e pesquisas dentro e fora do ambiente escolar, pois a relação do leitor com o livro e a web vem se modificando em ritmo acelerado nas últimas décadas. Esta investigação se baseia nas teorias de especialistas em literatura e cibercultura como por exemplo, Terry Eagleton, Pierre Lévy e N. Katherine Hayles.

Palavras-chave: Redes sociais. Transliteratura. Hipertexto.

1. Introdução

Sabe-se que a literatura antecede ao período da prensa de Gutemberg, na Idade Média, mas desde que o texto oral e o manuscrito puderam ser transportados para uma máquina, transformados em tipos móveis e reproduzidos em vários exemplares impressos, a circulação de narrativas e ideias entre leitores fez com que a escrita atingisse um novo status e patamares até então desconhecidos. As palavras alcançaram um novo modo de transitar entre as pessoas, despertando interesses e sentidos diversos. Com o passar do tempo, livros, folhetos, jornais, panfletos, cartazes, revistas, desenhos, pinturas, ilustrações, imagens em fotografia adquiriram maior notabilidade e audiência por meio do papel e suas combinações tipográficas dentro da até então inovadora tecnologia.

Da produção literária de romances em escala industrial no Século XIX às impressões de todos os estilos de discursos textuais durante o Século XX, o papel impresso ajudou a *democratizar* e a espalhar saberes e conhecimentos científicos, além de entreter e encantar o público leitor interessado em gêneros de ficção, poesia, filosofia e outras preferências. Nessa época, as editoras, livrarias, a crítica literária e o leitor se definem em posições demarcadas em torno da obra, conquistas evolutivas da escrita que se propagaram por distintos cantos do mundo e em diversos idiomas. A indústria do livro e de periódicos (ainda) faz parte de um mercado lucrativo em constante movimentação, adequação e readequação dentro do sistema capitalista.

A partir da criação da informática e da introdução do computador doméstico no cotidiano da sociedade, uma outra revolução social e tecnológica da escrita foi iniciada, dando origem à Era Digital. Esta se consolida com o advento da Internet e da *World Wide Web*, a rede mundial de computadores conectados. Desde então, a literatura e a escrita nunca mais foram as mesmas. Uma teia de possibilidades (quase) infinitas surge e ressurge a todo instante com conexões surpreendentes. O Século XXI tem sido marcado pela velocidade e pelos avanços cada vez maiores nos aspectos informáticos e informacionais. Especialistas e estudiosos afirmam que nunca se escreveu e se leu tanto como nestes tempos dromocráticos e cibernéticos em que, o acesso à rede digital e aos computadores espalhados pelo mundo, nos conectam e nos deslocam em navegações para qualquer lugar, qualquer direção, qualquer língua, com rotas de fugas permanentes e ultrarrápidas ao menor movimento de um clique. No ciberespaço, navegar é mais que preciso. Já viver, segundo o poeta Fernando Pessoa, não é.

Em plena Era da Informação, à qual estamos inseridos, repensar e reavaliar as práticas de leitura e de escrita tornaram-se indispensáveis para a compreensão de nós mesmos, já que diferentes gerações transitam e migram por territórios que podem causar estranhamentos e dúvidas, sejam no ciberespaço, sejam nas tradicionais formas de consumo de textos literários. Trata-se da possibilidade de encontro das gerações *Baby Boomer* X, Y e Z no mesmo ambiente virtual. Alguns, ainda demonstram desconforto e resistência ao universo digital, são os migrantes e imigrantes. Já outros, estão perfeitamente adaptados, pois são nativos.

A chamada literatura eletrônica ou digital, o hipertexto e os gêneros digitais, passaram a dividir e a ocupar lugares que antes pertenciam apenas ao texto impresso, ao cânone tradicional. A Internet é capaz de

reunir em um mesmo ambiente diversas linguagens e correntes artísticas e filosóficas, mesclando escrita e produtos audiovisuais com celeridade, ampliando e amplificando conceitos e características semióticos em manifestações de expressão humana cada vez mais hibridizadas. A leitura não linear (*hipertextualizada e hiperlinkada*) é uma das características dos hábitos de consumo de textos em rede (embora na leitura de um livro ou de qualquer texto, nada impede de iniciar sua leitura partindo de qualquer ponto ou lugar). Uma palavra puxa outra palavra; uma informação se associa à outra; uma imagem remete a milhares de outras coisas que sugerem múltiplas conexões rizomáticas dentro do mais amplo conceito e caracterizações delleuzianos. Entre várias análises, Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier refletem este comportamento de escrita em *Hipertexto e Gêneros Digitais; Novas Formas de Construção de Sentido* (2009) “Todo texto é um hipertexto, partindo do ponto de vista da recepção. Sob sua ótica, tratando-se do hipertexto eletrônico, a diferença incide somente no suporte e na forma e rapidez do acesso”. (MARCUSCHI & XAVIER, 2009, *apud* KOCH, 2002, p. 153)

De acordo com N. Katherine Hayles, “à medida que as tecnologias literárias mudam, as subjetividades que elas representam e informam também mudam” (HAYLES, 2009, p. 165). A autora de *Literatura Eletrônica; Novos Horizontes para o Literário* aponta, entre outras reflexões, a percepção de escritores da mídia impressa que correm o risco de se tornar obsoletos, pois os jovens atualmente passam menos tempo lendo livros impressos e mais tempo surfando na Web, jogando videogames e ouvindo arquivos de MP3. Segundo ela, neste momento histórico quase todo texto nasce digitalmente, pois sua escrita se concentra essencialmente nos computadores pessoais, notebooks, tablets e telefones celulares, sem a obrigatoriedade de serem impressos em papel. E como os leitores com acesso à estas mídias estão se portando e se interessando por narrativas ficcionais? Se a Internet é uma rede que abriga bilhões de usuários capazes de promoverem e executarem outras incontáveis conexões entre redes, os sítios de relacionamento podem nos dar algumas pistas de como a produção e o consumo de textos vêm transformando a literatura e o fazer literário.

De maneira objetiva e relativamente superficial, foi verificado em uma pesquisa em forma de questionário o interesse que um grupo de estudantes de uma escola pública da cidade fluminense de Campos dos Goytacazes (RJ) possui em relação às redes sociais digitais e à literatura. A intenção é refletir sobre os hábitos virtuais de consumo nesses ambien-

tes entre os adolescentes, público este que se destaca em uso e participação nos sítios de relacionamento. Nas redes sociais digitais, é possível identificar rotineiramente a natureza hipertextual da escrita; da mescla de linguagens verbal e não verbal; da fusão de textos e intertextos caleidoscópicos que povoam o ciberespaço, além de um extenso cardápio de opções audiovisuais.

Pode-se dizer que a literatura no século XXI está em vigor além do texto, além da palavra; híbrida e transmidiática, adquirindo assim um caráter *transformador* e *transliterário*. Apesar de ser um conceito que exige aprofundamento e mais reflexões, a transliteratura já é observada e praticada na *Web* de diferentes modos. Nas redes sociais digitais há manifestações frequentes de algum tipo de transliteratura. Para que esta seja observada ou identificada, ainda é preciso ver e rever conceitos do que seja literatura. A Academia Sueca, no dia 13 de outubro de 2016, comunicou ao mundo que o cantor de rock estadunidense Bob Dylan foi o ganhador do Nobel de Literatura, prêmio máximo da categoria ofertado há mais de um século. Dylan escreveu dois livros apenas, mas foram as letras de suas canções que o fizeram premiado, pelo conjunto de sua obra gravada em discos durante cinco décadas de carreira musical. Membros da distinta Academia teriam comparado o laureado cantor a Homero e a Safo, poetas de tradição oral da Antiguidade considerados clássicos. A poesia escrita e musicada por Bob Dylan gerou críticas, debates e controvérsias, mas também bastante apoio de um público que valoriza palavra e texto, independentemente do formato ou suporte. O filósofo e crítico literário britânico, Terry Eagleton, afirma: “Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros, tal condição é imposta” (EAGLETON, 2001, p. 12). De que modo as redes sociais digitais comportariam a escrita literária e até que ponto esses veículos podem ser reconhecidos a partir do olhar de Terry Eagleton? Já que o texto ultrapassou o território do livro impresso nas últimas décadas, sabemos que as redes sociais digitais vêm sendo utilizadas na produção e na reprodução textuais, demonstrando que aspectos transliterários estão incorporados ou incorporando-se na rotina de milhões de usuários que acessam a Internet.

2. *Literatura que atravessa períodos e espaços em (trans)formações cibernéticas*

Antes de serem apresentados dados sobre a pesquisa feita com estudantes do ensino médio a respeito de redes sociais digitais e sobre o que consomem nesses sítios de relacionamentos, vale recuperar alguns

conceitos e reflexões de pesquisadores e escritores acerca de aspectos referentes à literatura nas últimas décadas. Não é incomum nos depararmos com vários tipos de questionamentos referentes ao futuro da literatura. Diversos segmentos e setores em torno da indústria do livro estão interessados e dispostos a se adaptarem e a se reinventarem, mediante ao avanço das tecnologias transmidiáticas que absorvem e reproduzem, entre outras coisas, textos literários que podem ser acessados em qualquer lugar do mundo, de modo livre e gratuito em grande parte dos acessos. Além das redes de relacionamentos como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Blogs*, existem milhões de possibilidades de escritas e leituras de textos que são reproduzidos e compartilhados com a velocidade habitual da era digital, alcançando públicos bem maiores e abrangentes que a tradicional venda e distribuição de livros impressos. Muitos especulam e analisam quanto ao futuro da literatura, entre os quais a pesquisadora e teórica da literatura, a norte-americana N. Katherine Hayles. Em suas observações sobre o texto digital, ela comenta:

A literatura digital será um componente importante do cânone do século XXI. Mais acertada do que possa parecer, essa previsão baseia-se no fato já comentado que quase toda literatura contemporânea já é digital. Exceto por uma meia dúzia de livros produzidos por editoras das belas-letas, a literatura impressa consiste de arquivos digitais ao longo da maior parte de sua existência. A digitalidade é tão essencial para os processos contemporâneos de composição, armazenamento e produção que o meio impresso deveria ser devidamente considerado uma forma de arquivos digitais, e não uma mídia separada da instância digital... Como esses exemplos sugerem, a textualidade impressa e eletrônica se interpenetram profundamente. Embora textos impressos e a literatura eletrônica – isto é, a literatura que é “digital de nascença”, criada e concebida para ser executada em mídia digital – tenham funcionalidades significativamente diferentes, elas são mais bem consideradas dois componentes de uma complexa e dinâmica ecologia de mídia. (HAYLES, 2009, p. 163-164)

A partir das observações de N. Katherine Hayles, não seria arriscado afirmar que o futuro da literatura já está em curso durante estas duas primeiras décadas do século XXI. O livro tradicional, impresso ou digital, vem enfrentando outros concorrentes neste período de navegações sem limites pelo ciberespaço. Além da rede mundial de computadores com seus arquivos que aparentam infinitos, há dentro da *Web* várias outras redes que se conectam e se agrupam, onde seus usuários realizam durante muito tempo trocas de mensagens escritas, em áudio, em imagem fotográfica, em imagens que se movimentam em vídeos, podendo, inclusive, utilizarem e reutilizarem todas essas mídias ao mesmo tempo. A comunicação se faz de múltiplas formas nas redes sociais, onde textos, intertextos e hipertextos são combustíveis que alimentam e retroalimen-

tam as relações humanas ligadas por fios e condutos invisíveis ativados por meio de telas e teclados de computador ou de *smartphones*.

Os conteúdos que ocupam os aparelhos eletrônicos com acesso aos sítios e às mídias digitais possuiriam atributos literários? A partir do que já é considerado literatura eletrônica, as redes sociais digitais também poderiam representar nichos de um mercado consumidor? É possível que o usuário de redes sociais digitais esteja produzindo e consumindo *literatura* e até mesmo a *transliteratura* sem se dar conta. Para se afirmar tal possibilidade, é necessário ainda investigar e pesquisar sobre esse público consumidor de mídias sociais. No questionário realizado com um grupo de internautas que são estudantes do ensino médio do Colégio Estadual João Pessoa, em Campos dos Goytacazes, e que será exibido mais adiante, poderemos observar algumas impressões sobre esses conteúdos acessados e compartilhados por eles nas redes sociais.

Antes de N. Katherine Hayles se dedicar às pesquisas e exposições sobre literatura eletrônica, um outro escritor e pesquisador se antecipou ao prever sobre como seria a literatura do futuro de acordo com sua experiência e seu ponto de vista. O italiano Italo Calvino, autor de *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas* (1990), texto criado originalmente em 1985 para ser apresentado durante uma série de conferências em Boston, na Universidade de Harvard, destacou as seguintes características que, segundo ele, marcariam a literatura no século XXI: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. As seis propostas de Italo Calvino se adequariam aos escritores e aos leitores do futuro que passariam à *condição de internautas* (grifo nosso). Vale destacar que a rede mundial de computadores ainda não existia como a conhecemos atualmente.

As seis propostas ou reflexões de Italo Calvino parecem caber perfeitamente nos ambientes das redes sociais digitais. No mundo virtual não há limites para textos ou manifestações discursivas de qualquer natureza. Na *Web*, entre tantas possibilidades de escritas e ideias, identificamos registros de leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência por parte de usuários. Entretanto, o oposto dessas características também pode ocorrer durante uma pesquisa ou acesso no ciberespaço. Tornou-se comum o hábito de se registrar textual ou imageticamente qualquer conteúdo pessoal ou alheio. Esta necessidade parece acompanhar a humanidade muito antes da Internet, em qualquer tipo de suporte, desde as paredes de cavernas pré-históricas, passando por tábuas de barro, pelo códex, papiros, pergaminhos até os livros prensados a partir da

Idade Média após o invento de Johannes Gutemberg. Em 1450, ele iniciou a impressão da Bíblia Sagrada, processo concluído após cinco anos. A obra bíblica segue em circulação nos moldes tradicionais impressos que foram aperfeiçoados tecnologicamente nos últimos cinco séculos, além de versões integrais ou completas *on-line* (desde que haja algum computador ou telefone celular conectado à rede mundial). A Bíblia também aparece em versões de mídias compactas como discos de leitura à *laser* ou *pen drives*, por exemplo.

Entusiastas da palavra como ofício a serviço da cultura e da sociedade não veem limites para a literatura se manifestar:

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo...mas se a literatura não basta para me assegurar que não estou apenas perseguindo sonhos, então busco na ciência alimento para as minhas visões... (CALVINO, 1990, p. 19)

Essa observação do escritor italiano faz referência ao tema “leveza”, a primeira das características que ele apontou como proposta para a literatura deste terceiro milênio. Visionário, Italo Calvino anteviu a relevância que as máquinas em formatos de computador desempenhariam nesta era junto aos seres humanos:

Em seguida vem a informática, é verdade que o software não poderia exercer seu poder de leveza senão o peso do hardware; mas se o software que comanda, que age sobre o mundo exterior e sobre as máquinas as quais existem apenas em função do software, desenvolvendo-se de modo a elaborar programas de complexidade cada vez mais crescente. A segunda revolução industrial, diferentemente da primeira, não oferece imagens esmagadoras como prensas de laminadores ou corridas de aço, mas se apresenta como hits de um fluxo de informação que corre pelos circuitos sob a forma de impulsos eletrônicos. As máquinas de metal continuam a existir, mas obedientes aos bits sem peso. (CALVINO, 1990, p. 19)

Para Italo Calvino, a literatura do século XXI deveria concentrar-se ao máximo na poesia e no pensamento. Se isto ainda não se manifestou de modo massificado ou perceptível, resta-nos acompanhar os destinos das comunicações no presente e no porvir, embora estejamos constantemente revisitando os poetas, os filósofos e dramaturgos do passado até a Antiguidade. Nestes tempos em que a escrita transita livremente pelo ciberespaço, independente de crivos de editoras e aprovações da crítica literária, as redes sociais digitais oferecem território vasto para que o escritor-leitor possa se expressar do jeito que lhe convém ou desejar, sobre qualquer tipo de assunto de seu interesse.

Todos os navegadores que se propõem a escrever ou a ler na *Web*, de algum modo, buscam alcançar uma determinada visibilidade de seus textos e comentários. Entre as propostas de Italo Calvino para a literatura do século XXI, dar visibilidade à escrita seria uma atribuição de relevância neste milênio. A Internet tem propiciado aos seus usuários de um modo geral, chances para se alcançar uma pretendida notoriedade de seus textos postados em rede, sejam de modo escrito ou verbal, valendo-se de recursos de som e imagens. O uso das mídias digitais só aumenta a prática dessa escrita visível e acessível a bilhões de pessoas conectadas. Dentro do tema “visibilidade”, Italo Calvino comenta:

Encontramos aí um destes casos em que a imagem é determinada por um texto escrito pré-existente (uma página ou uma simples frase com qual me defronto na leitura), dele se podendo extrair um desenrolar fantástico tanto no espírito do texto de partida quanto numa direção completamente autônoma. (CALVINO, 1990, p. 105)

Influenciado pelas teorias marxistas, Terry Eagleton aborda entre outras questões, uma crítica política acerca dos estudos literários, sobre o que é habitualmente chamado de “literatura”, sem deixar de arriscar alguns apontamentos sobre o futuro literário que se atravessa:

Contudo, não devemos supor *a priori* que aquilo que é atualmente chamado de “literatura” será, sempre e em toda parte, o foco mais importante da atenção. Tal dogmatismo não tem lugar no campo de estudo cultural. Nem é provável que os textos hoje classificados como “literatura” sejam vistos e definidos da mesma maneira como o são hoje, quando tiverem sido devolvidos às formações discursivas mais amplas e profundas de que são parte. Serão inevitavelmente “reescritos”, reciclados, terão usos diferentes, serão inseridos em diferentes relações e práticas. Sempre o foram, é claro, mas um dos efeitos que a palavra “literatura” tem é o de nos impedir de enxergar isto. (EAGLETON, 2001, p. 292)

Há a necessidade constante de se buscar definições e comprovações em todas as áreas do saber. Na literatura, analisar o presente exige uma série de cuidados e preocupações a mais, sobretudo neste período em que a tecnologia é desenvolvida baseada na velocidade. Qualquer pesquisa científica requer tempo para sua apreciação e resultados. O comportamento humano diante das mídias digitais desperta uma série de questionamentos. Os fenômenos e gêneros literários propagados nas redes sociais digitais têm causado algumas transformações e ressignificações, mas como classificá-las dentro de um suposto cânone digital? Nestes tempos líquidos, em que a escrita se faz, se desfaz e se refaz na rede tão facilmente, a quem compete dar valor ou reconhecer os textos como obra literária?

Se antes da *World Wide Web* e das redes sociais digitais, analisar criticamente uma escrita registrada no livro impresso funcionava como uma espécie de ritual para reconhecimento da obra, feito por um grupo seleto de acadêmicos e críticos, atualmente a profusão de textos e obras espalhados pela Internet dificulta uma seleção feita por *especialistas*. Acredita-se que, cada vez mais, compete ao leitor-navegador, escolher e eleger aquilo que realmente lhe agrada, julgando assim ao seu modo, o que teria ou não valor literário. Nos dicionários e enciclopédias, impressos ou digitais, ainda se buscam definições e significados para a palavra “literatura”. No *Dicionário Brasileiro Globo*, de 1952, organizado pelo pesquisador natural de Minas Gerais, Francisco Fernandes, encontramos a seguinte definição para a palavra *literatura*: “Arte de compor obras literárias; carreira das letras; conjunto de trabalhos literários de um país ou de uma época; os homens de letras. Do latim *literatura*” (FERNANDES, 1952). Em tempos de escrita digital no ambiente virtual, a definição dicionarista aqui exemplificada aparenta uma certa limitação. Na Internet, por exemplo, uma das enciclopédias abertas é o sítio *Wikipedia*, onde aparece a etimologia da palavra *literatura*²³ como termo que provém do latim “*litteris*”, “arte de escrever literatura”, a partir da palavra latina *littera*, “letra”. O sítio eletrônico explana um pouco mais que o dicionarista Francisco Fernandes a respeito do que se entende por literatura:

Mais produtivo do que tentar definir *Literatura* talvez seja encontrar um caminho para decidir o que torna um *texto*, em sentido lato, literário. A definição de literatura está comumente associada à ideia de estética, ou melhor, da ocorrência de algum procedimento estético. Entretanto, nem todo texto é literário, e quando consegue produzir um efeito estético provoca catarse, o efeito de definição aristotélica, no receptor. A própria natureza do caráter estético, contudo, reconduz à dificuldade de elaborar alguma definição verdadeiramente estável para o texto literário. Para simplificar, pode-se exemplificar através de uma comparação por oposição. Vamos opor o texto científico ao texto artístico: o texto científico emprega as palavras sem *preocupação com a beleza*, o efeito emocional. No texto artístico, ao contrário, essa será a preocupação maior do artista. É óbvio que também o escritor busca instruir, e passar ao leitor uma determinada ideia; mas, diferentemente do texto científico, o texto literário une essa instrução à necessidade estética que toda obra de arte exige. O texto científico emprega as palavras no seu sentido dicionarizado, denotativamente, enquanto o texto artístico busca empregar as palavras com liberdade, preferindo o seu sentido conotativo, figurado. O texto literário é, portanto, aquele que pretende emocionar e que, para isso, emprega a língua com liberdade e beleza, utilizando-se, muitas vezes, do sentido metafórico das palavras, (WIKIPEDIA, 2016)

²³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura>

As definições do antigo dicionário brasileiro aqui mencionado, além das observações encontradas na página virtual da enciclopédia eletrônica sobre o que pode ser considerado *literatura* encontram lugar dentro das redes sociais digitais e fora delas? Se acrescentarmos o prefixo grego *trans* à palavra *literatura* no sentido de algo “além de”, “para além de”, “em troca de”, “para trás”, “através de”, formamos a expressão *transliteratura*, cuja origem mais conhecida até então se deve a um dos pioneiros da Tecnologia da Informação, o filósofo e sociólogo americano, Theodor Holm Nelson, ou simplesmente Ted Nelson, que cunhou o termo, além dos verbetes já consagrados “hipertexto”, “hiperlink” e “hipermídia, entre outros. De acordo com Theodor Holm Nelson, a transliteratura²⁴ trata-se de um gênero ou um formato humanista para mídias e documentos reutilizáveis, profundo, aberto, livre, amigável, não hierarquizado, profusamente conectável.

O projeto transliterário de Theodor Holm Nelson segue em desenvolvimento e requer uma série de aperfeiçoamentos, observações e análises. Entretanto, a proposta de reunir documentos e diferentes mídias audiovisuais em conexão já é rotina na *Web*. Não é novidade localizar textos atrelados a imagens fotográficas ou a vídeos que se fundem em publicações ou postagens frequentes, sejam em correspondências pessoais privadas (e-mails e chats), ou nas públicas redes sociais digitais exibidas livremente. Entretanto, a literatura digital já se vale de recursos com o máximo de possibilidades múltiplas para links e hiperlinks em e-books e mídias afins. Em seu sítio eletrônico, Theodor Holm Nelson assim conceitua sua forma de encarar a *literatura*:

O que é literatura? A literatura é (entre outras coisas) o estudo e o projeto de documentos, a sua estrutura e ligações. Portanto, documentos eletrônicos de hoje são literatura, literatura eletrônica e a questão. É a literatura eletrônica que as pessoas realmente precisam. A literatura eletrônica deveria pertencer ao mundo inteiro, e não apenas ser acumulado por um sacerdócio, e deve fazer o que as pessoas precisam, a fim de organizar e apresentar ideias humanas com a menor dificuldade na mais rica forma possível. (NELSON, 2005)

A literatura neste século XXI, acredita-se, já não tem as mesmas características e práticas ou hábitos como a de períodos anteriores identificados nos séculos XIX e XX, por exemplo. Pelo que se tem conheci-

²⁴ <http://transliterature.org>

mento até aqui, como N. Katherine Hayles destacou anteriormente, as subjetividades e os interesses literários se modificam ou se transformam de acordo com a época. A relação entre obra, autoria, leitor, texto e mídias ganhou novos contornos e colorações, reforçada pela utilização da rede mundial de computadores. Este provável e inovador jeito de se produzir e de consumir *literatura*, ou aquilo que é sugerido aqui como *trans-literatura*, aparecem na receptividade dos usuários de redes sociais digitais na abordagem com estudantes de ensino médio durante uma pesquisa simples e objetiva realizada no Colégio Estadual João Pessoa, na cidade fluminense de Campos dos Goytacazes (RJ), apresentada a seguir.

3. Uma possibilidade de identificar a prática e o consumo de literatura nas redes sociais digitais

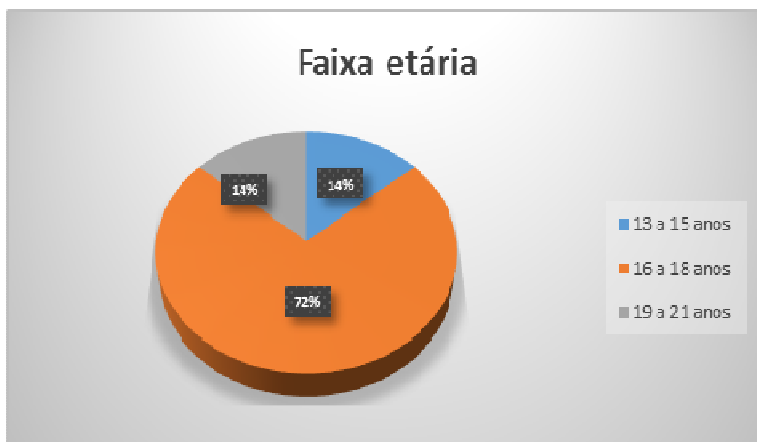
Esta pesquisa foi realizada no fim de outubro de 2016 com o objetivo de observar uma suposta identificação de literatura nas redes sociais digitais, e se seus usuários assim a reconhecem enquanto se utilizam dessas mídias em navegações cibernéticas. Optou-se por um questionário simples e objetivo com poucas perguntas e, por ser pesquisa de caráter qualitativo, dar aos entrevistados a chance de tecer comentários, caso assim o quisessem fazê-lo. A escolha de um grupo de estudantes do ensino médio foi acertada por esses já possuírem algum tipo de formação cultural e intelectual, e ainda, por pertencerem à chamada geração Z, nativos digitais que nasceram no fim do milênio passado até os anos 2010, e que costumam assimilar naturalmente a linguagem e as práticas comunicacionais de escrita e conversação *on-line*.

A opção por escolher um grupo de estudantes do Colégio Estadual João Pessoa, em Campos dos Goytacazes, no Norte Fluminense foi aleatória, apesar dessa instituição de ensino costumar atrair pesquisadores de diferentes segmentos das áreas pedagógica, sociológica e filosófica, por exemplo. O questionário foi composto por seis perguntas impressas em papel e distribuído a 30 estudantes voluntários matriculados do 1º ao 3º ano do ensino médio, que aceitaram ao convite para que o respondessem. Desse total de entrevistados, apenas um não entregou o questionário e, portanto, foi descartado da contagem geral de respostas, resultando então em 29 questionários preenchidos.

Foram apresentados aos estudantes os seguintes questionamentos: Faixa etária; se faz uso de redes sociais digitais? Se sim, quantas horas do dia navega pelas redes sociais? Quais redes sociais utiliza? Consome literatura nas redes sociais? O que consome nas redes sociais? Dos 30 questionários distribuídos aleatoriamente entre os estudantes. 29 foram devolvidos respondidos. No aspecto parcial, foram 9 (nove) estudantes do primeiro ano do ensino médio (turmas 1003, 1005, 1006 e 1007); 3 (três) estudantes do segundo ano (turmas 2002, 2003, 2006); 17 (dezesete) estudantes do terceiro ano (turmas 3001, 3002, 3004) que apresentaram respostas. Apenas 1 (um) estudante não respondeu a nenhuma das questões.

4. Perfil dos respondentes da pesquisa

Nesta parte, procede-se a apresentação e a análise dos dados obtidos e do tratamento estatístico efetuado com base na aplicação do questionário aos alunos de ensino médio da Escola Estadual João Pessoa, em Campos dos Goytacazes. Para corroborar a relação existente entre as especificidades desta produção gráfica e a compreensão de informações científicas, a pesquisa quali-quantitativa se estruturou através de um questionário composto por seis questões de múltipla escolha e uma discursiva.

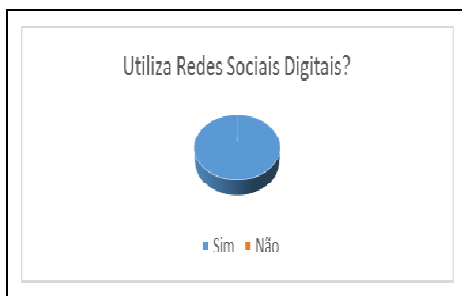


A pesquisa mostrou que 72% dos respondentes apresentam idades entre 16 e 18 anos. Foi observado e comprovado que há entre esses alunos os considerados nativos digitais, ou da geração Z, conforme conceito

de Marc Prensky (2001); e os outros 44.4% são considerados imigrantes digitais. As outras duas faixas etárias se dividem em percentual igual. Imigrantes digitais e nativos digitais são termos cunhados por Marc Prensky (2001) utilizado para descrever duas gerações de indivíduos. A primeira geração é constituída por indivíduos que nasceram antes da potencialização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), em uma época em que a pesquisa era feita em bibliotecas, enciclopédias, e não em sites de busca como o Google. Esses indivíduos foram denominados por Marc Prensky (2001) imigrantes digitais. A segunda, que Marc Prensky (2001, p. 6) denominou de nativos digitais, é formada pelos que não conseguem imaginar o mundo sem a tecnologia, e que quando nasceram, tecnologias como o computador e celular já faziam parte da realidade global.

Outro autor subdivide ainda mais o conceito de Marc Prensky. Para Fava (2014, p. 12), nas últimas décadas houve diminuição do intervalo de tempo da mudança entre uma geração e uma nova geração. Pela primeira vez, observa-se em maior número diferentes gerações coexistindo na sociedade, e conseqüentemente nas instituições escolares. O autor explica que atualmente convivem entre si, a geração *baby boomers*, nascidos entre 1945 e 1960; a geração X, dos nascidos entre 1961 e 1982; a geração Y, dos nascidos entre 1983 e 2000; a geração Z, dos nascidos entre 2000 e 2009; e por último a geração alfa, estes nascidos após 2010 (FAVA, 2014, p. 47)

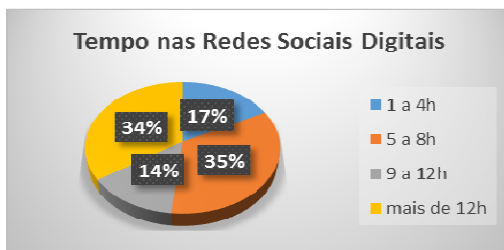
4.1. Perfil de utilização das mídias digitais



No gráfico 02 é relevante a influência das redes sociais digitais na vida desses estudantes. Todos os 29 alunos afirmaram que utilizam as redes sociais diariamente. Isso reafirma o que o autor Pierre Levy, a respeito

to do momento vivido neste século: “A comunicação interativa e coletiva trazida pelas redes sociais digitais é a principal atração do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 208)

4.2. Tempo diário gasto com as redes sociais



Quanto aos hábitos de utilização da Internet pelos estudantes da amostra, a maioria (35%) utiliza este ambiente de cinco a oito horas diárias. Pode-se afirmar que eles são dependentes do ciberespaço e das ferramentas disponíveis nestes ambientes. O curioso é que quase o mesmo percentual (34%) afirmou que vai além. Utilizam mais de doze horas o ambiente das redes sociais. Os que menos utilizam as redes sociais explicaram que estão *on-line* de uma a quatro horas por dia. Percebe-se através desses dados que o aluno de ensino médio é extremamente dependente desses aparatos tecnológicos e que, boa parte de suas leituras, está concentrada nos *smartphones* ou em outros dispositivos. Esse comportamento confirma as afirmações de Pierre Lévy (1999), quando conceitua a cibercultura, explicando que ela transforma a relação das pessoas, economizando tempo e aproximando espaços.

4.3. Principais redes sociais digitais utilizadas



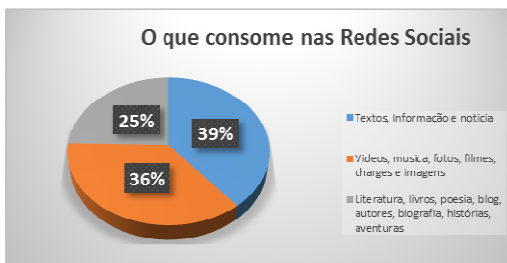
Verificou-se no gráfico acima que as redes sociais digitais mais utilizadas pelos alunos do ensino médio da Escola Estadual João Pessoa são: o *WhatsApp* (com 100%) da preferência dos respondentes. Seguido pelo *Facebook* (com 96%). Por essa razão, confirma-se a hipótese de que as redes sociais digitais *WhatsApp* e *Facebook* são as mais utilizadas pelos estudantes no Norte Fluminense. Os números nos mostram que a maioria dos participantes da pesquisa possui, em média, contas em pelo menos três redes sociais digitais entre as cinco listadas. Percebeu-se que outras redes sociais também são de interesse desses alunos. Os domínios do *Facebook* e do *WhatsApp* seguem uma tendência mundial.

4.4. Percepção de consumo das redes sociais digitais



Ao perguntar aos alunos do ensino médio a respeito da literatura, e se eles acreditam consumir literatura no ambiente virtual das redes sociais, os resultados foram surpreendentes. Em sua maioria (93%), os respondentes afirmaram que consomem, sim, literatura no ciberespaço; e mais especificamente, nas redes sociais digitais. Apenas 7% dos alunos descartaram essa hipótese.

4.5. Perfil do consumo nas redes sociais digitais



Na última questão do formulário, foi solicitado aos entrevistados que listassem o que mais consomem em uma Rede Social Digital. As respostas foram variadas. Os termos “textos”, “informação” e “notícia” foram os mais citados com 39% das menções. Já os quesitos “vídeos”, “música”, “fotos”, “filmes”, “charges” e “imagens” aparecem com 36% das preferências. Já os itens “literatura”, “livros”, “poesia”, “blog”, “autores”, “biografia”, “histórias”, “aventuras” aparecem nas citações de 25% do público pesquisado. Para explicar sobre o que consideram literatura consumida em redes, foram selecionadas e transcritas algumas respostas dadas pelos estudantes entrevistados eles, detalhando suas preferências:

Aluno 1:

“Leio romances, aventuras, ficções em geral pelo celular. Faço amizades virtuais e também adoro mais que tudo as biografias”.

Aluno 2:

“Gosto de ver fotos, vídeos, textos e informações”.

Aluno 3:

“Sim consumo literatura nas redes sociais. Tem um aplicativo bem legal que se chama Wattpad que a gente pode ler no celular e sem internet. É muito bom. Conheço várias pessoas de cidades distintas. Estudo. Escuto músicas, assisto filmes. Tumblr”.

Aluno 4:

“Leio livros e fanfics pelo Tumblr e Wattpad, além de músicas”

Aluno 5:

Tumblr, Wattpad, Nijah Fanfic são aplicativos de livros de autores conhecidos e desconhecidos. Leio blogs de poesia, escuto música tudo pela rede social e escrevo poesia.

5. Considerações finais

O presente estudo é embrionário e faz parte de uma pesquisa de dissertação sobre o mesmo assunto. Neste momento, o estudo indicou que a *transliteratura* já é uma realidade na prática de vários internautas, embora não haja total consenso quanto ao que se possa considerar *literatura* nas redes sociais digitais. As novas tecnologias de informação e comunicação são recursos que colaboram para a divulgação e o consumo de textos literários, mas é preciso rever conceitos que estão surgindo em re-

lação à literatura eletrônica como estímulo e aproximação de alunos e leitores. O uso das NTIC e das redes sociais digitais como ferramenta docente é uma forma de reavaliar e repensar o ensino, sem deixar de lado outros suportes como o tradicional livro impresso que deve e pode coexistir com as mídias digitais por um longo período de tempo. A utilização da *transliteratura* como objeto de ciência ou como recurso educativo é algo relativamente novo nos textos e práticas acadêmicos. Estima-se que, sua adequada exploração tecnológica e humana, poderá resultar em importante ferramenta de ensino-aprendizagem, cultura e afetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informática: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Vida, 1999.

_____. *A galáxia: reflexões sobre negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAVA, Rui. *Educação 3.0: aplicando o DPCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário brasileiro globo*. 25. ed. São Paulo: Globo, 1992.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. 1. ed. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

LEMONS, André. *Cibercultura*. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Cidade-ciborgue: a cidade na cibernética. *Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*, n. 8, p. 129-148, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LITERATURA. WIKIPEDIA. Disponível em:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura>>. Acesso em: 30-10-2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NELSON, Theodor Holm. *Transliteration*. Disponível em:

<<http://transliteration.org>>. Acesso em: 30-10-2016.

PESSOA, Fernando. *Navegar é preciso*. 2016. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>>.

Acesso em: 30-10-2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001.

**A VARIANTE-PADRÃO
COMO UM CAMINHO DE INSERÇÃO SOCIAL**

Adriana Teles de Oliveira (UFBA)

adriteles@yahoo.com.br

Giêdra Ferreira da Cruz (UESB)

gcruz@uesb.edu.br

RESUMO

Destacando a importância que a língua exerce na existência humana como fator identitário e, com a finalidade prática de modificar contextos, na contemporaneidade, estudantes ainda vivenciam situações em que são vítimas do preconceito linguístico social, demonstrando estarem vulneráveis na condição de alheios às variantes da língua portuguesa que a escola lhes apresenta. Assim sendo, este estudo objetiva instigar o professor de língua portuguesa a uma autorreflexão com respeito às suas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do português, por considerar que tais práticas não são neutras, antes, são atravessadas por ideologias, que podem também reverberar para além dos muros da escola. Além disso, este trabalho visa a apresentar ao aluno possibilidades de escolha de usos linguísticos, agregando valores às variantes trazidas por eles, mas conscientizando-os de que podem lançar mão da variante-padrão como uma ferramenta de inserção social, ao se sentirem encorajados na busca da ampliação de seus conhecimentos de língua, de forma autônoma. Servem como base para a construção do referencial teórico autores como Marcos Bagno (2001); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004); Kanavillil Rajagopalan (2003); José Lemos Monteiro (2000), dentre outros. Como metodologia utilizada, este estudo contempla uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, com base interpretativista. Para tal, serão utilizados questionários e narrativas, com alunos do terceiro ano de Ensino Médio, como instrumentos de geração de dados, na tentativa de investigar quais os mecanismos utilizados pelos seus professores de língua portuguesa, que conduzem ou não, esses estudantes a envolverem-se de forma autônoma com a variante-padrão.

Palavras-chave: Autonomia. Inserção social. Variante-padrão.

1. Introdução

Reconhecer uma língua como sua, de um povo, de uma nação, é uma questão de identidade e, com a finalidade prática de modificar contextos, na contemporaneidade, o professor de língua portuguesa pode intervir na realidade linguística de seus alunos que ainda vivenciam situações em que são vítimas do preconceito linguístico social, para a partir daí, apresentar-lhes a língua portuguesa diferente da que o colonizador nos trouxe e impôs, antes, proporcionar-lhes um encontro agradável com a língua que é também sua, para não mais estarem vulneráveis e/ou na condição de alheios às variantes da língua portuguesa que a escola lhes

apresenta, inclusive a variante-padrão. O convite que faço ao professor de língua portuguesa é para uma autorreflexão com respeito à maneira como ele apresenta essa nossa língua, como ele pensa e objetiva suas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem do português, considerando que elas são fruto das crenças e das ideologias que ele possui e podem romper com os muros da escola e promover o aluno, por meio possibilidades de escolha de usos linguísticos, a contextos sociais nunca antes vivenciados, lançando mão da variante-padrão para fins múltiplos e também como uma ferramenta de inserção social, motivando-os a buscar/ampliar seus conhecimentos de língua de forma autônoma.

A proposta que aqui apresento é a de uma intervenção para fomentar a autonomia do aluno. Autonomia entendida aqui como a capacidade de controlar e de se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem, por meio de conversas e discussões voltadas para desde a história de colonização do país e da imposição da língua portuguesa por parte dos colonizadores até a contemporaneidade, a fim de despertar no aluno a compreensão de como tudo se processou na formação da nação, como os fatos da língua se sucederam e o que causou e causa até hoje nos falantes da língua portuguesa: o sentimento de utilizar algo que não é seu, é do outro – do colonizador – o não empoderamento e a não apropriação da sua língua, conforme é destaque no poema "Aula de Português" de Carlos Drummond de Andrade: [...] o português são dois, o outro o mistério.

Já esquecia língua em que comia,
[...] a língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

A autorreflexão que proponho está no fato de perceber que em nosso país existem rejeições muito claras no tocante às variantes linguísticas, os falares que diferem da variante-padrão são tidos como formas "erradas" e seus falantes sofrem discriminação, sendo até desprestigiados socialmente. A nossa sociedade brasileira, pós-moderna, ainda limita e restringe alguns espaços para indivíduos que desconhecem ou não utilizam a norma tida como padrão, visto que ainda existem espaços intransitáveis para esses sujeitos. Mas, será que esse comportamento ocorre por que a variante padrão foi lhes apresentada – e ainda continua sendo - como a difícil, utilizada por um grupo seletivo e cheia de regras e explicações muito distante de serem alcançadas?

Contudo, não basta somente uma abordagem crítica do contexto

ou até mesmo uma autocrítica ao proceder pedagógico do professor de língua portuguesa. Essa reflexão necessita tomar forma, se efetivar nas práticas discursivas dos estudantes, para que possam perceber a importância de poder transitar pela língua portuguesa, proporcionando-lhes opções de escolha entre utilizar ou não, lançar mão ou não das variantes, inclusive daquela que se autodenomina como padrão, pois, conforme postula Marcos Bagno (2000), as variantes apresentadas pelos alunos nada mais são do que o revelar de uma comprovação empírica da realidade histórico-social deles e, evidencio que tudo direciona, justamente, para a relação que esse aluno tem com a língua.

2. A variante-padrão como um caminho de inserção social

O que me inquieta é a existência de um fato - a não apropriação da variante-padrão - suas possíveis causas têm sido objetos de minha investigação e do meu repensar pedagógico com vistas a uma tentativa de aproximação do aluno na série final com algo que lhe será benéfico se souber usufruir: uma variante linguística que pode lhe inserir em contextos sociais distintos, quando ele não a vê como outra língua e reconhece seus mecanismos. Para tanto, convido o leitor para assim trilharmos um caminho que possivelmente nos trará mais respaldo para questionamentos e reflexões.

Pensar a língua que falamos sob a perspectiva de Eni Puccinelli Orlandi (2013), é pensar que a nossa sociedade se constitui historicamente e que os indivíduos que se constituem historicamente, possuem uma identidade. Mas de fato, qual é a identidade, o que realmente nos representa enquanto língua, uma vez que nos foi imposto um idioma, fomos aculturados e hoje estamos a pensar, falar, escrever e nos comunicar por meio dele?

A história da nossa formação de povo brasileiro, de nação, retrata que a nossa língua é resultado de uma miscigenação entre nativos habitantes da terra, os portugueses que vieram e “descobriram” a terra e os africanos trazidos para cá como escravos. Desse hibridismo linguístico e também cultural derivou a “língua brasileira”. Denominação dada por alguns estudiosos, críticos e usuários, por ser diferente em muitos aspectos da língua falada em Portugal.

Entretanto, abordar a nossa identidade linguística é entender que a língua com a qual fomos colonizados deve ser vista muito além de um

instrumento de dominação, é nos descobrir povo peculiar e com características relevantes que nos diferem de outros povos falantes/usuários da língua portuguesa. Vale salientar que Eni Puccinelli Orlandi (2013), afirma categoricamente que o português brasileiro não é só uma acomodação pragmática do português de Portugal, mas sua historização divergente. A história da sociedade brasileira está atrelada à história da língua e de seu conhecimento.

Partindo para pensar uma prática por um viés da criticalidade, aquela que critica e intervém, não somente critica de maneira abstrata, é pensar por meio dos postulados da linguística crítica que surge a partir da escola de Frankfurt e tem como proposta ensinar com um objetivo expresso: para quê? Pensar a linguagem sob essa ótica me tira de uma zona de conforto e me conduz a uma prática diferente, com um propósito muito claro: fazer algo de benéfico a outrem. Isso é o que Paulo Freire denominou de educar para libertar. Penso que a partir daí, posso livrar alguém das amarras da opressão que a língua do colonizador trouxe, libertar alguém dos seus próprios limites e assim dar um sentido à minha existência e a desse outro também. Perceber a linguagem de forma prática é ver que ela resulta nesse contato com o mundo exterior, com o meu mundo e o mundo do outro, do sujeito com quem eu me relaciono, que não pode/deve deter-se às quatro paredes de uma sala de aula ou aos muros de uma escola, vai para além de tudo isso, é a vida em todos os seus aspectos.

A linguagem, nessa perspectiva deixa tão explícita a afirmação de Kanavillil Rajagopalan (2006), de que o sujeito tem o seu lugar na língua e que ao falarmos refletimos quem somos. Percebo que o meu cotidiano didático está atrelado à minha visão de mundo, à minha herança cultural e, envolvendo todas as minhas práticas, a uma construção ideológica que não está pronta, acabada, mas que reveste todas as minhas ações. Ao refletir sobre esses aspectos, posso perceber que o sujeito com quem lido, também tem uma cosmovisão que pode diferir da minha e que a linguagem por ele expressa pode ser uma poderosa aliada para intervir no mundo e criar, dessa forma, novas realidades. Por isso, busco sempre comentar em sala de aula – com os meus alunos do ensino médio – sobre os fatos da língua, e assim levá-los a uma reflexão linguística, aproximando-os da língua que eles falam e que parece ser a língua do outro. Eles não demonstram em suas realizações que têm intimidade com a variante-padrão da língua, a ignoram, negam a sua existência e me incomoda bastante, porque esse comportamento revela sentimentos de preconceito e si-

tuações constrangedoras vivenciadas por eles fora dos muros da escola.

Por reconhecer a importante contribuição dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003, p. 265) para as pesquisas sobre linguagem, ao ponderar que “a vida entra na língua”, bem como as suas considerações destacando que “a língua não pode ser entendida como se fosse um sistema abstrato de normas, visto que ela apresenta uma realidade extremamente dinâmica e viva diante das interações verbais dos interlocutores”, estando, dessa forma, em constante evolução. Entretanto, percebo certa contradição na valoração atribuída pela sociedade ao “bem falar e escrever”, sem considerar o dinamismo conferido à língua, bem como aos seus falantes, e, diante disso, não seria justo furtao do educando o direito de participar ativamente de segmentos sociais, porque “não fala/escreve correto”. Sendo assim, observo a necessidade de promover atividades orais e escritas em sala de aula, a fim de proporcionar-lhe autonomia linguística, que redunde em participações efetivas nos segmentos sociais que lhe forem interessantes, pois, conforme Marcos Bagno (2004, p. 28), “nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedades de português e tenta impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma língua estrangeira para muitos alunos, senão para todos”. Ratifico, portanto, que não cabe mais, a uma sociedade que se denomina pós-moderna, o preconceito linguístico.

A variante apresentada pelos alunos nada mais é do que o revelar de uma comprovação empírica da realidade histórico-social deles, conforme postula Marcos Bagno (2000):

Dessa constatação que percebo “ser impossível colocar os falares diversos, existentes em nossas salas de aula, em uma forma e uniformizá-los, como propõe a gramática normativa, o que traria um empobrecimento enorme para a língua portuguesa brasileira e seria a negação de uma realidade dinâmica e heterogênea, que é a do universo linguístico”. (BAGNO, 2000, p. 26)

Em outras palavras, a escola precisa ser o espaço que além de agregar saberes e conhecimentos, também construa a autonomia docente que acaba por repercutir na construção da autonomia dos alunos.

Conhecer mecanismos da língua e as diferenças linguísticas redonda em uma forma crítica e autônoma se pensar aulas de língua portuguesa, por isso os projetos da comunidade escolar devem fomentar o desenvolvimento da conduta linguística de autonomia nos alunos e, para tanto, a metodologia adotada pelo professor de língua portuguesa deve ser voltada para uma postura crítica frente à língua, no intuito de conscientizar o aluno de que o papel da escola e das aulas de português não é o

de ensinar ao falante da língua, a língua, antes, as aulas têm como objetivo principal expor os mecanismos de funcionamento que essa língua oferece aos falantes para que, conforme a necessidade e o contexto, possam tomar posse deles, a fim de trazer-lhes benefícios, dentre eles o de inseri-los socialmente, concordando com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) quando postula que o conhecimento sistemático das diferenças linguísticas funciona como um recurso eficaz no combate ao preconceito linguístico vivenciados por alunos provenientes de grupos sociais desprestigiados. Uma vez que a língua “é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação, ela é antes de qualquer coisa, uma das principais marcas de identidade de uma nação, de um povo. Ela é uma bandeira política”. (RAJAGAPOLAN, 2006, p. 93)

Há uma necessidade de repensarmos velhas práticas em face de novas realidades, inclusive linguísticas, que vêm despontando, pois quando adotamos uma postura crítica, certamente, esta culminará em uma intervenção no mundo real, e a nossa linguagem no mundo é também uma forma de intervir, trazendo novas realidades, porque em nosso tempo globalizado são perceptíveis as heterogeneidades linguísticas e isso evidencia o fato de que a história não está dada, ela se faz no processo/percurso, e, por conseguinte, a linguagem se movimenta de acordo com o contexto dos falantes. Dessa movência que é descrita com muita propriedade por (RAJAGOPALAN, 2006), surge a necessidade de empreendermos esforços para lidarmos com as realidades sem estarmos isolados, mas instigando/despertando outras pessoas que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, para esse importante movimento: o de posicionar-se ante metodologias e práticas que já não mais atendem à necessidade e não promovem a autonomia linguística, para uma que motive o aluno a poder conhecer e optar pela variante que lhe convém utilizar.

Entretanto, o aluno desconhecedor da variante padrão não tem opção de transitar dentro do código linguístico, pois ele não a reconhece como uma das possibilidades de variante que também é sua. É essa noção de pertencimento, de fazer parte da história da língua de uma nação que precisa ser despertada nesses alunos concluintes da escola secundária, ainda tão distantes do que é também seu! Conforme Marcos Bagno (1999, p. 133), “a gramática que dita as regras e normas, filia-se à tradição que atribui ao domínio da escrita um elemento de dominação por parte dos letrados sobre os iletrados”. Eu acrescento mais, o aluno sai da escola como se fosse iletrado – para os que se denominam letrados - por não

apropriarem-se da variante que os letrados fazem uso. Desse preconceito linguístico provem o isolamento social e até a marginalização, sem listar aqui as tantas manifestações preconceituosas pelas quais passam os que um dia não puderam escolher que tipo de variante utilizar, pois não lhe foram apresentadas possibilidades.

De acordo com Kanavillil Rajagopalan, (2006, p. 158), se partirmos do princípio de que “a nossa língua é viva”, consideraremos que ela é assim caracterizada pelo fato de ser capaz de absorver inovações criativas e, por conseguinte, “não há como conceber uma língua sem variações, estática, parada no tempo e espaço”. Luiz Paulo da Moita Lopes (2002, p. 23), afirma que “vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica: caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública”. Segundo ele, são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e restritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso.

Na posição de educadora eu me questiono: Como esse sujeito que está concluindo o ensino médio irá posicionar-se frente às demandas impostas a ele sem lidar com a sua própria língua, uma vez que tudo passa pela língua? Quais são as expectativas de uma pessoa julgada por outros como incapaz linguisticamente? Que espaços sociais pode transitar uma pessoa que não dispõe de conhecimentos linguísticos suficientes para mover-se de uma variante para outra? Esses e outros questionamentos faço a mim e deixo para o leitor refletir, se assim o desejar ou fazê-los também, com o propósito de lançarmos olhares múltiplos para a língua que falamos, uma arma que pode ser usada em nosso benefício ou não, porque diante dos problemas de exclusão que perpassam a nossa sociedade, é proeminente que os segmentos educacionais estejam voltados para ações que proporcionem ao educando uma formação que o conduza a atingir níveis elevados de autonomia, de emancipação, de liberdade, de responsabilidade, de reflexão e crítica linguística. Contudo, para que esta perspectiva se cumpra, é indispensável, ressignificar e refletir sobre novas formas para se pensar a nossa língua portuguesa.

Durante anos o ensino de língua portuguesa centrou-se em regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Luiz Carlos Travaglia (2002) ratifica que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, es-

sas regras resultavam no ensino de gramática normativa ou tradicional. Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa focalizou o discurso e suas práticas de oralidade; escrita, leitura e análise linguística. Sob essa ótica, as aulas de língua portuguesa precisam recorrer a novos caminhos que levem o aluno a ampliar seus horizontes discursivos numa tentativa de inserção social. Visto que “é no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, que temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos”. (ORLANDI, 2000, p. 21)

3. Considerações finais

A variante-padrão deve ser significativa para o discente, para então, ele mesmo buscar alargar a sua visão e práticas linguísticas com vistas a uma participação social maior e efetiva. É preciso partir do percurso de discussões sobre a autonomia do aluno, conceito que é usado fundamentalmente em documentos oficiais e política/ didática, quando se trata do ensino de línguas estrangeiras. No ensino de língua portuguesa ainda é pouco discutido, mesmo que indicado nos documentos oficiais do País, a escola precisa abrir espaços que promovam tal autonomia, a partir de debates e conversas em sala de aula sobre as variantes existentes, a importância delas para o enriquecimento da língua portuguesa e para a necessidade de o aluno buscar gerenciar seu próprio conhecimento.

De acordo com Fernando Tarallo (1997), existe a divisão entre as variantes “padrão” e “não padrão”. De acordo com o autor, a variante-padrão é conservadora e tem prestígio sociolinguístico na comunidade, a variante inovadora é não padrão e estigmatizada, contudo, cabe ao professor de língua portuguesa, fazer essas considerações junto aos seus alunos, para que eles estejam conscientes de tais existências e procurem agir /decidir por quais variantes vai lançar mão, a depender do contexto e da necessidade.

José Lemos Monteiro (2000, p. 65) reforça que “uma variante linguística pressupõe valor social, ou seja, variantes empregadas por falantes de estratos mais baixos da população, em grande parte são estigmatizadas”; mas, “à proporção que a variante passa a ser usada por grupos, o estigma vai diminuindo até deixar de existir completamente, se aceita pela classe dominante”. Porém, não é nossa pretensão negar a forma como as variantes são tratadas e discriminadas pela classe dominante, todavia, devemos mostrar ao nosso aluno que ele pode transitar pelas esferas da

sociedade sem ser inferiorizado, se souber apoderar-se das variantes de sua língua de forma tranquila e autônoma, visto que a escola é responsável pela inserção do estudante no meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA A MULHER NO DISCURSO DO PERFIL “O POETEIRO”

Juliana Lima Façanha (UFMT)
jufacanha@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de analisar, pautada nas discussões de Pierre Bourdieu, *posts* publicados pelo perfil “O Poeteiro”, no Instagram, enquanto instrumento que perpetua a violência simbólica contra a mulher, promovendo as relações de desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Violência simbólica. Bourdieu. Mulher. Internet.

1. Introdução

Com o crescente surgimento de comunidades e perfis virtuais em redes sociais, nos deparamos com alguns que focam na supervalorização do imaginário masculino de macho viril e conseqüente desvalorização das mulheres na internet, sendo nítido o tratamento dispensado a elas em posição inferior ao homem. Em geral, esses perfis colocam a mulher como parte sensível nas relações sociais e utilizam a ideia de objetificação do corpo feminino, legitimados pelo argumento mascarado que alimenta a denominação masculina: o humor (é tudo brincadeira!).

A violência simbólica levantada por Pierre Bourdieu é uma das violências previstas na Lei Maria da Penha. Essa violência é a mais aceita entorno das redes sociais, pois entende-se que piadas, cantadas ou algumas situações que perpetue a objetificação da mulher, perpetue o olhar da mulher como objeto, não é uma violência propriamente. Esse fato se dá devido à cultura patriarcal machista construída historicamente, em que há severos limites impostos à cultura feminina, promovidos também pela religião.

Segundo Pierre Bourdieu (1989, p. 10) a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

A cultura dominante se dá por meio de uma força simbólica que, para Pierre Bourdieu (1998, p. 25) é uma força de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos.

No viés do *habitus*, a violência simbólica se encontra intrínseca na produção de símbolos e significados que constroem a sociedade e impõe, arbitrariamente, o discurso dominante, induzindo os indivíduos a reproduzirem tais discursos veiculados socialmente e o reconhecem como legítimo. Discursos proferidos em atos de violência simbólica se assemelham a categoria de poder simbólico.

Segundo Pierre Bourdieu, o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Entendemos que no referido objeto em análise, o poder simbólico do discurso machista se faz presente.

Assim como nos deparamos com diversas manifestações de violência simbólica no dia-a-dia, nos deparamos com discursos violentos em diversos perfis virtuais cujo anonimato nos parece também dar respaldo às publicações. Um dado interessante é o elevado número de participantes dessas comunidades/perfis. Muitas ultrapassam 1 milhão de seguidores, tanto homens quanto mulheres.

Profundamente delineado por Pierre Bourdieu, ter consciência da violência simbólica nos remete ao litúgio da tradição masculina de superioridade nas mais variadas esferas sociais, sua construção e, principalmente, a manutenção dessa opressão, mediante o ideário de natural, habitual. A base da violência são os ambientes que apoiam a ideia da clássica superioridade do homem, que encontra na própria sociedade condições para sua disseminação.

Nessas condições, é fundamental lembrar que toda violência tem como ponto de partida, em algum momento, a violência simbólica e só pode ser colocada em prática a partir das disposições sociais unificadas pelo *habitus*, cada qual de acordo com suas experiências sociais. No perfil analisado vemos não apenas mensagens que provocam o humor no leitor, mas uma relação autoritária, de atribuição de valor as mulheres, ao

corpo feminino, de desvalorização, acima de tudo, que esse mercado/campo social promove.

2. *Fundamentação teórica*

2.1. Poder simbólico e dominação masculina

Para lançar mão da análise aqui desenvolvida, se faz necessário ter clara a noção de poder simbólico proposta por Pierre Bourdieu. Para o autor, a potência dos sistemas simbólicos prove das relações de força que neles se exprimem e só se manifestam em forma irreconhecível de relações de sentido.

O poder simbólico está diretamente voltado às palavras e de acordo com Pierre Bourdieu, o que produz esse efeito nas palavras é a "crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras".

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURIDEU, 1989, p. 15)

A obra *Dominação Masculina* desenvolve uma inestimável análise para mostrar em função de quais mecanismos e estruturas sociais a superioridade masculina torna-se legítima, acolhida e até imunizada pela sociedade, tanto homens quanto mulheres. Pierre Bourdieu aborda elementos que estão presentes no cotidiano para defender a tese de que se aceita a ideia de domínio que se evidencia nas práticas e que de certa forma teria fundamento da dicotomia daquilo que é de natureza masculina e de natureza feminina, diariamente.

Para Pierre Bourdieu (1999, p. 10) a diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho.

Na contramão da construção do gênero devido à natureza biológica, o autor elenca a constituição da identidade masculina e feminina quanto puramente social. De certo modo, há uma expectativa em relação aos comportamentos a serem praticados, pois espere-se que estes estejam no padrão de um universo social delineado, que só poderá ser compreendido ao analisar o momento histórico específico de determinada sociedade.

A dominação masculina encontra, assim reunidas todas as condições de pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (BOURDIEU, 1999, p. 22)

São diversos os exemplos que poderiam ser citados para corroborar com essa discussão. Um deles é a mudança no comportamento social devido às transformações do vestuário feminino. É preciso analisar as sociedades de acordo com os séculos para se entender os padrões. Entretanto, um padrão ainda se faz presente: rosa é para meninas, azul para meninos (desde o enxoval da criança)!

Os exemplos são intermináveis e para compreender a dominação masculina, é preciso entender o que se exigia do comportamento masculino em outras épocas. A cultura masculina sempre foi cercada de preceitos voltados à força, a virilidade, ao sustento da casa, ao poderio patriarcal. Por outro lado, a sensibilidade, a emoção e o choro/lágrimas os foram negados, pois não competiam à definição de masculinidade.

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto equidade do *vir*, *virtus*, questão de honra, princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual – defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. – que são esperadas de um homem que seja realmente um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante. (BOURDIEU, 1999, p. 10)

2.2. Violência simbólica

De todos os tipos de violência, a simbólica é a mais complexa de se perceber e a mais tolerável também, principalmente pelo fato da associação do termo violência apenas com atos físicos que são feitos contra os corpos das pessoas e que, obrigatoriamente, provocam ferimentos, cortes, sangram e causam dor física. A violência simbólica que Pierre Bourdieu se refere não é esta. Trata-se de algo internalizado, ainda que suscitem dores incuráveis para o agredido porque todas as ameaças a autonomia, à igualdade e a tudo o que impede a pessoa de exercer livremente os seus direitos é uma espécie de violência. Desse modo, os ferimentos provocados pela violência simbólica não estão explícitos nos corpos.

Segundo Pierre Bourdieu (1999, p. 27) o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes.

Quando se prega a ideia de que as mulheres não têm força para ascender a cargo de poder e decisão política (que política é coisa de homem, futebol é coisa de homem, entre outros) poucos questionam. As instituições pouco se explicam e pouco incentivam as mulheres a poderem ocupar esses cargos políticos. Ao mesmo tempo, mais de 50 % da sociedade brasileira são mulheres, que são submetidas a esses valores que as deixam de fora. Isso torna a violência simbólica, ao mesmo tempo fácil de se instalar, difícil de se combater. As regras de funcionamento político trazem injustiça contra grupos como mulheres, indígenas, negros e homossexuais (a extrema minoria ocupa cargo político).

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensa-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 1999, p. 23)

A violência simbólica está permeando todas as instituições sócias. Um bom questionamento seria: como é que as instituições sociais promovem violência simbólica?

3. *Análise*

Na tentativa de responder ao questionamento anteriormente apresentado, propomos aqui, aparados pelas teses levantadas por Pierre Bourdieu, refletir acerca da violência simbólica presente no discurso de alguns *posts* que circulam no perfil “O poeteiro”. De início, já podemos identificar que os *posts* são evidências da dominação masculina incorporada pelo sexo e pela força, que considera o corpo feminino passivo de dominação na esfera social.

O paradoxo dessa violência simbólica, em um perfil que a promove, é que essa promoção também se dá por mulheres, a parte violentada, devido, dentre outros fatores, ao *habitus* da utilização do humor e da ironia para esconder a violência, tornando-a “suave, invisível as suas próprias vítimas, que se exercem essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 1999, p. 7). Interessante observar a presença do humor para legitimar a violência simbólica do perfil. Isso fica claro devido ao conteúdo dos comentários, com expressões que simulam gargalhadas (kkkkkkkkk, huashuashuas, rrsrrsrs...)

Observe o *post* e os comentários que o seguem:



<https://www.instagram.com/p/BLt9eEdDSkW/?taken-by=opoeteiro>

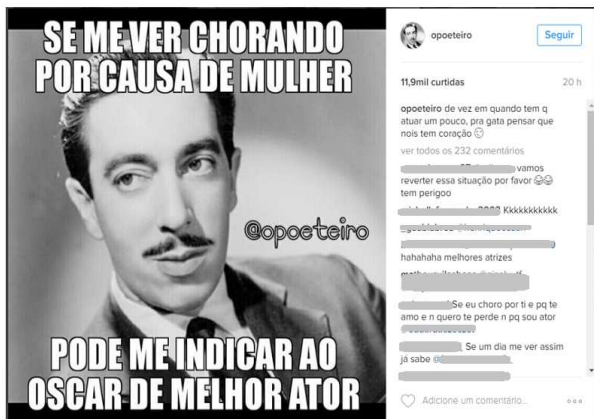
Não é preciso esforço para entender o caráter agressivo de frases machistas construídas historicamente em que a mulher é subjugada, inferiorizada, postadas pelo perfil: a presença de termos como “puta”, “piriguete”, “vou comer”, “foi comida”, “mete a piroca”, entre outros, são frequentes e comprovam. A expressividade da sexualidade feminina é bastante suprimida pelo provável pensamento de castidade. A mulher é vista como aquela que expõe o corpo de maneira vulgar, adepta da promiscuidade sexual. Caso isso ocorra, ela será duramente atacada.



https://www.instagram.com/p/BL9QfajL_H/?taken-by=opoeteiro&hl=pt-br

A violência simbólica não se processa senão através de um ato que se efetiva aquém da consciência e da vontade e que se confere seu “poder hipnótico” a todas as suas manifestações, injunções, sugestões, ameaças, censuras, de um mercado de bens simbólicos cuja lei fundamental é que as mulheres nele não tratadas como objetos que circulam de baixo para cima. (BOURDIEU, 1999, p. 27)

A respeito dos padrões supracitados anteriormente, encontramos a afirmação do senso comum, “homem não chora”, como atributo da afirmação da masculinidade. Para Romeu Gomes (2008, p. 240), as considerações sobre masculinidade hegemônica no âmbito das relações de gênero podem subsidiar a discussão da violência cometida contra a mulher, bem como da própria violência que ocorre entre os segmentos masculinos.

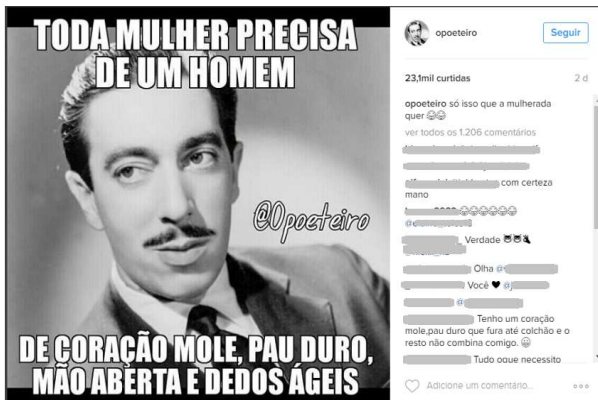


<https://www.instagram.com/p/BMKBlEDvTq/?taken-by=opoeteiro&hl=pt-br>

O fato de haver um número expressivo de mulheres que seguem, curtem e comentam os posts vem de encontro com a tese levantada por Pierre Bourdieu de que o dominado não tem consciência da violência que a ele é inferida, fato comprovado pela ideia de que se trata de um perfil de humor. Nesse ponto, o humor tem papel fundamental que contribui com a promoção da violência: a de mascarar, tornar invisível a agressão para as próprias vítimas por meio do senso comum.

Pierre Bourdieu afirma que a representação social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. (BOURDIEU, 1999, p. 22)

No *post* que se segue, a representação construída ao redor da imagem masculina é a de um sujeito que se impõe sexualmente em relação à mulher, uma vez que ele domina as ações dela (*Toda mulher precisa de um homem...*). Ao assumir esse discurso, ele se legitima para conduzir a relação. Na sequência, a objetificação do corpo feminino é expressa pela expressão “gosta de uma coisa que a mulher”, referência clara ao órgão sexual feminino, o que permite construir uma representação da mulher enquanto objeto sexual, além do enunciado “*o que eu quero com você se faz pelado*”, presente no *post* subsequente.



<https://www.instagram.com/p/BMFkEPLD6le/?taken-by=opoeteiro&hl=pt-br>



<https://www.instagram.com/p/BLzZ8tjjaEg/?taken-by=opoeteiro&hl=pt-br>



<https://www.instagram.com/p/BMHtZEmD3LW/?taken-by=opoeteiro&hl=pt-br>

São diversas manifestações de violência simbólica que o perfil apresenta – mais de 4 mil postagens, que unidas formam um conjunto de representação aceita socialmente, como base em preceitos impostos há séculos que conferem as mulheres um estatuto de subalterna. A violência simbólica, aqui, nos parece indissociável do espaço de objetificação do corpo da mulher, elemento que, infelizmente, determina a forma instituída da fonte de toda a violência contra as mulheres e contra o feminino.

4. Conclusão

A partir da leitura e análise interpretativa dos posts acima, concluímos, por intermédio da teoria proposta por Pierre Bourdieu que o discurso centrado no homem, na sua força e domínio impostos sob as mulheres se faz presente com muita expressividade e reitera o discurso patriarcal. Esses discursos reproduzem o estereótipo dicotômico: mulher versus homem, divisão do que a mulher pode fazer e homem pode fazer.

A violência simbólica ampara e dá força a outros tipos de violência, como a física, por exemplo. É preciso lançar luz sobre a violência simbólica contra a mulher para ter consciência desses contornos e evitá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Küher. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GOMES, Romeu. A dimensão simbólica da violência de gênero: uma discussão introdutória. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, n. 14, p. 237-243, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2736191.pdf>>.

ABORDAGENS FEITAS PELOS LIVROS DIDÁTICOS A RESPEITO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Didimari Santana dos Santos (UESB)

didimarisantana@yahoo.com.br

Rafaela Santtos Jandiroba (UESB)

rjandiroba@gmail.com

Vivian Antonino (UESB)

viviantonino@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem por objetivo observar como a diversidade linguística é abordada em livros didáticos de português da 6ª série do ensino fundamental e suscitar uma reflexão sobre os conceitos de “certo” e “errado”. Para tanto, tomamos como *corpus* dois exemplares, o primeiro elaborado por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitulado *Português Linguagens* (4ª edição reformulada, 2006) e o segundo elaborado por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro (12ª edição reformulada-2006 1ª tiragem- 2007), intitulado *Português: Ideias e Linguagens*, ambos foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2008). Esta pesquisa busca fazer um diálogo entre a sociolinguística e o ensino da língua, e assim tomamos como base teórica, principalmente, os estudos de Marcos Bagno (2001, 2002, 2006). Apesar de os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) convidarem a escola e os professores a apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, contribuindo, assim, na formação de cidadãos capazes de se exprimir de modo competente tanto oralmente quanto por escrito, a fim de que transformem a sociedade na qual estão inseridos, quando uma criança é inserida no espaço escolar as escolas priorizam a linguagem textual escrita em detrimento da oral. Esta situação é notória, principalmente no ensino da gramática normativa, no qual desconsideram as variações linguísticas, desprezando tudo o que não siga a norma padrão, ou seja, as ditas “formas erradas ou feias”, diferentes das gramaticais que são “certas e bonitas”, como se estas fossem a única forma de manifestar a língua. Nesse sentido, considerando que nos livros observados as variantes não serão estudadas e analisadas dentro do contexto sociolinguístico, sugerimos, ao final, uma proposta de atividade para que essa questão seja mais trabalhada, visando um olhar crítico sobre as possibilidades de produção linguística de acordo ao contexto em que ele seja produzido.

Palavras-chave: Livros didáticos. Gramática normativa. Variação linguística.

1. Introdução

Ao observarmos as diversas manifestações linguísticas no contexto sócio-histórico, constatamos que a língua está em constante mudança. A língua existe e manifesta-se nas modalidades oral ou escrita enquanto há interação social e de acordo com o contexto histórico de cada comuni-

dade linguística. Apesar disso, as escolas encontram dificuldades em trabalhar com a manifestação linguística, desde a chegada do aluno até o estágio em que ele dever ser considerado competente no uso da variedade prestigiada.

Contudo, para a maioria da população brasileira, especialmente para os grupos socioeconômicos mais altos, as formas inovadoras são consideradas “feias”, “erradas”, e ao mesmo tempo julgam-nas como fatores negativos para a sociedade. O fato é que, para estes, a língua é homogênea, desconsideram que a mesma sofre modificações no tempo e no espaço. A relação entre falante e as características externas são refletidas em diferentes comportamentos linguísticos, de acordo as condições pessoais de cada sujeito como: sexo, faixa etária, etnia, nível de escolaridade, nível socioeconômico como também região geográfica, situação interativa etc. Nesse sentido, observamos que a maioria das instituições de educação e aprendizagem ou até mesmo as escolas, em particular, seguem uma forma de ensino, centralizado na gramática, com isso, podem ser considerados geradores e propagadores do mito da homogeneidade linguística, dando continuidade ao preconceito linguístico.

Considerando a língua como principal fator de comunicação entre comunidades linguísticas diferentes, convém ressaltar que o estudo da oralidade pode ser um instrumento para intensificar as discussões das variantes sociolinguísticas dentro do contexto no qual o aluno seja inserido. Sendo assim, resolvemos analisar dois livros didáticos da 6ª série, observando se nos conteúdos estudados e atividades propostas, fazem alguma abordagem sobre as manifestações linguísticas.

Os livros didáticos da 6ª série que escolhemos para comparar e analisar foram: primeiro: *Português Linguagens*, elaborado por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (4ª edição reformulada, 2006), e o segundo, elaborado por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro (12ª edição reformulada-2006 1ª tiragem- 2007), intitulado *Português: Ideias e Linguagens*. É digno de nota que ambos foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2008).

Nossa hipótese é que, nos livros observados, as variantes não serão estudadas e analisadas dentro do contexto sociolinguístico, por esse motivo, sugerimos ao final uma proposta de atividade, para o desenvolvimento da comunicação oral na sala de aula, demonstrando a diversidade linguística. Objetiva-se não só apresentar as variantes linguísticas, mas, também, mostrar aos alunos que diferentes falares não expressam

“erros” ou que uma língua é não “mais bonita” que outra. Assim, essa proposta dará a oportunidade de eles terem um olhar crítico sobre as possibilidades de produção linguística de acordo ao contexto em que essas variantes sejam produzidas.

2. A língua como fenômeno natural

O homem expõe suas ideias através da língua e também, através dela, apresenta aspectos que demonstram sua origem. Nesse sentido, ao observarmos as diversas manifestações linguísticas no contexto sócio-histórico, constatamos que a língua está em constante mudança, ou seja, ela não é uniforme, apresenta inúmeras variações e muda tanto no tempo (historicamente) quanto no espaço (geograficamente).

Contudo, para a maioria da população brasileira, especialmente para, os grupos socioeconômicos mais altos, as formas inovadoras são consideradas “feias”, “erradas” “incorretas”, “impróprias”, e ao mesmo tempo julgam-nas como fatores negativos para a sociedade. Esse fato se dá por acreditarem que a língua é homogênea e deve seguir um padrão linguístico pautado pelo ensino da gramática normativa, ignorando, assim, a diversidade linguística que predomina na sociedade. A variação linguística é um fenômeno natural, ou seja, a mudança é contínua e multifacetada, mas ela não afeta, em nenhum momento, os aspectos estruturais e o potencial semiótico das línguas. Entretanto, nas escolas, existe o ensino preconceituoso de que o conhecimento da gramática é suficiente para ler e escrever bem, quando, na verdade, seria interessante ressaltar o reconhecimento da diversidade linguística e o quanto esse saber é libertador para as classes menos favorecidas. Sobre essa questão, Marcos Bagno (2006) pontua:

O domínio da norma-padrão certamente não é uma fórmula mágica que vai permitir ao falante de PNP [português não padrão] “subir na vida” automaticamente. Mas é uma forma que esse falante de PNP tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos das classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes. (BAGNO, 2006, p. 33)

Podemos notar que as palavras, como uma das unidades da linguagem, podem ser estudadas em várias modalidades da linguística, sendo assim, segundo Carlos Alberto Faraco (2005, p. 34-35), “qualquer parte da língua pode mudar desde os aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática”. Tais mudanças não come-

çam ou se encerram com passar do tempo, elas são contínuas, se manifestam nas camadas sociais e nas representações estilísticas. Cada variedade é resultado do que está se passando na sociedade e retrata transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, dentre outros fatores externos à língua. Sendo assim, a língua existe e manifesta-se nas modalidades oral ou escrita enquanto há interação social de acordo com o contexto histórico de cada comunidade linguística.

Apesar disso, as escolas encontram dificuldades em trabalhar com a diversidade linguística, desde a chegada do aluno até o estágio em que ele deve ser considerado competente no uso da variedade prestigiada. Trabalhar com conceitos de normas padrão, culta e popular e aplicar essas dimensões ao ensino da língua portuguesa, adequando à compreensão do que seja o padrão linguístico ideal a ser atingido pelo aluno, na sua trajetória, precisa ser considerado tanto na modalidade oral quanto na escrita. Nessa perspectiva, as discussões sociolinguísticas devem ser consideradas dentro do contexto escolar, pois além de permitir aos alunos o conhecimento linguístico, poderá também adequar a metodologia de ensino aos valores que a ciência da linguagem atribui às manifestações linguísticas, a depender do grau de escolaridade das crianças.

A variação linguística deve ser vista como foco de estudos e pesquisas. Por meio do estudo sociolinguístico, é possível compreender e explicar as variações linguísticas existentes em grupos ou comunidades a ser observados. No decorrer do tempo, as línguas sofrem modificações; a relação entre falante e as características externas são refletidas em diferentes comportamentos linguísticos, de acordo as condições pessoais de cada sujeito como: sexo, faixa etária, etnia, nível de escolaridade, nível socioeconômico como também região geográfica, situação interativa, etc. Pode-se considerar que as línguas mudam, no entanto, apresentam aos falantes recursos que possibilitam a sua manifestação sem perder de vista seu caráter sistemático.

Dessa forma, é válido ressaltar que a abordagem da variação linguística é importante na formação do aluno desde o início do ensino da língua portuguesa. Marcos Bagno (2002) pontua a seguinte questão:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2002, p. 75)

3. O tratamento da variação linguística nos livros didáticos: uma interpretação sociolinguística

Seguindo essas considerações, neste trabalho pretendemos pontuar algumas partes dos capítulos dos livros didáticos, nos quais observamos como as manifestações linguísticas são abordadas nas atividades. Para tanto, julgamos interessante utilizar os livros destinados aos professores, pois consideraremos também os diálogos, as orientações e as recomendações propostas no final do livro, em relação às abordagens das variações linguísticas na tentativa de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos.

Para avaliar os livros didáticos, precisamos adotar a pesquisa descritiva, na qual observamos se nos textos trabalhados existia embasamento teórico sobre variação linguística e como eram feitas as sugestões de atividades. Posteriormente, iniciamos com uma leitura prévia do livro, fazendo algumas anotações das questões pertinentes à nossa pesquisa. Nesse sentido, seguindo as observações pontuadas, consideramos que deveriam constar neste texto apenas aquelas que mais se aproximassem do nosso objetivo.

Ao analisarmos o primeiro exemplar (LP1), notamos logo inicialmente a chamada que as autoras fazem na apresentação, na qual descreve a seguinte observação:

Você já parou para pensar no porquê de aulas de língua portuguesa para falantes nativos desse idioma?..." Logo abaixo, traz a seguinte finalização: "... Desejamos ainda que você descubra o prazer de *ler* e a satisfação de conseguir *expressar por escrito* o que *sente e pensa*..." [Grifos nossos]

Nota-se que, apesar da intenção em sugerir atividades para o aperfeiçoamento da linguagem dos estudantes em relação ao mundo no qual irão interagir, existe uma preferência de ensino na língua escrita seguindo a norma padrão, mesmo diante das diversas manifestações linguísticas que predominam na sociedade.

Nessa perspectiva, observamos que os capítulos são divididos em dez unidades, nas quais são apresentados alguns tópicos referentes a produções orais, intitulados: *Comunicando-se oralmente*; *Leitura dramatizada*; *Produções de texto oral*; *Discussão em grupo*; *Resumo oral*. Entretanto, não existe nenhuma abordagem específica sobre as variações linguísticas, que possa apresentar aos estudantes as diversas modalidades da língua, inclusive as formas de se comunicar em diferentes espaços, já que nas atividades percebemos que as variantes poderiam ser estudadas.

Já o segundo exemplar (LP2) está dividido em quatro unidades que, por sua vez, são subdivididas em três capítulos cada. Quase todos os capítulos possuem um tópico denominado “Trocando ideias”, que são basicamente destinados a discussões orais. Além disso, em diversas propostas de atividades, é orientado ao professor que os alunos poderão responder as questões oralmente, ou até mesmo, em alguns casos, sugere que o professor abra espaço para discussões orais sobre o assunto.

No capítulo três da terceira unidade deste livro, é proposto um “debate deliberativo”, no qual os alunos são convidados a debaterem sobre o tema estudado no decorrer deste capítulo (“Como combater o *bullying* na escola?”). Para a realização deste debate, percebemos que as autoras trazem características que expressam a utilização da língua formal, pois os alunos são orientados a fazer um planejamento e organizar por escrito os próprios discursos, conhecerem quem são o público alvo previamente para que a linguagem utilizada no discurso seja adequada aos ouvintes, e dão dicas de “Como sair-se bem no debate” (p. 160).

Observando o item “*Comunicando-se Oralmente*” (LP1) do capítulo 1 (p. 14), por exemplo, solicita que os alunos contem uma história de cavalaria, apresentam instruções e indicações de temas, no entanto, não existe nenhum contexto histórico que explique essa modalidade de narrativa, o que ocasiona na atividade um processo de mecanização, no qual os alunos simplesmente seguem as orientações sugeridas pelo professor. Na unidade 5, após o tópico “*Estudo da Língua*”, sendo essa a parte que trata de questões gramaticais; o livro apresenta uma sugestão de atividade (p. 125) que traz como exemplo a fala informal, explorada na charge (*O Estado de Minas*, 2000). Nas respostas observamos que existe apenas uma correção, demonstrando que no lugar do termo “a gente” deveria estar de acordo à norma padrão, ou seja, o pronome pessoal “nós”. Essa expressão “a gente” na verdade é uma variante utilizada, geralmente, em conversas informais. Essa afirmativa acontece por um motivo, qual seria esse?

Em uma das questões, explica-se que o termo “a gente” foi bem utilizado, pois na charge ocorre um diálogo coloquial. Todavia, consideramos que poderia haver uma discussão teórica, na qual destacasse que, devido à comum alternância dos termos em destaque, Evanildo Bechara, Carlos Henrique da Rocha Lima, dentre outros gramáticos têm a intenção de incluir o termo “a gente” no quadro dos pronomes da GT. Como também as autoras Dinah Maria Isensee Callou e Yonne Leite (2002, p. 53 e 54) embasadas em pesquisas que fizeram das capitais, Porto Alegre, Sal-

vador, São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, pontuam que “No português do Brasil a distribuição de uso do 'a gente' e 'nós' é mais ou menos equilibrada: 56% e 44%.”

É bom lembrar que para um falante do português não padrão (PNP) saber que existem diferentes modalidades da língua servirá de ferramenta para a luta da desigualdade que predomina na sociedade. Assim, além de propiciar um esclarecimento ao aluno sobre essas variações, eles compreenderão que perceber as mudanças linguísticas dentro de um contexto é importante tanto para o estudo sociolinguístico como também para seu próprio conhecimento. Sobre essa questão Marcos Bagno (2006) destaca:

O domínio da norma-padrão certamente não é uma fórmula mágica que vai permitir ao falante de PNP “subir na vida” automaticamente. Mas é uma forma que esse falante de PNP tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos das classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes. (BAGNO, 2006, p. 33)

Estas propostas de atividades são recorrentes em todo o livro, embora exista a oportunidade dos alunos se expressarem oralmente, não há uma base teórica para inserir os questionamentos das variações linguísticas. Na modalidade linguística existem variantes sociais que colaboram para conscientizar o aluno de que a língua é heterogênea e está em constante mudança. Por exemplo, nas variantes linguísticas: *diacrônica*, *diatópica*, *diafásica* e *diastrática*, é interessante explicar que as variantes *diacrônicas* são aquelas que variam com o tempo, as *diatópicas* são as que variam de acordo com a localidade, já as *diafásicas* conforme as situações mais formais ou informais, por fim, *diastráticas* são aquelas ocorridas em diferentes camadas sociais, utilizando jargões ou gírias.

Defendemos que, como professores de língua portuguesa, devemos apresentar aos alunos os diferentes modos de utilização da linguagem de acordo com a situação sócio comunicativa. Quando uma criança é inserida no espaço escolar, uma das prioridades no início da aprendizagem é justamente a de aprender a ler e escrever, entretanto as escolas priorizam a linguagem verbal e dão mais valor à escrita do que à oralidade. Esta situação é notória, principalmente no ensino da gramática normativa, no qual desconsideram as variações linguísticas, desprezando tudo o que não siga a norma padrão (NP), ou seja, as ditas “formas erradas ou feias”, diferentes das gramaticais que são “certas e bonitas”, como se estas fossem a única forma de manifestar a língua.

No momento em que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanta importância e tanto prestígio social que todas as demais variedades são consideradas “impróprias”, “inadequadas”, “feias”, “erradas”, “deficientes”, “pobres”... E esta norma-padrão passa a ser designada com o nome da língua, como se ela fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua (BAGNO, 2006, p. 24)

Nesse sentido, as instituições de ensino e aprendizagem ou até mesmo as escolas, em particular, que seguem esta forma de ensino, centralizado na gramática, podem ser considerados geradores e propagadores do mito da homogeneidade linguística, dando continuidade ao preconceito linguístico. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) discutem com muita objetividade essa questão, convidam a escola e os professores a apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, contribuindo, assim, na formação de cidadãos capazes de se exprimir de modo competente tanto oralmente quanto por escrito, a fim de que transformem a sociedade na qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Dessa forma, o estudante conseguirá perceber as múltiplas manifestações da língua. Sobre essa questão Marcos Bagno (2002, p. 70) destaca: “[...] cabe também ao professor de língua, apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social”. O aluno precisa compreender que existe uma norma culta que é utilizada, normalmente, pelos falantes de nível superior, uma norma padrão que ainda se encontra inalcançável, ou ainda que exista uma norma popular, que traz valores sócio-históricos dentro de determinada comunidade linguística, mas muitas vezes é discriminada como “errada”, “feia”. Por isso, é relevante trazer a diversidade linguística para o contexto escolar, pois, os estudantes conseguirão se adequar aos valores linguísticos atribuídos dentro da sociedade com menos preconceito.

4. Da teoria à prática: desenvolvendo a diversidade linguística em sala de aula

Os PCN sugerem como metodologia para o trabalho do ensino de língua portuguesa, atividades que envolvam o uso da língua, como pro-

dução e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aperfeiçoar as possibilidades de uso. O fato é que quando o aluno ingressa na escola, já dispõe de uma competência linguística capaz de se comunicar e interagir em situações que envolvam tanto as relações sociais do seu dia-a-dia, quanto as que envolvam a vida escolar.

Entretanto, o diálogo em sala de aula não seria suficiente para informar as modalidades existentes dentro da língua, mas servirá para capacitar os alunos para a demanda exigida na sociedade. Nesse sentido, qual seria a melhor maneira de inserir atividades que acrescentassem informações linguísticas no quadro de conhecimento do aluno?

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25)

Nesse segmento, tomando como base os pressupostos teóricos, bem como as análises dos livros didáticos, consideramos produtivo não só pontuar, mas também propor atividades/questões relevantes acerca do assunto tratado. Para isso, faz-se necessário, descrever algumas propostas de atividades, que vinculadas com a teoria, serviriam de informações complementares para a formação linguística dos alunos.

Em relação às coleções analisadas, foi possível perceber que embora os livros trouxessem atividades, nas quais os alunos possam expressar-se oralmente, não há fundamentação teórica que apresente a diversidade linguística que envolve a língua. Essa questão nos permite acrescentar que antes das atividades sugeridas, seria proveitoso ampliar o estudo da variação linguística trazendo para a discussão direcionamentos que tratem da importância dos textos orais como vínculo de interação em diferentes contextos sócio comunicativos. Incluir as discussões das variantes diacrônica, diatópica, diafásica e diastrática, explicaria ao aluno que falar “Beleza mano!”, por exemplo, em uma conversação entre amigos, seria adequado, pois usar gírias em um contexto coloquial pode ser admitido, já em uma palestra oficial, seria inadequado, pois o contexto exige uma fala mais formal.

Em cada estudo teórico, como também diante das atividades que destacassem alguma variante informal, o professor poderia trazer para a discussão o fato das pessoas considerarem as variações como “erros gramaticais” e mostrar que essas mudanças têm uma lógica dentro do contexto sociolinguístico. Não podem ser consideradas como “erros”, “feias”, ou “impróprias”, porque existem fatores que influenciaram na ocorrência das variações linguísticas.

Nessa seção, sugerimos uma orientação de atividade, na qual apresenta a manifestação das variantes linguísticas em diferentes contextos comunicativos. Além desta, o professor pode propor leituras de textos coloquiais, apresentações teatrais, debates, leitura compartilhada, nas quais os alunos pudessem perceber as falas de acordo o contexto linguístico exigido pela situação, assim como perceber as variantes linguísticas que existem no português brasileiro. Entretanto, neste texto optamos por descrever apenas a seguinte proposta:

5. Apresentação teatral

No primeiro momento, o professor irá propor uma apresentação de uma reportagem televisiva, a qual terá o tema “Como falam os brasileiros”. Para iniciar as orientações da atividade, o docente precisa explicar que no Brasil cada região possui diferenças linguísticas, tanto na fala como no vocabulário, ou seja, algumas palavras apresentam pronúncias ou vocabulários diferentes a depender da região, por exemplo, a palavra “mandioca”, em certas regiões, recebe outras nomenclaturas, tais como: macaxeira e aipim. Essas diferenças podem ser nomeadas como *variantes*, as quais servem para identificar a localidade do falante, sendo geograficamente, socialmente, por grau de escolarização, culturalmente, dentre outros fatores a ser observados em uma comunidade linguística.

O objetivo dessa apresentação é evidenciar as variantes linguísticas, neste caso, os alunos irão conhecer, especialmente, as variantes *diaatópicas* (localidade), as *diafásicas* (situações mais formais ou informais), e, por fim, as *diastráticas* (socialmente). A turma será dividida em duas equipes e, para tanto, o professor deverá apontar pelo menos duas regiões do Brasil, nas quais os alunos consigam perceber essas três variantes. Tratando-se da fala dos personagens, os alunos verificarão que a língua dos jornalistas e repórteres terão de se adequar ao momento da comunicação, ou seja, quando estiverem anunciando a reportagem para os telespectadores, usarão uma língua formal, seguindo os padrões exigidos pela

comunicação jornalística, já no momento da comunicação entre os falantes entrevistados, a fala deverá se adequar de acordo a situação comunicativa. Enquanto que na língua dos entrevistados (os falantes das regiões), os estudantes deverão perceber que para cada localidade existe uma maneira diferente de falar, toda região tem seu próprio dialeto, no entanto, essas diferenças não impedem a comunicação dos falantes do português.

A primeira equipe pode ficar com o Rio de Janeiro (RJ1), e a segunda com a Bahia (BA2). Tanto aquela quanto esta, ainda que seja no mesmo Estado, poderão ser notados aspectos linguísticos diferentes, a depender da localidade. No Rio de Janeiro, por exemplo, o professor pode pontuar um quadro comparativo, mostrando que nos centros urbanos o falante não se expressa da mesma maneira que o falante da zona periférica. Na Bahia, será a mesma forma. Um falante de Salvador, por exemplo, não utiliza o pronome “tu” em conversas coloquiais como “Tua vai para escola hoje?”, sua preferência é utilizar o “você”, “Você vai para a escola hoje?”. Já em algumas cidades do interior da Bahia, o “tu” é usado com frequência, mas, muitas vezes, em contexto que requer mais intimidade com a pessoa com quem se fala.

É interessante que, antes que esta atividade seja proposta aos alunos, o professor possa recorrer às pesquisas e textos de teóricos que abordam esses assuntos e, dessa forma, se informe e faça uma explicação sobre variações linguísticas, como também sobre a importância do contexto de produção da fala e diferente concepção discursiva. Em seguida, o professor poderá apontar aos alunos os quesitos sobre os quais eles serão avaliados nesta atividade; são questionamentos que os farão refletir sobre as manifestações linguísticas apresentadas por todos os personagens da apresentação. Por exemplo:

- 1) O aluno repórter condicionou sua fala de acordo com a situação comunicativa?;
- 2) O jornalista apresentou uma fala formal e seguiu um roteiro escrito, demonstrando que o meio de produção textual do jornalista foi oral contudo sua concepção discursiva foi escrita?; 3) Os entrevistados condicionaram suas falas de acordo com a sua região ou grau de escolaridade?

Essas pontuações servem para dar um norte ao professor, porém a atividade não precisa, necessariamente, seguir as mesmas questões ou indicação de tema. Podem-se utilizar outras observações de acordo o de-

envolvimento dos alunos, como também ao grau de informação que o docente queira atingir.

6. Considerações finais

Partindo da hipótese de que a língua apresenta um caráter sistemático/heterogêneo e inúmeras variações, observando as dos aspectos sociais, geográficos e da situação comunicativa em que se insere, consideramos que o ensino do português brasileiro precisa refletir sobre a diversidade linguística, como também ter o livro didático como um instrumento importante para o desenvolvimento do ensino da modalidade linguística.

Nesse sentido, com relação às coleções analisadas, observamos que apesar de existir uma preocupação em abordar orientações para a aplicação de atividades referentes à variação linguística, durante o conteúdo não existem bases teóricas que insiram o ensino da variação linguística em diferentes contextos sócios comunicativos.

Assim, afirmamos que na maioria das atividades a língua escrita é priorizada enquanto a língua oral não é contextualizada. Dessa forma, sugerimos ao final uma proposta de atividade, para o desenvolvimento da comunicação oral na sala de aula, demonstrando a diversidade linguística. Teve-se como objetivo não só apresentar as variantes linguísticas, mas, também, mostrar ao aluno que diferentes falares não expressam “erros” ou que uma língua é não “mais bonita” que outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

_____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 3. ed. São Paulo, Ática, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portu-*

guesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, 6ª série: língua portuguesa. 4. ed. ref. São Paulo: Atual, 2006.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Ideias & Linguagens*, 6ª série. 12. ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**ANÁLISE CONTRASTIVA
ENTRE OS TEMPOS PRESENTE DO MODO INDICATIVO
DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA**

Sonia Maria de Fonseca Souza (UNIFSJ)

sonifon1@hotmail.com

Elizângela Frangilo Tiradentes (UNIFSJ)

Giani Fernandes Ferreira (UNIFSJ)

Vyvian França Souza Gomes Muniz (UNIFSJ)

RESUMO

Sendo o inglês um idioma global, é importante saber como funciona e se dá a conjugação dos tempos verbais para melhor ser empregado o uso no seu vínculo geral. Este estudo tem como objetivo analisar as similaridades e diferenças entre os tempos presente do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa e sua utilidade para o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como explicar a análise contrastiva dentro do contexto da linguística aplicada, uma vez que entende-se que a análise contrastiva, além de estabelecer correspondências estruturais ou formais entre línguas, pode ser utilizada na explicação das diferentes realizações estruturais de sistemas comuns a ela. Sabe-se que tanto no sistema verbal da língua inglesa quanto da língua portuguesa, as formas verbais indicam relações temporais e de aspecto, daí a relevância de se compreender o processo de aprendizagem e uso dos verbos do presente a partir da análise contrastiva. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de teóricos cujas obras são pertinentes ao foco deste estudo. Conclui-se, portanto, que o estudo das diferenças e semelhanças confirma que o tempo presente do indicativo no inglês e o presente do indicativo em português estão relacionados com a indicação do aspecto, bem como a relação temporal das formas verbais não difere em nenhum dos casos. Vale ressaltar que a análise contrastiva pode ser de grande valia, uma vez que contribui para esclarecer as dificuldades que os diferentes tipos de tempo presente em inglês podem trazer para o aprendiz. Além disso, este estudo proporciona subsídios a professores e alunos para entenderem como acontecem os equívocos em direção ao uso da língua-alvo.

Palavras-chave: Análise Contrastiva. Modo do Indicativo. Língua Inglesa.

1. Introdução

A educação é um processo de análise. Sabe-se que análise estabelece relações linguísticas tanto de correspondência estrutural quanto formal. Usa-se assim, a análise para explicar as diferenças e similaridades sobre o assunto em destaque. Neste artigo, busca-se saber como se dão as diferenças existentes entre as línguas inglesa e portuguesa e suas particularidades nas quais os aprendizes de ambas as línguas possam entender o processo e analisar a gramática de cada língua, dando um salto à frente

de seu ensino/aprendizado.

Diversas são as diferenças que merecem ser observadas pelos estudantes de língua inglesa. As estruturas acerca de ambas as línguas podem mudar a maneira de se trabalhar ou entender o processo de cada tempo. Ao desenrolar do artigo pode-se perceber quais e como serão abordadas as variedades dos tempos presente do modo indicativo em ambas as línguas.

Para que estas abordagens sejam realizadas de maneira esclarecedora, é necessário apresentar em primeiro lugar a definição de análise contrastiva, juntamente com o conceito de tempo e aspecto. Outro aspecto também abordado em nossa pesquisa é o uso dos tempos: presente simples, presente contínuo e presente perfeito.

A presente pesquisa se justifica devido a importância de se conhecer os tempos presentes do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa como um processo de ensino e de comparações entre um tempo verbal e outro. Sendo a língua estrangeira uma língua global, é importante saber como funciona e se dá a conjugação dos tempos verbais para melhor ser empregado o uso no seu vínculo geral. E, para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura, em artigos científicos, livros e também materiais divulgados no meio eletrônico.

Portanto, é relevante o estudo da análise contrastiva entre os tempos presente do modo indicativo para melhor entendimento tanto dos docentes quanto dos discentes, para que se possa, assim, obter uma nova visão sobre a gramática/língua e aprimorar os conhecimentos já adquiridos ao longo do processo ensino/aprendizado, tornando conhecimento de uma nova língua mais acessível.

2. *Análise contrastiva*

A análise contrastiva é uma parte de disciplina que é bem conhecida na linguística aplicada que para Carl James (1998, p. 99) “é um ramo da linguística geral e um princípio da linguística aplicada”. De acordo com David Nunan (2001) é designada a estudos comparativos levando em consideração as semelhanças e diferenças entre línguas. A análise contrastiva estabelece a correspondência estrutural e a formal entre as línguas e pode ser usada para a explicação semântica de diferentes estru-

turas do sistema comum. Ela é muito usada no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira como propósito principal de tentar entender (junto com a psicolinguística) o processo de aprendizagem de uma nova língua.

Muitos estudos surgiram com a preocupação primordial de uma aplicação pedagógica e estavam alicerçados na crença de que a língua materna do aprendiz (L1) exercia grande influência no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2). A Análise Contrastiva surgiu, então, por volta da década de 50 com o objetivo de estipular uma metodologia que prevenisse os erros de produção que eram cometidos pelos aprendizes da língua estrangeira por meio de sua predição. (ALVAREZ, 2002)

Para Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (2004), após atingir o seu auge, na década de 60, o modelo de análise contrastiva foi duramente debatido por considerar os erros produzidos na língua estrangeira como frutos exclusivos de problemas de interferência entre línguas. Já em meados da década de 70, começou a sofrer críticas. A nova versão da análise contrastiva, também chamada de análise de erros, não compreender de forma negativa as interferências da língua materna do aprendiz na língua estrangeira a ser aprendida, pois entende que elas são mecanismos cognitivos postos em ação pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua. As interferências e os erros de produção na língua estrangeira passam a ser entendidos como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado interlíngua. O plano, portanto, não é mais a de evitar que os equívocos ocorram, mas sim examinar como e porque motivos acontecem e, a partir daí, proporcionar subsídios a professores, alunos, desenvolvedores de materiais didáticos etc., para que a interlíngua dos aprendizes e os equívocos que naturalmente acontecem nesta etapa venham evoluir em direção ao uso da língua-alvo propriamente.

Em consequência da perspectiva behaviorista (o comportamento como objeto de estudo) de que a conquista da língua materna se faz através da formação de hábitos, levando em conta as semelhanças e diferenças entre línguas, a necessidade de compreender e superar as dificuldades que ocorrem durante o processo de aprendizagem de uma língua não materna fez surgir, nas décadas de 50 e 60, estudos de análise contrastiva, cujos pressupostos proporcionam a possibilidade de prever e evitar os erros durante o processo de ensino/aprendizagem. A análise contrastiva aplica à língua materna a principal causa do insucesso no desenvolvimen-

to linguístico do aluno, com base no pressuposto de que os hábitos na língua nativa sugestionam a criação de novos hábitos na língua não materna. É utilizado o termo *language transfer* (transferência linguística) para eleger a transferência de elementos linguísticos característicos de uma língua no uso de outra. Esta relação entre ambos os sistemas linguísticos pode designar uma transferência negativa ou positiva de conhecimentos análogos à diferença ou semelhança das duas estruturas linguísticas. (ALVAREZ, 2002)

Dessa forma quando o aluno se defronta com estruturas semelhantes em ambas as línguas, o processo de aquisição/aprendizagem pode ser facilitado por meio de transferências positivas de conhecimentos. De outro modo, quando as estruturas linguísticas de ambas as línguas demonstram características diferentes, pode intercorrer uma transferência negativa que influenciará de forma adversa a aprendizagem. A análise contrastiva não suportou por não conseguir explicar o fato de alguns erros que previam que acontecessem nunca chegarem a acontecer.

Portanto, buscar alternativas que ajudem a entender a origem das dificuldades apresentadas pelos aprendizes tornou-se urgente, para que seja possível superá-las. Mesmo com as críticas, o professor de línguas estrangeiras deve ter conhecimento de análise contrastiva para ajudar seus alunos na aquisição da língua estrangeira; para saber o motivo pelo qual seu aluno possui certas dificuldades na aquisição de determinados fonemas, estruturas sintáticas; para a formulação e reformulação dos currículos e planos de curso.

3. *Tempo e aspecto*

Antes de mencionar sobre a distinção entre as categorias de tempo e aspecto, é necessário destacar neste trabalho outra distinção entre a língua portuguesa e a inglesa no que diz respeito à terminologia empregada para tratar especificamente da categoria tempo. Ao contrário da língua portuguesa, a língua inglesa usa duas palavras diferentes para se reportar a tempo, ou seja, *time* — quando se refere ao tempo lógico, real objetivo, extralinguístico — e *tense* — quando se refere do tempo morfológico, gramatical. Michael Lewis (1986, p. 47) distingue uma diferenciação entre tempo (*time*) e tempo verbal (*tense*), salientando que tempo é a noção que o falante tem da realidade, enquanto tempo verbal é somente um termo técnico, “uma ideia puramente gramatical”. Mesmo que saibamos que o tempo gramatical se relaciona com o tempo lógico, sabe-se tam-

bém que — tanto no português como no inglês — nem sempre esta relação é direta, o que significa dizer que nem sempre há uma coincidência exata entre os dois tempos. Michael Lewis (1986, p. 47) demonstra por meio de algumas sentenças exemplificadas abaixo que nem sempre os tempos verbais presente ou passado (*present tense or past tense*) se referem à realização de ações no tempo presente ou passado (aqui entendido como curso de tempo):

(1) *I speak quite good French.* → refere-se ao tempo em geral, não ao tempo presente. □ (2) *We leave at 4 o'clock tomorrow.* → tempo verbal presente para se referir à ação no futuro.

(3) *Would you mind if I opened the window?* → tempo verbal passado para se referir à ação no presente ou futuro. □ (4) *Have you ever been there before?* → ação referida no passado sem a utilização de tempo verbal passado.

Vale ressaltar também Luiz Antônio Sacconi (1994, p. 231) no qual apresenta usos de tempos verbais em português que não estão associados de modo direto à noção do tempo físico, mas que recebe a mesma denominação:

(1) Cabral *encontra* o Brasil, e Pero Vaz de Caminha *escreve* imediatamente uma carta ao rei de Portugal. → tempo verbal presente empregado pelo pretérito perfeito do indicativo em narrações, para tornar mais vivos e atuais fatos do passado (recurso estilístico).

(2) *Vou* amanhã a Brasília. → presente empregado pelo futuro do presente. Aqui é necessário que esteja explícito na frase pelo menos um elemento que dê a ideia de tempo futuro (no exemplo citado o advérbio *amanhã* exerce essa função).

Não obstante as categorias de tempo e aspecto de alguma maneira estejam relacionadas, cabe aqui uma breve distinção entre elas. Há muito se argumenta sobre a noção de aspecto verbal, porém está longe de se obter um consenso entre os pesquisadores da área, devido a tal fato, encontramos um grande crescimento de definições.

Contudo, antes disso é interessante abordarmos o termo “tempo”. Aspecto e “tempo” são

categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Entretanto, se distinguem do ponto de vista semântico, sobretudo a partir da concepção do chamado tempo interno (aspecto) que é diferente do tempo externo (tempo). (COSTA, 2002, p. 19)

Bernard Comrie (1976, p. 1 e 2) salienta que a categoria tempo (*tense*) “relaciona o tempo da ação verbal à qual se faz referência a algum outro tempo, geralmente ao momento da fala”. Assim, presente,

passado e futuro são os tempos verbais comumente encontrados nas línguas, apesar de existirem algumas línguas que não fazem a distinção desses tempos, ou até mesmo nenhuma distinção de tempo.

Por conseguinte, tempo presente é aquele que retrata uma ação que está localizada num momento simultâneo ao momento da fala como, por exemplo, “A Lúcia está lendo um livro”. Ao mesmo tempo em que o passado localiza a ação num momento anterior ao momento da fala (p. ex.: A Lúcia leu um livro. / A Lúcia estava lendo um livro.). E, finalmente o futuro localiza a ação num momento posterior ao momento da fala (p. ex.: A Maria lerá/irá ler/vai ler um livro.). Bernard Comrie (1976) complementa acrescentando à definição de tempo, ao fato de esta categoria localizar a ação em relação ao momento da fala, sendo ela é uma categoria dêitica. Ataliba Teixeira de Castilho (2002, p. 82) destaca que a categoria de tempo:

O tempo é uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida pela situação de fala. É assim que se podem representar a anterioridade, a simultaneidade e a posterioridade. O tempo também depende da noção de intervalo ou de duração entre um ponto e outro. Por outras palavras, o tempo pressupõe o aspecto, mas este não pressupõe aquele.

A categoria de tempo nos possibilita situar o instante de ocorrência de um contexto como sendo anterior simultâneo ou posterior ao momento da enunciação. Dessa forma, tempo “é uma categoria dêitica, pois indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação”. (TRAVAGLIA, 1981, p. 32)

Já o aspecto, não relaciona uma situação ao momento da fala, ou seja, não é dêitico, ele traz referências sobre a situação em si, ou, como Bernard Comrie (1976) define, “o aspecto são diferentes maneiras de se ver a constituição temporal interna de uma situação”. No sentido de corroborar esta definição Ataliba Teixeira de Castilho (1968, p. 14) sublinha que “o aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração e desenvolvimento. É a representação espacial do processo”. Ataliba Teixeira de Castilho (2002) em outro artigo ressalta que “na fase de aquisição da linguagem, primeiro vem o aspecto, como categoria primitiva, e depois o tempo, como categoria derivada”.

Assim sendo, a noção de aspecto refere-se à estrutura temporal interna de uma situação, em que se trata de análise de fala, percorrendo ao entorno temporal do contexto comunicativo/situacional para estabelecer a leitura de aspecto.

Para Sandra Chung e Alan Timberlake (1985), o aspecto “caracteriza a relação de um predicado com o intervalo temporal através do qual esse predicado ocorre”. Já para Randolph Quirk e Sidney Greenbaum (1973, p. 53) aspecto diz respeito à “maneira pela qual a ação verbal é vivida ou vista como, por exemplo, completada ou em progresso”. Michael Lewis (1986, p. 51), define aspecto como “uma forma verbal que envolve o uso de um verbo auxiliar que permite ao falante interpretar os elementos temporais de um evento”.

De acordo com as categorias de aspecto e tempo, o fato de que estão de alguma forma associadas, observa-se que o tempo faz menção “à posição da ação verbal no percurso; a determinação aspectual alude à maneira de considerar a ação verbal no tempo”. (BECHARA, 2015, p. 213)

4. *Uso dos tempos*

Os tempos do presente em língua inglesa referem-se ao: presente simples, o presente progressivo ou contínuo, o presente perfeito e o presente perfeito progressivo ou contínuo. Já em português, os tempos são divididos em dois grupos: os tempos simples e os compostos. Vale mencionar que existem dois tempos do presente simples: o presente do indicativo e o presente do subjuntivo. A forma equivalente ao presente perfeito, no inglês, pertence ao grupo dos tempos compostos, é o pretérito perfeito composto no qual é formado com o tempo presente do verbo auxiliar “ter” mais o particípio passado do verbo principal, como por exemplo, “tenho estudado”.

Os outros dois tempos presentes da língua inglesa não têm em português. Eles são tratados como locuções verbais usados para indicar duração que correspondem ao presente progressivo ou contínuo que é formado com o verbo auxiliar “be” mais o gerúndio do verbo principal como, por exemplo, “estou estudando”. Outro caso é o que é formado pelo tempo presente do auxiliar do verbo “ter” mais o particípio passado do verbo auxiliar “estar” mais o gerúndio do verbo principal, por exemplo, “tenho estado estudando” que é a forma equivalente do presente perfeito progressivo/contínuo.

4.1. Simple present

Embora se contrastando as diferenças nas estruturas, é importante esclarecer algumas similaridades sobre a forma verbal no presente nas duas línguas (inglês/português). O tempo verbal *simple present* é usado de forma atemporal, expressando:

1. Uma ação habitual:

Ex: *I always write with a special pen.* (Eu sempre escrevo com uma caneta especial.)

Neste caso, esta construção não informa se a ação está sendo praticada no presente ou não. Caso o locutor deseje especificar se a ação está ocorrendo no presente, deve-se adicionar uma outra oração no *present continuous*.

Ex.: *I always write with a special pen, like I'm doing now.* (Eu sempre escrevo com uma caneta especial, como estou fazendo agora.)

2. O presente atemporal também é usado para sentenças universais como:

Ex.: *The sun sets in the West.* (O sol se põe no oeste.)

3. Para uma sentença geral ou provérbio nos quais nenhum tempo particular é exercido como:

The Earth moves around the sun. (A terra gira em torno do sol.)

4. Ambos falados e escritos em português geralmente usam o tempo presente para expressar uma ação futura próximo do presente.

I'll talk to her tomorrow. (Falo com ela amanhã.)

O *simple present* é usado, principalmente, com o verbo *to say* ou *to tell* em citações.

Ex.: *Descartes says "I think, therefore I am."*

5. A indicação de ações consecutivas e futuras é outro uso no qual o *simple present* pode ser empregado.

Ex.: *We leave Rio at 6 p.m, then we arrive at our hometown at 9 p.m. By 9:30 p.m., we are certainly at home.* (Nós deixamos o Rio às 18h, então nós chegamos à nossa casa às 21h. Por volta de 21:30h, certamente, estamos em casa).

6. Ao dar o resumo da história, o *simple present* é usado de forma a tornar o enunciado um pouco mais dramático ou enfático.

Ex.: *She arrives home and finds out her jewels are not in the safe box.* (Ela chega à casa e descobre que suas joias não estão no cofre.)

O *simple present tense* no inglês é o tempo normal usado para uma sequência de eventos que acontecem “no momento presente”. Outro ponto de contraste relativo “*simple present*/presente do indicativo” é a formação das formas interrogativas e negativas.

No português, as perguntas são feitas, na forma escrita da língua, colocando o ponto de interrogação no final da frase e, na forma oral, por meio da entonação indagativa do locutor. Por sua vez, as frases negativas são feitas por meio do acréscimo do advérbio de negação “não” anteposto ao verbo principal. No inglês, no entanto, tais formas são elaboradas por meio da utilização dos auxiliares *do/does/don't/doesn't*.

Ex.: *Do you like pizza?* (você gosta de pizza?)

No, I don't like pizza. I prefer lasagna. (Não, eu não gosto de pizza. Eu prefiro lasanha.)

Does your mother pick you up at school? (A sua mãe te busca na escola?)

No, she doesn't pick me up at school. (Não, ela não me busca na escola.)

4.2. Present Continuous

Para indicar uma ação durativa, todos os tempos verbais em inglês têm formas contínuas. Entre elas, configura-se o *present continuous*. Formado pelo verbo *to be* no presente e o verbo principal no gerúndio, este tempo verbal possui os seguintes usos, expressando:

7. Uma ação que está em andamento no momento da enunciação.

Ex.: *I'm studying English now.* (Estou estudando inglês agora.)

- Uma ação que está em andamento no presente, não obrigatoriamente no momento da enunciação.

Ex.: *She is taking English and French lessons on Tuesdays and Thursdays.* (Ela está tendo aulas de inglês e francês nas terças e quintas-

feiras)

- Uma ação que possui seu início definido num tempo cronológico e que provavelmente é continuada.

Ex.: *At 6 p.m, I'm studying at college.* (Às 6 da tarde, eu estudo na faculdade.)

8. Uma ação que começou no passado e terminará no futuro, mas que no momento da fala está incompleta e ainda continuando.

What are you doing? I am resting in an armchair. (O que você está fazendo? Eu estou descansando numa cadeira de braços.)

9. Uma ação repetitiva que, pode ou não, desacomodar aquele que a enuncia.

Ex.: *Mary is always arriving late at our meetings.* (Maria está sempre chegando atrasada em nossas reuniões)

Quando utilizado em primeira pessoa, o *present continuous* com esta aceção caracteriza que tal ação possui caráter accidental. Diferentemente do *simple present* que, ao ser usado em primeira pessoa, pode indicar uma ação habitual e não arbitrária, como, por exemplo, em “*I wake up at 6 a.m every day*” (eu acordo às 6 da manhã todos os dias).

Ex.: *I'm always letting the lights on when I live the room.* (Eu estou sempre deixando as luzes acesas quando saio da sala.)

Uma ação futura que está fadada a acontecer. Neste uso, o tempo da ação deverá ser sempre mencionado, a fim de evitar eventuais confusões na interpretação do enunciado que poderá ser entendido como uma ação que está ocorrendo no presente e não no futuro.

Ex.: *I'm getting married in June.* (Eu estou casando em junho.)

A forma contínua de certos verbos como *to go, to come, to leave, to arrive* etc., é frequentemente usada para indicar uma ação futura. Em tal caso, o Português prefere o *simple present*.

Ex.: *I'm going to U.S. next year.* (Eu estou indo para os EUA ano que vem.)

No português, é preferível dizer “eu vou para os EUA ano que vem.

O presente contínuo pode ser usado juntamente com outra ação no

presente simples para que a narrativa possua um caráter dramático. Este uso, contudo, é raramente empregado.

Ex.: *She is walking alone on the street when the thief approaches her.* (Ela está caminhando sozinha na rua quando o ladrão a aborda.)

Um ponto importante que deveria ser enfatizado é que certos verbos em inglês (verbos de percepção, por exemplo, *to see, to hear, to smell, to taste, to feel*) não são usados nos tempos contínuos. Essa particularidade não existe no português. No entanto, em relação à língua inglesa, sempre que estes verbos são usados para expressar uma atividade ou estado que ainda continua o tempo presente simples é usado no Português ao invés do presente contínuo.

Ex: *Do you hear that noise?* (NÃO – Are you hearing that noise?)

(Você está ouvindo aquele barulho?)

Esta particularidade também se aplica a uma série de outros verbos que denotam não a ação, mas estados de espírito, sentimentos ou relacionamentos.

Ex: *I remember what you told me.* (NÃO – I'm remembering what you told me).

(Eu estou me lembrando o que você disse.)

I love him. (NÃO – I'm loving him.)

(Eu estou amando-o.)

4.3. Present Perfect

O *present perfect tense* é formado utilizando o *simple present* do verbo “*to have*” e um verbo no *past participle*. O uso do *present perfect* no português é frequentemente diferente do inglês. No português, esse tempo verbal expressa uma sequência passada da ação que está conectada ou é relevante para o presente. Reflete repetição, prolongação ou *performance* habitual estendendo para o presente.

No inglês, o presente perfeito expressa uma ação passada que é associada ou conectada para o presente. Essa ação não precisa refletir repetição, prolongação ou *performance* habitual; por essa razão, pode ser habitual ou apenas uma ação realizada perto do presente.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quando o *simple past* (pretérito perfeito simples no português) é usado para um evento que acontece perto do presente, o inglês prefere a forma *present perfect*. De acordo com os exemplos abaixo:

Inglês:	Português:
<i>I've never come here</i>	Nunca vim aqui.
<i>Have you ever come here?</i>	Você já veio aqui?

No português geralmente usa-se o pretérito perfeito simples quando a ação é habitual e estendendo-se para o presente. Em tal caso, o Inglês prefere a forma *present perfect*. Conforme exemplos abaixo:

Inglês:	Português:
<i>I've come here four times.</i>	Vim aqui quatro vezes.

O *present perfect* adquire diferentes significados do português dependendo da situação. No entanto, quando é usado para indicar o início de uma situação, corresponde ao presente do indicativo, a fim de indicar o meio de uma situação, ou seja, sem focar no início ou no final, corresponde ao pretérito perfeito composto e finalmente para indicar o final de uma situação, corresponde ao pretérito perfeito simples. Os seguintes exemplos abaixo mostram isso:

<i>I've lived in Itaperuna for five years.</i>	Moro em Itaperuna há cinco anos.
<i>He has worked hard these days.</i>	Ele tem trabalhado muito nestes últimos dias.
<i>The train has arrived.</i>	O trem chegou.

O presente perfeito significa um grupo de componentes no passado e no presente. Quando utilizado, este tempo verbal busca uma situação decorrente no passado para o presente. De acordo com Bardovi Harlig (1997, *apud* DIAS, 2005), é neste ponto que o presente simples se diferencia do presente perfeito.

As formas verbais formadas com o auxiliar *have*, tecnicamente não se referem à categoria de tempo, mas sim de aspecto, porque estão associadas interpretação temporal que o falante faz (LEWIS, 1986).

Segundo autores como Michael Lewis (1986), Michael Swan (1995) e Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999) a característica principal das formas perfeitas (*present*, *past* e *future perfect*) é relacionar um evento de maneira retrospectiva a algum outro ponto no tempo.

Exemplos:

Present perfect – I've talked to her before. (Relaciona o presente a

um evento anterior a ele).

Past perfect – *I had taken the test before you arrived in the classroom.* (Oferece um ponto de vista retrospectivo a algum ponto no passado)

Future perfect – *I'll have left the city before the party starts.* (Oferece uma visão retrospectiva a algum ponto no futuro)

O *present perfect* se compõe em inglês pelo verbo auxiliar *have* e o particípio do verbo principal.

Exemplo: *I have worked hard this week.*

Já as formas que se compõem com *have* + *past participle* consideram passado a partir do momento do enunciado.

Exemplo: *I've watched Titanic a plenty of times.*

Considera-se importante descrever alguns tipos de empregos do *present perfect* por Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999, p. 116):

- a) Uma situação que começou num período de tempo anterior que continua no presente: *I have been married to Jake since 1999.*
- b) Uma ação que tenha ou não ocorrido num tempo anterior não especificado, mas que tenha relevância para o momento atual: *I have never traveled abroad.*
- c) Uma ação completada recentemente: *John has just spoken at the meeting.*
- d) Uma ação que começou num momento anterior e que está concluída no momento do enunciado: *Racial crimes have increased in the last ten years.*

O *present perfect* no português é denominado passado composto, pretérito perfeito composto ou pretérito composto. Em Evanildo Bechara (2015, p. 278) o pretérito perfeito foi encontrado a seguinte informação de uso no português:

- a) Para denotar repetição ou prolongação de um fato habitual.

Tenho lido bastante ultimamente.

- b) Expressando um fato consumado: Tenho dito.

Celso Cunha e Luiz Filipe Lindley Cintra (2013) apontam diferenças entre as formas simples e compostas do pretérito afirmativo:

O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES, denotador de uma ação completamente concluída, afasta-se do presente; O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO, expressão de fato repetido ou contínuo, aproxima-se do presente (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 443).

É importante realizar essas comparações, pois nota-se anteriormente a distinção entre *past simple* e *present perfect* no inglês, observe-se que ocorre uma situação semelhante. Dessa forma, analisamos como uma língua pode auxiliar no entendimento da outra e, assim, facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira.

5. *Considerações finais*

Com este estudo constatou-se que o uso de uma língua pode influenciar no aprendizado de outra e que o estudo dos tempos em língua inglesa é um desafio para estudantes e professores brasileiros. A fim de mudar essa situação apresentou-se no artigo uma maneira de utilizar a língua materna para o auxílio do aprendizado de uma segunda língua. As análises e comparações abordadas mostraram as diferenças e similaridades que podem facilitar a compreensão dos tempos verbais, especificamente os tempos presentes, no modo indicativo e como se dá o fenômeno em ambas as línguas. Observou-se que a análise esboçada, apresenta diferenças que podem ser explicadas a respeito do contexto e uso de ambas. E, dessa maneira, foi estudado o que seria uma análise contrastiva e como se dá o conceito de tempo e aspecto. Por conseguinte, pôde ser abordado o uso dos tempos que foi analisado no artigo acima. Sendo assim, a finalidade da pesquisa tem como compreensão a língua materna e a importância de conhecer os tempos presentes do modo indicativo das línguas portuguesa e inglesa. É fundamental para que o aprendiz de uma segunda língua possa fazer um contexto de imersão e aprender num processo de intertextualização trabalhado com comparações entre um tempo verbal e outro, melhorando, assim, o emprego e uso de um modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. *La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas*. Brasília: Universidade

de Brasília, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968.

_____. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. VIII: novos estudos descritivos. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 83-121.

CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: An ESL/EFL Teacher's Course*. EUA: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Lexikon, 2013.

CHUNG, Sandra; TIMBERLAKE, Alan. Tense, aspect and mood. In: SHOPEN, Timothy. (Org.) *Language typology and syntactic description*, vol. III: Grammatical categories and the lexicon. Cambridge: CUP, 1985.

DIAS, Mariane Schaffer. *A aprendizagem do present perfect: um olhar sobre a produção de erros*. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão. Mestrado em Linguística, 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português*. Londrina: UEL, 2004.

JAMES, Carl. *Errors in Language Learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.

LEWIS, Michael. *The English Verb: An exploration of structure and meaning*. Hove: Language Teaching Publications, 1986.

NUNAN, David. Second Language Acquisition. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney. *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1973.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1994.

SWAN, Michael. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

**ANÁLISE DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS INDÍGENAS
– KRAHÔ**

Ana Beatriz Sena da Silva (UFT)

anabeatriz@uft.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar análises de materiais pedagógicos sob a perspectiva do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Seu objetivo é destacar o ensino bilíngue intercultural e diferenciado da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da aldeia Manoel Alves Pequeno, município de Itacajá (TO). Trata-se de uma pesquisa relacionada ao trabalho de conclusão do curso de letras, da Universidade Federal do Tocantins. O *corpus* deste trabalho é composto pelos seguintes livros: *Gramática Krahô, Português Krahô e Texto ao Texto*, todos de Francisco Edviges Albuquerque (Org.). Além do referencial citado, o trabalho se baseia igualmente em Silvia Lúcia Bigonjal Braggio.

Palavras-chave: Material pedagógico. Línguas indígenas. Krahô. Craô. Craó.

1. Introdução

O resultado do presente estudo surgiu através da pesquisa: “Educação Escolar Indígena Krahô: Uma Contribuição para a Educação de Material Didático” que teve duração de dois anos e que também está relacionada ao meu trabalho de conclusão do curso.

Nosso trabalho tem como objetivo principal analisar e descrever o processo de produção dos materiais didáticos bilíngues em língua portuguesa/craô, sob perspectiva do RCNEI – *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves, reserva indígena craô, do estado do Tocantins. Além disso, descrevemos também as ações didático/pedagógicas dos projetos, intitulados: “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô” e do projeto de “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, projetos os quais têm a finalidade de desenvolver trabalhos com os indígenas craô, principalmente, promover cursos que aprimorem os professores indígenas craôs a atuarem nas escolas indígenas de suas aldeias, em especial os professores de língua materna, adequando-se às propostas do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI).

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* é uma proposta que atende todas as considerações que são instituídas na Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que constitui

(...) uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. (...) A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 1998a, p. 34)

Partindo desses pressupostos, segundo com o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998), estes projetos atuam nas aldeias propondo atender as pretensões e interesse do povo *craô*, no qual seu objetivo é produção e organização de materiais didáticos, além de ter o propósito de documentar feitos culturais e principalmente linguísticos *craôs*, contribuindo com a manutenção da língua e da cultura indígena. Os materiais didáticos bilíngues estão voltados a uma educação bilíngue e intercultural, que tem o sentido de revitalizar, manter a língua e cultura deste povo nas especialidades orais, transmissão dos saberes tradicionais e escritas dos *craôs*. Também deve garantir o uso da língua materna como mecanismos instrutivos da realidade sociolinguística dos indígenas, tendo o uso do português como segunda língua adquirida na modalidade oral e escrita.

2. Material pedagógico *craô*

A *Gramática Pedagógica Krahô* foi publicada em 2016, pela Editora Pontes, Campinas (SP), através do Programa do Observatório da CAPES. Este material foi organizado por Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô. O livro apresenta aspectos fonéticos e fonológicos da língua *craô*, morfossintaxe *craô*, ordem de palavras em *craô*, sistema pronominal *craô* e particularidades da língua *craô*.

O livro *Português Intercultural* foi publicado em 2008, pela editora Printcolor: Gráfica e Editora Ltda/Fortaleza (CE). Ele tem como objetivo contribuir para a edificação de uma educação diferenciada e intercultural, uma vez que foi produzido pelos professores dos seguintes povos: *apinajé*, *craô*, *carajá*, *carajá-xambioá*, *javaé* e *xerente*.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte trata dos aspectos fonológicos e ortográficos da língua portuguesa, trazendo assim os sons, descrita de algumas palavras e sua transcrição fonética. A segunda parte trata dos aspectos morfossintáticos da língua portuguesa. A terceira parte foi intitulada "Leitura e Compreensão", sendo apresentadas redações sob a ótica da língua portuguesa falada pelos indígenas. Logo na introdução, Francisco Edvigés destaca que este material tem características estruturais das línguas e da sociedade indígena, sendo levadas em consideração as relações culturais entre os vários povos indígenas do estado do Tocantins, o que os possibilitará entender a interculturalidade. Neste material, são destacados aspectos da língua indígena *craô* e, a respeito disso, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* afirma que:

(...) Toda língua é complexa: toda língua tem um sistema que organiza os sons, tem um sistema que permite a construção de palavras, tem regras e princípios que permitem construir frases e discursos. (...) Não existem, portanto, línguas mais pobres e línguas mais ricas, ou línguas com poucas palavras e línguas com vocabulário extenso. (...) A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (BRASIL, 1998, p. 118, 1998)

De fato, este material contribui com as práticas pedagógicas que se expandiram para fora da sala de aula. Assim, esse material foi apenas o início de construções das práticas sociais dos professores indígenas que estão sempre engajados na educação escolar indígena do estado do Tocantins.

O livro *Do Texto ao Texto: Leitura e Redação* foi publicado em 2012 pela editora da Faculdade de Letras (UFMG), Literaterras, através do edital do MEC. Foi organizado a partir de coletânea de textos produzidos pelos professores indígenas de todos os povos do estado do Tocantins, cuja finalidade é contribuir com as competências de produção, leitura e interpretação de textos em língua portuguesa para os alunos indígenas diferentes povos indígenas do estado do Tocantins.

O livro está dividido em seis partes. A primeira parte são apresentados aspectos a respeito da comunicação e da redação, sendo destacados os elementos referentes a técnicas de escrita e elementos textuais. Na segunda parte, são apresentados textos referentes à cultura do povo *apinajé*, tendo como tema dessas redações as suas cantigas, mitos e costumes. A terceira parte refere-se ao povo *javaé*, tendo também como temas nos

seus textos elementos referência à sua cultura. A quarta parte traz textos da cultura dos carajá. Na quinta parte temos textos referentes à história, costumes, mitos de outros dos povos craô. A sexta e última parte, apresenta textos sobre a cultura do povo xerente sendo destacada a corrida da tora e sua forma de apreender o mundo cosmológico.

O organizador deste material o professor Francisco Edviges Albuquerque (2012), ressalta que “neste livro foi levado em consideração os aspectos socioculturais, linguísticos e históricos dos povos indígenas do estado do Tocantins, sendo produzido por sucessão de narrativas que vão das mais simples e abstratos às mais complexas”. A respeito disso o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*

A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. (...) Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígenas. (*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, 1998, p. 123)

Este livro objetiva a formação de leitores indígenas e escritores, bem como sua inserção no magistério indígena, bem como nas escolas indígenas do Tocantins, visto que este livro busca também ser usado como ferramenta para combater o estigma que há na sociedade majoritária em relação às práticas textuais das escolas indígenas.

3. Considerações finais

Durante essa pesquisa, tivemos a sorte de ler, estudar e pesquisar todos os materiais didáticos publicados através do Programa do Observatório da Educação da CAPES/INEP, Edital 049/2012/OBEDUC, Projeto 11395. Também pudemos reconhecer que os indígenas têm uma educação indígena bilíngue, intercultural e diferenciada, sendo o processo de ensino diferente do contexto do não indígena.

Buscamos desenvolver uma discussão a respeito da escola indígena no período colonial, pesquisamos Leis que dessem o direito aos indígenas de planejar e participar da sua educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, também buscou focar nas propostas educacionais para escolas indígenas do estado do Tocantins e por último a descrição e

análise sob a perspectiva do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998).

A implementação e o desenvolvimento do projeto do observatório/OBEDUC/CAPES tem dado grandes contribuições para a educação indígena ao longo destes anos de ações, especificamente para os professores e alunos das comunidades indígenas, minimizando consequentemente as questões que estão relacionadas à escrita, e principalmente dando apoio à produção de materiais didáticos bilíngues e interculturais que dão suporte pedagógico aos indígenas craôs na Escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno. A realização deste projeto tem identificado diversas falhas na educação escolar indígena na escola 19 de abril, para corrigir essas lacunas o projeto realiza cursos de aprimoramento que capacite os professores indígenas craôs a atuarem nas escolas dentro das propostas de educação indígena diferenciada, bilíngue, específica e intercultural, sobretudo que atenda os interesses do povo craô.

Os objetivos do programa do observatório/OBEDUC/CAPES são: 1- documentar aspectos socioculturais e linguísticos dos craôs; 2- produzir materiais didáticos tanto em língua materna como em língua portuguesa, materiais que têm um objetivo muito maior – revitalizar e manter a língua e cultura do povo craô; 3- incentivar e apoiar projetos de pesquisas relacionados aos diferentes níveis de educação indígena. As ações do projeto vêm contribuindo de modo significativo com a educação indígena no estado do Tocantins, particularizando sempre as reivindicações, anseios e interesses dos indígenas e também cumprindo metas previstas no período de vigência do Programa do Observatório.

Nossa pesquisa tem como meta contribuir informando a todos os povos indígenas do nosso estado, a existência de materiais didáticos nas escolas indígenas do Tocantins, onde os mesmos são produzidos com a participação efetiva de todos os professores, alunos e comunidades indígenas envolvidos no projeto, bem como professores não indígenas, professores indígenas e pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, através do grupo e de núcleos de pesquisa, laboratórios de línguas indígenas que estão engajados em desenvolver trabalhos que valorizem uma “educação escolar indígena bilíngue e intercultural”, específica e diferenciada, nas “produções de materiais didáticos bilíngues”, para serem utilizados nas escolas indígenas do Tocantins. É necessário ressaltar que as produções de materiais didáticos bilíngues estarão sempre em constante construção, levando em consideração o conhecimento sócio-histórico, antropológico, cultural e linguístico das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos índios apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística*. 1999. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena apinayé*. 2007. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal Fluminense. Niterói.

_____. (Org.). *Krahô jô ihkàhhôcxakat na carô*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. (Org.). *Ciências krahô*. Campinas: Pontes, 2016.

_____. (Org.). *Matemática krahô*. Campinas: Pontes, 2016.

_____. (Org.). *Gramática pedagógica krahô*. Campinas: Pontes, 2016.

_____. (Org.). *Geografia krahô*. Campinas: Pontes, 2014.

_____. (Org.). *História krahô*. Campinas: Pontes, 2014.

_____. (Org.). *Português krahô*. Campinas: Pontes, 2014.

_____. (Org.). *Krahô jujarênxàkwỳ*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. (Org.). *Krahô jô ihkàhhôckryjremẽ cati*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. (Org.). *Arte e cultura do povo krahô*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras, 2012.

_____. (Org.). *Texto e Leitura: Uma prática pedagógica apinayé e krahô*. Goiânia: PUC-GO, 2012.

_____. (Org.). *Do texto ao texto: leitura e redação*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa Literaterras. 2012.

_____. (Org.). A aquisição da escrita pelas crianças apinajé de São José. In: _____. *A educação escolar indígena apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*. Goiânia: PUC-GO, 2011.

_____; ALMEIDA, Severina Alves de. (Orgs.). *Educação escolar indígena e diversidade cultural*. Goiânia: PUC-GO, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Proposta de formação de professores indígenas do estado do Tocantins. Palmas: SEDUC/CEEI, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998a.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

FREIRE, José R. Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Altântico, 2004.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. *Dados gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics*. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.

_____. *Relatório: dados gerais sobre o Summer Institute of Linguistics*, Brasília, 1956-1977.

_____. *Relatório: educação indígena*. Brasília, 1956-1977.

SILVA, Maria Goretti dos Santos. *Português como língua estrangeira: o fazer intercultural nas aulas de LE*. UESC-ILHÉUS, 2009.

TOCANTINS/Secretaria Estadual da Educação. *Proposta pedagógica da educação escolar indígena*, 2013.

**ANÁLISE DO DISCURSO DE TIRAS CÔMICAS
COMO FORMA DE ABORDAGEM DE COLOQUIALISMO
NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Jucélia Azevedo dos Santos Silva (IFES)

jucelia_sj@hotmail.com

Poliana da Silva Carvalho (IFES)

polianasilva.carvalho@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda o coloquialismo espanhol presente no discurso da personagem Mafalda, propondo o uso de tiras cômicas como recurso para trabalhar essa variante da língua em aulas de espanhol como língua estrangeira. O objetivo desta pesquisa foi investigar uma forma de aproximar o estudante de língua espanhola à realidade cotidiana dos nativos de países hispano-americanos. Para essa investigação fundamentou-se em autores como Rena Gafarova (2007), Verónica Fernández González (2013), Werner Beinhauer (1968) e Eni Puccinelli Orlandi (2003). No que concerne às tiras tomou-se como base os estudos de Daniel Ares López (2005). Durante todo o trabalho foi constada a importância do ensino do coloquialismo no aprendizado espanhol língua estrangeira, por se tratar de uma variante da língua culta, encontrada predominantemente nos contextos mais informais. É fundamental que o professor forneça a seus alunos autonomia para que consigam se comunicar com nativos, de países de fala hispana, em qualquer situação que possa aparecer. Como é muito comum os manuais didáticos utilizarem mais a língua padrão em detrimento da língua coloquial, é de vital importância que o docente forneça aos alunos, alternativas que permitam que estes entrem em contato com aquela língua que se escuta nas situações menos formais, isto é, a língua cotidiana. A tira cômica é um instrumento excelente para ser trabalhado em sala de aula, uma vez que permite ao aluno observar não apenas o conteúdo linguístico, isto é, o discurso em si, mas também os socioculturais e extralinguísticos ali presentes. Ademais é uma fonte abundante de coloquialismo por retratar a realidade do dia a dia das pessoas de determinada localidade/cultura. Tudo isso permite ao leitor fazer suas deduções ou inferências do texto, e assim compreender a semântica que a mensagem deseja transmitir.

Palavras-chave: Coloquialismo espanhol. Tiras cômicas. Mafalda. Análise do discurso.

1. Introdução

Geralmente quando se está aprendendo uma língua estrangeira o estudante se depara com muitas informações acerca do idioma, pois se sabe que aprender outra língua é também aprender a cultura do outro. Muitas vezes um aluno que estuda determinado idioma, ainda que em nível avançado, tem certa dificuldade de comunicar-se com nativos da lín-

gua em situações mais informais, seja por um vocabulário desconhecido, expressões, modismos ou até mesmo algum elemento extralinguístico presente na conversação ou no registro. Dessa forma nota-se que o problema em se comunicar aparece mais no âmbito coloquial.

Tendo em vista a importância do coloquialismo na cultura de um país, esse artigo tem como objeto de estudo o espanhol coloquial, no qual será explorado a partir de tiras cômicas de Mafalda. Além disso, sabendo que o uso de tiras é um excelente recurso didático, nessa pesquisa será feita uma proposta para o uso delas como forma de abordagem desse coloquialismo em aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE), bem como a análise do discurso da personagem argentina criada por Quino.

Os objetivos específicos desse trabalho serão: identificar a presença de coloquialismo espanhol nas tiras cômicas mencionadas; analisar os aspectos lexicais, sintáticos, fonéticos, morfológicos e extralinguísticos que o marcam nas tirinhas; confrontar, sempre que possível, o coloquialismo encontrado nas tiras com seus equivalentes em outros países hispânicos; elaborar uma proposta de atividade que permita trabalhar o espanhol coloquial a partir desse gênero textual; e analisar o discurso das personagens presentes nas tiras como difusor de expressão ideológica.

Comumente muitas pessoas estudam um idioma, mas não têm contato frequente com ele e por isso acabam esquecendo algumas palavras ou expressões, ou até mesmo quando as escutam em contextos diferentes daquele que as aprendeu não conseguem compreendê-las, sobretudo nas situações mais informais, onde há um tipo de registro ou linguagem que difere da língua padrão em muitos aspectos. Trabalhar com tiras cômicas em aulas de espanhol como língua estrangeira é um ótimo recurso para aproximar o aluno da realidade dos nativos da língua alvo, já que esse gênero oferece incontáveis situações que se aproximam muito da realidade social e cultural do país, e por ele fazer uso essencialmente de uma linguagem mais coloquial.

A representação da realidade das pessoas, ou seja, do seu cotidiano, é permeada por símbolos. E diante deles, o processo de interpretação se desdobra. É diante desse contexto que a análise do discurso, doravante análise do discurso, permite uma relação mais próxima com a linguagem, uma vez que o discurso é a prática da linguagem e concebe-a como a intermediação entre o homem e a realidade social. (PIOVESAN, 2006, p. 2)

Além disso, as tiras são um material autêntico e costuma agradar a

qualquer público. Lendo-as, o estudante encontrará coisas que talvez nunca tenha visto no curso de seu aprendizado e poderá, portanto, aprimorar o idioma aprendido cada vez mais e melhor, já que para ser proficiente na língua é importante saber usá-la não apenas no âmbito da formalidade, senão em diversos contextos. Em se tratando de língua espanhola, através delas é possível ainda explorar as variações linguísticas e culturais existentes entre os países de língua hispana.

Muito se tem estudado a respeito da análise do discurso e das teorias do coloquialismo, e muitos dos conceitos adotados para essa pesquisa foram baseados nos escritos de autores como Eni Puccinelli Orlandi (2003), Rena Gafarova (2007), Verónica Fernández González (2013) e, sobretudo, Werner Beinhauer (1968), que abordam em seus textos o coloquialismo espanhol. No que concerne às tiras, será feito um levantamento para criação do *corpus* do trabalho, a fim de coletar informações que apresentem o uso desse tipo de registro. E para isso será consultado o endereço eletrônico oficial de Mafalda, onde estão disponíveis suas tiras. Após a coleta pretende-se propor atividades que permitam trabalhar o coloquialismo em aulas de espanhol, a partir das tiras argentinas.

2. Análise do discurso

Os estudos da análise do discurso têm contribuído significativamente para ampliar os horizontes dos professores de línguas estrangeiras e língua materna, pois permitem esse novo olhar para a incompletude do sujeito, para a ausência de neutralidade da linguagem e dos sentidos. Hoje, os professores estão mais conscientes da ilusão de se pensar na linguagem como algo transparente, como se houvesse um sentido único e verdadeiro nos textos. Nossa função, enquanto professores de linguagem, tomou novos rumos e passou a ser a de propor discussões e novas reações sobre os jogos simbólicos permeados por ela, ao invés de sermos somente reveladores de “uma verdade oculta” presente nos textos.

Enfim, não deveríamos esquecer que estamos inseridos em construções de realidade a todo o momento, para assim percebemos que ensinar uma língua estrangeira é possibilitar condições para que, ao se constituir cidadão, o aprendiz tenha ampliado o acesso a outros modos de perceber e fazer sentido do mundo, bem como a outras formas de funcionamento ou posicionamento (práticas sociais) desse mundo. (FREITAS, 2004 *apud* PIOVESAN *et. al.*)

Temos uma enorme responsabilidade social enquanto professores de linguagem, pois conhecer uma língua estrangeira é essencial não ape-

nas para que se possa receber e transmitir mensagens, mas também e principalmente porque uma língua, materna ou estrangeira, não é só um código através do qual se transmitem informações: uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos, como a ela se referiu Mikhail Bakhtin. (JORDÃO, 2005 *apud* PIOVESAN)

Desse modo, (re)pensar a prática de leitura e compreensão do professor de língua estrangeira e contribuir para outros caminhos é a proposta desta pesquisa. Embora muito se discuta sobre a questão da leitura, percebemos que a ação do professor em sala de aula ainda permanece norteada por tradicionais concepções de leitura e compreensão. É preciso (re)pensar o sujeito aluno; o sujeito professor e a prática de leitura compreensiva em língua estrangeira, através da análise de discurso, pois assim, entendemos o sujeito sócio-histórico e ideológico, o processo de leitura e compreensão como produção de sentidos e o professor como agente desse processo de produção permitindo voz e vez aos sujeitos-alunos. Acerca da análise do discurso, Eni Puccinelli Orlandi evidencia que

[...] não se trata de uma transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 2003, p. 21)

Sendo assim, nossa perspectiva com a abordagem da análise do discurso, com o enfoque no estudo das tiras cômicas de Mafalda, é propor caminhos para instigar o profissional de língua estrangeira, nesta pesquisa especificamente o professor de língua espanhola, a buscar outros gestos, outros olhares, a fim de termos outras leituras, outras compreensões e, conseqüentemente outros sujeitos-alunos e sujeitos-professores inseridos em diversos contextos sociais de interação.

3. Coloquialismo

A língua coloquial está relacionada ao discurso oral ou espontâneo e é utilizada, normalmente, nas relações mais informais. Tem caráter dialogal, já que a conversação é a manifestação mais autêntica desse tipo de registro. É uma linguagem que não está preocupada com as regras da

gramática normativa tendo, portanto, presença de expressões próprias da língua falada. Não se deve, no entanto, confundir o coloquial com o vulgar. É frequente, nesse tipo de discurso, o uso de palavras ou frases em formas reduzidas ou contraídas, que pode ser uma questão de economia linguística ou mesmo comodidade, visando conseguir uma comunicação mais eficaz possível.

Para Rena Gafarova (2007) “o registro coloquial é uma fonte incessante de inovação do idioma”. Ainda segundo a autora, “atua como núcleo do repertório linguístico de um falante nativo e constitui uma variedade estilística imprescindível”. Essa afirmação é bem interessante, pois se sabe que toda língua é viva, e está sempre se modificando conforme seu uso, e, portanto, é natural que muitos vocábulos sejam acrescentados ao seu repertório lexical, bem como é comum que algumas palavras deixem de ser usadas com o tempo. Isso exemplifica que a língua é passível de mudanças e inovação. O registro coloquial contribui positivamente para essas transformações, já que possui traços próprios de sua linguagem.

Mesmo uma pessoa muito culta e conhecedora das normas gramaticais da sua língua em determinada situação da vida fará uso do registro coloquial, uma vez que no âmbito familiar, com os amigos e outras situações de expressão afetivas semelhantes, dificilmente usará a fala culta para se comunicar. A língua coloquial tem uma carga muito forte de afetividade e subjetivismo comparada à língua culta, que é mais objetiva.

3.1. Espanhol coloquial

O registro coloquial tratado nesse trabalho será o da língua espanhola e dentre tantas definições existentes para o termo coloquial, foram escolhidas algumas que se completam entre si.

Entendemos por lenguaje coloquial el habla tal como brota natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas. (...) al tratar de lenguaje coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional. Por cuanto sus medios expresivos no constan tan sólo de elementos sintáctico-estilísticos por un lado, y de vocablos y giros, o sea elementos lexicológicos, por el otro; a todos ellos se agregan los medios dinámicos de entonación, gesto y mímica. (BEINHAUER 1968, p. 9)

O autor deixa claro que a linguagem coloquial abarca muito além

dos aspectos linguísticos. Em se tratando desta variação linguística, deve-se levar em conta todo o conjunto da conversação, como entonação, gestos, mímicas, as locuções idiomáticas, os vocábulos, entre outros aspectos.

Emílio Lorenzo é muito claro e coerente acerca do que seria para ele espanhol coloquial:

[El español coloquial es] el conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos aceptados y entendidos pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en que se produce. (LORENZO, (1977, p. 172 apud GAFAROVA 2007, p. 21).

Tem-se aqui uma definição muito completa de coloquialismo. As palavras do autor abarcam tudo que está sendo dito até agora. Pois se sabe que essa linguagem cotidiana não está restrita apenas ao léxico, mas também a outros aspectos como fônicos, semânticos, morfológicos e extralinguísticos. Em uma pequena observação a conversas na rua é possível encontrar facilmente muito desses traços.

En definitiva, el español coloquial es el español 'natural', de la calle, el del día a día con amigos, vecinos y compañeros de trabajo; todo lo demás podemos decir que es un lenguaje más artificial, un lenguaje que empleamos cuando nos encontramos ante nuestro jefe, en una entrevista de trabajo, en una conferencia etc. (GONZÁLEZ 2013, p. 6)

A autora compara a linguagem coloquial frente aos demais registros, tratando aquela como algo natural e espontâneo, e estes como algo mais artificial. E realmente é isso que costuma acontecer, uma vez que para cada situação do dia a dia existe uma maneira de se comportar, e as mais formais apresentam, normalmente, comportamentos com normas preestabelecidas. Diante do chefe, da professora, da vizinha, do irmão, do cônjuge, de um desconhecido, tem-se então um “modelo” de se expressar dependendo de quem se está dirigindo. Na fala coloquial tudo flui o mais naturalmente possível.

Quando se está aprendendo uma língua estrangeira, geralmente, o foco maior é na língua culta. Isso dificulta muito na hora do estudante se comunicar com os falantes nativos do idioma aprendido, porque a linguagem adquirida pelo aluno acaba se distanciando um pouco da realidade vivida no país. Não se fala aqui de escolher um registro a outro, porém é muito importante que ao estudar outra língua o aluno consiga se expressar com nativos em qualquer situação que possa surgir. E o regis-

tro coloquial é tão importante quanto os demais tipos de registro.

É muito comum, por exemplo, o aluno chegar ao nível avançado de espanhol e ter muita dificuldade de se comunicar com hispanofalantes, por possuir pouco conhecimento do espanhol cotidiano. É imprescindível que os professores de espanhol como língua estrangeira tenham muito cuidado no seu ofício de professor, não podendo descuidar de apresentar aos seus alunos a língua espanhola que se escuta e se fala nas ruas, nas casas, entre amigos.

Outro cuidado que deve ter o professor de espanhol com língua estrangeira, na hora de ensinar coloquialismo, é o de não reduzir esse ensino apenas a expressões idiomáticas, uma vez que esse tipo de registro possui marcas que vão mais além dessas expressões. Embora não seja o único caminho, elas fazem parte do processo de aprendizagem e são muito importantes, já que permitem que o estudante aumente sua capacidade de se expressar e de compreender o seu locutor.

Los docentes de espanhol com língua estrangeira suelen o deben priorizar unas variedades frente a otras, que en casi todos los casos coinciden con las que configuran el español estándar, aunque en algunas ocasiones pueden ir añadiendo, e incluso intercalando, otras variedades de la lengua. (GONZÁLEZ, 2013, p. 6)

O espanhol é um idioma que possui muitas variantes, já que é língua falada oficialmente em mais de vinte países. No registro coloquial isso também acontece e seria impossível apresentar todas as variantes existentes aos alunos. No entanto, é importante que o professor conscientize o estudante da existência destas e, sempre que possível, mostre-lhes um pouco do espanhol de outros países, além daquele escolhido pelo professor para ser trabalhado em classe.

Aprender o espanhol coloquial já não é uma tarefa fácil, sobretudo se o estudante não tem um contato frequente com a cultura do país, e com tantas variantes aumenta ainda mais o grau de dificuldade na hora de aprender esse registro. Uma forma interessante e atrativa de abordar o coloquialismo em aulas de espanhol com língua estrangeira é trabalhar com os alunos a partir de tiras cômicas. Essa é uma excelente sugestão, pois as tiras, por terem um caráter humorístico, costumam agradar bastante, ademais se trata de um material autêntico e de fácil acesso.

4. Tiras cômicas

Daniel Ares López (2005) dá sua contribuição para esse trabalho explicando uma das importâncias de se explorar o coloquialismo a partir de tiras cômicas.

La *lectura* de determinados cómics le permitirá al estudiante observar y comprender el funcionamiento de la lengua española a través de un *input* que imita situaciones de comunicación reales y transmite las peculiaridades del registro coloquial, es decir, el estudiante no sólo podrá *leer* los textos sino *observar* el uso de la lengua hablada (o reflexionar sobre él) en las más variadas situaciones comunicativas. (LÓPEZ, 2005, p. 38)

Além de ajudar o aluno a conseguir se aproximar do dia a dia e da cultura local dos hispanofalantes durante seu processo de aprendizagem, as tiras servirão de incentivo também para depois do término do curso, permitindo que o aluno esteja sempre em contato com o idioma. São leituras curtas que têm um aproveitamento enorme para o estudante, ainda que este não o perceba. Elas costumam trazer muita informação importante em pouco texto, e permite que o professor explore os vários aspectos que abarcam o registro coloquial.

(...) debemos tener en cuenta que el comic puede dar pauta a que el estudiante extranjero conozca un poco más de las costumbres y formas de comportarse de los habitantes de un país. También, podemos decir que, a través de la tira cómica, el estudiante puede encontrar el humor y las frases coloquiales que utilizan los residentes de un país. Estos puntos pueden llegar a ser difíciles de entender, ya que el estudiante no está familiarizado con los temas ahí presentados. (GARCÍA, 2010, p. 598)

Fazendo uma leitura breve nas historietas de Mafalda, por exemplo, é possível encontrar muitas das características relatadas ao longo desse trabalho. Além do vocabulário coloquial presentes nas tiras, têm-se muitos outros aspectos como modismos, certos alongamentos fônicos nas palavras ou frases, conectores pragmáticos, pronúncia enfática ou marcada, uso frequente de reticências e exclamações, perdas ou adições de sons e elementos extralinguísticos.

Normalmente as tiras fazem uma crítica aos valores sociais, de forma bem-humorada e, às vezes, irônica. São leituras que costumam ser prazerosas e bem aceitas pelos estudantes. Isso tornaria a proposta de utilizá-las em aulas de espanhol com língua estrangeira ainda mais exitosa.

5. Tiras de Mafalda

Mafalda é uma historieta em quadrinhos criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, Quino, em contexto de ditadura militar na Argentina. Assim como outras narrativas do gênero, ela possui muito conteúdo e muitas questões que podem ser trabalhados em sala de aula. Embora tenham sido escolhidas para este trabalho as historietas desse autor, é importante salientar que existe uma gama de autores que trabalham com esse gênero textual.

Nesta investigação, preocupou-se essencialmente na abordagem do coloquialismo presente nas tiras e na análise desse discurso coloquial observada nas mesmas. Não se pretende, no entanto, restringir toda a abordagem textual das tiras cômicas apenas à linguagem coloquial, ou seja, é possível encontrar nelas outras variantes da língua.

Ao decodificar as tiras cômicas de Mafalda, notam-se algumas características nas falas dos personagens: aparece geralmente contextualizada; às vezes é dependente, implícita, não planejada, redundante, não normatizada, fragmentária. Do ponto de vista das variedades linguísticas, tem-se a língua culta e a língua coloquial. Da perspectiva da interação, percebe-se a dialogicidade, usos de estratégias comunicativas, envolvimento entre os personagens, situacionalidade, dinamicidade e coerência. Toda a narrativa de Quino contempla o abundante emprego de interjeições; sinais de pontuação: exclamação, interrogação e reticências e onomatopeias.

Observemos abaixo alguns exemplos:

Figura 1:



Temos na tirinha acima um diálogo entre as personagens Mafalda e Susanita, sua melhor amiga. Nesse diálogo são apresentados posicionamentos ideológicos distintos entre as personagens que interagem através da comunicação verbal, face a face. Para entendermos o coloquialismo presente nessa tira, é necessário delinear o percurso discursivo

retratado nela.

No primeiro quadrinho o autor faz uso do verbo *matar*, no sentido denotativo, usado hiperbolicamente para passar a ideia de que se está com muita raiva de uma pessoa. Em alguns momentos coloquiais, esse mesmo verbo se equivale aos verbos *fastidiar* /*molestar* do espanhol, que significam em português respectivamente chatear/ incomodar. Segundo Werner Beinhauer (1968, p. 213-214)

En el lenguaje diario el verbo *matar* pierde con frecuencia su significado propio: *¡me ha matado!* Se emplea a veces con igual sentido que *¡me ha fastidiado!* (...). Para la idea de la matanza verdadera, la lengua coloquial echa mano de otras expresiones más fuertes.

Há ainda a presença do vocábulo *bestia* que se trata de uma expressão injuriosa, neste caso para insultar o personagem Manolito. Esse adjetivo é usado para qualificar uma pessoa como rude ou ignorante. Na linguagem cotidiana é comum fazer uso de nomes de animais como forma de insulto ou ofensa a alguém.

Tem-se também uma interjeição, que é uma palavra invariável que pode exprimir emoções, estado de espírito, sensações. Elas valem por frases inteiras e podem variar de acordo com a entonação com que são pronunciadas. No texto, *¡ah!* pode-se ter várias possibilidades de seu emprego e nas tiras cômicas é encontrada com bastante frequência, porém neste caso manifesta a surpresa ou admiração por parte de Susanita. Observa-se ainda que na referida interjeição existe um alongamento fônico, que dá entonação ao vocábulo. Esta é muito importante, pois a interjeição pode mudar o sentido segundo a forma como é pronunciada. Os códigos, verbais e icônicos, no texto permitem compreender o sentido geral que o autor deseja transmitir na narrativa.

No terceiro quadrinho observa-se o verbo *mirar* (mirá), que seria um imperativo de percepção sensorial para iniciar o diálogo. Isto é muito frequente no espanhol, usar o verbo *mirar* como forma de solicitar ao interlocutor que preste atenção ao que ele irá ouvir. Isso também ocorre como o verbo *oír*, costumeiramente nos diálogos do dia a dia se escuta palavras como *oye*, *oiga*, usadas para captar a atenção do interlocutor.

No último, nota-se uma alteração na fonte do texto, que expressa o modo de falar da personagem, que fala a gritos. Através desse recurso é possível saber a entonação ou o volume das vozes dos personagens, isto é, se eles falam com uma voz normal, mais baixa, se está sussurrando, gritando. Às vezes, além da grossura da letra a palavra pode aparecer en-

retrecortada, para transmitir ao leitor uma emoção mais intensa. Esse tipo de recurso ajuda o estudante a compreender a situação real que está sendo representada pelos personagens.

Em toda a narrativa tem-se a abundante presença de sinais de pontuação: exclamação, interrogação e reticências, o que dá ao texto um ritmo semelhante ao da fala. Embora este seja um texto pequeno e aparentemente simples, a partir dele é possível explorar muito além do conteúdo que está explícito. É possível perceber o discurso engajado da personagem Mafalda acerca de questões sociais como o descaso, a falta de expectativa para o progresso da sociedade na qual se insere, criticando o posicionamento de Manolito e da sociedade em geral frente a esse problema. Esta é uma característica marcante dessa personagem, ao contrário de Susanita, que também se sente uma “besta”, se sente ofendida por reconhecer que pensa semelhante ao colega.

Figura 2:



Em textos dessa natureza se usa as onomatopeias para representar os barulhos que são produzidos na narrativa. Embora muitas delas sejam originárias da língua inglesa, encontram-se também as que são pertencentes à língua espanhola, como por exemplo, *zas* no primeiro balão, que imita o som de uma pancada. É interessante que o aluno aprenda que a reprodução escrita dos sons pode variar conforme o idioma.

Darse la lata é uma expressão coloquial, que expressa incômodo ou aborrecimento. Na língua falada o uso de expressões idiomáticas ou frases feitas é abundante e para o estudante de língua estrangeira elas são um obstáculo, porque muitas vezes elas não têm tradução. Além disso, retratam traços culturais de determinada região, e ainda que o aluno já as tenha visto uma ou outra vez, a falta de contato com elas fará com que o estudante as esqueça. A leitura das tiras cômicas permite o convívio, a aproximação com a cultura do outro, tendo em vista sua representação fidedigna da realidade de sua cultura local.

A partir desse texto é possível depreender as ideologias opostas das personagens, o que fica evidenciado no último quadrinho, que demonstra as ideias de Susanita contrapondo os pensamentos e reflexões de Mafalda, através das falas concomitantes das personagens, em que se nota a primeira preocupada com o mundo à sua volta; e a segunda em casar-se e ter filhos. Isso corrobora a nossa compreensão de que a linguagem não é óbvia e, portanto, exige um olhar atento e prudente.

Figura 3:



Na figura acima se tem a expressão popular *!qué sé yo!*, que equivale a *sei lá!* do português. Há também a locução verbal coloquial *armar um lío*, que corresponde no Brasil a dificultar/confundir. O vocábulo *lío*, é usado na língua coloquial para fazer referência à confusão.

No terceiro quadrinho na palavra *este* houve a repetição da última vogal, recurso utilizado para transmitir à escrita o sentimento de nervosismo por parte da mãe de Mafalda, o que ocorre também no vocábulo *je*. Este último trata-se de uma interjeição que pode expressar burla, incredulidade ou risadas.

Comumente se percebe nos diálogos cotidianos o uso da interjeição *eh*, que na língua espanhola pode ter função de chamar, perguntar, advertir, repreender, desprezar. Na figura acima o *¿eh?* deseja expressar uma advertência, um aviso.

Nota-se o emprego dos adjetivos *maldito* e *condenado* de forma

coloquial, que significam causar incômodo ou irritar. De ambos os vocábulos derivam algumas locuções coloquiais, que se ouve com frequência, como *¡maldita sea!*, que expressa nojo; *soltar alguien la maldita*, para dizer com desenvoltura ou descaró o que se sente; *como un condenado*, que significa fazer algo com excesso. O vocábulo *maldita* pode ainda se referir a língua humana, na linguagem coloquial.

No discurso de Mafalda, nota-se uma preocupação da personagem em saber o que acontece com o Vietnã. Isso demonstra a personalidade da garota, marcada por curiosidades e questionamentos sobre mundo. A exemplo dessa tira, é possível enxerga-se por trás dos discursos da protagonista marcas de sua ideologia, tendo em vista o contexto histórico no qual ela estava inserida. Deve-se, portanto, pensar que nos discursos das tiras a linguagem nem sempre será evidente. Sendo assim, elas oferecem ao leitor possibilidades de descobertas.

Figura 4:



Tem-se nessa figura a expressão *¿qué demonios?*. É corrente nas conversas populares deparar-se com vocábulos como *diablo*, *demonio*, *demonstre*, que são palavras que nas suas origens servem para evocar o demônio, mas na língua coloquial elas podem denotar surpresa, assombro, aborrecimento, ira ou outros sentimentos do gênero. Há muitas locuções coloquiais que derivam delas como por exemplo: *¡al diablo!*, *llevarse algo al diablo*, *darse al diablo*, *¡qué diablos!*, *como el diablo*, *ser el demonio*, *¡qué demonio!*, *llevarse a alguien los demonios*, e muitas outras. Além disso, nota-se a presença de metáfora em *governo-caramelo*, que passa a ideia de algo pouco duradouro, já que *caramelo* (bala /confeito em português) acaba muito rápido.

Como uma crítica observadora de mundo, Mafalda mais uma vez traz à tona as mazelas de uma sociedade corrompida pelas ações de governos irresponsáveis com o seu país. Ao justapor o termo caramelo a governo para formar propositalmente essa palavra composta, a persona-

gem revela em seu discurso uma ideologia, uma concepção constada em sua realidade acerca dos países que não se desenvolvem ou não progredem por serem governados por pessoas cujas ações são corruptas, instáveis e não priorizam o povo. Este por sua vez fica condicionado a um sistema em que tudo gira em torno de promessas as quais não são cumpridas.

6. Propostas de atividades com tiras cômicas

O professor precisa ser cuidadoso na hora de selecionar o material que será trabalhado em classe. Não se deve escolher o texto de forma arbitrária, mas sim levando em consideração o conteúdo que está sendo abordado nas aulas. Ele deve se questionar se o material é apropriado para o nível do grupo, se está de acordo com o alunado, se é motivador, se está atualizado, a temática que aborda. É interessante que docente não foque apenas no código linguístico que as tiras cômicas apresentam, deve enfatizar também os aspectos socioculturais e extralinguísticos presentes. Isso tornará a aula mais atraente.

Abaixo estão exemplificadas algumas atividades que podem ser executadas em aulas de espanhol com língua estrangeira a partir das tiras.

1. *Interpretação textual*: com essa atividade professor pode solicitar aos alunos que façam a leitura da tira cômica e depois debater o assunto abordado. Serão trabalhadas as seguintes habilidades: expressão oral, compreensão leitora e auditiva do alunado.
2. *Corrigir erros textuais*: dar-se-á aos alunos textos com alguns erros propositais, os quais deverão ser corrigidos pelos alunos, em dupla ou grupo.
3. *Mudar ou construir o final da história*: após a leitura da narrativa será proposto aos estudantes que modifiquem o final da história ou, até mesmo, que criem um novo desfecho para ela.
4. *Criar uma tira cômica*: através do *Toondoo*, ferramenta online de excelente qualidade que oferece muitos recursos para criação de história em quadrinho, pedindo aos alunos que criem suas próprias histórias. Além de trabalhar esse gênero textual, o discente estará fazendo uso de ferramentas das TIC, tendo em vista a importância da tecnologia em sala de aula.

5. *Dramatizar a historieta*: depois de ler o texto será solicitado à turma que faça a representação da narrativa, podendo ser realizado em dupla ou grupos pequenos.
6. *Recriar o texto*: essa é uma proposta para se trabalhar as variantes existentes no espanhol; escolhe-se uma tira cômica de determinado país e solicita-se aos aprendizes que façam uma reescrita do texto adaptando a outra variante da língua.
7. *Contestar perguntas*: posteriormente à leitura, o aluno será submetido a algumas perguntas de interpretação de texto.
8. *Relacionar*: nessa atividade serão apresentadas à turma tirinhas com balões vazios e fragmentos de textos para que possam fazer a relação texto/ imagem.

7. Conclusão

Ao terminar esta pesquisa constatou-se que a tira cômica é uma fonte abundante de coloquialismo e, portanto, pode ser um apoio didático excelente para o professor de espanhol com língua estrangeira. Durante a investigação concluiu-se que este gênero textual serve não apenas como um fim didático para aprender o idioma, mas também como um meio de explorar muitos outros aspectos ali presentes, sejam eles históricos, filológicos, sociais, culturais. Por isso, trabalhar a análise do discurso em sala de aula com os alunos é essencial, já que isso permite desenvolver nestes a habilidade de ler e interpretar textos com um olhar minucioso e atencioso para a realidade e para o contexto sócio-histórico em que a obra é produzida.

É importante, no entanto, que o docente seja capaz de selecionar os textos adequadamente de acordo com o perfil de seus alunos, e nesse momento deve levar em consideração uma série de fatores na hora de sua escolha como o tipo, o conteúdo, a época, a qualidade, o nível intelectual e idade do alunado, para que essa ferramenta não surta um efeito contrário ao desejado. Esse tipo de narrativa permitirá ao aluno um maior envolvimento com a língua espanhola, além da aproximação com outra cultura. Dessa forma ele estará aprendendo de forma aprazível, divertida e motivadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEINHAUER, Werner. *El español coloquial*. Gredos. Madrid, 1968.
- FRANCO, Cinzia Di. *La enseñanza de la expresión oral en la clase de ele: el español coloquial*. Universidad de Estudios de Palermo. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0469.pdf>.
- GAFAROVA, Rena. *Español e italiano coloquial: estudio morfopragmático*. 2007. Tesis (doctoral). – Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- GARCÍA, Jesús Manuel Martínez. El uso de tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ele en el aula. In: *ASELE*, 21, 2010, Salamanca. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0597.pdf>.
- GONZÁLEZ, Verónica Fernández. *La enseñanza del léxico del español coloquial en el aula de e/le*. 2013. Trabajo (Fin de Máster). – Universidad de Sevilla.
- LAROUSSE. *Gran diccionario usual de la lengua española*. 1. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.
- LÓPEZ, Daniel Ares. *La lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. 2005. Memoria (del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera). – Departamento de Lenguas Aplicadas Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PIOVESAN, Ângela Maria Walesko, FORLIN, Carla Maria Forlin; MONTEIRO, Sandra Lopes; MOHR, Denise; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FRANCO, Zelir. A análise do discurso e questões sobre a linguagem. *Revista X*, vol. 2, 2006.
- RODRIGUÉZ, María del Camino Garrido. ¿Qué español coloquial enseñar en clases de e/le? *ASELE. Actas XI*, 2000.

**ANÁLISE DO DISCURSO E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:
UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DO CORINGA
EM O CAVALEIRO DAS TREVAS**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Ronaldo Vinagre Franjotti (UEMS)

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o discurso do personagem fictício Coringa, um personagem psicótico com a feição de um palhaço ou da carta coringa do baralho, da editora norte-americana *DC Comics*, que pertence à mitologia do super-herói Batman. O recorte se concentra no discurso desse personagem extraído do longa metragem, de 2008, *Batman: O Cavaleiro das Trevas*. Nele, o Coringa faz um deslocamento da figura do Batman, o colocando como um vilão e não como um herói. Para tanto, a análise se apoiará na perspectiva da análise do discurso de linha francesa, e mediante isso, se servirá da base teórica dos estudos de Eni Puccinelli Orlandi (2005; 2008; 2012) e Michael Pêcheux (1990; 1997; 1999).

Palavras-chaves: Análise do discurso. Cinema. Coringa.

1. Introdução

Esse trabalho é uma sequência do artigo "O discurso de Selina Kyle em *Batman: O cavaleiro das Trevas Ressurge*"²⁵, no qual foi "observado em um de seus discursos em que estabelece questionamento sobre a divisão do capital social" (ARANTES; GOMES; AMARAL, 2013, p. 666), com o deslocamento de "sentido" (ORLANDI, 2012) que Selina Kyle faz do Batman.

O presente artigo analisa o "discurso" (ORLANDI, 2001) da "posição sujeito" (ORLANDI, 2012) do Coringa, no qual ele, assim como Selina Kyle, faz um deslocamento de "sentido" (ORLANDI, 2012) do Batman, colocando o homem-morcego como um vilão e não como herói. Novamente, o *corpus* é uma releitura cinematográfica *Batman: O Cavaleiro das Trevas*²⁶, lançado em 2008 e dirigido por Christopher Nolan. A

²⁵ Artigo publicado em coautoria com Nataniel dos Santos Gomes e Elisângela da Silva Amaral na *Revista Philologus*, n° 57, set./dez. 2013.

²⁶ A releitura é de uma *graphic novel* da editora *DC Comics*. Nesse sentido vale ressaltar que a mesma possui um olhar mais atento às necessidades das camadas menos favorecidas atualmente, percebe-se isso com as críticas que acontecem em suas HQs, geralmente, ambientadas em cidades fictícias, tal como Gotham.

base teórica utilizada é a análise do discurso de linha francesa.

Em um de seus “enunciados”, Coringa expõe sua posição, enquanto “sujeito enunciativo” (ORLANDI, 2012), a respeito desse deslocamento de “sentido” (*idem*) que ele faz do Batman. Coringa traz para esse discurso suas “práticas ideológicas” (RODRIGUES & SILVA, 2009) por intermédio da “memória discursiva” (PÊCHEUX, 1999).

Nesse sentido, constata-se que tornar uma releitura cinematográfica de uma *graphic novel*²⁷ objeto de estudo para poder analisar os “enunciados” (PÊCHEUX, 2008) é assumir que esse tipo de material possui uma relevância social, a ponto de, por intermédio desse tipo de leitura, se abrir um espaço para a reflexão social.

Dentro do todo constituído pela enunciação do Coringa em todo o longa metragem, esse trabalho analisou os enunciados presentes no discurso realizado durante a cena que se passa na sala de interrogatório em Batman: o cavaleiro das trevas. O objetivo geral, lembrando, consiste em analisar o deslocamento do “sentido” feito sobre Batman, da mesma forma que os objetivos específicos são discutir a posição sujeito do Coringa e o sentido que ele constrói do Batman.

2. Objetivo geral

O objetivo geral constituiu-se em analisar o deslocamento do “sentido” que Coringa faz em um de seus “enunciados” a respeito do Batman, a partir de seu posicionamento ideológico.

3. Objetos específicos

1. Analisar um dos “discursos” do Coringa na adaptação cinematográfica.
2. Discutir qual é a “posição sujeito” do Coringa nesse discurso em relação ao Batman.

²⁷ O termo é geralmente utilizado para se referir as histórias em quadrinhos de longa duração que possui como público o leitor adulto, uma vez que os temas adotados nesse gênero são sobre questões sexuais, violência e drogas, por exemplo.

3. Analisar qual é o “sentido” que Coringa construiu do Batman nesse discurso.

4. Metodologia

A metodologia utilizada para este trabalho consistiu em, no primeiro momento, recortar os enunciados do Coringa que compõe seu discurso durante a cena em que ele está na sala de interrogatório, cujo início se dá com uma hora e vinte e sete minutos do princípio da projeção do referido longa. No segundo momento, os enunciados obtidos por esse recorte são analisados de acordo com os objetivos propostos e com o suporte teórico da linha de pesquisa escolhida, no caso análise do discurso.

5. Fundamentação teórica

Eni Puccinelli Orlandi (2012) explica que a análise do discurso de linha francesa é um campo de estudo da Linguística. Contudo é preciso atentar para o fato de existirem diversas formas de se estudar a linguagem, “pois é justamente pensando que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é o que deu origem à análise do discurso” (ORLANDI, *idem*, p. 15). Ao se fazer uma retrospectiva sobre os estudos da área da linguística se têm os estudos voltados para o texto com outra perspectiva: a de “associar fundamentalmente reflexão sobre os textos e história. Consideremos, por exemplo, [...] a filologia tradicional”. (MATINGUENEAU, 1997, p. 09)

Dessa forma, a análise do discurso se constitui entremeios, ou seja, no entrelaçamento da linguística, do marxismo e da psicanálise. Como explica Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 19) que “nos anos 60, a análise de discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a linguística, o marxismo e a psicanálise”. Por isso, a “análise do discurso” (ORLANDI, *idem*), que se apropria dos acréscimos de cada uma dessas três áreas, estuda o texto sobre outra ótica: o discurso.

Antes de tratar sobre “discurso”, reflete-se sobre o texto, pois, como já dito, o discurso é objeto de análise da análise do discurso e ampliar essa relação de texto e discurso, traz uma melhor compreensão do que ambos significam dentro da referida teoria. Eni Puccinelli Orlandi

(2008, p. 59) nos diz que “um texto, tal como ele se apresenta enquanto unidade (empírica) de análise, é uma superfície linguística fechada nela mesma: tem começo, meio e fim”. E que “não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 68), ou seja, a autora nos explica que não é somente “marcas visíveis só na língua”, ou tão somente “ações do contexto”, pelo contrário, são “relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso”. (ORLANDI, *idem*)

Ainda sobre o texto, Sírío Possenti (2012, p. 251) nos explica que:

Talvez a principal observação de Pêcheux sobre texto seja a que se lê em AD: “[...] é impossível analisar um discurso como um texto”. Esta afirmação tanto recusa o texto como unidade (na verdade, a unidade para a AD é um arquivo, uma dispersão de textos) quanto a necessidade de analisar um texto enquanto tal para “descobrir” qual discurso ele materializa predominantemente. Saiba-se que o texto é o tipo de unidade mais característica tanto da produção quanto da “recepção” do discurso. É nele que se materializa. (POSSENTI, p. 251)

Dessa forma, ressalta-se que o “discurso” é o objeto de análise e o “texto” como ele se constitui linguisticamente. Nesse sentido, sobre o discurso, Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 20-22) explica que:

A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem [...] O discurso não corresponde à noção de fala pois não trata de opô-la à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes.

Constata-se que não é um simples processo a ocorrência do discurso, que ele também não se reduz a uma transmissão de mensagem, por isso é considerado um fenômeno social à medida em que também é considerado um processo histórico contínuo (ARANTES; GOMES; AMARAL, 2013). “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”. (ORLANDI, *idem*, p. 22)

Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 09) também explica que:

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto

histórico-ideológico mais amplo;

2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012, p. 09)

Leva-se, então, para a questão do enunciado dentro do discurso, que para Michel Pêcheux (2008, p. 53) “todo enunciado, toda sequência de enunciação é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Entende-se que o enunciado é uma unidade básica que integra o discurso.

Nessa perspectiva, vê-se a necessidade de se refletir sobre o sujeito dentro da teoria da análise do discurso. Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 22) explica que “no funcionamento da linguagem, como veremos, o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia”. Dessa forma, o sujeito é aquele que utiliza da língua para comunicar uma mensagem, contudo é preciso ressaltar que o discurso do sujeito possui uma influência da posição em que se fala, ou seja, para quem ele fala.

Um exemplo bem simplório a esse respeito é que o sujeito tende a reproduzir um tipo de discurso e não outro em alguma determinada situação, em suma, se o sujeito estiver representando um partido político no qual se defenda a meritocracia, o mesmo não irá dizer em seu discurso que é favor de cotas em universidades públicas. Como Eni Puccinelli Orlandi (2012, p.99) explica que:

[...] podemos então observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada. Isso porque, como sabemos, o sujeito, na análise de discurso, é a posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).

Dessa forma, a posição do sujeito, como explica Michel Pêcheux e Catherine Fuchs (1997, p. 166-167) é o que determina “o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico”. Ainda sobre posição sujeito, Marlon Leal Rodrigues (2010, p. 305) nos diz que “a posição-sujeito é condição necessária para o sujeito se enunciar

ar nos espaços das relações sociais, marcadas pelas disputas históricas”. Em outras palavras o “sentido” do discurso possui uma relação com a posição do sujeito, pois “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidos”. (PÊCHEUX, 1997, p. 160-161)

Compreende-se que o sujeito é um ser social que é interpelado pela ideologia, como explica Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 46) que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. Dessa forma, o sujeito é carregado de ideologia, pois “não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados” (ORLANDI, *idem*, p. 47), por isso o sujeito pode falar de diferentes posições. Para exemplificar, basta que se observe a situação de um ser humano do sexo masculino que, dentro de sua casa, em relação a sua família, ocupa a posição de pai; em seu emprego, ocupa a posição de funcionário ou chefe; na casa dos pais, ocupa a posição de filho, e assim por diante. O seu discurso terá distinções dependendo a posição que o indivíduo ocupar.

Nesse sentido, Michel Pêcheux (1997, p. 2013) reflete sobre as “práticas discursivas”, que para ele, “estão inscritas no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracterizam a instância em condições históricas dadas”. Uma vez que não existe “prática discursiva sem sujeito” (*idem*, p. 214), em suma, como o teórico explica que “todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por [...] suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’ em cada prática que se inscreve” (*idem, ibidem*). Relembrando que essa “responsabilidade” está ligada com as “formações ideológicas” do sujeito.

Dessa forma, se organiza a discussão sobre ideologia dentro da análise do discurso. A partir das leituras realizadas acerca da Ideologia, compreende-se que ela possui diferentes significados. Para tanto, ao longo da pesquisa, no que tange à fundamentação teórica, utilizou-se das definições de ideologia feitas pelos teóricos Michel Pêcheux (1997) e Eni Puccinelli Orlandi (2012). Para Michel Pêcheux, (*idem*, p. 152) “[...] o conceito de Ideologia em geral permite pensar ‘o homem’ como ‘animal ideológico’, isto é, pensar sua especificidade enquanto parte da natureza, no sentido espinosano do termo”. Michel Pêcheux resgata e faz uma “nova leitura”²⁸ do trabalho de Althusser²⁹ e consolida a posição da ideo-

²⁸ Ao se usar a expressão “nova leitura” está se referindo ao fato que Michel Pêcheux faz a discussão sobre a Ideologia a partir dos escritos de Althusser.

logia na teoria da análise do discurso³⁰. Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 105), explica que:

a ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento [...] Na medida em que a análise de discurso trabalha o efeito ideológico, ela toma posição face a um conjunto de questões colocadas em relação à significação e à história.

Ainda segundo Eni Puccinelli Orlandi (2012, p. 100), “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Essa interpelação está ligada com o que já foi citado: que não há sujeito sem ideologia. A ideologia acontece pelo inconsciente. Tome-se como exemplo um indivíduo dentro de uma sociedade, ele já nasce em uma cultura pré-estabelecida, ou seja, que já possui uma língua, uma história e práticas sociais. O processo de simbolização seria aquele em que ele passa de indivíduo para sujeito. (RODRIGUES & TAFARELLO, 2009)

Ainda sobre ideologia, Marlon Leal Rodrigues (2011, p. 30 *apud* ROMERO & RODRIGUES, 2014, p. 04) explica que a “ideologia junta às palavras às coisas, produzindo sentidos determinados, fazendo que, no entanto, o sujeito pense ser autor do seu próprio dizer”. Isso nos faz refletir que o discurso não é algo translúcente, pois o mesmo é carregado de ideologia, devido aos processos históricos sofridos pelo sujeito enunciatador. Com isso, como já discutido, o sujeito está influenciado por condições históricas e interferências sociais, como diz Marlon Leal Rodrigues (2010, p. 05) que “nessa perspectiva, parece não haver espaço para que o sujeito possa dizer ‘eu’ sem passar por estas instâncias”.

Nesse sentido reflete-se sobre as condições de produção:

Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção, é fundamental [...] Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2012, p. 30)

²⁹ A referência que Michel Pêcheux usa em sua discussão sobre ideologia é a seguinte: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*.

³⁰ A proposição de Louis Althusser (1997) sobre ideologia e sujeito serve como um dos pontos de partida para a reflexão de Michel Pêcheux [...] As considerações de Michel Pêcheux sobre a ideologia abordam que ela é constitutiva dos sujeitos e dos discursos pelo processo de interpelação do indivíduo em sujeitos do discurso e da ideologia. (RODRIGUES & GOMES, 2014, p. 48)

Entende-se que as condições de produção influenciam o discurso, ou seja, o lugar que o sujeito está inserido tem influência sobre o seu discurso, pois a classe social e a profissão fazem com que o discurso seja algo sistematizado. Dessa forma, as condições de produção também tendem a compreender a memória.

Antes de se discutir sobre memória, se faz a reflexão sobre o sentido. O sentido tende a variar de acordo com a ideologia/posição ideológica do sujeito enunciatador, em suma, de acordo com o sujeito que pronuncia o discurso, pois “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas [...] daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2012, p. 42-43). O sujeito e sentido se “constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história” (ORLANDI, 2012, p. 99), é “assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 47). Dessa forma, compreende-se que o sentido entrelaça o proferimento da língua com a ideologia. Entende-se que o sentido não é algo estático dentro do discurso, pois ele tende a se flexionar de acordo com a posição do sujeito, bem como com as condições de produção.

Sobre memória Michel Pêcheux (1999, p. 50) nos diz que “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas no sentido entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Como Eni Puccinelli Orlandi (2005, p. 11) explica que:

Pêcheux não separa categoricamente estrutura e acontecimento, relacionando a linguagem a sua exterioridade, ou seja, o interdiscurso. Ele define este como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer. De acordo com este conceito, as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. (ORLANDI, 2005, p. 11)

Ou seja, nenhum discurso surge “do nada”, por assim dizer, o sujeito carrega marcas históricas, no sentido de que seu discurso deve trazer ocorrências da história já vividas pela humanidade em diversas épocas. Em suma, o sujeito “resgata todo um sentido construído por uma história de classe”. (RODRIGUES, 2009, p. 07)

São esses os aspectos da teoria da análise do discurso que interessam para analisar o discurso do Coringa em relação ao deslocamento de “sentido” do Batman, na adaptação cinematográfica já referida.

6. O contexto de Gotham City

Eni Puccinelli Orlandi (2005, p. 11) nos diz que “o dizer está ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com sua exterioridade”. Com isso se faz uma contextualização da cidade de qual Coringa profere seu discurso, pois se torna algo viável para o presente trabalho.

Pode-se analisar a cidades por duas óticas, a primeira voltada para seus aspectos físicos e o segundo voltado para os aspectos econômicos e sociais de Gotham. A primeira ótica mostra que por ter uma ausência de luz a cidade tem um aspecto voltado para a morte, mas a ótica que realmente nos interessa é a segunda, pois é a partir dela que se discute a “posição sujeito” do Coringa.

O poder econômico centra-se em uma única fonte de renda: as Indústrias Wayne. Dessa forma o poder aquisitivo fica apenas para uma minoria, gerando dessa forma uma desigualdade entre as classes. A maioria da população tem que se adaptar a esse meio para conseguir viver com os resquícios que para eles são designados. Por isso, há um alto nível de criminalidade na cidade, um exemplo é a Zona Leste, na qual se concentra grande parte do tráfico e um alto número de mulheres e crianças na prostituição.

Nessa perspectiva, faz-se a relação de Gotham com Coringa. Ao passo que Coringa ocupa a posição de uma pessoa que está inserida na parte excluída³¹ de Gotham. Enquanto Batman, que também é Bruce Wayne, “possui, no entanto, o que a maioria das pessoas almejam numa sociedade capitalista: muito dinheiro [...] Esse é, na verdade, seu grande poder [...] para fazer justiça *pelas próprias mãos*”, a explicação de Maria Angela Gomez Rama (2006, p. 66) nos leva a conclusão de que Batman ocupa uma posição favorável em Gotham City, pois ele é dono das Indústrias Wayne.

6.1. O filme "Batman: O Cavaleiro das Trevas"

O filme é sombrio, como acontece, aliás, na maior parte das histórias em quadrinhos do Batman. A carga semântica da palavra “sombrio” não está somente relacionado à questão da ausência do verde na cidade,

³¹Excluída no texto significa que Coringa pertence à camada menos favorecida de Gotham.

na qual as cores sempre estão voltadas para os tons cinzas ou preto, o sombrio possui uma relação simbólica, pois a cidade é um lugar perigoso e de poucas oportunidades.

A estrutura do longa descreve o momento em que Batman direciona seus esforços para acabar com os restos das organizações criminosas que controlam as ruas de Gotham. Após a sua aparição, muitos na cidade se vestem como ele, tentando fazer justiça. O filme consagra o “sentido” de herói do Batman, colocando-o como aquele que pode salvar Gotham de qualquer perigo.

Para isso, Batman tem ao seu lado como parceiros o Tenente Jim Gordon e o Promotor Público Harvey Dent. As coisas parecem estar fluindo bem, até que eles percebem que estão inseridos em um contexto de puro terror, projetado por uma mente genial, mas criminosa, o vilão Coringa.

Coringa começa a ajudar aos grandes traficantes e bandidos de Gotham e se oferece para matar Batman. Por esse ato, ele cobra metade do dinheiro que a máfia possui. O personagem ainda faz pressão psicológica com a população de Gotham, invadindo transmissões da televisão para mostrar as pessoas que mata e alega que só vai parar quando Batman revelar sua verdadeira identidade.

6.2. O discurso do Coringa

O discurso acontece em uma cela de interrogatório, logo após a captura do Coringa, que a polícia de Gotham só pode realizar com a ajuda de Batman. Com uma hora e vinte e sete minutos da adaptação cinematográfica, as luzes da sala se acendem e Batman surge e bate a cabeça do Coringa na mesa, o mesmo “enuncia”: “Nunca comece com a cabeça, a vítima fica tonta... Não dá para sentir...”. Batman bate na mão do mesmo, e Coringa completa dizendo “Viu!?”. Para uma melhor descrição Coringa queria dizer que não dá para sentir dor. Batman responde para ele: “Você me queria. Aqui estou”. Coringa encara o mesmo e responde: “Querida ver o que você iria fazer. E você não desapontou”.

Coringa continua a “falar” sem tirar os olhos do Batman “Deixou 5 pessoas morrerem e depois o Harvey Dent³² pegar o seu lugar”. Corin-

³²Dentro da história, Harvey Dent é um Promotor Público de Gotham.

ga entorta a cabeça um pouco para a lateral e coloca a língua para fora (uma mania do personagem durante o filme), e completa “Até eu acho isso frio”. Batman parado só pronuncia “Onde está Dent?”... De forma natural Coringa continua a “enunciar”: “A máfia idiota quer você morto pra tudo voltar ao normal. Mas sei a verdade. Não tem mais volta. Você mudou as coisas. E para sempre”... Batman pergunta “Por que quer me matar?”... Coringa dá uma risada em forma de deboche e “diz”: “Eu não quero te matar! O que eu faria sem você? Roubar os mafiosos de novo? Não, não. Não! Você me completa”.

Batman, com a postura séria, “fala” para Coringa: “É um lixo que mata por dinheiro”... Coringa, então, faz o deslocamento de “sentido” de Batman “Não fale como um deles, você não é! Mesmo se quiser ser. Para eles você é só uma aberração. Assim como eu! Precisam de você agora. Mas quando não precisam, eles o deixam de fora, como um leproso. Olhe, os princípios deles, suas leis, são tudo uma piada ruim. As pessoas são tão boas quanto o mundo permite. Vai ver, quando essa coisa acabar, essa... essa gente civilizada... vão engolir uns aos outros. Eu não sou um monstro. Só sou mais avançado.”

7. Análise dos enunciados

Os seguintes “enunciados” (PÊCHEUX, 2008) analisados abaixo constituem o mesmo “sentido” (ORLANDI, 2012), pois todos os recortes trazem a mesma problemática para o deslocamento do sentido que Coringa faz do Batman. Eis os enunciados:

10. “Não fale como um deles, você não é! Mesmo se quiser ser.”
11. “Para eles você é só uma aberração. Assim como eu!”
12. “As pessoas são tão boas quanto o mundo permite.”
13. “Vai ver, quando essa coisas acabar, essa... essa gente civilizada vão engolir uns aos outros.”
14. “Precisam de você agora. Mas quando não precisam, eles o deixam de fora, como um leproso.”

No enunciado (01), é pelo “processo metafórico”³³ (PÊCHEUX,

³³ Michel Pêcheux (1997, p. 130) explica que “é um processo não-subjetivo na qual o sujeito se constitui”. Um pouco mais a frente em seu texto, Michel Pêcheux (*idem*, p. 132) complementa dizendo

1997) que Coringa faz o deslocamento de “sentido” do Batman. Observa-se que o sentido da expressão “um deles”. Coringa utiliza o artigo definido “um” para indicar a generalização da figura do Batman e a contração de valor pronominal possessivo “deles” para se referir aos policiais. Tais policiais, por estarem a serviço da justiça e do lado da lei, também representam as pessoas civilizadas de Gotham.

Nesse mesmo enunciado, o deslocamento do “sentido” do Batman se dá quando Coringa enuncia: “você não é!”. Esse deslocamento acontece, pois Batman, no contexto em que está inserido, tem a convicção de ser alguém que pode salvar a cidade e estabelecer a ordem do caos, ou seja, ser mais “um” dos servidores da lei e da justiça.

No enunciado (02), Coringa continua esse deslocamento de “sentido”, associando a figura de Batman sua própria. Dessa forma, Batman deixa de ser o herói e se torna uma aberração, como o próprio Coringa. Coringa, enquanto “sujeito”, constrói sua “posição sujeito” de alguém anormal, ou seja, ele nega a postura de vilão. Dessa forma, por contraposição, Coringa nega também que Batman é um herói.

Quando enuncia que o herói “é só uma aberração”, ele afirma que, para Gotham, por mais que a imprensa ou o próprio Batman acreditem ser ele um sujeito que faça sempre o bem, ele não se configura um herói. O adjetivo “aberração” define esse deslocamento, uma vez que seu sentido está ligado ao do próprio Coringa, ou seja, que Batman, um homem que se fantasia de morcego, não é diferente de um homem que tem a aparência de um palhaço.

Em (03) e (04), Coringa dirige seus enunciados às pessoas que possuem uma classe social favorável em Gotham, pois ele afirma que a população civilizada só o é porque não precisa fazer muito para sobreviver e, quando lhes for tirado o bem-estar no qual se encontram, elas não conseguirão manter seus valores morais. Coringa constituiu nesses enunciados sua “posição sujeito” (ORLANDI, 2012), pois do local de onde o mesmo fala, ele se projeta do seu lugar no mundo para a sua posição no discurso.

No enunciado (05), A expressão “deixam de fora” remete ao fato

que “a concepção do processo de metáfora como processo sócio-histórico que serve como fundamento da ‘apresentação’ de objetos para sujeitos, e não como uma simples forma de falar que viria secundariamente”. Ou seja, tem sua consistência em se utilizar de uma palavra ou expressão e não de outra.

de Coringa ser um cidadão obrigado a ser virar como pode, que mesmo assim não tem espaço, pois somente a classe dominante, a elite que representa uma parcela menor dos cidadãos de Gotham, consegue expor suas opiniões e dita as regras para o restante da sociedade.

Além disso, pode se evocar também a completude do sentido “deixam de fora” com a expressão de comparação “como um leproso”. Como já mencionado, nenhum discurso surge “do nada”, e esse enunciado resgata o discurso bíblico no qual se narra que os leprosos ficavam à margem da sociedade, excluídos do convívio social, pois a lepra era considerada uma impureza moral, não apenas uma doença infecto-contagiosa.

Relembrando a fundamentação teórica, “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” e que “ ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica” (ORLANDI, 2005 p. 02), percebe-se que o sujeito enunciativo, ao se enunciar “como um leproso”, reflete a sua própria posição dentro da sociedade capitalista de Gotham. Ele é aquele que sempre esteve relegado, aquele em que não se devia confiar e que não deveria participar da sociedade.

A sociedade de Gotham, tal qual se percebe nos enunciados (03) e (04) do Coringa, é falsa, uma vez que “essas pessoas” (a alta classe na qual o próprio Bruce Wayne se insere), para ele, nunca experimentou o sofrimento. Por isso, tal sociedade não pode entender o porquê do Coringa anseia pelo caos em Gotham. Seu objetivo é mostrar para a população que Batman não é um herói e mostrar ao arquirrival que não é possível salvar os cidadãos de si mesmos. Essa última premissa fica subentendida na expressão “essas pessoas”, ela se refere a todos que, mesmo julgando-se ao lado da lei – como Batman e os policiais – não são pessoas verdadeiramente “boas” para o Coringa.

8. Conclusão

O vilão em questão teve que se adaptar às estruturas sociais e aprendeu a se virar com o que lhe sobrou. É possível se arriscar e dizer que ele cometeu tais atos por entender como a sociedade funciona. Ele defende a premissa de que se se inserir um pouco de caos na vida das pessoas, elas não saberão como reagir, perderão sua humanidade e liberarão seu instinto de sobrevivência animal.

No filme de Christopher Nolan, temos um Coringa que entende muito bem a mecânica das relações sociais a sua volta e percebe o Batman como alguém semelhante a ele. E é por Coringa acreditar nessa igualdade, e ver Gotham como um abatedouro que só precisa de um pouco de tormento para as pessoas serem o que realmente são, que ele assume o papel de uma pessoa muito racional e a postura de seu próprio advogado.

Logo, através dos pressupostos teóricos da análise do discurso, foi permitido se chegar a este sentido sobre esse discurso do Coringa. Ressalta-se ainda que, assim como acontece com todo discurso, o sentido do discurso do Coringa se encontra aberto para outras interpretações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Taís Turaça; AMARAL, Eliângela Leal da Silva; GOMES, Nataniel dos Santos. O discurso de Selina Kyle em Batman: O Cavaleiro das Trevas ressurgue. *Revista Philologus*, ano 19, n. 57 – Supl.: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/66.pdf>>. Acesso em: 28-11-2014.

BATMAN: o cavaleiro das trevas. Legendary Pictures, Syncopy Films, DC Comics. Título original: *Batman: The dark knight*. EUA, 2008 – DVD: 152 minutos. Lançamento: 18 de julho (EUA, Brasil). Direção e produção: Christopher Nolan.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: *Anais do SEAD – Seminário de Estudos em análise do discurso*, vol. 1, n. 1, p. 01-16, 2005. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCE/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 10-12-2014.

_____. Michel Pêcheux e a análise do discurso. In: *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 09-13, junho/2005. Disponível em:

<<http://www.cpepin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>>. Acesso em: 28-11-2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-58.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito de da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Toni. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-254.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). *Texto ou discurso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 257-268.

RAMA, Maria Angela Gomez. *A representação do espaço nas histórias em quadrinhos do gênero super-heróis: a metrópole nas aventuras de Batman*. 2006. Dissertação (Mestrado). – Universidade de São Paulo. São Paulo.

RODRIGUES, Marlon Leal. Alguns aspectos das condições de um acontecimento discursivo. *Sínteses*, UNICAMP, on-line, vol. 01, p. 298-314, 2010. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/viewFile/836/584>>. Acesso em: 05-12-2014.

_____. *Academiae Militaris aut in Academiam Militaris. Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, vol. 06, p. 01-26, 2010. Disponível em:

<<http://www.discursividade.cepad.net.br/edicoes/06/arquivos/rodrigues.pdf>>. Acesso em: 07-12-2014.

_____. Análise linguístico-discursiva. *Página de Debate: Questões de Linguística e de Língua*, vol. 01, p. 01-14, 2009. Disponível em:

<<http://www.uems.br/na/linguisticaelinguagem/EDICOES/03/Arquivos/0>>

[1%20Marlon%20Leal%20Rodrigues.pdf](#)>. Acesso em: 07-12-2014.

_____; SILVA, Selma Aparecida dos Santos. Ideologia, discurso e linguagem. *Página de Debate: Questões de Linguística e de Linguagem*, vol. 01, p. 01-10, 2009. Disponível em:

<<http://www.uems.br/na/linguisticaeinguagem/EDICOES/11/Arquivos/04%20%20Marlon%20e%20Sandra.pdf>>. Acesso em: 03-12-2014.

_____; GOMES, Nataniel dos Santos. V de Vingança, de Alan Moore, e o processo de subjetivação. In: GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. (Orgs.) *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o seu das histórias em quadrinhos em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2014, p. 45-72.

_____; TAFARELLO, Paulo César. Linguagem e ideologia. *Página de Debate: Questões de Linguística e de Linguagem*, vol. 6, p. 01-08, 2009. Disponível em:

<<http://www.uems.br/na/linguisticaeinguagem/EDICOES/06/Arquivos/02.pdf>>. Acesso em: 06-12-2014.

ROMERO, Maiara Cano; RODRIGUES, Marlon Leal. A língua guarani jopará: uma questão de identidade. In: *Web- Revista Sociodialeto*, vol. 05, n° 13, p. 01-17, 2014. Disponível em:

<<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014100332.pdf>>. Acesso em: 09-12-2014.

**ANÁLISE DO DISCURSO POLÊMICO:
A CRISE AMBIENTAL SOB O OLHAR APOCALÍPTICO
DO PASTOR SILAS MALAFAIA**

Edivaldo Cristiano dos Santos Souza (IFF/UERJ)
edivaldocristiano@globo.com
Rozana Quintanilha Gomes Souza (IFF/UENF)
rozanaquintanhags@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é baseado no pressuposto religioso de que as catástrofes ambientais da atualidade são sinais inequívocos da proximidade do fim dos tempos. Dessa forma, sendo o fim dos tempos uma profecia, ou seja, um plano de Deus a ser inexoravelmente cumprido, qual sentido teria, nesse contexto, o discurso ambientalista? Por que preservar algo predestinado a acabar? Nessa reflexão sobre os problemas ambientais da atualidade relacionados aos sinais bíblicos do fim dos tempos, analisamos o discurso polêmico do Pastor Silas Malafaia, referência e liderança entre os cristãos evangélicos. Tomamos como *corpus* da pesquisa, um texto divulgado por esse pastor em seu *blog*. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a análise do discurso com base nos pressupostos defendidos por Dominique Maingueneau (2010). Como objetivo, buscamos analisar como o discurso instituído religioso se autolegitima apesar de todo avanço científico dos nossos tempos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Discurso religioso.
Crise ambiental. Fim dos tempos. Discurso polêmico.

1. Introdução

Acreditar que nos dias atuais, considerando todo avanço científico das últimas décadas, ainda existam pessoas que seriamente creem na profecia bíblica do juízo final, pode parecer algo anacrônico em relação ao pensamento laico dominante. No entanto, o interesse das pessoas, na atualidade, sobre assuntos relativos ao final apocalíptico do planeta, demonstra exatamente o contrário: a sobrevivência pujante dessa antiga crença nos nossos dias atuais. É o que, em suas palavras, Umberto Eco (In: DAVID & LENOIR, 1999, p. 11) confirma:

muitos dos nossos contemporâneos têm a sensação de viver uma época imprevisível e receiam mais ou menos confusamente uma grande catástrofe. A tiragem espetacular das reimpressões das profecias de Nostradamus que prediziam o fim do mundo, a inquietude suscitada pelo anúncio de um eclipse solar ocorrido em 11 de agosto de 1999, o sucesso mundial de um Código secreto da Bíblia que previa o Apocalipse para a virada do século, os êxitos de bilhe-

teria de filmes-catástrofe como Armagedon (expressão bíblica que significa o “fim dos tempos”) são outras tantas revelações de uma surda angústia.

Fruto da insegurança humana, a crença na finitude planetária, cresce assustadoramente em períodos de horror e opressão coletiva.

A ideia de que todos sofreremos, mas seremos vingados no fim por uma força maior, tem um apelo evidente para consolar os sofredores. Isso explica por que, nos Estados Unidos, a onda do fim do mundo só pegou para valer agora – em meio à crise econômica e ao medo do terrorismo –, e não na virada do milênio, quando o país surfava nos dólares da nova economia. (...) Os sociólogos gostam de associar a ideia do fim do mundo a períodos de crise e de grandes mudanças. A humanidade viveu décadas à sombra de um possível holocausto nuclear em função da Guerra Fria, entre Estados Unidos e União Soviética. Com o fim da União Soviética, o perigo parecia ter desaparecido. O ataque da Al Qaeda foi a faísca que reacendeu o temor. (BERNARDES, 2002)

A falta de perspectivas em relação ao futuro faz com que muitas pessoas depositem as suas esperanças no fim do mundo. Isso demonstra uma profunda preocupação com a continuidade existencial da espécie humana, em detrimento da continuidade existencial do meio ambiente. Em outras palavras, significa dizer que o advento do fim do mundo, mesmo que de forma inconsciente, pode suscitar nas pessoas um sentimento de indiferença em relação ao futuro ambiental. O pensamento lógico que se esconde por detrás dessa provável indiferença com o futuro da natureza é o seguinte: se o mundo vai acabar, para que nos preocuparmos com questões ambientais, se tudo mais, juntamente com o planeta, será destruído?

Esse pensamento, por mais distante da atualidade que possa parecer, sempre esteve guardado nos fundamentos da tradição cristã e ainda influencia a realidade de um grande número de pessoas que nele acreditam. James Watt, secretário do Interior do governo de Ronald Reagan, ouviu certa vez, numa reunião sobre meio ambiente, que era preciso cuidar do planeta para as gerações futuras. Respondeu: “*Não sei quantas gerações existirão até que o Senhor retorne*”. (BERNARDES, 2002)

Diante desse quadro, e considerando, portanto, que o fim dos tempos é o mesmo que uma absoluta finitude do mundo material, ele significa, em termos ambientais, a destruição planetária. É esta visão catastrófica³⁴, de fim de mundo, que grande parte da comunidade cristã, que crê seriamente nesses desígnios escatológicos, tem do fim da história.

³⁴ O acontecimento catastrófico do fim dos tempos é minuciosamente relatado no Livro do Apocalipse (escrito pelo Apóstolo João), parte integrante do Novo Testamento - Bíblia Cristã.

Convivendo então com a certeza futura de uma finitude ambiental, essas pessoas não encontrariam razões, até por uma questão de bom senso, para se preocuparem com as questões ambientais. O problema que surge diante desse quadro é: Qual o sentido lógico de se preservar um meio ambiente, cujas pessoas acreditam, por convicção religiosa, que estaria na iminência de ser destruído por Deus? Como poderia haver espírito de preservação sobre algo prestes a ser destruído?

2. O polêmico e a polêmica crise ambiental

Toma-se como corpus dessa pesquisa o texto divulgado no blog do Pr. Silas Malafaia sobre essa temática. Seu discurso religioso relacionado à crise ambiental é polêmico, uma vez que atende ao princípio superior de uma temática autorizada por ser de interesse coletivo e por apreender três dimensões: 1. Quanto à dimensão enunciativo-pragmática implica uma força ilocucional e teatral num tom de desqualificar o adversário; 2. Quanto à dimensão sociogenérica, requer uma análise do discurso situado num espaço sócio-histórico por um veículo de ampla proliferação desses embates polêmicos; 3. Quanto à dimensão semântica, demanda uma reflexão subjetiva de ordem filosófica, socioambiental, religiosa e histórica.

Essa temática associa a polêmica em torno da crise ambiental ao discurso polêmico religioso representado pelas declarações do Pr. Silas Malafaia em seu *blog*³⁵ no dia 29 de janeiro de 2014. Este texto do *blog* oferece uma exemplificação do discurso polêmico religioso relacionado aos problemas ambientais:

Catástrofes naturais são sinais da ira de Deus?

Terremotos, tornados, tsunamis, tempestades, deslizamentos, aquecimento global. Este é só o começo de uma vasta lista de catástrofes naturais que o mundo tem acompanhado nos últimos anos. Nunca se viu mudanças tão rápidas e com efeitos tão devastadores como nos dias de hoje. Mas, por que tudo tem de ser considerado castigo divino ou ação diabólica?

As leis da natureza explicam os desastres naturais. O maior responsável pelo desequilíbrio ambiental é o ser humano. A poluição dos rios e mares, o

35

http://www.advitoriaemcristo.org/siteEdit/site/advect/blog-posts.cfm?cod_secao=1&cod_subsecao=180

desmatamento, as construções irregulares em encostas, os lixos jogados na mata e o aumento da emissão dos gases gerando o efeito estufa, ações provocadas pelo homem, são os principais agentes de tantas calamidades e tristeza.

Segundo o representante da Swiss Re Brasil, Rolf Steiner, autor da palestra Meio Ambiente e Seguros de Catástrofes, os efeitos das catástrofes naturais são agravados pelas ações humanas por meio de comportamentos inconsequentes e negligentes, como a impermeabilização dos solos e as construções em leitos de cheias. Ele ainda informou que as dez piores catástrofes naturais registradas ao longo de 2010 ocorreram nos países em desenvolvimento, deixando um rastro de quase 300 mil mortos ou desaparecidos.

Durante muitos séculos, as catástrofes (sismos, erupção de vulcões, furacões, cheias) eram menos comuns, mas a revolução industrial, que aumentou a emissão de gases tóxicos e o despejo de poluentes no meio ambiente, provocou um aumento considerável de catástrofes súbitas. Esses cataclismos imprevisíveis resultam em prejuízo humano, na morte de várias vítimas inocentes, bem como em prejuízos econômicos, visto que, por vezes, cidades inteiras e toda a sua infraestrutura são destruídas.

Quantas vezes você já assistiu na televisão a reportagens sobre o grande número de animais mortos no leito seco dos rios, ou então sobre o derretimento das geleiras, o que aumenta o nível do mar? Se o ser humano respeitasse as leis da natureza, a biodiversidade não seria prejudicada, e a frequência de desastres naturais seria infinitamente menor.

É claro que Deus é absolutamente soberano e tem o controle de todas as coisas, mas isso não significa que é Ele quem produz os desastres, a fim de castigar a humanidade, como fez enviando o Dilúvio, para inundar a terra (Gênesis 6), e fogo em enxofre, para destruir Sodoma e Gomorra (Gênesis 19). Também não se pode afirmar que esses desastres sejam obras malignas, como vemos em Jó 1.16,19, embora eles sejam um sinal do fim dos tempos, o princípio das dores, conforme revelado em Mateus 24.6-8.

O polêmico Pr. Silas Malafaia traz a controvérsia em seu discurso. Nas palavras do enunciador, o modo de falar denuncia uma maneira de ser. Apontam-se, nesse discurso, traços do polêmico como constitutivo de uma identidade que representa um credo religioso. Vale destacar que a intenção desta análise é verificar a maneira de falar do enunciador relacionada à conduta do polêmico. Busca-se verificar a disposição do enunciador em se colocar numa situação de debate recorrente no qual se associa os problemas ambientais à crença no fim dos tempos.

O primeiro traço que chama a atenção nesse discurso de Malafaia é a enumeração de uma “lista de catástrofes da naturais”, onde alguns exemplos de ações que são de motivação antrópica são citadas como de motivação natural, por exemplo, o “aquecimento global”. Percebe-se que não há uma fundamentação lógica e nem apropriação de conhecimentos na área ambiental para tamanha veemência.

O segundo traço que chama atenção é a forma como ele valoriza as catástrofes ambientais ocorridas nos últimos tempos (“Este é só o começo de uma vasta lista de catástrofes” ou “Nunca se viu mudanças tão rápidas”). Esse modo apocalíptico, ameaçador e urgente de dizer, confirma o tom que se quer dá ao discurso sobre a iminência do fim dos tempos. Esse traço enunciativo sócio-histórico está ligado a uma determinada conjuntura e a uma temática que suscita interesse coletivo, e que confere com a dimensão sociogenérica do discurso polêmico.

O marcador discursivo de refutação (“mas”), considerado característico do polêmico, que segue nesse mesmo enunciado, estabelece uma relação de oposição ao dito anterior por meio de uma pergunta feita por um dito constituído (“por que tudo tem de ser considerado castigo divino ou ação diabólica?”), evidenciando uma voz que representa um grupo religioso, no qual ele representa e que é intensificada pela crise ambiental da atualidade. Com essa indagação em tom de indignação, o destinador quer isentar Deus de uma acusação de ira sobre a humanidade. Por outro lado, percebe-se que ele não nega nem afirma, prefere lançar a interrogação, trazendo à tona uma questão de forma a desestabilizar o oponente, utilizando-se do aspecto prático da fala de forma arrojada, que confere com a dimensão enunciativo-pragmática do discurso polêmico.

Nesse discurso, Malafaia se apoia em vozes externas (“Rolf Steiner, autor da palestra Meio Ambiente e Seguros de Catástrofes”) e em fatos históricos (“revolução industrial”) para legitimar sua retórica argumentativa, e, ao associar as “catástrofes naturais” à “revolução industrial”, confunde, novamente, ações de motivação antrópica com as de motivação natural.

Essa sensibilização que ele faz transparecer em “imprevisíveis”, “prejuízo humano”, “morte de várias vítimas inocentes”, “prejuízos econômicos”, “cidades inteiras e toda a sua infraestrutura destruídas” tem uma intencionalidade - a de induzir o pensamento de que Deus é bom e, por isso, Ele não seria capaz de lançar sua ira sobre os homens dessa maneira cruel.

No enunciado “Quantas vezes você já assistiu na televisão a reportagens...?”, ele comenta as notícias divulgadas pela TV em forma de pergunta para chamar a atenção para a realidade dos fatos, ou seja, não é ele quem diz, são os fatos. O marcador discursivo “se” condicional é conveniente para o tom autoritário do polemista e atribui ao homem a responsabilidade pelos “desastres naturais”, ao afirmar que “Se o homem

respeitasse a natureza, a biodiversidade não seria prejudicada, e a frequência de desastres naturais seria infinitamente menor”.

Quando no discurso ele afirma que “Deus é absolutamente soberano e tem o controle de todas as coisas”, mas que “não significa que é Ele quem produz os desastres”, inferimos, no mínimo, que ele permitiu e, mais do que isso, concordou que “cidades inteiras” fossem “destruídas”, uma vez que Ele é “soberano” e tem o “controle”.

As citações da bíblia, nesse discurso, que remetem a episódios da ira de Deus, como “Dilúvio”, “Sodoma e Gomorra”, buscam comprovar que Deus já demonstrou, em momentos no passado, que é capaz de mostrar sua ira e, ao atestar o número dos capítulos e dos versículos da bíblia (“Gênesis 6”, “Mateus 24:6-8”) pretende demonstrar legitimidade, autoridade e cumplicidade da bíblia para o que está sendo dito.

O marcador discursivo “também” estabelece uma relação de soma em relação à oração anterior, colocando a “ira de Deus” e as “obras malignas” num mesmo conjunto a ser descartado como hipóteses da causa dos “desastres” (ambientais) da atualidade. Nesse sentido, não sendo uma hipótese nem outra, ele pretende apontar o homem como único responsável pelos problemas ambientais, isentando Deus e, por incrível que pareça, também o diabo. No entanto, mesmo restringindo ao homem a posição de autor das “catástrofes naturais”, isso, contraditoriamente a ideia que Malafaia pretendeu impor, representaria o cumprimento de uma profecia concebida por Deus.

O marcador “embora”, ao estabelecer uma relação de oposição, contrariedade e adversidade, contradiz todo o enunciado ao longo do corpo do texto, anulando, assim, o discurso da inocentação de Deus.

Finalmente, posicionado na última frase do discurso, o enunciado “embora eles (‘os desastres’) sejam um sinal do fim dos tempos”, contradiz o discurso da isenção de Deus em relação às “catástrofes naturais”, pois quando o pastor usa o marcador discursivo “embora”, admite que o que está em curso nada mais é do que a concretização do plano divino.

3. Considerações finais

A análise do discurso religioso polêmico, por meio das palavras do Pastor Silas Malafaia, permite dizer que o tom da enunciação revela uma voz que se considera superior e autorizada não apenas pela função

de pastor que exerce na igreja, mas por representar um grupo que elogia e admira os traços desafiador, assertivo e arrogante característicos do polêmico. A falta de fundamentação lógica é camuflada pela teatralidade pragmática que impõe à fala.

Quando se apreendeu o discurso religioso em seu plano semântico e identitário, vislumbrou-se uma contradição nos pontos sustentados no percurso discursivo do pastor: de que toda profecia é um plano de Deus e, por essa essência, será, inexoravelmente, cumprida. Logo, por tratar-se de uma profecia, independentemente de quem a executa, ela, para os que creem, será executada. Portanto, pode-se depreender que a questão que menos importa aqui é identificar a autoria, ou seja, se for o homem ou Deus o causador das “catástrofes” ambientais, a profecia, de qualquer forma será cumprida.

No entanto, nesse contexto, o homem não faz nada além do que realizar a vontade divina. Sendo assim, o homem é, por um lado, o agente da história, já que é através dele que Deus realiza os seus planos; por outro, Deus é quem é o agente da história, já que é ele quem orienta (e reorienta) a ação humana.

O que não foi dito pelo pastor, mas está nas entrelinhas do seu discurso, e é primordial para essa análise, é que, se “Deus é absolutamente soberano” e tem “um controle de todas as coisas”, é dele o plano executado pelo homem. Nesse sentido, pode até não ser Ele o executor, mas é Dele a autoria do plano, ou melhor, da profecia. As “catástrofes” ambientais, a partir desse aspecto particular, são interpretadas como mera consequência da providência divina, como sendo um sinal da proximidade da realização da profecia bíblica do fim dos tempos.

A interferência da providência divina no curso da história representa, nesse caso, para aqueles que assim creem, a compreensão de que o processo histórico é regido por uma lógica própria que utiliza os homens (e seus feitos), como meio para atingir Seus fins. Nesse viés, Deus interferindo em determinados momentos, corrige o curso da história, recolocando a humanidade no caminho por Ele planejado.

Os feitos das sociedades, dos homens, dos indivíduos, são, na verdade, orientados por uma consciência divina, o que, visto de outra forma, significa dizer que os homens agem impelidos por uma força externa, da qual eles mesmos, os agentes, embora determinados a agir pela própria vontade, não têm consciência da finalidade última das suas próprias ações no contexto amplo da história.

Discutir e aprofundar as relações entre o credo religioso e a consciência ambiental, tendo em vista a urgência, complexidade e questionamentos que envolvem esse tema, torna essa análise do discurso polêmico relevante para os problemas ambientais da atualidade.

Pode-se concluir que os líderes religiosos se utilizam de argumentos (polêmicos) que julgam ser convincentes e suficientes para lidar com uma questão que é consensual – a da importância da preservação ambiental. Mas, mesmo querendo se mostrar atualizado, politicamente correto e consciente, devido à realidade imposta pelo mundo moderno, Malafaia endossa a profecia de Deus de que a crise ambiental é um dos sinais do fim dos tempos, revelando que o discurso instituído religioso se autolegitima e se perpetua apesar do avanço científico na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Ernesto. Apocalipse. *Revista Época*, edição n. 224, 02 set. 2002.

BÍBLIA Sagrada (A). Tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

DAVID, Catherine; LENOIR, Frederic. (Orgs.). *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. (Entrevistados: Jean Delumeau, Umberto Eco, Stephen Jay Gould e Jean-Claude Carrière). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2010.

MALAFAIA, Silas. *Catástrofes naturais são sinais da ira de Deus?* Rio de Janeiro: Blogs, jan. 2014. Disponível em: <http://www.advitoriaemcristo.org/siteEdit/site/advec/blog-posts.cfm?cod_secao=1&cod_subsecao=180>. Acesso em: 27-01-2016.

**ANÁLISE ESTRUTURAL DA NARRATIVA DE TODOROV
EM UM CÓDICE MEDIEVAL DE 1047**

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)

carolakie@yahoo.com.br

Leandro Duarte Rust (UFMT)

leandroduarterust@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, pretendo apresentar uma análise da estrutura narrativa presente no códice iluminado *Commentarium in Apocalipsin*, escrito em 1047, em letra visigótica, em latim eclesiástico, por um monge hispânico a pedido dos reis de Leão e Castela, Fernando I e D. Sancha. Nossa análise tem como instrumento teórico a análise estrutural da narrativa de Tzvetan Todorov. Este trabalho é parte integrante da nossa pesquisa de doutoramento que está em curso, sendo nosso objeto de pesquisa o referido códice. Para este trabalho, utilizamos um dos fólhos que representam as tábuas genealógicas da ascendência de Jesus Cristo. Nossa análise se preocupa em demonstrar as características da narrativa presentes nas tábuas genealógicas, cuja estrutura textual se apresenta de forma não linear. Para que pudéssemos realizar a análise, criamos uma metodologia para a transcrição afim de que o leitor pudesse seguir a sequência textual das genealogias. Tal metodologia foi baseada nas normas para transcrição e edição de manuscritos prescritas por Megale e Cambraia (1999).

Palavras-chave: Estrutura narrativa. Códice iluminado. Tábuas genealógicas.

1. Apresentação

Para este trabalho, nos baseamos na análise estrutural da narrativa de Tzvetan Todorov (1970; 1972; 1977) e na metodologia de transcrição e edição de manuscritos postulada por Megale e Cambraia (1999) da qual fizemos algumas adaptações para que fosse possível a edição do texto não linear como foi o caso do texto contido na tábua genealógica de Jesus Cristo selecionada para este trabalho.

O códice que é nosso objeto de pesquisa foi escrito pelo monge Beato de Liébana que redigiu a obra *Commentarium in Apocalipsin* em um monastério cântabro construído antes do século VII. Atualmente, conhecido como Santo Toríbio de Liébana, situado no município de Camaleão, onde há uma igreja gótica construída em 1256, que conserva os portais românicos e o maior fragmento da cruz de Cristo. Lembramos que tanto o texto escrito quanto suas inúmeras iluminuras contribuíram de forma efetiva para a formação de uma leitura do texto bíblico Apocalipse, último livro do Novo Testamento da Bíblia Cristã. Nosso trabalho

se concentra numa das cópias do códice que foi encomendada em 1047, pelo Rei Fernando I e sua rainha D. Sancha. A importância desse texto escrito pelo Beato se dá por ter marcado profunda e duradouramente a cultura eclesiástica medieval, notadamente da Península Ibérica.

2. *Objetivo*

O objetivo central deste trabalho é demonstrar através da teoria de Tzvetan Todorov, algumas características da estrutura narrativa presentes nas tábuas genealógicas de Jesus Cristo do códice iluminado *Commentarium in Apocalipsin* (1047).

3. *Metodologia*

Para este trabalho, adotamos a análise teórica da narrativa postulada por Tzvetan Todorov, nos detivemos na descrição, transcrição e edição de apenas uma narrativa contida em uma das 24 tábuas, a última tábua que está na página 33, fôlho 17r do códice e que contém a genealogia de Jesus, encontrada em Lc:2.11; Mt:1.

Para a edição apresentada, adaptada das normas para edição de texto manuscrito postulada por Megale e Cambraia, apresentamos a seguinte metodologia: para a edição do manuscrito, no caso das tábuas genealógicas, adotamos a indicação de número-letra para indicar a sequência genealógica, tendo em vista a disposição do conteúdo que não é justalinear; desmembramento das fronteiras de palavras que se encontravam unidas no manuscrito; chamou-se de ‘intervenção’ o texto que se encontra fora do conjunto das genealogias, portanto, fora dos círculos; desmembramento das abreviaturas; sistema de indicação de fim de linha com barra inclinada [/]; fidedignidade às maiúsculas e minúsculas em início de palavra de acordo com o manuscrito; no caso da edição do texto manuscrito em escrita visigótica, em latim eclesiástico, optou-se pela tradução modernizada, buscando referências nos antropônimos e topônimos apresentados na Bíblia de Jerusalém; a edição está disposta no formato latim [Lt] > português [Pt].

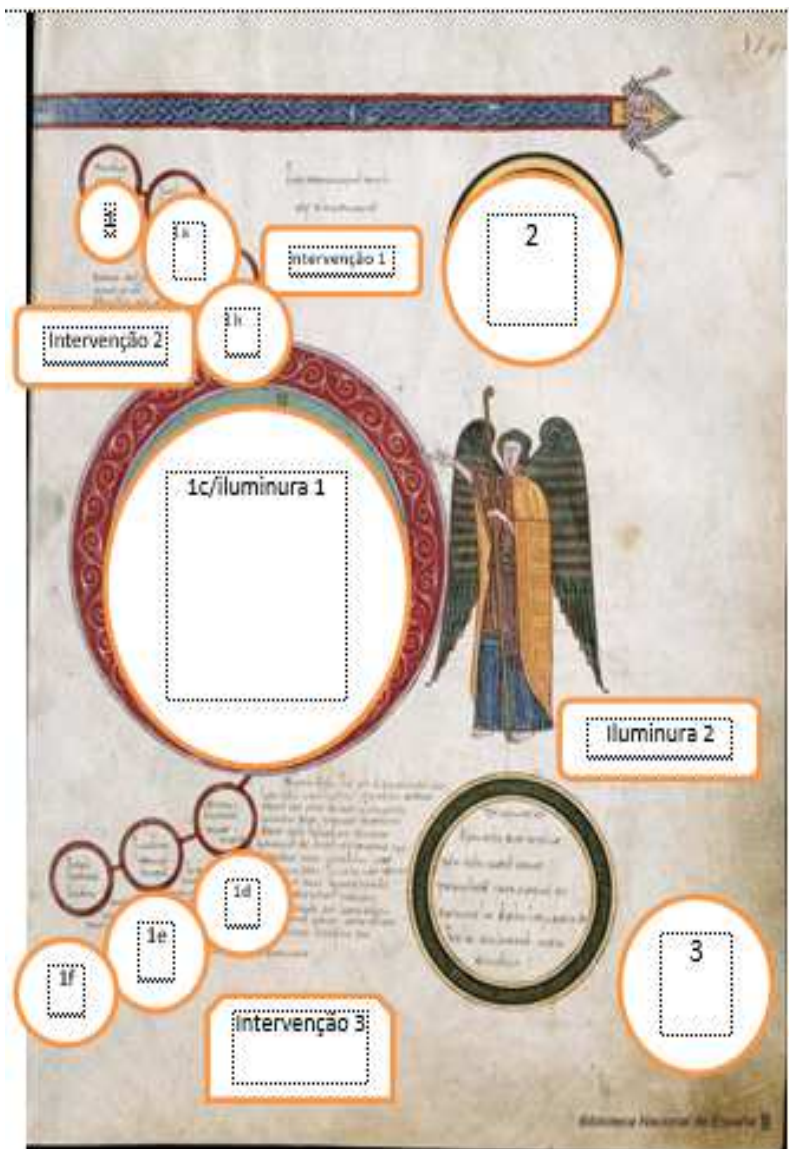
Ficha codicológica

Commentarium in Apocalipsin. Beato de Liébana – Códice de Fernando I e D. Sancha. Madri, Biblioteca Nacional, Ms. Vitr. 14-2 (olim B.31); San Isidoro at León, 1047, escrito pelo escriba Facundus, para o Rei Fernando I de Castela e Leão, códice conhecido como Beato J (= J), página 33/fôlho 17r.



Biblioteca Nacional de España

Edição



Edição e tradução:

Página 33/fólio 17r – Genealogia de Jesus, em Lc:2.11; Mt:1.

[Lt][Intervenção 1] *Post reurationem templi/ usque ad Incarnationem/ [xpi] (christi) anni/ [d] (de) [x] (10);*

[Pt][Intervenção 1] Depois da restauração do templo até próximo a encarnação de Cristo no ano 10.

[Lt](1) *Mathan/ genuit/ Iacob; (1a) jacob/ genuit/ Ioseph; (1c) Joseph/ dispondit mariam/ uirginem;*

[Pt](1) Matã gerou Jacó. (1a) Jacó gerou José. (1c) José desposou a virgem Maria.

[Lt][Intervenção 2] *De adam usque ad [dđ]? genera/ tiones [xxiii]^{os}?./ De nathan usque ad [xpm] (Christum)/ generationes [xxui]?./ Fiunt sub uno de adam usque/ ad [xpm] (Christum) generationes/ [2xxa] (40^o)*

[Pt][Intervenção 2] De Adão até as 24 gerações, de Natã até Cristo e as 26 gerações, foram feitas sob um único Adão até a quadragésima geração de Cristo.

[Lt](1c/ Iluminura 1 – *Maria e Menino Jesus ao seu colo) Colligitur omne/ tempus ab adam/ usque ad/ anni [u][c2uiiii] ; (Iluminura 2 – Anjo anunciador)*

[Pt](1c/Iluminura 1) Todos ligados no tempo de Adão até o quinto ano do ano de 129.

(Iluminura 2) O anjo

[Lt](1d) *Anna/ Ioachim/ mater/ mariae; (1e) Joachim/ genuit/ mariam; (1f) Joseph/ genuit/ Ioachim;*

[Pt](1d) Ana e Joaquim, mãe de Maria. (1e) Joaquim gerou Maria. (1f) José gerou Joaquim.

[Lt][Intervenção 3] *maria de qua [Ihs] (Ihesus) [xps] (christus) di filius In bethlem/ lude [scđm] (sacerdotem) carnem [sanctus] est: et tricesimo et enim/ etatis sue anno expleto: a Iohannem/ babtista filia zacarie sacerdotis/ de uice In Iordane flumine babtizadus est In diem apparitionis suae./ In de sequenti anno mirabilia queque/ In auangelio scripta sunt fecit: In anno uero [xxxoiio] (32^o)/ natiuitatis sue discipulos suos diuinis Inbuens/ sacramentis Imperat ut uniuersis gentibus predicent/ confessionem ad [dm] (domino): Tricesimo auum et tertio etatis sue anno [scđm] (sacerdotem)/ prophetas qui de eo fuerant pro locute ad passionem uenit anno tyberii/ [xxiii] (24) Patiens que [nra] (nostra) sunt auferens ob probrium beneficio suo/ et gratie sue splendore nos radiauit.;*

[Pt][Intervenção 3] Maria da qual Jesus Cristo, filho de Belém, foi sacerdote judeu cuja carne é santa. E o trigésimo na verdade pela sua idade completa, por João Batista, filho do sacerdote Zacarias, da vez em que foi batizado no rio Jordão, no dia da sua aparição, e no subseqüente ano da maravilha que está escrito no evangelho. No 32º ano da natividade de seus discípulos, do seu di-

vino sacramento, impera a confissão ao senhor. Os anciãos de terceira idade foram os profetas e sacerdotes que destes foram por Tibério, em seu próprio benefício e graça.

[Lt](2) *Sicut lucas euangelista/ per nathan ad mariam originem ducit/ Ita et mattheus euangelista per solomo/ nem ad Ioseph originem demonstra/ uit Id est ex tribu Iuda.*

[Pt](2) Seja Lucas evangelista por Natã e por Maria a origem dos chefes, e por Matheus evangelista e por Salomão até José demonstrava a origem da tribo de Judá.

[Lt](3) *Ut apparet eos/ de una tribu ex ire et sic ad/ [xpm] (Chrsitum) [scdm] (sacerdotem) carnem uenire:/ ut completeretur quod scriptum est:/ ecce uicit leo de tribu Iuda radix [dd]/ Id eo leo ex salomonem radix/ ex nathan:*

[Pt](3) Prepara aqueles de uma tribo a ir deste modo perto do Sacerdote Cristo e que venha sua carne e complete o que está escrito. Eis que viu o leão da tribo de Judá, a raiz do senhor e este leão de Salomão, a raiz de Natã.

4. Análise de dados

Este códice foi encomendado em um momento em que os reinos cristãos da Península Ibérica travavam disputas territoriais, políticas e religiosas com muçulmanos e judeus.

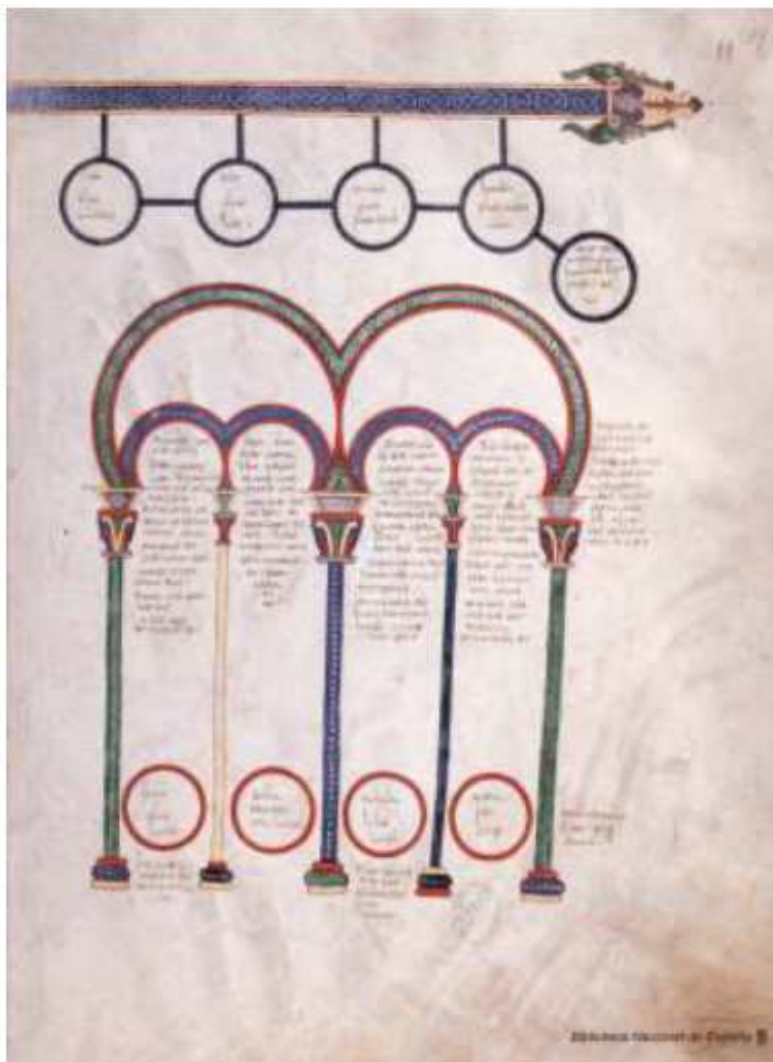
A análise feita, no que se refere à leitura e transcrição do códice, como parte integrante da nossa pesquisa de doutorado, nos fez perceber que o texto do *Commentarium in Apocalipsin* (1047) não apresenta nenhuma menção literal aos muçulmanos.

Creemos que este texto siga a mesma estrutura narrativa do último livro revelado da Bíblia Sagrada e por este motivo essa referência não caberia em sua estrutura escrita.

Quando me refiro à estrutura narrativa analisada, levo em consideração o que postula Tzvetan Todorov (1972, p. 231-232) acerca da narrativa como discurso, “de que a história em questão não pertence à vida, mas a esse universo imaginário que só conhecemos através do livro”, no nosso caso a narrativa contida no “códice”. Assim, o autor considera “a narrativa unicamente enquanto discurso, fala (*parole*) real dirigida pelo narrador ao leitor”.

Na narrativa descrita na página 33/fólio 17r, o que encontramos é a vasta menção à genealogia de Jesus que nasceu de Maria. A menção aos muçulmanos, pudemos perceber, se faz pela alegoria das iluminuras, ou seja, em seus adornos, e de inúmeras outras imagens que se apresen-

tam com tais características muçulmanas. Ainda, pudemos perceber essas mesmas características na arquitetura dos templos que estão dispostos no códice, o que se pode notar na iluminura a seguir que contém características arquitetônicas islâmicas.



Commentarium in Apocalipsin (1047) códice de Fernando I e D. Sancha – fólho 11r.

Entendemos alegoria como um discurso, que de acordo com Du Marsais, citado por Tzvetan Todorov (1977, p. 85)

é, primeiro apresentado como sentido próprio, que parece uma coisa completamente diferente daquela que pretendemos fazer entender, e que, no entanto, não serve senão de comparação para dar a entender um outro sentido que não exprimimos. [...] Na alegoria todas as palavras têm primeiro um sentido figurado: quer dizer, todas as palavras de uma frase ou de um discurso alegórico formam primeiro, um sentido literal que não é aquele que desejamos dar a entender.

O que nos leva ao raciocínio de que a omissão literal aos muçulmanos possa ter sido proposital pelo fato de que estes não mereceriam destaque em um documento que leva a marca simbólica e ideológica do cristianismo, tendo em vista a crença muçulmana no Islã.

Analizamos as iluminuras tendo como base a teoria semiótica apresentada por Tzvetan Todorov (1977, p. 15) que nos auxilia a compreender

o fato de analisarmos utilizando um discurso cujo objeto é o conhecimento (e não a beleza poética ou a pura especulação) e o fato de o seu objeto ser constituído por signos de espécies diferentes (e não unicamente por palavras, por exemplo).

Tzvetan Todorov (1977, p. 40) também afirma que havia uma “doutrina do simbolismo universal” que se mostra como uma característica dominante da tradição medieval, o que pode ser observado no códice do Beato de Liébana (1047) em suas iluminuras. Para exprimir tais características o autor apresenta o seguinte esquema do qual podemos correlacionar com o nosso objeto de estudo:

Estrutura da Doutrina do Simbolismo Universal de Todorov
poder divino> saber imanente> verbo interior> verbo exterior pensado > verbo exterior proferido
Igreja> o códice (1047)> o texto escrito e as iluminuras > a interpretação> o uso do códice

No que diz respeito ao contexto em que o códice foi encomendado (1047), há o fato de que, se a guerra por poder e posses de terras contra os muçulmanos era um problema que estava sendo combatido, tanto no sentido político, econômico, quanto religioso. Ainda havia outro grupo a ser combatido, os judeus. Mas com estes, possivelmente a guerra teve que ser feita de outra maneira, talvez uma guerra "ideológica" e a hipótese que tento defender pode seguir a linha de raciocínio de que, o códice *Commentarium in Apocalipsin* (1047) também tenha servido como elemento de persuasão para o povo cristão contra os judeus, de uma forma

que estes passassem a ser vistos como *personas non gratas* no meio cristão, posto que o referido códice desenvolve o tema da pregação e seu material teológico serviria de apoio à liturgia da época e o que ainda impressiona é a riqueza das iluminuras apresentadas no códice.

Ao tentar compreender o poder simbólico legado pelo *Commentarium in Apocalipsin (1047)*, levamos em consideração que ‘o simbólico’ de acordo com Tzvetan Todorov (1977, p.16-8) não é apenas o que postulam as palavras, assim “o símbolo é definido como sendo mais lato que a palavra”.

Lembrando que os símbolos dos quais se servem o *Commentarium in Apocalipsin (1047)* são formas que retratam símbolos cristãos, mas que por vezes insinuam símbolos judaicos e muçulmanos, muito bem representados nos adornos das iluminuras, nas representações das igrejas com arquitetura islâmica.

Não podemos interpretar que estas representações seriam ingênuas ou simples adornos para colorir o códice, pois o texto, em latim, língua da Igreja, unido ao texto visual que as iluminuras apresentam convertem o documento a um elemento simbólico da Igreja. O que quero dizer aqui é que apesar de alguns elementos judaicos e muçulmanos aparecerem nas iluminuras o que de fato se sobrepõe a elas é a linguagem verbal do texto, suprimindo, oprimindo e persuadindo os não cristãos pela palavra, pelo verbo.

De acordo com Tzvetan Todorov (1977, p.293)

As criações simbólicas são sempre involuntárias. Os símbolos nunca são, como qualquer espécie de signo, senão o resultado de uma evolução que criou uma relação involuntária entre as coisas: eles não se inventam nem se impõem no próprio momento. Não sendo intencionais, é difícil existirem símbolos.

Nossa interpretação segue a hipótese de que o Beato de Liébana tenha se utilizado do Evangelho de Mateus para a constituição das tábuas genealógicas de Cristo, pois ao longo de sua exposição muitas semelhanças podem ser observadas, como por exemplo, o fato de não iniciar com José, mas sim com Aran cuja ascendência é de Maria, reafirmando sua ascendência nobre e finaliza com a genealogia de José, pai adotivo de Jesus. Percebe-se também que as tábuas apresentam no seu interior uma narrativa no que se referem às famílias e seus ascendentes e descendentes.

Narrativas estas que são analisadas de acordo com Tzvetan Todorov (2004, p.59) no sentido de que a estrutura narrativa “pode estar mani-

festada tanto nas relações entre as personagens, quanto nos diferentes estilos de narrativa”, pois o códice apresenta diferentes estruturas que estão dispostas tanto no interior das genealogias quanto nos textos que apresentam o comentário ao Apocalipse.

A descrição das tábuas genealógicas de Cristo apresentadas pelo Beato de Liébana, nos fez chegar à interpretação que os Evangelhos de Mateus e Lucas partem da genealogia de Cristo desde Adão e Eva aos seus descendentes e de José e Maria e seus descendentes.

Apresento, a seguir, para que o leitor tenha uma noção da narrativa das tábuas, a descrição do conteúdo literal das tábuas que estão dispostas no início do *Commentarium in Apocalipsin* (1047).

No que se refere ao conteúdo das tábuas e sua referência aos livros bíblicos, no caso, nos baseamos na Bíblia de Jerusalém para melhor determinar os topônimos e antropônimos.

Eis as Tábuas genealógicas de Cristo e das Tribos de Judá:

Página 1/fólio 1r – apresenta a genealogia de Judá e sua esposa, Tamar, sendo Judá filho de Jacó temos aqui os antepassados de Maria, mãe biológica de Jesus, sendo estes pertencentes à tribo de Judá, em Gn:38.

Página 2/fólio 1v – apresenta a genealogia de Davi e Betsabá e os antepassados de José, em Cr:3.1-24, a casa de Davi.

Página 3/fólio 2r – apresenta a genealogia de Ismael, filho de Abraão e Hagar, em Gn:25.1-27.

Página 4/fólio 2v – apresenta a genealogia de Isaac, ciclo de Isaac e Jacó, as mulheres e filhos de Esaú em Canaã, em Gn:25.9; Gn:25.19-27; Gn:36.15-20.

Página 5/fólio 3r – apresenta a genealogia de Ruben, filho de Jacó e Lia, descendente dos reis dos judeus, em Gn:29.32-35; Gn:30.18-20.

Página 6/fólio 3v – genealogia de Jacó e Raquel, em Gn:30.22-25; Gn:41.45.

Página 7/fólio 4r – tábua dos reis dos Reis de Judá e dos Reis de Israel, em 1Rs:13.33, em 1Cr nos registros genealógicos, Cr:3.1-10.

Página 8/fólio 4v – genealogia da descendência de Davi, em 1Rs:3.10-19; 2Cr:29.1-17, e nos Livros Proféticos, em Jeremias.

Página 9/fólio 5r – genealogia de Seth, filho de Adão e Eva, em 1Cr:1.1-54; Gn:4.1-26; Gn:5.1-32.

Página 10/fólio 5v – genealogia da posteridade de Noé, genealogia de Jafé, filho de Noé, em Gn:9.18-28; Gn:10.1-32.

Vejamos que o que nos mostra o códice até este fólio é uma sequência genealógica da ascendência nobre de José e Maria que, portanto,

derivará a nobilidade a Jesus. Devemos nos concentrar no fato de que esta tradição nobre nos leva à tradição régia ligada à sucessão do trono leonês e castelhano que representa, neste nosso estudo, a sucessão do reinado de Fernando I e D. Sancha (1037-1065). Estaria aqui, uma alegoria da nobilidade representada pelos reis, um símbolo de nobreza e poder que pode ser visto por meio de genealogias sagradas e consagradas pela Bíblia.

Como alegoria, entendemos, de acordo com Tzvetan Todorov (1977, p. 87), que “a alegoria é o próprio pensamento que não deve ser tomado por aquilo que parece ser” e que, portanto, “se insiste na presença de dois sentidos” que devem ser entendidos através das tábuas como uma alegoria da nobilidade e poder régio dos reis cristãos, Fernando I e D. Sancha.

Nesse sentido, consideramos, assim como Tzvetan Todorov (1977, p. 210) o par símbolo-alegoria como complementares, sendo “o símbolo um produtor, intransitivo, motivado” que “realiza a fusão dos contrários e exprime o indizível” e em contraste a alegoria, “transitiva, arbitrária, simples significação, expressão da razão”.

Na sequência das tábuas genealógicas, da página 11 até a página 19, do códice, o Beato de Liébana nos apresenta uma série de iluminuras de página inteira, mas em seu interior podemos perceber uma narrativa que segue a linha da estrutura narrativa das tábuas e que perpassa as iluminuras. Portanto, temos:

Página 11/fólio 6r – iluminura, Jesus ao centro do símbolo alfa, que significa o início, segurando o símbolo do ômega, que significa o fim. Entendendo-se disto, “Eu sou o Alfa e o Ômega”, o princípio e o fim, expressão pertencente ao texto do Apocalipse, da Bíblia Sagrada.

Página 12/fólio 6v – iluminura, uma cruz com as palavras “pax”, “lux”, “rex” e “lex”, acima e abaixo da cruz e pendurada nas hastes da cruz, os símbolos alfa e ômega, abaixo da cruz, temos o cordeiro ladeado por três monges à esquerda e três à direita. E ainda, temos pendurados na haste da cruz, à esquerda o símbolo “A” que significa “alfa” e à direita, o símbolo “W” que significa “ômega”, sendo interpretados como “Eu sou o alfa e o ômega, o início e o fim”.

Página 13/ fólio 7r – tábua “enigmática” ou tábua “labirinto”, esta tábua representa a apoteose do reinado de Fernando I e D. Sancha, glorificando e enaltecendo-os. De acordo com Sandra Sáenz-López Pérez

(2010, p. 317-334) a tábua/labirinto diz que ambos monarcas foram promotores de tal documento, prova disso é que se pode ler no interior do labirinto as frases: “*Fredenandus rex Dei gra-[tia] m[emo]r[i]a l[ibri]*” e “*Sancia regina m[emo]r[i]a l[ibri]*”.

Página 14/fólio 7v – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece um núncio, que poderia ser o próprio Beato, no plano inferior, temos dois monges, à esquerda, sentado em um trono, de acordo com a inscrição que vem acima, seria Mateus entregando as tábuas genealógicas de Jesus Cristo a um outro monge que está à direita e em pé. Acima do núncio, temos a inscrição “*hic matheus genus hominem generaliter implet*”, que pode ser traduzida como “Mateus completa de modo geral este gênero humano”.

Página 15/fólio 8r – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece um anjo, que simboliza Mateus, segurando as tábuas genealógicas de Jesus Cristo, no plano inferior, temos dois anjos segurando as tábuas genealógicas de Jesus Cristo, o anjo da esquerda também segura um cajado. Acima do anjo, temos a inscrição “*liber generationis Iesus Christi filii domino filii abraham*” que pode ser traduzido como “O Livro das gerações de Jesus Cristo, filho do Senhor, filho de Abraão”.

Página 16/fólio 8v – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece o Leão de Marcus segurando o Evangelho, abaixo dois monges segurando o Evangelho, o da esquerda está em pé e o da direita, sentado em um trono com a mão direita elevada com o dedo indicador em direção ao monge à sua frente. Acima do leão, temos “*marcus ut alta fremens uox per deserta leonis*” que pode ser traduzido como “O leão de Marcus faz ressoar em alta voz pelo deserto”.

Página 17/fólio 9r – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece a águia de João segurando o Evangelho, abaixo dois anjos, o da esquerda com a mão esquerda apoiada em um cajado e a mão direita elevada em direção ao anjo da direita que segura as tábuas genealógicas e tem a mão esquerda apoiada em um cajado. Acima do leão alado, temos “*uox clamantis in deserto parate uiam domino*” que pode ser traduzido como “Uma voz que clama no deserto e prepara o

caminho do Senhor”.

Página 18/fólio 9v – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece o touro de Lucas segurando o Evangelho, abaixo dois monges segurando as tábuas genealógicas, o da esquerda em pé e o da direita com a mão direita elevada com o indicador apontando para o monge à sua frente. Acima do touro alado, temos “*is iure sacerdotii lucas tenet ore iubenti*” que pode ser traduzida como “Ordena pela boca da autoridade do sacerdote Lucas”. Abaixo do touro alado, temos “*fuit sacerdos quidam nominem zacarias*” que pode ser traduzida como “Foi ele o certo sacerdote em nome de Zacarias”.

Página 19/fólio 10r – A iluminura se mostra em forma de portal em arco, adornada com elementos multicoloridos, dividida em dois planos, um superior em que aparece a águia de João segurando as tábuas genealógicas de Jesus Cristo, abaixo dois anjos, o da esquerda segura um cajado com a mão esquerda e com a mão direita elevada, aponta o indicador para o anjo à direita que segura a Bíblia com a mão direita e apoia a mão esquerda em um cajado. Acima da águia, temos “*more uolans aquile uerbo petit asta johannes*” que pode ser traduzida como “Pelo costume a águia voa e dirige-se a João”. Abaixo da águia, temos “*in principio erat uerbum/ et deus erat uerbum*” que pode ser traduzida como “No princípio era o verbo e Deus era o verbo”.

Aqui, o códice finaliza uma primeira parte de apresentação de iluminuras e retorna à exposição de tábuas genealógicas que se encerra na página 33 do códice.

O que podemos analisar das iluminuras aqui apresentadas é a importância que tem a palavra cristã, o verbo bíblico, a narrativa bíblica, ou seja, a importância que se dá ao monumento que representam as passagens e as figuras bíblicas como os quatro evangelistas, a figura de Cristo e os símbolos cristãos que remetem à fé, como a cruz, o cordeiro. Estas imagens estariam diretamente ligadas à sacralidade remetida ao trono dos reis em questão, como símbolo da ideologia cristã e dos reis cristãos, Fernando I e D. Sancho.

Nesse sentido, entendemos que a dupla símbolo-alegoria que funciona para estas imagens assim como postula Tzvetan Todorov (1977, p.210), o símbolo como uma produção inconsciente que provoca um trabalho de interpretação infinito e a alegoria com sua carga de intencionalidade e “que pode ser entendida sem remanescente”.

Dando continuidade à descrição das genealogias, temos:

Página 20/fólio 10v – genealogia de Adão e Eva e seus filhos, Seth, Abel e Caim, em Gn:4.1-25; Gn:5.1-32.

Página 21/fólio 11r – continuação da Genealogia de Set filho de Adão e Eva, em Gn:5.15-28; Gn:7.1-24; Gn:8.1-13.

Página 22/fólio 11v – Genealogia da posteridade de Noé, em Gn: 9.1-29; Gn:10.1-32, Cr:1.1-49, Gn:10.1-24; a Bíblia de Jerusalém (2012, p.47) fala sobre “A tábua das nações”, creio que esta passagem bíblica seja muito importante para justificar a presença das tábuas no códice do Beato, pois temos um quadro que representa uma tradição a qual se quer igualar ao reinado de Fernando I, o que serviria para sustentar a hipótese de que advindo de uma tradição tão magistral, a monarquia católica sobrepunha ao poderio muçulmano e a presença judaica na Península Ibérica.

Página 23/fólio 12r – Tábua dos filhos de Sem, filho de Noé – Tábua das Nações, em Gn:10.1-30; Gn:11.10-26; Cr:1.17-24-50; Mt:1.1-17; Lc:3.23-28. Os textos que estão dentro dos pórticos referem-se à Gn:11.10-15; Gn:11.27-32 e Gn:11.16-26.

Página 24/fólio 12v – Tábua dos patriarcas do dilúvio, em Gn:11.10-26 e da descendência de Taré, em Gn:11.27-32; Gn:13.1-18.

Página 25/fólio 13r – Tábua da aliança e circuncisão e da genealogia de Abraão, em Gn:16.1-16; Gn: 17.1-27.

Página 26/fólio 13v – Genealogia de Rebeca, filha de Batuel. Casamento de Isaac. Mulheres e filhos de Esaú, em Canaã, em Gn:24.15-47; Gn:26.34-35; Gn:36.1-24. 2Mc e Jó.

Página 27/fólio 14r – Genealogia dos reis e chefes da terra de Edom, em 1Cr:1.43-54; 1Cr:2.1-17; Gn:25.19-28; Gn:29.32-35; Gn:30.18-20; Gn:36.40-43; Gn:37.1-11.

Página 28/fólio 14v – Genealogia de Jacó e Raquel, em Gen:29.32-35; Gen:30.1-25; Gn:38.1-29; Gn:41.45; Nm:26.59; Ex:2.1-3; Ex:6.14-27; Ex:18.3-4; 1Cr:23 e 1Cr:24.

Página 29/fólio 15r – Genealogia de Judá (filho de Jacó e Lia) e sua esposa, Tamar (era cananéia), em Gn:38; Esposas de Davi, em 1Cr:3; Esposas de Salomão, em 1Re:11.3; Salomão, em 1Cr:29.23; Mt:1.6-7 (descreve os antepassados de José); Natã, em Lc:3.23-31 (descreve os an-

tepassados de Maria); Saul, em At:13.21; 2Sm:2.10.

Página 30/fólio 15v – Genealogia dos reis de Judá, em 2Cr:9.31; 2Cr:12.13; 1Rs:14.21 e dos reis de Israel, em 1Rs:11.3. Livro dos Profetas – Amós, Miquéas.

Página 31/fólio 16r – Genealogia dos reis de Judá, em 2Rs:18.1-2; 2Rs:21.1. Livro dos Profetas – Jeremias.

Página 32/fólio 16v – Tábua de Eliúde, da linhagem de Salomão, em Mt:1.6-7. Quadro sobre os imperadores de Roma. Tábua de José, filho de Eli.

Página 33/fólio 17r – Genealogia de Jesus, em Lc:2.11; Mt:1.

Até aqui, podemos levar em consideração a interpretação de que o Beato utilizou as genealogias de Cristo contidas no Evangelho de Mateus e de Lucas para compor o conteúdo das genealogias que constam nas primeiras 33 primeiras páginas do *Commentarium in Apocalipsin* (1047), que iniciam com a linhagem de Judá e sua segunda esposa, Tamar. O Beato ainda inseriu narrativas que complementam as genealogias com informações no que diz respeito aos povos que viviam em Israel, na época de Cristo e antes dele.

Entendemos por narrativa, tal qual apresenta Tzvetan Todorov (2004, p. 111) quando afirma que “se se trata de uma narrativa, o único aspecto que os interlocutores retêm parece ser o aspecto literal. A palavra-ação é percebida como uma informação, a palavra-narrativa como um discurso”. E nesse sentido, podemos perceber tanto o aspecto literal como o discursivo nas narrativas presentes nas tábuas genealógicas que fazem com que o leitor, de uma forma performativa, reconheça a palavra cristã, no texto.

5. Considerações finais e perspectivas para o trabalho em curso

Apresentei neste trabalho uma análise da estrutura narrativa presente no códice iluminado *Commentarium in Apocalipsin*, escrito em 1047. Nossa análise teve como instrumento teórico a análise estrutural da narrativa de Tzvetan Todorov.

Como este trabalho é parte integrante da nossa pesquisa de doutoramento que está em andamento, não esgotamos aqui, todos os esforços

feitos durante a pesquisa, mas sim, demonstramos apenas uma possibilidade de interpretação da narrativa contida no *corpus* de pesquisa.

Para este trabalho, descrevemos o conteúdo e editamos um dos fólhos que representam as tábuas genealógicas da ascendência de Jesus Cristo, cuja estrutura textual se apresenta de forma não linear.

Para tal demonstramos a metodologia adaptada de Megale e Cambraia para a transcrição e edição de manuscritos antigos a fim de que o leitor pudesse seguir a sequência textual das genealogias.

Para a leitura e compreensão do texto bíblico, nos baseamos na Bíblia de Jerusalém e para a tradução do texto latino, recorremos ao uso do dicionário latino-português. O texto original do códice estudado pode ser encontrado na Biblioteca Digital Hispânica, cujo fac-símile está disponível em PDF e JPG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA de Jerusalém, São Paulo: Paulus, 2012.

BIBLIOTECA Digital Hispánica. *Catálogos*. Disponível em: <http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/inde_x.html>.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPPELLI, Adriano. *The elements of abbreviation in medieval latin paleogra-phy*. Kansas: Printed in Lawrence, 1982.

ECHEGARAY, Juan González. *Obras completas y complementarias I*. Comentario al Apocalipsis. Himno “O Dei Verbum” Apologético. Madrid: BAC, 2004.

_____. *Obras completas y complementarias II*. Documentos de su entorno histórico y literário. Madrid: BAC, 2004.

Commentarium in Apocalipsin. Beato de Liébana – Códice de Fernando I e D. Sancha. Madri, Biblioteca Nacional, Ms. Vitr. 14-2 (olim B.31); San Isidoro at León, 1047, escrito pelo escriba Facundus, para o Rei Fernando I de Castela e Leão, códice conhecido como Beato J (= J).

MEGALE, Heitor; CAMBRAIA, César Nardelli. Subsídios para uma proposta de normas de edição de textos antigos para estudos linguísticos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

In: RODRIGUES, Angela Cecília de Souza; ALVES, Ieda Maria; GOLDSTEIN, Norma Seltzer. (Orgs.) *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999.

SÁENZ-LOPEZ PÉREZ, Sandra. El mundo para una reina: los mappae-mundi de Sancha de León (1013-1067). *Revista Anales de Historia del Arte*, volumen extraordinário, p. 317-334, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Teorias do símbolo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. Porto: Marânus, 1945.

**ANÁLISE FILOLÓGICA DA CÓPIA DA CARTA
PARA JOÃO PEDRO DA CAMARA**

Marta Maria Covezzi (UFMT)

martacovezzi@hotmail.com

Tháísa Maria Gazziero Tomazi (UFMT)

Thalita Rodrigues de Alcântara Gimenes (UFMT)

RESUMO

O presente artigo tem por propósito analisar, a partir do ponto de vista filológico, uma carta manuscrita de 2 de maio de 1767, pertencente ao Arquivo Público de Mato Grosso, enviada por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na época secretário de Estado da Marinha e do Ultramar, ao governador da Capitania de Mato Grosso (1765 a 1769), João Pedro da Câmara. O conteúdo da carta se refere à resposta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado quanto à situação anteriormente reportada pelo governador da capitania sobre munições e armas. Dessa forma, apresentaremos a edição fac-similar e a edição semidiplomática, esta última utilizando critérios propostos pelo II Seminário para a História do Português Brasileiro, em Campos do Jordão, São Paulo. Em seguida, faremos comentários paleográficos, observando também aspectos sócio-históricos.

Palavras-chave: Filologia. Edição fac-similar. Edição semidiplomática. Paleografia.

1. Introdução

Para um filólogo ou crítico textual, a preservação e integridade de textos históricos, culturais e literários são os principais objetivos.

O homem lida com textos escritos desde os seus primórdios e tem o intento de preservá-los devido ao seu valor e a sua representação de pensamento e ideologia.

A propósito da Crítica textual, pertencente à área de estudo da Filologia, “[...] costuma-se empregá-la em língua portuguesa como designadora do campo do conhecimento que trata basicamente da restituição da forma genuína dos textos, isto é, de sua fixação ou estabelecimento.”, de concordância com César Nardelli Cambraia (2005, p. 13), para quem, reforçado por Azevedo Filho (1987), é, essencialmente, uma atividade filológica, pois se debruça incansavelmente sobre textos do passado, sendo indispensável para editar cientificamente os textos antigos.

A partir dessas premissas, analisaremos, filologicamente, uma carta manuscrita de 2 de maio de 1767, pertencente ao Arquivo Público

de Mato Grosso, enviada por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na época secretário de Estado da Marinha e do Ultramar, ao governador da Capitania de Mato Grosso (1765 a 1769), João Pedro da Câmara. Bem como a importância dos pedidos e demandas realizados na época.

Usaremos, para tanto, as edições semidiplomática e fac-similar a fim de manter a integridade da mesma. E, para além disso, poderemos observar as diferenças nas grafias de algumas palavras, o que nos permite enxergar a evolução da língua portuguesa.

2. A *filologia*

O texto, manuscrito ou impresso, é o principal objeto de estudo da filologia e da literatura escrita e entendemos que a filologia

concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado. A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto. Esse conjunto de conhecimentos complicados, dando a impressão de verdadeira cultura enciclopédica de quem os pratica, constitui o caráter erudito da filologia. (SPINA, 1994, p. 82)

E segundo Gladstone Chaves de Melo (1981, p. 7) a filologia “é o estudo *científico* de uma forma de língua atestada por documentos. [...] onde não há documentos escritos não pode haver filologia. [...] é uma ciência aplicada, dado que o seu escopo, a sua finalidade *específica* é fixar, interpretar e comentar os textos”.

3. *Tipos de edição*

Para as análises filológicas de textos A edição fac-similar é a fotografia do texto, em que o editor minimamente interfere no original, pois limita-se a escaneá-lo, por exemplo, quando, entretanto, algumas características, como a cor do papel e da tinta, podem adquirir aspectos diferentes em relação ao original. Já a edição semidiplomática ou diplomático-interpretativa, que foi adotada neste artigo, é, segundo definição de Segismundo Spina (1977, p. 77-79), chamada de paleográfica por César Nardelli Cambraia (2005, p. 95-96), o que sofre alguma interferência do editor, que, além de digitá-la, desdobra suas abreviaturas e estabelece as fronteiras entre palavras, quando não as há, visando à preservação de pra-

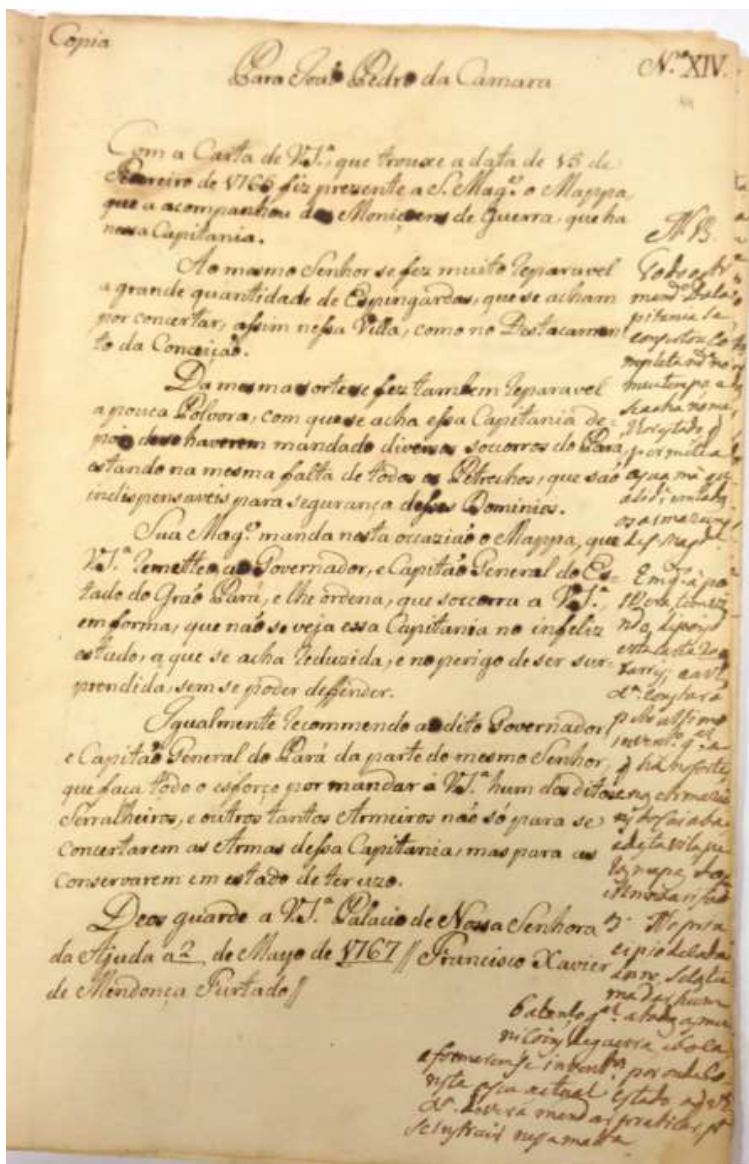
ticamente todas as características do documento.

3.1. Critérios de transcrição utilizados para a edição semidiplomática

Para a edição semidiplomática foram empregados critérios sugeridos pelo II Seminário Para a História do Português Brasileiro, em Campos do Jordão, São Paulo, no período de 10 a 16 de maio de 1998. São eles:

1. As linhas serão enumeradas de cinco em cinco;
2. A pontuação original será mantida;
3. A acentuação original será mantida;
4. As abreviaturas serão desdobradas, indicando-se em itálico as partes nelas suprimidas;
5. As maiúsculas e minúsculas serão mantidas como no original;
6. A ortografia será mantida como no original, não se efetuando nenhuma correção;
7. As fronteiras de palavras serão mantidas como no original;
8. As assinaturas serão indicadas por díples <>.

É importante destacar que, para uma maior facilidade de entendimento do estudo filológico do documento a seguir, considerou-se a cópia da carta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado como *Manuscrito 1*; e a nota à direita do fólio escrita provavelmente por outro amanuense como *Manuscrito 2*.



Edição semidiplomática

Transcrição – Fólio 1	
IDENTIFI- CAÇÃO	Arquivo Público do Estado de Mato Grosso
ASSUNTO	Resposta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao pedido de João Pedro da Câmara sobre armas e munições.
LOCAL	Palácio de Nossa Senhora da Ajuda
DATA	2 de maio de 1767
ASSINA- TURA	Idiógrafo

Manuscrito 1

(2.5.1767)

//1 r//

{Cópia}

[Número XIV.]

[14]

Para Ioaõ Pedro da Camara

- 5 Com a Carta de *VossaSenhoria*, que trouxe a data de 15 de Fevereiro de 1765 fiz presente a *Sua Magestade* Mappa, que a acompanhou das Moniçoens de Guerra, que ha nessa Capitania.
Ao mesmo Senhor se fez muito reparavel
- 10 a grande quantidade de Espingardas, que se acham por concertar, assim nessa Villa, como no Destacamen=to da Conceição.
Da mesma sorte se fez tambemreparavel
a pouca Polvora, com que se acha essa Capitania de=
- 15 pois de se haverem mandado diversos soccorros do Pará, estando na mesma falta de todos os Petrechos, que são indispensaveis para segurança desses Dominios.
Sua Magestade manda nesta occaziaõ o Mappa, que *VossaSenhoriaremetteo*, ao Governador, e Capitaõ General do Es=
- 20 tado do Graõ Pará, e lhe ordena, que soccorra a *VossaSenhoria*, em forma, que não se veja essa Capitania no infeliz estado, a que se acha reduzida, e no perigo de ser sur=preendida, sem se poder deffender.
Igualmente recommendo ao dito Governador,
- 25 e Capitaõ General do Pará da parte do mesmo Senhor, que faça todo o esforço, por mandar à *VossaSenhoria* hum dos ditos

Serralheiros, e outros tantos Armeiros não só para se concertarem as Armas dessa Capitania, mas para as conservarem em estado de ter uzo.

- 30 Deos guarde a *Vossa Senhoria* Palacio de Nossa Senhora da Ajuda a 2 de Mayo de 1767 // << Francisco Xavier de Mendonça Furtado >> //

Manuscrito 2

[*Note Bem*

Todo o Ar
mamento Da capitania se
consertouco

- 5 mpletamente no
meutempo; e
se acha no me
lhor estado, *que*
permitia

- 10 asua má qu
alidade em todos
osarmaseins
de*Sua Magestade*.
Emquantoapo

- 15 Ivora, temvi
ndadipois d
esta carta 20
barris; e *avossa*
Senhoria constava

- 20 pelo ultimo
inventariogeral, o
que há noforte,
e nos Armari
osdoCuiaba,

- 25 edestavila,pe
los mapas dos
Almoxarifad
os. No prin
cipio de cada

- 30 anno, secostu
ma dar hum
balanço *geral* atodas as mu
niçõinsdeguerra, eboca
eformaremseinventarios, por onde co=

- 35 nstaoseuactualestadoe*que* vossa
Senhoria.deverá mandar praticar, *para*
se instruir nessa matta.]

4. Paleografia

Para se proceder a uma análise filológica adequada de um *corpus*, é preciso recorrer a outras ciências que auxiliam a filologia, dentre as quais a paleografia, que fornece subsídios também à história, à antropologia, ao direito e a outras ciências que tenham a escrita como material de análise. Definida como o estudo das escritas antigas, de acordo com César Nardelli Cambraia (2005, p. 23), o termo paleografia, etimologicamente, vem do grego e significa palaios = antigo e graphien = escrita. É, segundo Segismundo Spina (1977, p. 18), “[...] o estudo das antigas escritas e evolução dos tipos caligráficos em documentos, isto é, em material perecível (papiro, pergaminho, papel).”

A análise paleográfica, minuciosa por natureza, requer do pesquisador dedicação e muitas horas de trabalho, exigindo um olhar atento para cada palavra do texto. A paciente tarefa de vasculhar instituições, como bibliotecas e mosteiros, lendo documentos, observando-lhes letra e forma, era efetuada, em sua maioria, por religiosos das mais diversas ordens.

4.1. Comentários Paleográficos

4.1.1. Tipos de Letras

Manuscrito I

O documento analisado (manuscrito 1) foi escrito por mãos hábeis. Assim, tal escriba e amanuense possivelmente era uma pessoa letrada com instrução formal. A escrita utilizada é a humanista com tipo de letra cursiva, na maioria das vezes, feita de uma vez sem pausa do copista.

A dimensão das letras, quanto às maiúsculas e minúsculas, as hastes superiores e inferiores, os traçados, dentre outros aspectos dão uma clareza à leitura do texto. Provavelmente, tal documento foi escrito de forma planejada, calma e segura, considerando a habilidade do escriba e sua perceptível instrução.

Segundo Vera Lúcia Costa Acioli (2003, p. 62), os tipos de letras empregados no Brasil entre o século XVIII e XIX possuem pequenas diferenças comparadas aos usados hoje. No caso do documento (manuscrito 1) em análise, são encontradas diversidade de ocorrências nas formas

de letras minúsculas simples, como em *nessa* <nessa> (1r- 8),
essa <essa> (1r- 21); e minúsculas, caudadas e simples, como
assim <assim> (1r- 11), *nessa* <nessa> (1r- 11),
desses <desses> (1r- 17), *dessa* <dessa> (1r- 28).

Além disso, pode ser observado o uso do r minúsculo, como
reparavel <reparavel> (1r- 9 e 13),
remetteo <remetteo> (1r- 19), *reduzida* <reduzida> (1r- 22),
recommendo <recommendo> (1r- 24). Já no meio ou final de palavras, é grafado de maneira diversa, como em
Carta <Carta> (1r- 5), *guerra* <Guerra> (1r- 7),
Senhor <Senhor> (1r- 9), *concertar* <concertar> (1r- 11).

É importante destacar algumas ocorrências da letra d minúscula, com em
Espingardas <Espingardas> (1r-10), *todos* <todos> (1r-16),
Governador <Governador> (1r- 19), cuja haste superior é uma possível característica da escrita gótica, caracterizada por letras angulosas.

Manuscrito 2

A respeito do manuscrito 2, escrito na forma de nota na lateral direita do manuscrito 1, não há registro de autor, data nem local, porém percebe-se com clareza que não foi escrita pelo mesmo punho de quem escreveu a cópia da carta.

A escrita utilizada foi a humanista cursiva, corrida, muito irregular, muitas vezes com separação intravocabular e interlinear sem considerar um padrão de separação de sílabas, talvez devido ao pouco espaço que se tinha para registrar as informações. Constata-se também que a letra do manuscrito 2 demonstra possível descuido, pressa e o conteúdo

tem a finalidade de prestação de contas.

4.1.2. Características ortográficas

O documento aqui analisado é de 1767, portanto, pertencente ao período pseudoetimológico. De acordo com Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 71), tal fase se inicia no século XVI até 1904, sendo influenciada pelo Renascimento, o que possibilitou a volta ao vocabulário em latim. Assim, houve o emprego de letras que já não se usavam, o que permitiu a existência de diversas ortografias.

Manuscrito 1

No manuscrito 1, observa-se característica desse período nos exemplos abaixo:

Consoantes dobradas, além de r e s como em: <Mappa> (1r- 6), <Villa> (1r-11), <soccorros> (1r- 15), <occazião> (1r- 18), <remetteo> (1r- 19), <deffender> (1r-23), <recommendo> (1r- 24).

É possível constatar outras ocorrências ortográficas como:

Uso de z, como em: <prezente> (1r- 6), <occazião> (1r- 18), <uzo> (1r- 29).

Uso de g, como na abreviatura <Magestade> (1r- 6 e 18), em <General> (1r-19 e 25).

Uso de *oens*, como em <Moniçoens> (1r- 7).

O *h* no início de palavra, como em: <hum> (1r- 26).

O uso de *s* e *c*, como em: <concertar> (1r- 11), <concertarem> (1r- 28), <conservarem> (1r- 29).


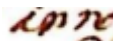
Ditongo com semivogal *y*, como em: <Mayo> (1r- 31).

Ditongo em *eo*, como em: <remetteo> (1r- 19), <Deos> (1r- 30).

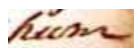
Uso da letra ramista *i* no lugar de *j*, como em <loaõ> (1r- 4).

Manuscrito 2

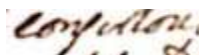
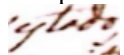
No manuscrito 2 também pode-se observar características do período pseudoetimológico, como consoantes dobradas além de r e s

:  <matta> (1r- 37) e  <anno> (1r- 30).

Há outras ocorrências ortográficas como:


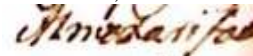
O *h* no início de palavra, como em:  <hum> (1r – 31).


A letra *s* minúscula caudada ou dupla caudada, como em:

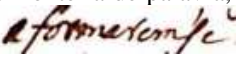
 <consertou> (1r – 04);  <estado> (1r – 08);

 <nessa> (1r – 37).

Uso de letras maiúsculas no meio da frase, como em

 <Armarios> (1r– 23 e 24);  <Almoxarifados> (1r –27e 28).




O encontro consonantal, como em:  <actual> (1r - 35).


















O não estabelecimento de fronteira de palavra, sem separação entre verbo e pronome, como em:  <formaremse> (1r

















- 34);  <secostulma> (1r– 30 e 31).












4.1.3. Traçado das letras: o alfabeto

Manuscrito 1

Maiúscula	Minúscula	Transcrição
 (1r -9)	 (1r- 5)	A – a
	 (1r- 13)	b





 (1r- 5)  (1r- 12)	 (1r- 14)	C – c
 (1r-11)  (1r- 13)  (1r – 30)	 (1r- 5)  (1r- 10)  (1r- 10)	D – d
 (1r- 10)	 (1r- 19)	E – e
 (1r- 31)	 (1r- 9)	F – f
 (1r- 19)  (1r- 20)	 (1r- 10)	G – g
	 (1r- 26)	h







 (1r- 24)  (1r- 4)	 (1r- 11)	I – i
	 (1r- 21)	j
	 (1r- 9)	l
 (1r- 6)	 (1r- 7)	M – m
 (1r- 30)	 (1r- 11)	N – n
	 (1r-9)	o
 (1r- 4)	 (1r- 6)	P – p
	 (1r- 6)  (1r- 9)	r
 (1r- 5)	 (1r- 14)	S – s

 (1r- 6)	 (1r- 14)  (1r- 15)	
	 (1r- 5)  (1r- 13)	t
	 (1r- 7)	u
 (1r- 5)	 (1r- 13)	V - v
 (1r- 31)	 (1r- 5)	X - x
	 (1r- 21)	z

4.1.4. Números

Logo abaixo, estão listados os números seguidos de exemplos contidos no documento em análise.

1	 (1r- 5)  (1r-31)  (1r- 6)
2	 (1r- 31)

5	 (1r- 5)  (1r- 6)
6	 (1r- 6)  (1r- 31)
7	 (1r- 6)  (1r-31)



4.1.5. Sistema braquiográfico (abreviaturas)

De acordo com Segismundo Spina (1977, p. 44-49), as abreviaturas por sigla são representações da palavra a partir da letra inicial. Já as abreviaturas por síncope possuem retiradas de elementos gráficos no meio da palavra e a presença de letras sobrepostas no final. E as abreviaturas por apócope são oriundas da retirada de letras ao final da palavra.




Manuscrito 1

As abreviaturas encontradas no documento (manuscrito 1) são classificadas como sigla e síncope. Em seguida, serão apresentadas tais abreviaturas presentes no documento com o desenvolvimento, grifando em itálico as letras suprimidas.

a) Abreviaturas por sigla

 (1r- 6)	S.	<i>Sua</i>
 (1r- 5, 19, 20, 26,30)	V.	<i>Vossa</i>


b) Abreviaturas por síncope

 (1r- 6 e 18)	Mag.º	Magestade
 (1r- 2)	N.º	Numero
 (1r- 5, 19, 20, 26 e 30)	S.ª	Senhoria

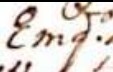


Manuscrito 2

No manuscrito 2, encontram-se abreviaturas por síncope, sigla e apócope, como se vê abaixo:


a) Abreviatura por sigla

 (1r - 1)	N. B.	Note Bem
---	-------	----------

b) Abreviaturas por síncope

 (1r- 14)	Emqt.º	Emquanto
 (1r- 21)	invent.º	Inventario
 (1r- 36)	p.ª	para

c) Abreviatura por apócope

 (1r-8,22 e 35)	q.	que
---	----	-----

4.1.6. *Sinais*

Manuscrito 1

a) Sinais de pontuação

A seguir, serão enumerados trechos do documento nos quais possuem vírgula e ponto final.

Vírgula:

Com a Carta de *VossaSenhoria*, que trouxe a data de 15 de Fevereiro de 1765 fiz presente a *SuaMagestadeo* Mappa, que a acompanhou das Moniçoens de Guerra, que há... (1r- 5 a 7).

a grande quantidade de Espingardas, que se acham por concertar, assim nessa Villa, como no Destacamento da Conceição. (1r- 10 a 12)

Ponto final:

Com a Carta de *VossaSenhoria*, que trouxe a data de 15 de Fevereiro de 1765 fiz presente a *SuaMagestadeo* Mappa, que a acompanhou das Moniçoens de Guerra, que ha nessa Capitania. (1r- 5a 8).

b) Divisão silábica

A divisão silábica translinear ocorre no documento a partir de híffens duplos (=), como se constata nos trechos:

por concertar, assim nessa Villa, como no Destacamento da Conceição. (1r- 11 e 12).

a pouca Polvora, com que se acha essa Capitania de= poisde se haverem mandado diversos soccorros do Pará, (1r- 14 e 15).

*VossaSenhoria*Remetteo, ao Governador, e Capitaõ General do Estado do Graõ Pará, e lhe ordena, que soccorra a *VossaSenhoria*, em forma, que não veja essa Capitania no infeliz estado, a que se acha Reduzida, e no perigo de ser surpreendida, sem se poder deffender. (1r- 19 a 23).

c) Paragrafação

Os parágrafos são bem delimitados e organizados, com três a seis linhas, possivelmente por terem sido escritos por amanuense instruído e também por se tratar de uma carta.

d) Sinais de acentuação

- (ponto) sobre as letras i e j, com em:
 - a grande quantidade de Espingardas, que se acham... (1r- 10)
 - em forma, que não veja essa Capitania no infeliz... (1r- 21)
- ~ (til) como sinal de nasalização em:
 - Para IoaõPedro da Camara (1r- 4).
 - por concertar, assim nessa Villa, como no Destacamen=
to da Conceição. (1r- 11 e 12).
 - estando na mesma falta de todos os Petrechos, que saõ... (1r- 16).
 - Sua Magestade manda nesta occaziaõ o Mappa, que
VossaSenhoriaremettee, ao Governador, e Capitaõ General do Es=
tado do Graõ Pará, e lhe ordena, que soccorra a VossaSenhoria, (1r- 18 a 20).
 - eCapitaõ General do Pará da parte do mesmo Senhor, (1r- 25).
 - Serralheiros, e outros tantos Armeiros naõ só para se... (1r- 27).
- (cedilha) colocada abaixo da letra c antes de a e o para indicar fonema /s/, como em:
 - ... que a acompanhou das Moniçoens de Guerra, que ha... (1r- 7).
 - por concertar, assim nessa Villa, como no Destacamen=
to da Conceição. (1r- 11 e 12).
 - ... indispensaveis para segurança desses Dominios. (1r- 17).
 - ... que faça todo o esforço, por mandar à VossaSenhoriahum dos ditos... (1r-
26).
 - ... da Ajuda a 2 de Mayo de 1767 // << Francisco Xavier
deMendonça Furtado >> /" (1r- 31 e 32).
- ` (acento grave), usado para apontar a crase, como em:
 - que faça todo o esforço, por mandar à VossaSenhoriahum dos ditos (1r- 26).
- (acento agudo), utilizado para marcar monossílabo tônico e sílaba tônica de palavra oxítona.
 - poisde se haverem mandado diversos soccorros do Pará, (1r- 15).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VossaSenhoriaRemetteo, ao Governador, e Capitão General do Estado do Graõ Pará, e lhe ordena, que socorra a VossaSenhoria, (1r-19 e 20).

Igualmente Recommendo ao dito Governador,

eCapitão General do Pará da parte do mesmo Senhor, (1r- 24 e 25).

Serralheiros, e outros tantos Armeiros não só para se concertarem as Armas dessa Capitania, mas para as conservarem em estado de ter uzo.” (1r- 27 a 29).

e) Outros sinais

No final do documento, pode-se observar o uso de duas barras paralelas para separar o nome do autor da carta:

... // << Francisco Xavier de Mendonça Furtado >> // (1r- 31 e 32).

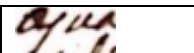

Manuscrito 2



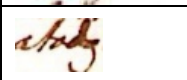

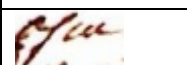
Quanto à pontuação, há a presença de ponto e vírgula, ponto final e vírgula, como nos exemplos abaixo:

Todo o Ar
mamento Da capitania se
consertouco
mpletamente no
meutempo; e
se acha no me
lhor estado, *que*
permitia (1r- 2 a 9).

balanço *geral* atodas as mu
niçoinsdeguerra, eboca
eformaremseinventarios, por onde co=
nstaoseuactualestadoe*que* vossa
Senhoria.deverá mandar praticar, *para*
se instruir nessa matta. (1r- 32 a 37).

No que se refere à fronteira de palavras, verifica-se a junção de artigos e preposições a pronomes e substantivos, como nos exemplos que seguem:

	asua (1r - 10)
	noforte (1r - 22)

	doCuiaba (1r - 24)
	edesta(1r - 25)
	atodas (1r -32)
	deguerra (1r -33)
	oseu (1r - 35)

Como já foi mencionado anteriormente, por se tratar de uma nota feita de forma apressada e descuidada, com o objetivo de registrar as mudanças ocorridas após a chegada da carta e as possíveis medidas adotadas para solucionar os problemas relatados, não há paragrafação.

4.1.7. Aspectos sócio-históricos

A Capitania de Mato Grosso foi criada pela Coroa Portuguesa em 9 de maio de 1748, em decorrência da descoberta de várias jazidas de ouro e devido à distância das minas em relação à Capitania de São Paulo cujo governador também administrava esse território.

O primeiro governador da Capitania de Mato Grosso, nomeado por D. João V em 1748, foi Antônio Rolim de Moura, militar que exerceu essa função durante 13 anos, 11 meses e 4 dias, de janeiro de 1751 a janeiro de 1769. Fundou a primeira capital de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade, em 1752, no vale do rio Guaporé, seguindo à risca as ordens recebidas da rainha de Portugal.

Vila Bela foi capital até 1819, tendo sido importante espaço de defesa das fronteiras brasileiras e mato-grossenses, já que o rio Guaporé limitava os domínios português e castelhano.

O sucessor de D. Antônio foi seu sobrinho, o tenente-coronel João Pedro da Câmara (1765-1769) que, segundo Arthur Cezar Ferreira Reis (1957), assumiu essa função num momento difícil em que Portugal e Espanha perdiam a cordialidade e retornavam a uma tensão que poderia conduzir a confrontos armados.

João Pedro da Câmara colocou Antônio Rolim de Moura a par da situação em que se encontrava a Capitania assim que lá chegou. Tomou a

atitude de informar ao Capitão-General do Pará, Fernando da Costa de Ataíde Teive, e às autoridades de Lisboa suas desconfianças de que a paz não era duradoura e que os recursos de que dispunha eram precários, temia um ataque dos castelhanos. Tinha tomado posse em janeiro de 1765 e já em maio do mesmo ano recebeu o aviso de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, secretário do Estado para os Negócios do Ultramar, de que deveria manter-se alerta porque a situação estava tensa e o confronto estava próximo.

Portanto, o manuscrito a que se refere esta análise faz parte desse momento histórico, haja vista a solicitação de conserto de armas que visava à preparação para a defesa da Villa, que se deduz tratar da Villa Bela da Santíssima Trindade, capital à época, da Capitania de Mato Grosso e da possível invasão dos espanhóis que queriam recuperar à força o território que o Tratado de Madrid (1750) lhes assegurava.

5. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi realizar um estudo filológico sobre uma carta manuscrita, de 1767, enviada por Francisco Xavier de Mendonça Furtado a João Pedro Câmara, Governador da Capitania de Mato Grosso. Nesse documento, são solicitados munições e consertos de armamentos para a capital da capitania, Vila Bela da Santíssima Trindade, porque se temia um ataque dos espanhóis pelo Rio Guaporé.

Pela nota lateral, que constituiu o manuscrito 2 deste estudo, obtém-se a informação de que as solicitações feitas foram atendidas, porém não foi possível conhecer o autor do escrito, data ou local, visto tratar-se de anotação em que não se percebe grande preocupação com a formalidade como na carta, manuscrito 1.

Considerando os fundamentos e normas da filologia, foram feitas as edições fac-similar e semidiplomática, com a intenção de compreensão do documento e visando oportunizar que o mesmo seja empregado em estudos de disciplinas como a história, a sociologia etc. e também para dar visibilidade a documentos históricos mato-grossenses. Essas edições propiciaram a observação e a elaboração de comentários linguísticos e paleográficos, distinguindo aspectos ortográficos, de pontuação, de acentuação da escrita utilizada, com o intuito de trazer à luz o conhecimento da língua à época.

Trata-se de documento instigante, que incita à investigação histó-

rica, desde a criação da Capitania de Mato Grosso, da fundação da sua primeira capital, Vila Bela da Santíssima Trindade, bem como do caminho trilhado pelos primeiros governantes e habitantes da região na condução, defesa e manutenção do território do estado de Mato Grosso. Portanto, este documento poderia ser utilizado como ponto de partida para inúmeras outras pesquisas em variadas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2003.

ANDRADE, Elias Alves; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo; BARONAS, Roberto Leiser. *Plano de Guerra da Capitania de Matto Grosso*. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. João Pedro da Câmara, um fronteiro olvidado. *Revista História USP, São Paulo*, vol. 15, n. 32, p. 463-490, 1957. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/106181/104857>>. Acesso em: 3-05-2016.

SILVA, João Bosco da. *Eterna Capital de Mato Grosso*. Disponível em: <<http://www3.mt.gov.br/opiniao/eterna-capital-de-mato-grosso/82342>>. Acesso em: 3-06-2016.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Editora Cultrix, EdUSP, 1977.

AS INADEQUAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS GRADUANDOS DE ENGENHARIA DA UENF

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Luana Espírito Santo Barbosa (UNIFLU)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita, bastante conhecidas e muito debatidas pelos profissionais de educação. Abordam-se elementos que apresentam situações que comprovam as inadequações na escrita e confirmam a necessidade de levar o graduando a adquirir as competências necessárias para a expressão de ideias através de uma linguagem bem elaborada e com o domínio das habilidades comunicativas. Analisaram-se trabalhos escritos, da disciplina de português instrumental, de alunos dos cursos de engenharia (UENF), com o objetivo de observar as competências linguísticas e entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido no texto escrito. Percebeu-se, através deste estudo, que os alunos que concluem o ensino médio têm apresentado grande dificuldade de expressarem, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões de maneira adequada e coerente. As universidades, em geral, oferecem poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, no entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para produzir textos bem elaborados. Pretende-se, com estes resultados, discutir e buscar novos caminhos didáticos que possam contribuir para a aquisição da habilidade linguística dos universitários, extinguindo essa deficiência na escrita que se estende da educação básica para o ensino superior.

Palavras-chave: Escrita dos universitários.
Habilidades linguísticas. Língua portuguesa

1. Introdução

As dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita são bastante conhecidas e muito debatidas pelos profissionais de educação. Embora o currículo da educação básica agregue expressiva carga horária de ensino de língua materna, tais dificuldades não parecem ser superadas. Os alunos que concluem o ensino médio têm apresentado grande dificuldade de expressarem, por escrito, seus pensamentos, seus entendimentos e suas opiniões de maneira adequada e coerente. (FARACO, 2009)

Vários fatores podem ser considerados relevantes para este resul-

tado, como, por exemplo: professores despreparados para lidar com essas dificuldades, turmas grandes e carga horária elevada, pouco tempo para o preparo de aulas. E assim, como resultado registra-se o flagrante da desmotivação (ou até mesmo a rejeição) dos estudantes para se engajarem na produção de textos escritos, atividade, que para os alunos, parece trabalhosa.

Por outro lado, conforme alguns pesquisadores como Isabel S. Sampaio e Acácia A. Angeli dos Santos (2002); Rosane Maria Bolzan, (2008); e Williany Miranda da Silva (2010), não se desconsidera a existência de boas iniciativas, no meio educacional, voltadas a melhorar a qualidade da escrita.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*: “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15). Porém, as escolas trabalham esses saberes linguísticos de forma limitada, usando frases soltas para ensinar regras gramaticais, e os textos, quando inseridos nas atividades, têm como mote servir como material para o ensino gramatical, nunca utilizado como objeto principal, em que os elementos linguísticos que o constituem apresentam-se como língua em uso. (BERNARDO & NAUJORKS, 2014)

João Wanderly Geraldi (2002) argumenta que o ensino de uma língua pode ser abordado a partir de duas perspectivas diferentes: a) tomando a língua como instrumento de comunicação em processos interacionais, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão – *o uso da língua*; b) considerando a língua como sistema de mecanismos estruturais, o que resulta em um *saber a respeito da língua*. Entende-se que esta sobrepõe àquela, uma vez que orienta a maioria das práticas de ensino, originando as dificuldades como as regras gramaticais e ortográficas, as quais são exaustivamente estudadas durante o ensino básico, mas parece não serem aprendidas quando se analisam os textos dos estudantes universitários.

Sabe-se que a aprendizagem de regras e normas gramaticais não garante a boa organização textual e que a redação de um bom texto está relacionada à capacidade de o escritor expressar, de forma coesa e coerente, suas ideias. Sendo assim, para escrever, não basta saber regras gramaticais e ortográficas. É necessário entender como os elementos linguísticos podem ser usados para construir e comunicar sentido.

Os conhecimentos gramaticais como, por exemplo, o uso das regências e das concordâncias nominal e verbal e o emprego adequado das regras básicas dos sinais de pontuação e do paralelismo sintático e semântico deveriam ser dominados por estudantes universitários, especialmente aqueles que cursam licenciaturas.

A escrita acadêmica, além de possibilitar a circulação de informações na comunidade científica, tem por objetivo expor ideias e reproduzir resultados de pesquisas à esfera educacional, utilizando convenções específicas que o diferenciam, por exemplo, da escrita literária. A produção dessa escrita é um processo bastante complexo, podendo gerar dificuldades para o escritor, uma vez que exige clareza e precisão no encadeamento de ideias e nas argumentações, e tempo para sua elaboração. Nesse sentido, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2001, p. 31) afirmam que escrever um bom texto exige conhecimentos “de natureza variada (lingüística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. Portanto, escrever não é apenas por letras no papel, mas elaborar sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível. (DAMIANI et al. 2011)

2. Marco teórico

Nos últimos anos, pesquisadores interessados no ensino de língua portuguesa vêm discutindo sobre como tornar os estudos relacionados à língua materna mais atraentes. É fato, por exemplo, que a complexidade da natureza do conteúdo gera, na maioria das vezes, o desinteresse e a falta de estímulo no aprendizado da língua.

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa requer uma capacidade criativa do aluno para elaboração dos vários tipos de textos como também o domínio das habilidades comunicativas nos diversos ambientes sociais. Para isso, é necessário criar mecanismos que auxiliem o aluno no desenvolvimento da capacidade de construção representativa de circunstâncias do uso da língua, tanto oral quanto escrita.

Muitos alunos têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita, o que pode ser atribuído a fatores, como, por exemplo, muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros. Há, todavia, um fator relevante que consiste na dificuldade inerente ao próprio ato de escrita, uma vez que o aluno, como afirma John T. Bruer (1992), tem

que:

...proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceituais para colocar em página a 'essência abstrata' (o pensamento). O fato de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil. (BRUER, 1992, p. 223)

Corroborando a ideia de John T. Bruer, (1992), Linda S. Flower e John R. Hayes (1981) citam que há processos mentais que intervêm no ato de escrita e que têm a ver com a memória de longo prazo do escrevente, por um lado e por outro, com o contexto de produção desse mesmo ato. Os autores apresentam, dentro desta atividade processual, três importantes subprocessos: a planificação, a redação e a revisão.

A planificação prende-se com a parte anterior ao processo de textualização, tornando fundamental que os alunos façam os seus esquemas, rascunhos antes de começar a escrever. Todavia, o subprocesso da planificação poderá estar presente ao longo de todo o processo de escrita, pela própria natureza recursiva deste ato. Luís Filipe Barbeiro, quanto à planificação, relata que:

Para chegar à escrita de um texto, é necessário não apenas gerar elementos, mas também ativar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a seleção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a este subprocesso, (...) ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa. (BARBEIRO, 1999, p. 61)

O subprocesso da redação, conforme Luís Filipe Barbeiro (1999, p. 61-62), tem de corresponder às exigências próprias da comunicação escrita e coloca em evidência os mecanismos de coerência e coesão que devem presidir à elaboração de um texto.

Por fim, a revisão, também uma fase muito importante, implica, antes de qualquer coisa, numa atividade reflexiva e que conduz a uma atividade de controle do próprio texto que o aluno está produzindo, este subprocesso deve-se beneficiar com insistência de diferentes estratégias de transformação do mesmo conhecimento.

A escola deve tornar os alunos capazes de criar dados que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso sugere que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um texto, ou seja, a competência textual.

A “*Competência textual*” é a capacidade de produzir e compreender textos, o que implica em possuir, também, a “*Capacidade Linguísti-*

ca” = “criatividade linguística” (CHOMSKY, 1986) ou “*Competência linguística*” – é a capacidade que todo o usuário da língua tem de gerar sequências próprias e típicas da língua, ou seja, é a capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais (TRAVAGLIA, 1997, p. 17). E, conseqüentemente, o usuário teria a “*Competência comunicativa*” – a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1997, p. 19)

Diante de todas essas exigências da língua, pode-se dizer, ainda, que transformar a linguagem oral em linguagem escrita e estabelecer uma interação entre pessoas não é uma atividade muito fácil.

Ao transformar, a linguagem oral em linguagem escrita, na busca de estabelecer um diálogo, o aluno procura dar sentido às suas palavras, conforme Michel Pêcheux (1998), ao afirmar que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesma’, sua escrita não é feita somente com base no que foi proposto pelo professor durante o curso, com base nos conteúdos propostos [...] mas é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social histórico em que as palavras, expressões e proposições ideológicas são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1998, p. 15)

E, falando especificamente em educação, é preciso considerar a produção de sentidos que a linguagem escrita assume no lugar da linguagem oral, usada convencionalmente em uma sala de aula ou nos diversos ambientes de comunicação.

A comunicação escrita produzida pelo aluno a partir das relações estabelecidas em um ambiente de ensino desloca os sentidos e constrói um novo discurso. O discurso, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 15) é,

[...] a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Sendo assim, entende-se que o discurso do aluno produz sentidos para além do ambiente virtual “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Assim, a fala do aluno é efetivada pela linguagem escrita, sendo esta, o meio pelo qual o diálogo entre os interlocutores é estabelecido. Concorda-se com Lev Semenovich Vygotsky (2000), quando este afirma que “[...] para compreender a fala de outrem não basta compreender suas palavras – temos que compreender seu pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 188). Sendo assim, ao apropriar-se dessa forma de comunicação, o aluno vai dando sentido à linguagem escrita, onde o discurso aconte-

ce, e como cita Eni Puccinelli Orlandi (2001, p. 85) “as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira”.

Diante dos argumentos, aqui, apresentados, pode-se perceber a necessidade de efetivação de um processo de ensino de escrita para os alunos de graduação, tomando como base os textos produzidos nas diversas disciplinas do seu curso, buscando um planejamento que contemple a aprendizagem dos sujeitos/alunos a partir do desenvolvimento de atividades contextualizadas, onde a base para esse processo é materializada pela linguagem escrita.

3. Método e resultados

Fez-se um estudo investigativo, de observação da realidade da escrita, analisando as produções textuais dos alunos dos 1º anos dos cursos de engenharia da UENF, com base nas competências da matriz de redação do ENEM, entre os anos de 2006 a 2014.

Competências-matriz do ENEM:

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, seguindo os registros gramaticais e as convenções da Escrita.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresentar domínio do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar, interpretar e apresentar informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao tema proposto, de forma consciente e organizada, configurando autoria em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Articular bem as partes do texto e apresentar repertório diversificado de recursos coesivos.
Competência 5	Elaborar bem a proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articular a discussão desenvolvida no texto.

Ao analisar as produções textuais dos alunos dos cursos de engenharia, perceberam-se dados importantes que podem confirmar a falta de domínio da habilidade escrita, comprometendo a construção da argumentação e a interação necessária para comunicação.

Destacam-se, aqui, algumas das inadequações presentes nos textos

produzidos analisados, como por exemplo, a) Uso frequente da linguagem coloquial, basicamente oral e simplificada e com abreviações, frases curtas e algumas com sentido incompleto, demonstrando dificuldade de entendimento dos enunciados e de elaboração de frases, comprometendo a coerência e a legitimidade do texto. b) Deslizes de concordância verbal e de acentuação gráfica (ex.: eles tem). Assim, entende-se que o aluno não tem muito conhecimento de regras gramaticais. Pode-se perceber que o perfil de competências em língua portuguesa do aluno é insuficiente para o desenvolvimento de expressões comunicativas, ideias ou outros textos, ou seja, das habilidades, nomeadas de “competências linguísticas”. c) Troca de letras como: *pençar* (*pensar*), *encino* (*ensino*), *faser* (*fazer*), *fasso* (*faço*), *soutar* (*soltar*), *acabo* (*acabou*), *contigo* (*com você*). Estes deslizes são erros atribuídos à falta de domínio de ortografia. d) Palavra como: amostroalho = mostruário. e) Uso da linguagem digital, havendo aí uma confusão entre as duas linguagens, o que demonstrou que o aluno não consegue distinguir qual a forma padrão da escrita e não sabe qual linguagem usar em cada situação.

Para construir ou entender um texto não basta apenas saber as normas gramaticais (ANTUNES, 2009). Muitos professores de língua portuguesa demonstram grande preocupação em ensinar gramática, esquecendo-se de que tão importante quanto à gramática de uma língua é também o seu léxico, ou seja, um extenso conjunto de palavras à disposição dos falantes para a construção do sentido dos enunciados. Como unidades de sentido, as palavras são organizadas e combinadas sequencialmente, conforme as regras previstas pela gramática, de forma coesa e coerente se materializando e permitindo ao texto significados que podem ser reconhecidos pelos usuários da língua. Para isso, as atividades são trabalhadas não só para a construção dos conceitos, mas também para instigar no aluno o desenvolvimento das habilidades expressivas com fins comunicativos.

4. Considerações finais

Diante das constatações sobre as inadequações na expressão escrita dos universitários, entende-se que há necessidade de que seja feito um trabalho com estes alunos a fim de que desenvolvam a capacidade de se expressar por escrito de forma clara e precisa, propondo um acompanhamento orientado de escrita para os estudantes deste curso.

Os textos produzidos por estes universitários mostram que a defi-

ciência na escrita se estende da educação básica para o ensino superior. As universidades, em geral, oferecem poucos meios para aperfeiçoar essa habilidade, pois pressupõem que o aluno já tenha adquirido o conhecimento da língua para fazer os exames do ENEM e/ou vestibular. No entanto, na graduação, o aluno encontra dificuldade para realizar tarefas básicas, como por exemplo, escrever um fichamento, uma resenha ou responder a uma prova.

Os resultados indicam que a formação deficiente da escrita dos alunos, sugere que as instituições de Educação Superior precisam incentivar a produção escrita em atividades acadêmicas das diversas disciplinas da grade curricular dos cursos de graduação como rotina acadêmica e manter estímulos à formação do leitor, para obter maior qualidade na produção escrita dos universitários.

Baseado na existência de uma relação lógica entre aspectos semânticos e formais da escrita, o ideal seria apresentar um trabalho pedagógico que proponha embasar futuras intervenções que possam contribuir para a formação destes profissionais. Esses sujeitos irão assumir compromissos sérios e com grande responsabilidade nas inúmeras áreas de trabalho, portanto, estes profissionais necessitam escrever corretamente, o que aponta para a importância de ações que visem constituir embasamentos para melhorar sua escrita e, conseqüentemente, sua competência linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, Luís Filipe. Como estimular... práticas inovadoras em escrita. *Noésis*, n. 49, p. 14-16, 1999.

_____. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BERNARDO, Bruna Amaral; NAUJORKS, Jane da Costa. *Texto: objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS, 2014.

BOLZAN, Rosane Maria. *Influência da intervenção escrita do docente em textos dissertativo-argumentativos reescritos: análise com base na teoria da relevância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). – Universidade do Sul de Santa Catarina.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e

tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUER, John T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Escritura: temas de educación. Transformar el conocimiento*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: its origin, nature and use*. New York: Praeger, 1986.

DAMIANI, Magda Floriana; ALVES, Clarice Vaz Peres; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Diagnóstico e análise da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 14, n. 2, p. 455-478, jul./dez. 2011. Disponível em:
<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/35/21>>.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FLOWER, Linda S.; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: _____. *College composition and communication*, n. 32, 1981, p. 365-387.

GERALDI, João Wanderly. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Educamp, 1998.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, n. 7, p. 31-38, 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a04.pdf>>.

SILVA, Williany Miranda da. Articulando saberes sobre o ensino de escrita: conflitos evidentes na prática de ensino. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1, 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEMPLE, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AS METÁFORAS NOS TEXTOS CIENTÍFICOS

Patrícia Luciano de Farias Teixeira (UFT)

patylft@gmail.com

Elizany Alves de Araújo (UFT)

RESUMO

Este artigo propõe a verificação da presença ou não da metaforicidade nas palavras de textos científicos, retirados da base de dados Scielo de áreas de conhecimento distintas. Faz também uma breve abordagem de alguns teóricos estudiosos da metáfora bem como se apodera delas para explicar a existência ou não destas metáforas nos estudos escolhidos para a análise.

Palavras-chave: Metáfora. Texto científico. Metaforicidade.

1. Introdução

Quem escreve um texto científico, que tem por finalidade evidenciar os resultados dos experimentos e pesquisas, busca evitar a subjetividade, a ambiguidade, primando pela clareza e objetividade na divulgação dos dados.

Um texto é um conjunto coerente de enunciados com intenção comunicativa através dos seus signos. O adjetivo científico, por sua vez, qualifica aquilo, aquele(s) ou aquela(s) pertencente(s) ou referente(s) à ciência, isto é, o conjunto de métodos e técnicas que permitem organizar a informação.

Ora, um texto científico tem por base a utilização da linguagem científica. Trata-se de um tipo de texto que recorre a uma linguagem clara, com uma sintaxe não demasiado complexa e orações ordenadas. O objetivo é que a informação não seja mal interpretada: estes textos devem, portanto, ser precisos.

Quem escreve um texto científico evita termos ambíguos, já que pretende que o significado das suas palavras seja unívoco, com um único significante e significado. Por isso, tenta minimizar todo o tipo de subjetividade, destacando os dados concretos acima de quaisquer opiniões. Portanto, espera-se não haver traços metafóricos nestes textos, uma vez que a metáfora é entendida pelos dicionários como o emprego de uma palavra em sentido diferente do próprio por analogia ou semelhança, ou então, uma figura de retórica em que a significação habitual de uma palavra

é substituída por outra, só aplicável por comparação subentendida ou mesmo como apenas uma figura de linguagem, um ornamento para ela.

De acordo com Dieysa Kanyela Fossile (2015), a etimologia da palavra metáfora deriva dos termos gregos *metha* e *phora*, o que vai significar levar ou conduzir a mudanças.

Aristóteles foi um dos que, primeiramente, definiu que metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra. Ele sustentava que a metáfora estava vinculada aos domínios da retórica e da poética. (ARISTÓTELES, 1996, cap. XXI, 1457b-6, p. 92)

Vários estudiosos da metáfora vão além da visão simplista e delimitada de Aristóteles. Black (1962, 1992, 1993), por exemplo, propõem que as metáforas geram novos significados. Ela cria mais do que identifica similaridades. Ele apresenta a teoria da interação que tem como pressuposto que a metáfora é o resultado da interação entre as partes de uma sentença metafórica e que ela cria alguma coisa nova. Já Leezenberg (2001) defende a teoria contextual, a qual sustenta que uma mesma sentença pode receber diferentes interpretações em contextos diversos. Para George Lakoff e Mark L. Johnson (2002), a metáfora é de natureza conceptual, pois é um importante instrumento de nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão de mundo, da nossa cultura e de nós mesmos. A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico. Segundo os autores, a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Heronides Maurílio de Melo Moura (2012), que também segue a teoria interacionista, argumenta que a metáfora está em todos os lugares, que assim como dependemos da imaginação para compreendermos o mundo, dependemos da metáfora para a comunicação. Elas são onipresentes: estão em todos os lugares por serem uma fonte perene da criatividade humana e aparece em todas as atividades verbais realizadas pelos seres humanos. Enfatiza ainda que garimpamos o novo no velho; o novo é a metáfora e o velho é a rede conceptual da linguagem.

Dieysa Kanyela Fossile (2015) complementa dizendo que é possível discutir que a metáfora é inovadora, que aciona e não só manifesta similaridades como também oferece insights cognitivos e cria novas significações. Reforça que, quando alguém interpreta uma sentença metafórica, busca correlações na linguagem com a meta de exprimir pensamentos. Isso significa que a interpretação de uma sentença metafórica não

depende somente do pensamento e da linguagem, mas de uma interação entre eles.

A possível presença de metáforas nos textos científicos sugere algo análogo a uma inexatidão ou subjetividade da apresentação dos fatos e resultados, o que, teoricamente, comprometeria a clareza de entendimento ao leitor ou até mesmo daria margem à dupla interpretação da mensagem transmitida. De fato, isso seria, grosso modo, derrubar meses de pesquisa.

1.1. Objetivo

O objetivo principal deste artigo é discutir o que é metáfora, verificar se há a presença ou não de metáforas nos artigos científicos e analisar como essas metáforas interferem na compreensão desses textos.

1.2. Metodologia

O método a ser utilizado nesta pesquisa será uma análise qualitativa de dados através de análise de artigos científicos retirados da base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*). Os artigos científicos serão selecionados dentro das diversas temáticas das áreas de conhecimento. A análise ocorrerá de forma sistemática a fim de verificar a literalidade e/ou a metaforicidade presente nos trabalhos.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiramente, discorreremos sobre o arcabouço teórico utilizado como base para a pesquisa – a teoria interacionista de Max Black e a teoria da metáfora conceptual de George Lakoff e Mark L. Johnson – logo após, apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados e, por fim, passamos às considerações finais.

2. Teoria interacionista de Max Black e teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson

Segundo Dieysa Kanyela Fossile (2008), a visão interacionista de Max Black aponta para o caráter criativo da metáfora, pois para ele algumas metáforas podem criar e gerar novos significados. Não sendo possível identificar para cada declaração metafórica uma declaração literal que a explique. Portanto uma metáfora não somente identifica similari-

dades, mas principalmente cria novos conceitos. Black aponta que na teoria interacionista aplica-se ao sujeito principal da metáfora vários conceitos semânticos que são normalmente associados ao sujeito secundário, então temos um insight do sujeito primário, gerando o sentido metafórico. Sendo assim, as sentenças metafóricas podem ser compreendidas como insights cognitivos que criam algo novo, sempre formulando diferentes formas de ver o mundo. Black afirma que as metáforas são instrumentos cognitivos que nos capacitam perceber certos aspectos da realidade, funcionando como uma lente que nos leva a ver o mundo sob um determinado aspecto.

Nesta teoria, a interpretação de uma sentença metafórica se dá pela interação entre dois elementos, chamados de tópico e veículo. Sendo o tópico o elemento do qual se fala e o veículo o elemento sobre o qual faz-se o levantamento de implicações semânticas que são associadas ao primeiro elemento, gerando o sentido metafórico. Esta teoria procura na própria linguagem os recursos e as regras que permitem a criação de metáforas.

O ponto focal da teoria interacionista é o fator criativo da metáfora: os novos significados são alcançados através da interação e a partir da rede conceptual da linguagem, ou seja, a partir do agrupamento, da combinação de categorias de palavras que a linguagem permite realizar.

Sendo assim, temos a visão interacionista de Black de que a metáfora cria algo novo com status cognitivo, e a consideração de Heronides Maurílio de Melo Moura de que o novo (*insight* cognitivo da metáfora) é buscado no velho (rede conceptual da linguagem).

De acordo com Dieysa Kanyela Fossile (2015), a teoria da metáfora conceptual defende que as metáforas que as metáforas funcionam no nível do pensamento e não na linguagem. Portanto o pensamento é metaforicamente estruturado sendo a metáfora conceptual independente do léxico.

Para George Lakoff e Mark L. Johnson (2002) a linguagem é uma interpretação do mundo e não uma representação deste. É a construção que fazemos dele e que tem como base nossa experiência corporal, individual, coletiva e cultural. Segundo os autores, para compreender e agir no mundo, conceptualizamos e categorizamos objetos, relações sociais, eventos, emoções e as experiências de modo que façam sentido para nós. A linguagem também tem uma função categorizadora. A maior parte da categorização que fazemos é automática e inconsciente, afirma os autores.

Segundo a teoria da metáfora conceptual, as metáforas são mapeamentos entre domínios conceituais: do domínio alvo para o domínio fonte. Ou seja, levamos nossos conhecimentos (experiências) de um domínio para o outro. Um exemplo é a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO que se refere ao conjunto de correspondências conceituais entre TEMPO e DINHEIRO. Temos então um conceito (tempo) sendo compreendido através de outro conceito (dinheiro). Dela temos as metáforas linguísticas: Economize seu tempo! e Não tenho tempo para gastar com você!. Observamos que o sistema conceitual do homem surge de suas experiências corporais, sociais e culturais.

Dessa forma, analisaremos os artigos científicos de acordo com a visão interacionista, em que as metáforas são vistas como criações que geram novos significados através da interação (FOSSILE, 2015) e de acordo com a visão da teoria da metáfora conceptual que advoga que tanto a linguagem cotidiana quanto a científica são metafóricas, compreendendo a metáfora como uma questão de intelecto e não só como simples palavras. (FOSSILE, 2015)

3. Análise dos dados

O *corpus* de nosso trabalho é composto por seis artigos científicos retirados da base de dados Scielo de diferentes áreas do conhecimento.

São eles: 1- "Adaptação experimental de uma cepa de influenza H5HA confere transmissão por gotículas aéreas numa cepa recombinante H5Ha/H1N1 do vírus da influenza em furões"; 2- "Simulador de chuva tipo empuxo com braços movidos hidraulicamente: fabricação e calibração (1)"; 3- "Sobre as imobilidades do nosso tempo (e das nossas cidades)"; 4- "A sociedade cibernética"; 5- "Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa"; 6- "Anemia ferropriva em atletas adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM".

O primeiro artigo, "Adaptação experimental de uma cepa de influenza H5HA confere transmissão por gotículas aéreas numa cepa recombinante H5Ha/H1N1 do vírus da influenza em furões", fala sobre o papel da censura a artigos científicos, especificamente sobre a publicação de resultados de um trabalho que mostra a possibilidade da modificação genética do vírus H5N1 da influenza aviária tornando-o mais transmissível entre mamíferos. Apesar do artigo tratar sobre avanços médicos, o

autor procura apresentar não só dados científicos, mas principalmente uma espécie de “desabafo” contra a tentativa de censura da divulgação de resultados de pesquisas na área médica.

Observamos que a maior parte do texto emprega uma linguagem objetiva, clara e literal. Mas percebemos algumas metáforas empregadas, principalmente quando o autor apresenta algum exemplo ou emite sua opinião. Vejamos os trechos: “Os neonazistas gerais argentinos consideravam todos os psicólogos como incrédulos e interessados em demolir a base cristã...”; “... mesmo que os guardiões da “moral” e dos “bons costumes” assim não quisessem...”; “...naquele caso, um “pesquisador” abriu uma janela que jamais deveria ter sido aberta...”; “...isso sem considerar as implicações éticas de brincar com essas coisas...” e “É fundamental, portanto, perseguir uma vacina, e esses trabalhos são um caminho bom para testá-la.” As palavras empregadas metaforicamente “demolir”, “guardiões”, “janela”, “brincar” e “perseguir” parecem expandir os significados do concreto ao abstrato e expressam o pensamento abstrato em termos simbólicos. É certo que os seres humanos têm a sua disposição várias escolhas (literais, metafóricas, irônicas, etc.) ao proferir uma sentença. E não sabemos o que leva a tal escolha. O que observamos é que a metáfora carrega com ela argumentos emocionais que nos faz interagir com quem a utilizou, uma vez que nos levam a alguma ação, pois o interlocutor para compreender o enunciado metafórico faz associações e busca o sentido adequado ao que foi dito. Nesse sentido, a metáfora empregada é vista como um elemento de elo entre argumentos lógicos e emocionais.

O segundo artigo, "Simulador de chuva tipo empuxo com braços movidos hidráulicamente: fabricação e calibração (1)" apresenta os resultados de um projeto em que desenvolveram um novo modelo de simulador de chuva mais leve do que o já existente no mercado. Este artigo apresenta uma linguagem clara e objetiva e as palavras utilizadas metaforicamente, embora não estejam no sentido literal, são palavras que com o tempo ganharam novos significados. Muitas palavras literais ganham sentidos figurados que ao longo do tempo passam a ser usadas no sentido literal também. Vejamos os exemplos: “Simulador de chuva tipo empuxo com braços movidos...”; “Os dados de erosão obtidos sob chuva natural são necessários porque são resultados de eventos de chuva...”; “Em cada braço estão dispostos três registros tipo de gaveta, em aço inoxidável”; “...de modo que o leque fique paralelo à extensão do braço”. As palavras empregadas metaforicamente “braços”, “eventos”, “gaveta” e “leque” pa-

recem ser comumente utilizadas, chegando a parecerem literais. Segundo Heronides Maurílio de Melo Moura (2012), alguns sentidos vão se proliferando ao longo do tempo, com base em associações metafóricas, derivadas do seu sentido literal, e pelo uso, essas metáforas vão se tornando convencionais ao ponto de não lembrarmos que são metáforas. Uma vez que o artigo em análise apresenta apenas resultados de um equipamento fabricado, observa-se que o objeto é apresentado de forma concreta, buscando maior proximidade com a realidade, deixando de lado as impressões do observador. Apresenta características como: forma, tamanho, peso, cor, espessura, volume etc.

Preocupa-se com a exatidão dos detalhes e com a precisão dos vocábulos. Sendo assim, utilizando-se de poucas metáforas e estas parecem já ter se tornado convencionais. A linguagem usada, portanto, foi objetiva apresentando fatos sem acréscimo de opiniões próprias por parte do autor.

O terceiro, "Sobre as imobilidades do nosso tempo (e das nossas cidades)" discute as tentativas de controle da mobilidade humana que vem de encontro com a tese da fluidez da globalização, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro com seus muros, vias monitoradas etc. Neste artigo observa-se uma linguagem mais subjetiva e crítica. Percebemos que a cidades e as favelas cariocas são transfiguradas conforme a sensibilidade do autor, ou seja, são descritas da forma como são vistas e sentidas. O observador parece transmitir para a descrição a sua emoção em relação ao objeto. E para isso, observamos o uso de várias metáforas. Vejamos os exemplos: "As distâncias parecem evaporar-se..."; "...as fronteiras se diluem..."; "Enquanto a primeira lê a cultura como enraizamento e tradição e o lugar como "pausa"..."; "...os espaços favelados não se deve ao peso das representações estigmatizadoras..."; "Há muito alimentou-se no Rio o mito da cidade partida, ..."; "...seja pelas incursões da polícia, seja por meio das malhas do clientelismo,..."; "O Estado sempre lançou os seus tentáculos sobre os espaços segregados"; "...que dão as cartas num mundo dito cada vez mais móvel e fluido". Observamos que nos trechos em que o autor se utiliza de metáforas, estes se tornam muito mais subjetivos e o receptor necessita muito mais de sua capacidade de entendimento e interpretação. Porém esse entendimento não é prejudicado. Segundo a teoria conceptual falar e entender metáforas só é possível porque existem metáforas no sistema conceitual humano. Seu uso é automático, não exigindo, portanto, esforço de interpretação, fazendo parte do modo de pensar de uma comunidade linguística.

O quarto estudo selecionado, "A sociedade cibernética", analisa as mudanças ocorridas na sociedade na transposição de uma época, a modernidade industrial, à outra, a modernidade cibernética. São épocas marcadas por acontecimentos diferenciados nos campos da tecnologia, do conhecimento e da informação. Neste trabalho pôde-se observar a existência das metáforas em vários trechos, como "...o físico e o virtual passam a coexistir na cumplicidade e complexidade da configuração cibernética..."; "... a funcionalidade do ciberespaço-tempo é garantida por um sistema de enlaces interconectados em teias informáticas diferentes..." "...o ciberespaço-tempo é ao mesmo tempo material e virtual, uma entidade desterritorializada...", "...não sofrem influências das profundas e turbulentas transformações na região onde a densidade da matéria é maior...", "...o que há é transformação no tempo-espaço onde a matéria, a energia e a vida encenam suas histórias de coexistência e sucessão...", "...cada geração cristaliza um tempo vivido...", "...o calendário que nos empurra para a orla do tempo...", "...mudanças e rupturas inundam o cenário da vida". Aqui neste artigo o uso das metáforas parece em alguns momentos do estudo estar mais inclinado à objetividade da língua e em outros carecem de um conhecimento linguístico maior para os aspectos de interpretabilidade das frases anunciadas. Fica bastante evidente que o que se pretendia era facilitar o entendimento de quem lia, como também pontuar determinados aspectos de outras maneiras, possivelmente alcançando um novo significado da palavra, como na palavra "cristalizar", no sentido de "endurecer", "congelar", "fixar" ou também como na palavra "inundar" no sentido de "encher", "completar", ou "complementar".

O quinto artigo, "Discursos da Globalização nas Vozes de Professore e Professoras de Língua Inglesa", discute a constatação de que professores e professoras são amplamente influenciados pelos variados e conflitantes discursos sobre globalização e o ensino do inglês. Nele observa-se também a presença das metáforas, como "... aqueles que defendem a manutenção da nação e suas rígidas fronteiras..."; "as vozes, nesse caso, não representam simplesmente espaços enunciativos em oposição..."; "...vozes do texto que lhes foram apresentados..."; "...o professor procura mostrar as várias faces de uma mesma questão para que o aluno tenha dela uma visão mais completa e possa perceber as relações de poder envolvidas no processo..." Neste estudo se pode observar também o uso das metáforas que exigem um pouco mais de interpretabilidade por parte de quem lê a pesquisa. As palavras acima destacadas sugerem uma personificação alegórica das mesmas, como se elas tivessem vida própria, uma representação além do que elas realmente representam, e arris-

co a ir mais longe um pouco, um uso até perigoso em virtude da transmissão dos resultados e entendimentos objetivos, podendo causar compreensão ambígua. Neste artigo o uso das metáforas nos remete também às teorias de Black (1993, *apud* FOSSILE) onde ele sustenta que uma mesma declaração metafórica pode receber um número de diferentes e conflitantes leituras, que o significado de uma metáfora pode ser plausível para um leitor e para outro não e que há uma inescapável indeterminação na interpretação da metáfora.

Diante disto, concordamos com Tony Berber Sardinha (2007, p. 30) quando ele enfatiza que vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura; praticamente não temos escolha: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo, etc., precisamos obedecer às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição.

O sexto trabalho, "Anemia Ferropriva em Atletas Adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM" vai abordar a identificação da prevalência de anemia ferropriva e sua associação com indicadores nutricionais de atletas adolescentes participantes do Programa de Iniciação Esportiva da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM diante da escassez de informação quanto ao estado nutricional de atletas jovens, além de sugerir adoção de medidas efetivas de intervenção e de educação nutricional visando à minimização e/ou o controle da anemia ferropriva. Este trabalho também contou com a participação metafórica das palavras, porém, com menor incidência, como "...podem caracterizar desvios nutricionais..." "... tal achado é considerado preocupante...", "... a alimentação adequada é o principal instrumento no combate a deficiência de ferro...". Observa-se que as metáforas presentes estão sendo utilizadas no intuito de facilitar o entendimento de quem lê a pesquisa, dizendo a mesma coisa de outro modo, sempre se pautando pelo viés mais objetivo da linguagem. No caso da palavra "combate", por mais que ela esteja ligada à "guerra" parece ter sido convencionalizada a utilização deste termo no sentido de "finalizar, acabar" com o problema encontrado que, aqui no caso, é a deficiência de ferro no organismo dos adolescentes. Parece também esta palavra estar cristalizada em seu uso que pouco se apresenta como metáfora, se apresentando mais como uma palavra comum. Concordamos aqui novamente com Tony Berber Sardinha (2007), onde ele afirma que no campo da divulgação científica, que é vital para a inserção da pesquisa na sociedade, notamos que, em geral, as metáforas são um recurso bastante utilizado. Entretanto, percebemos que muitas metáforas

são deixadas implícitas. Trazer à tona tais metáforas é, muitas vezes, uma atividade necessária, pois pode ajudar na compreensão de textos científicos. Além disso, estar ciente delas pode ajudar na produção de trabalhos acadêmicos, na medida em que os autores de trabalhos científicos podem passar a se expressar de modo mais eficiente e mais em sintonia com as expectativas do discurso acadêmico.

4. Considerações finais e trabalhos futuros

Este estudo teve como objetivo, em uma pesquisa qualitativa de dados, observar a presença ou não do emprego de metáforas em textos científicos. Todos os estudos foram retirados aleatoriamente da base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*). Em todos os artigos selecionados e analisados pôde ser fortemente observada a presença de metáforas na composição dos seus textos, uns com maior outros com menor incidência. Maria José Coracini (1991) afirma que mesmo a linguagem científica, que supomos ser literal, é rica em metáforas. Nas ciências biológicas, as células são classificadas como idosas, mães, filhas, companheiras (CORACINI, *ibid*). A observação de que a linguagem é impregnada de metáforas levou muitos estudiosos a terem uma nova visão de mente.

O presente estudo verificou a incidência das metáforas no texto científico, mas não o quanto os usos de termos metafóricos estão presentes nos textos de áreas de conhecimentos diferentes. Porém, percebemos que quanto mais voltado para a área de humanas a presença das metáforas nos pareceu mais forte ao passo que quanto mais textos das áreas de exatas, a incidência pareceu-nos menor, embora ainda presentes. O que corroborou às proposições dos teóricos apresentados neste trabalho, que afirmam que é praticamente impossível o não uso das metáforas em qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou não verbal, científico ou não. A incidência metafórica é uma proposta de trabalho futuro, já que os estudos nesta área ainda se encontram tímidos. De acordo com Heronides Maurílio de Melo Moura (2012), assim como dependemos da imaginação para entender o mundo, dependemos também das metáforas para a comunicação. E elas são onipresentes: estão em todos os lugares. Está em todas as partes porque é uma fonte perene da criatividade humana e aparece em todas as atividades verbais realizadas pelos seres humanos.

Assim, a metáfora começa a ser vista como um elemento importante no processo de entendimento da própria compreensão humana e não

mais como um simples ornamento do discurso (LAKOFF & JOHNSON, 1980, 1999; ORTONY, 1993; KOVECSES, 2003). E a ciência, mesmo com seu véu de objetividade e de concretude, necessita de metáforas para existir. Sem elas não tem sido possível levantar hipóteses, fazer descobertas, interpretá-las comunicá-las, debatê-las ou perfazer qualquer outra tarefa-chave no universo da pesquisa. (SARDINHA, 2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1996.

BERTOL, Ildegardis; BERTOL, Camilo; BARBOSA, Fabrício Tondello. Simulador de chuva tipo empuxo com braços movidos hidraulicamente: fabricação e calibração. *Rev. Bras. Ciênc. Solo*, vol. 36, n. 6, p.1905-1910, dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah>>. Acesso em: 21-07-2016.

Conceito de texto científico – O que é, definição e significado. Disponível em: <<http://conceito.de/texto-cientifico#ixzz49xiGtLx3>>. Acesso em 28-05-2016.

CORACINI, Maria José. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ: Campinas: Pontes, 1991.

DICIONÁRIO Online Priberam – "metáfora", In: *Dicionário priberam da língua portuguesa* [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/met%C3%A1fora>>. Acesso em 28-05-2016

FOSSILE, Dieysa Kanyela. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas: Eduft, 2015.

_____. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Revista de Letras*. Curitiba, n. 14, p. 01-15, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332>>. Acesso em: 29-06-2016.

HAESBAERT, Rogerio. Sobre as imobilidades do nosso tempo (e das nossas cidades). *Mercator*, Fortaleza, vol. 14, n. 4, Número Especial, p. 83-92, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah>>. Acesso em: 21-07-2016

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark L. *Metáforas da vida cotidiana*.

São Paulo: Mercados das Letras, 2002.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Vamos pensar Metáfora?* São Leopoldo: Unisino, 2012.

NUNES, Sandra Maria Trindade et al. Anemia ferropriva em atletas adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM. *Acta Amaz.*, Manaus, vol. 38, n. 2, p. 263-266, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0044-59672008000200009>>. Acesso em: 29-06-2016.

PASTERNAK, Jacyr. Adaptação experimental de uma cepa de influenza H5HA confere transmissão por gotículas aéreas numa cepa recombinante H5Ha/H1N1 do vírus da influenza em furões. *Einstein*, São Paulo, vol. 10, n. 3, p. 391-393, set 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082012000300026>.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

VIEIRA, Euripedes Falcão. A sociedade cibernética. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 2, p. 01-10, junho 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512006000200008>>. Acesso em: 29-06-2016.

ZACCHI, Vanderlei J. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 45, n. 1, p. 9-27, junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100002>

AS RELAÇÕES FAMILIARES SOB A ÓTICA DA ETIMOLOGIA

Marília Siqueira da Silva (IFF)
marilia.siqueira22@gmail.com

RESUMO

Entre as instituições sociais que ainda perduram, encontra-se a família, considerada a base da sociedade. É nas relações entre pai, mãe e irmãos que as primeiras regras são aprendidas, aceitas ou violadas, podendo gerar conflitos, estudados em textos bíblicos e obras literárias e que se desdobram nas disputas dos filhos com a forte mãe ou, simplesmente, no papel destacado da mulher; nos embates com um pai autoritário ou mesmo no desempenho de coronéis; na rivalidade entre irmãos, inclusive gêmeos. Este trabalho apresenta, a partir de histórias da *Bíblia* e de autores da literatura brasileira, quatro faces interessantes das relações familiares e ressalta a importância das análises semântica e etimológica de termos como patriarcado, matriarcado, irmão gêmeo e filho pródigo os quais remetem às relações desenvolvidas no seio familiar.

Palavras-chave: etimologia. Semântica. Família. Literatura.

1. Introdução

Este trabalho, que suscita as relações familiares em textos bíblicos e literários brasileiros, pretende apresentar um estudo etimológico e semântico de palavras relacionadas ao círculo familiar, uma vez que nele surgem conflitos, que se expressam na disputa de toda uma família com o pai autoritário, observada em *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, ou na visão do patriarcado estendida e ressaltada, inclusive, no papel representado pelos coronéis, conforme ocorre na obra *Terras do Sem Fim*, do escritor baiano Jorge Amado. Os embates dos filhos com a mãe forte ou simplesmente no papel destacado da mulher encontram eco em *Laços de Família*, de Clarice Lispector, e *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Há também os conflitos em que se envolvem diretamente irmãos, seja na rivalidade pura e simples, ou numa espécie de rivalidade como a revelada na “Parábola do filho pródigo” e no conto de Márcia Kupstas “O velho Miller”. Destacam-se ainda os conflitos vividos por irmãos gêmeos em *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, e no romance *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum.

Para melhor explanação dessas quatro faces das relações em família, cada parte do presente trabalho foi subdividida de modo a se obterem, num primeiro momento, comentários sobre a palavra que inspirou a problemática abordada em cada obra analisada, bem como investigação de

suas origens próximas e remotas, associados a seus possíveis significados de acordo com estudiosos da língua. A seguir, analisa-se a aplicação dos termos em textos bíblicos e, por último, em obras de autores nacionais.

2. *Patriarcado*

De origem milenar, passando pela Grécia e por Roma, pelas Idades Média e Moderna, até os dias de hoje, o poder patriarcal manteve-se muito forte.

Atualmente, se a lei impede, por exemplo, que o pai interne sua filha à força num convento, ainda se constatam, em muitos lugares do mundo, abusos de direitos, que vão desde a violência física até o casamento forçado e a escolha da carreira dos filhos.

2.1. Etimologia da palavra

Ao serem buscadas as origens do termo *patriarcado*, observa-se que suas raízes se encontram diretamente ligadas às do vocábulo *patriarca*, tornando-se necessária a análise deste.

Segundo Antônio Geraldo da Cunha, em seu *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*: "**patriarca** sm. 'chefe, líder' 'chefe de família' / patriarcha XIII / Do lat. Patriarcha-ae, deriv. do gr. patriárches // patriarcado XIII / Do lat. Patriarchatus". (CUNHA, 1982)

No *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, a definição assim é feita:

patriarca s.m. (sXIII) **1** entre os antigos, esp. os judeus, o chefe de família <Abraão é o grande p. do Velho Testamento> **2** p.ext. pessoa mais velha que se respeita, obedece e venera e que tem grande família **3** p.ext. chefe de família que tem uma vida pacífica e honrada **4** chefe da igreja grega <o p. de Atenas> **5** prelado superior de uma grande diocese <o p. do Rio de Janeiro> **6** nome recebido por fundadores de algumas ordens religiosas ○ ETIM lat. *patriarcha* ou *patriarches,ae* 'patriarca, pai de uma raça'

Para patriarcado, lê-se:

patriarcado s.m. (sXIII) **1** dignidade ou jurisdição de patriarca **2** diocese subordinada a um patriarca **3** forma de organização social em que predomina a autoridade paterna **4** ANTROPOL. forma de organização social em que a descendência reconhecida é patrilinear **5** ANTROPOL. sociedade ou comunidade baseada nesse tipo de organização social ○ ETIM patriarca + ado ○ SIN/VAR ver sinonímia de *diocese* ○ ANT matriarcado (HOUAISS & VILLAR, 2009)

No presente trabalho, emprega-se a palavra latina referindo-se à organização social em que o homem é o chefe da família ou se advoga a dignidade de patriarca, com amplos poderes de decisão.

2.2. Patriarcado nos textos bíblicos

Os patriarcas da *Bíblia* são figuras de forte religiosidade e de muito poder, que lideravam não só os membros de sua família, mas também o povo a que pertenciam, segundo as orientações divinas.

Noé, por exemplo, pai de três filhos: Sem, Cão e Jafé, foi escolhido por Deus para liderar sua família e aconselhar o povo a fim de livrá-lo de uma grande catástrofe prestes a ocorrer: o dilúvio. "Depois disse o Senhor a Noé: Entra na arca, tu e toda a tua casa, porque reconheço que tens sido justo diante de mim no meio desta geração". (*Gênesis*, capítulo 7, versículo 1)

O Novo Testamento, ratificando o Antigo, declara, por meio do apóstolo Paulo na epístola aos Hebreus, capítulo 11, versículo 7, que

Pela fé, Noé, divinamente instruído acerca de acontecimentos que ainda não se viam e sendo temente a Deus, aparelhou uma arca para a salvação de sua casa; pela qual condenou o mundo e se tornou herdeiro da justiça que vem da fé.

Outro exemplo clássico inclusive mencionado por Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar é o do patriarca Abraão, por meio de quem todas as nações que cressem no poder divino seriam beneficiadas com a bênção.

É o caso de Abraão, que creu em Deus, e isso lhe foi imputado para justiça. Sabei, pois, que os da fé é que são filhos de Abraão. Ora, tendo a Escritura previsto que Deus justificaria pela fé os gentios, preanunciou o Evangelho a Abraão: em ti serão abençoados todos os povos. De modo que os da fé são abençoados com o crente Abraão. (*Gálatas*, capítulo 3, versículos 6-9)

2.3. Patriarcado na literatura brasileira

Embora o termo patriarcado não apareça explicitamente nas obras que serão aqui exploradas, percebe-se seu uso intrínseco no livro de Maria José Dupré, intitulado *Éramos Seis*.

Trata-se da história de uma família paulista composta por seis membros: pai, mãe, filha e três filhos que passam por grandes dificulda-

des financeiras, o que afeta o relacionamento familiar.

O patriarca da história, Júlio, representa o chefe, o mandão, que todos temem e a que obedecem; como se observa no seguinte fragmento cuja narradora é a submissa esposa e mãe Eleonora.

Continuei calada; ele gritou mais:

– Diga quem manda nesta casa? Quem é que paga tudo? Hein? Por que não fala? Chego exausto do serviço, sento na mesa para jantar e ela vem me dizer que não devo comer isto ou aquilo. Fique sabendo que como o que quero e ninguém tem nada com isso. Ouviu? Ninguém! (...) As crianças olhavam para mim e baixavam a cabeça outra vez, timidamente, com medo do pai. (DUPRÉ, 1986, p. 8)

No Brasil, o patriarcado gerou a figura do coronel, título tantas vezes irônico, já que, no caso, esses coronéis não possuíam exército, mas sim, prestígio conquistado pela força de jagunços ou acordos políticos. Jorge Amado soube retratá-lo muito bem, em livros como *Cacau* e *Terras do Sem Fim*.

O trecho apresentado a seguir, retirado do livro *Terras do Sem Fim*, ressalta a imagem do coronel semelhante à de Júlio de *Éramos Seis*, ou seja, ambos se impunham, suas ordens eram acatadas sob ameaças e por temor.

O episódio se passa numa festividade em homenagem ao Dia da Árvore no Grupo Escolar, onde as pessoas mais ilustres da localidade se faziam presentes.

O tropel dos cavalos aumentou e eles irromperam na Praça da Matriz. Era o coronel Teodoro das Baraúnas, à frente de doze homens armados. Entraram dando uns tiros para o ar, os cavalos pisando o capim da Praça. Teodoro atravessou entre os colégios, os meninos corriam, corriam as mulheres e os homens. Parou bem em frente ao grupo reunido em torno à árvore. A professora Irene engoliu o verso que ia dizer, ainda estava com o braço levantado. Teodoro tinha o revólver na mão:

– Que fuá é esse? Tão plantando uma roça aqui na Praça?

Jessé explicou a comemoração em palavras trêmulas.

Teodoro riu, pareceu concordar:

– Então plantem logo. Quero ver...

Apontou o revólver, os cabras chegaram mais para perto, seguravam as repetições. Jessé e mais dois homens plantaram o cacauero. É verdade que a cerimônia foi muito diversa da que o dr. Jessé imaginara. Não tivera mesmo solenidade nenhuma, apenas empurraram, às pressas, o cacauero dentro do buraco, cobriram-no com a terra que se acumulava ao lado. Restava pouca

gente na Praça, a maioria correra.

– Já está? – perguntou Teodoro.

– Já.

– Agora vou orvalhar ele... – riu Teodoro.

E, de cima mesmo do cavalo, abriu a braguilha, puxou o sexo, urinou em cima do cacauero. Mas não acertava direito, a urina respingava em todo mundo. A professora Irene tapou os olhos com a mão. Antes de acabar, Teodoro deu um jeito com a mão, o resto da urina caiu em cima do dr. Jessé. Depois chamou pelos seus homens, saíram num galope pela rua central. Os assistentes que não tinham podido fugir ficaram sem gestos, olhando uns para os outros. Uma professora limpava o rosto onde caíram uns pingos de urina. Outra se assombrava:

– Ora, já se viu? (AMADO, 1978, p. 163-164)

3. *Matriarcado*

A estrutura das sociedades primitivas era fundamentalmente agrária e matriarcal, havendo entre a mulher e a terra íntima relação uma vez que, de ambas, surge a vida – da terra originam-se as plantas; da mulher, o seu descendente.

Se o poder foi um dos atributos do homem, a capacidade de união e agregação familiar, aliada à sua peculiar abnegação, caracterizou o perfil feminino ao longo dos tempos. No decorrer da história, inúmeras mulheres assumiram esse papel.

3.1. *Etimologia da palavra*

Encontra-se, no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o seguinte comentário sobre a palavra matriarcado:

matriarcado s.m. (1899) SOC regime social em que a autoridade é exercida pelas mulheres [Esta ideia, meramente hipotética, foi tida como uma realidade no sXIX, quando se acreditou que tal sistema teria prevalecido em sociedades arcaicas.] ◊ ETIM matriarca + ado ◊ ANT patriarcado

Para melhor compreensão, é bom fazer menção à palavra matriarca que, segundo o mesmo dicionário, significa: "**matriarca** s.f. **1** mulher que governa uma família, um clã, uma tribo **1.1** *p.ext.* mulher que domina um grupo qualquer de pessoas ◊ ETIM *matr* + *-i-* + *-arca*. *p.ana.* *a patriarca*".

Mergulhando mais fundo na origem do termo, Antônio Geraldo da Cunha (1982) apresenta o vocábulo mãe como significado do radical *matr(i)*, podendo-se assim considerar que o regime matriarcal é aquele no qual a figura feminina (mãe, mulher) ocupa posição central, exercendo autoridade, poder, influência.

3.2. Matriarcado nos textos bíblicos

Durante séculos, a figura da mãe foi colocada em segundo plano, haja vista a genealogia bíblica ser registrada unicamente com nomes masculinos. "Abraão gerou a Isaque; Isaque, a Jacó; Jacó, a Judá e a seus irmãos"; (Mateus, capítulo 1, versículo 2)

No Novo Testamento, nota-se uma valorização da mulher na mãe de Jesus, Maria, que aparece como tendo gerado o menino. "E Jacó gerou a José, marido de Maria, da qual nasceu Jesus, que se chama o Cristo". (Mateus, capítulo 1, versículo 16)

3.3. Matriarcado na literatura brasileira

O termo matriarcado se faz representar claramente na obra de Érico Veríssimo *O Tempo e o Vento* cuja personagem Ana Terra evidencia sua capacidade de governar e comandar a família perante os conflitos políticos oriundos das conquistas no Rio Grande do Sul.

E agora ela tinha enterrado o pai e o irmão e ali estava, sem casa, sem amigos, sem ilusões, sem nada, mas teimando em viver. Sim, era pura teimosia. Chamava-se Ana Terra. Tinha herdado do pai o gênio de mula. (...) Naqueles dias, ajudados por vizinhos, Ana Terra, Eulália e Pedro construíram o rancho onde iam morar. (...) Ana conservava sempre junto de si, à noite, a velha tesoura, pensando assim: Um dia inda ela vai ter a sua serventia.

E teve. Foi quando uma das mulheres da vila deu à luz uma criança e Ana Terra foi chamada para ajudar. (...)

Os olhos de Pedro brilharam.

– Mãe, tome conta de tudo.

– Nem precisa dizer. (VERÍSSIMO, p. 90, 97 e 106)

Clarice Lispector, em seu livro *Laços de Família*, mais precisamente no capítulo intitulado “Feliz aniversário”, vislumbra a posição matriarcal. Narra uma festa familiar: os filhos, os netos, as noras, vindos de variados pontos da cidade do Rio de Janeiro, juntam-se em casa de Zilda,

onde morava a aniversariante, que fazia oitenta e nove anos de vida. Zilda, filha dedicada, arrumou a mesa com guardanapos e copos, espalhou balões e pôs o bolo no centro. Após a chegada dos familiares, a festa tem início num clima constrangedor, pois, além das desavenças entre eles, a velha, sentada à cabeceira se mantém “tesa e silenciosa”, aparentemente indiferente a todos. Era uma senhora grande, magra, morena e imponente.

Nesse cenário, a narradora onisciente, frequente nos contos e romances da autora, descreve o fluxo da consciência da aniversariante.

– Hoje é dia da mãe! disse José.

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou.

Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse; ela era a mãe de todos e impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração. Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada, cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devido com um bom homem a quem, obediente e independente, a respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos, lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Corno pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão. (LISPECTOR, 1998, p. 60 e 61)

4. Irmãos gêmeos

O nascimento de gêmeos sempre foi visto, por diversos povos, como um acontecimento extraordinário, ou para o bem ou para o mal. Algumas tribos indígenas do Brasil aceitam gêmeos, considerados aberração da natureza. Já a cultura egípcia e greco-romana via nos gêmeos a possibilidade de um sinal positivo dos deuses.

4.1. Etimologia das palavras

Respectivamente em Antônio Geraldo da Cunha (1982) e Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2009), os termos irmão e gêmeo assim são definidos:

irmão s.m. filho dos mesmos pais ou de um deles apenas. Membro de confraria (XIII, ermano XIII etc. / Do lat germanus // coirmão / coirmaão XIII / Do lat germano // irmanAÇÃO XX // irmanAR XVII // irmanDADE / yrmandade XIVII // mono / mana fem. 1572

irmão s.m. (sXIII)1 aquele que, em relação a outrem, é filho do mesmo pai e/ou da mesma mãe 2 p.ext. pessoa a quem alguém se liga por para um fim comum ou ajuda mútua ou a quem se considera unido por sentimento de fraternidade universal (...)○ ETIM lat. Germanus (SC frater) filhos dos mesmos pais

gêmeo – geminar

geminar vb. Do lat. geminare // CONgemiAÇÃO 1889. Do lat. Congeminatis

gêmeo adj.s.m. (sXIII) 1 diz-se de ou cada um dos filhos que nasceu do mesmo parto ■ adj. 2 diz-se de cada um dos frutos do mesmo ramo 3 p.ext. que é igual, ou muito semelhante <indivíduos de natureza g.>

4.2. Gêmeos em textos bíblicos

O relacionamento entre os gêmeos mais conhecidos da Bíblia sempre foi muito conturbado. Desde o ventre materno, lutavam pela posse da primogenitura, símbolo de poder e bênção. Esaú e Jacó, filhos de Isaque e Rebeca, tiveram atritos constantes.

Os filhos lutavam no ventre dela; então, disse: Se é assim, por que vivo eu? E consultou ao Senhor. Respondeu-lhe o Senhor: Duas nações há no teu ventre, dois povos, nascidos de ti, se dividirão: um povo será mais forte que o outro, e o mais velho servirá ao mais moço. (*Gênesis*, capítulo 25, versículos 22 e 23)

4.3. Gêmeos na literatura brasileira

Tomando por base as divergências dos gêmeos bíblicos, Machado de Assis reproduz em sua obra a mesma problemática. Em Machado de Assis, os irmãos representam, na realidade, as duas facetas antagônicas existentes no ser humano, as quais se encontram em constantes situações conflitantes.

A briga ocorre do campo emocional ao político. Ambos se apai-

xonam pela mesma mulher, Flora, que se mantém indecisa por ver em um o complemento do outro. Em política, um é de oposição, o outro não.

Os filhos chegaram tarde, cada um por sua vez, e Pedro mais cedo que Paulo. A melancolia de um ia com a alma da casa, a alegria de outro destoava desta, mas tais eram uma e outra que, apesar da expansão da segunda, não houve repressão nem briga. Ao jantar, falaram pouco. Paulo referia os sucessos amorosamente. Conversara com alguns correligionários e soube do que se passara à noite e de manhã, a marcha e a reunião dos batalhões no campo as palavras de Ouro Preto ao Marechal Floriano, a resposta deste, a aclamação da República. A família ouvia e perguntava, não discutia, e esta moderação contrastava com a glória de Paulo. O silêncio de Pedro principalmente era como um desafio. Não sabia Paulo que a própria mãe é que pedira ao irmão com muitos beijos, motivo que em tal momento, ia com o aperto do coração do rapaz.

O coração de Paulo, ao contrário, era livre, deixava circular o sangue, como a felicidade. Os sentimentos republicanos, em que os princípios se incrustavam, viviam ali tão fortes e quentes, que mal deixavam ver o abatimento de Pedro e o acanhamento da outra gente sua. Ao fim do jantar, bebeu à República, mas calado, sem ostentação, apenas olhando para o teto, e levantando o copo um tantinho mais que de costume. Ninguém replicou por outro gesto ou palavra. (ASSIS, 2002, p. 181-182)

Flora só se lembrava dos gêmeos. Se nenhum deles a esqueceu, ela não os perdeu de memória. (...)

Tais eram de longe, ela e eles. A rixa velha, que os desunira na vida, continuava a desuni-los no amor. Podiam amar cada um a sua moça, casar com ela e ter os seus filhos, mas preferiam amar a mesma, e não ver o mundo por outros olhos, nem ouvir melhor verbo, nem diversa música, antes, durante e depois da comissão do Batista. (*Idem*, p. 191)

Publicado no início do século XX (1904), o livro machadiano encontra eco em 2000 quando o escritor amazonense Milton Hatoum lança *Dois Irmãos*, vencedor do prêmio Jabuti de melhor romance do ano e traduzido para oito idiomas. Nele, Yaqub e Omar protagonizam as acirradas disputas em torno das quais gira o enredo. Mais uma vez, assim como em *Esaú e Jacó*, a amada surge como o ponto nefrálgico da discórdia, embora em Hatoum a mulher não apareça de forma tão explícita quanto em Machado, o que pode ser revelador de um conflito muito além da questão amorosa.

A vida de Zana, mãe dos gêmeos, girava em torno da reconciliação dos filhos.

O seu grande sonho era ver os filhos reconciliados. Ela só pensava nisso, e desde a morte de Halim acordava no meio da noite, assustada. Quem ia entender a falta que Halim lhe fazia? A dor que ele deixou? Não queria morrer vendo os gêmeos se odiarem como dois inimigos. Não era mãe de Caim e

Abel. Ninguém havia conseguido apaziguá-los, nem Halim, nem as orações, nem mesmo Deus. (HATOUM, 2006, p. 170 e 171)

O perdão, no entanto, parecia longe de acontecer. Yaqub, em carta endereçada à mãe, dizia que “o atrito entre ele e Omar era um assunto dos dois” e que esperava que fosse “resolvido com civilidade; se houver violência, será uma cena bíblica” (HATOUM, 2006, p. 171). Tais palavras causaram ainda mais preocupação ao coração angustiado de Zana.

No decorrer de sua existência, Yaqub e Omar sustentam um ódio extremamente forte um pelo outro não sendo possível desfazê-lo nem mesmo em face da morte de Zana, conforme relato do narrador-personagem ao introduzir a história.

Eu não a vi morrer, eu não quis vê-la morrer. Mas alguns dias antes de sua morte, ela deitada na cama de uma clínica, soube que ergueu a cabeça e perguntou em árabe para que só a filha e a amiga quase centenária entendessem (e para que ela mesma não se traísse): “Meus filhos já fizeram as pazes?”. Repetiu a pergunta com a força que lhe restava, com a coragem que mãe aflita encontra na hora da morte.

Ninguém respondeu. Então o rosto quase sem rugas de Zana desvaneceu; ela ainda virou a cabeça para o lado, à procura da única janelinha na parede cinzenta, onde se apagava um pedaço do céu crepuscular. (HATOUM, 2006, p. 10)

5. *Filho pródigo*

“Eu voltei agora pra ficar porque aqui, aqui é o meu lugar” cantava Roberto Carlos no começo da década de 1980. Essa é a ideia central de um tipo de conflito familiar: o retorno.

5.1. Etimologia da palavra

De acordo com o dicionário de Antônio Geraldo da Cunha (1982), “**filho** – a. s.m.f., indivíduo em relação aos pais descendente XIII. Do latim *filíus* *filía*”.

Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2009) apresentam, para a mesma palavra, as seguintes definições:

- filho** s.m. (sXIII) 1 cada um dos descendentes do sexo masculino em relação a seus genitores 2 pessoa que descende, que se origina de determinada família, grupo social etc.; descendente <f. dos primeiros habitantes das Américas> (...)
- ETIM lat. *filíus*, indivíduo em relação aos pais, descendente

Em relação a *pródigo*, entre outros sentidos, Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2009) assim declaram: "**pródigo** adj. (sXV) **1** que dissipa seus bens, que gasta mais do que o necessário; gastador, esbanjador, perdulário <parábola do filho p.> (...) ◦ ETIM lat. Prodigus".

Portanto a associação das palavras filho e *pródigo* resulta no seguinte significado: filho liberal, esbanjador; aquele que retorna ao seio de sua família após longa ausência em que levou vida dissipada.

5.2. O retorno em textos bíblicos

Sobre esse tema, encontramos na Bíblia, no Novo Testamento, a "Parábola do filho *pródigo*" que, afastado da família, resolve retornar ao lar após desperdiçar toda a parte da herança que solicitara ao pai. "Levantar-me-ei, e irei ter com o meu pai e lhe direi: Pai, pequei contra o céu e diante de ti; já não sou digno de ser chamado teu filho; trata-me como um dos teus trabalhadores". (*Lucas*, capítulo 15, versículos 18 e 19)

O pai o aceita integralmente, causando ciúme no outro filho que, ao contrário do irmão, nunca tinha saído de casa. Compara-se a atitude do pai à do pastor que encontra uma ovelha supostamente desgarrada. Na narrativa, está implícita a ideia de arrependimento. O filho *pródigo* retorna ao lar arrependido de uma vida de pecado. Seu retorno é mais do que ao lar: ele reassume os valores de fé e humildade presentes na sua família.

5.3. O retorno na literatura brasileira

O conto "O velho Miller", de Márcia Kupstas, mostra como a intolerância pode afastar pai e filho durante anos. O distanciamento ocorre a partir do momento em que o filho Alfredo, de 21 anos, começa a namorar uma mulata embora o pai, o velho Miller, não aprove. Alfredo sai de casa. Mais tarde, casa-se e muda-se para Porto Alegre, onde nasceu seu filho. "Era isso que incomodava meu pai: o fato de Alfredo ter se casado com uma garota mulata". (KUPSTAS, 1992, p. 82)

Nove anos passam-se; o pai de Alfredo adoecer e este retorna à casa paterna para fazer uma visita que resulta na reconciliação. Feliz com o reencontro, o irmão caçula narra o episódio: "Não sabíamos como o velho Miller ia reagir. Nove anos de distância... sem ver o filho, visitar o neto ou perdoar. (...) Aí eu sei que Alfredo soltou um riso nervoso, uma

gargalhada gigantesca, aliviada... Abraçou papai com força”. (KUPSTAS, 1992, p. 87, 88 e 90)

6. Considerações finais

A análise dos textos com aprofundamento etimológico aliado ao semântico possibilita uma melhor compreensão, o que, por sua vez, proporciona mais prazer ao ato leitor. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma prática de sala de aula na qual a leitura e a interpretação aconteçam com o apoio dos conhecimentos linguísticos.

Vale ressaltar ainda a importância da intertextualidade na análise, uma vez que se alcançam visões ampliadas e diversificadas de um mesmo tema a partir de diferentes concepções e épocas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, João Ferreira de. *A bíblia sagrada*. 2. ed., em letra gigante. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1996.
- AMADO, Jorge. *Terras do sem fim*. 50. ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- ASSIS, Machado. *Esau e Jacó*. São Paulo: FTD, 2002.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DUPRÉ, Maria José. *Éramos seis*. 29. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KUPSTAS, Márcia. *Sete faces da família*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento: o continente*, vol. I. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

**AS VARIAÇÕES
EM CARTAS MANUSCRITAS DE MATO GROSSO**

Kenia Maria Correa da Silva (UFMT)
kenya_maria@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade investigar, sob a perspectiva filológica, 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes a Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso, escritas em diversas localidades, no Brasil e em Portugal, 15 pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e 22 ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT). Serão feitas as edições fac-similar e semi-diplomática, a partir das quais serão tecidos comentários paleográficos, com o intuito de expor aspectos da escrita, com a abordagem do período colonial brasileiro e descrever aspectos ortográficos, suas variações e correspondência fonológica na língua portuguesa do século XVIII.

Palavras-chave: Filologia. Paleografia. Variação. Língua portuguesa.

1. Introdução

A filologia, de acordo com Segismundo Spina (1977, p. 75), “[...] não subsiste se não existe o texto, pois é o texto a sua razão de ser”, e possui a finalidade de “[...] explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado”.

Emprega César Nardelli Cambraia (2005, p. 18) o termo filologia para designar o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto, seja ele linguístico, literário, crítico-textual, sócio histórico etc.

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (2009, p. 224), por sua vez, define a filologia em duas direções, uma *lato sensu* e outra *stricto sensu*. A primeira é o estudo da língua em sua plenitude, linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico, no tempo e no espaço, tendo como objeto o texto escrito literário e não literário, manuscrito ou impresso. Já a segunda se concentra no texto escrito, primordialmente literário, antigo e moderno, manuscrito e impresso, para estabelecê-lo, fixá-lo e restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.

A respeito da escolha dos tipos de edição, sabe-se que há diversas formas de se editar um texto que podem ser, segundo Segismundo Spina (1977, p. 77-79), Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1987, p. 29-

30) e César Nardelli Cambraia (2005, p. 90-97): a edição fac-similar ou mecânica, a diplomática, a semidiplomática ou paleográfica, a modernizada e a edição crítica.

César Nardelli Cambraia (2005, p. 90-96) ensina que, ao se escolher um dos tipos de edição, devem ser considerados dois aspectos: o público-alvo e as edições daquele texto feitas anteriormente. Para a finalidade deste trabalho, serão feitas as edições fac-similar e semidiplomática. A primeira, a fotografia do texto, reproduz com muita fidelidade as características do original e possui um grau baixo, próximo a zero, de intervenção do editor no texto. Já a edição semidiplomática ou paleográfica constitui uma forma de interpretação do original, uma tentativa de melhoramento do texto, marcada por um grau médio de intervenção do editor no texto. Nessa edição, segundo César Nardelli Cambraia (2005, p. 95), “[...] é possível, o desenvolvimento das abreviaturas, inserção ou supressão de elementos por conjecturas etc., embora qualquer uma dessas operações fique explicitamente assinalada na reprodução”.

Com relação à escrita dos documentos manuscritos citados, de forma geral, percebe-se a significativa variação linguística, uma possível incerteza dos escribas em como grafar os vocábulos e um latente conflito entre os períodos ortográficos, pois no século XVIII percebe-se tanto características dos períodos ortográficos fonético, pseudoetimológico e do simplificado.

Desse modo, a seleção dos 37 documentos manuscritos deveu-se, principalmente, ao fato de se referirem, em sua maioria, a Cuiabá e a capitania de Mato Grosso. Entretanto, algumas cartas que foram escritas em outras localidades do Brasil e de Portugal foram utilizadas com o intuito de se verificar a escrita no período citado e a variação linguística em lugares distintos, atendendo a maior diversidade possível de grafias e estilos. Acerca dos documentos deste *corpus* datados de Portugal, afirma Madalena Marques Dias e Vanessa dos Santos Bodstein Bivar (1986, p. 18),

[...] É importante ressaltar que os estudiosos do assunto consideram como manuscritos brasileiros, para fins de análise, todos aqueles relacionados à América Portuguesa, quer oriundos dela quer oriundos da sede do Império Português, mas com conteúdo referente a esta Colônia. Isso deve-se ao fato de a troca de correspondência ter sido sempre intensa entre ambos e, naturalmente, haver padrões em comum.

2. A paleografia

A paleografia, etimologicamente, do grego *palaíos* = antigo e *graphien* = escrita, é a ciência que estuda a escrita antiga, feita sobre material brando ou macio, tais como: as antigas tábuas enceradas, o papiro, o pergaminho e o papel, segundo Vera Lúcia Costa Acioli (1994, p. 05), Segismundo Spina (1977, p.18), Madalena Marques Dias e Vanessa dos Santos Bodstein Bivar (1986, p. 12) e César Nardelli Cambraia (2005, p. 23).

Modernamente, afirma César Nardelli Cambraia (2005, p. 23) que a paleografia possui duas finalidades, uma teórica e outra prática

A teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita. E a prática concentra-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

Por sua vez, Vera Lúcia Costa Acioli (2003, p. 5-6) garante que a paleografia é uma forma de análise de documentos históricos. Ao paleógrafo não cabe apenas ler textos antigos, a ele compete ler, entender, datá-los, identificar sua origem e procedência, sua autenticidade, anotar os erros para fixá-los e assim servir de subsídio para outras ciências que tenham o texto escrito como objeto de estudo. A autora diz ainda que o termo “antiguidade” não deve ser compreendido apenas no âmbito da escrita usada no Egito, Ásia e Grécia, mas no sentido de dificuldade de leitura, pelo fato de a escrita antiga apresentar caracteres diferentes dos da escrita atual.

Isto posto, acrescenta Ubirajara Dolácio Mendes (1953, p. 92),

[...] Ao paleógrafo não pode faltar conhecimento do vocabulário empregado na data em que foi escrito o códice sob exame. E também não pode desconhecer a grafia usual nesse tempo, bem como as abreviaturas então comuns. Se as ignorar, se não tiver noções da terminologia da época, dificilmente entenderá o documento, por mais clara e firme que se apresente a caligrafia.

Compreendida dessa forma, a paleografia implica na capacidade de compreensão e identificação dos caracteres escritos e na transmissão da forma mais fiel possível ao original, para que possa ser evitada a adulteração do sentido de passagens dos documentos. Portanto, para os estudos filológicos, a paleografia é primordial, pois a filologia tem como objeto de estudo o texto escrito, sem o qual não subsiste. (SPINA, 1977, p. 75)

Destarte, a importância da paleografia para o filólogo e crítico textual é evidente, reitera César Nardelli Cambraia (2005, p. 23-24), “[...], pois para se fixar a forma genuína de um texto é necessário saber decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados”.

Os fólios do *corpus* são, em sua maioria, cartas oficiais, em que se percebe que os escribas ou copistas provavelmente possuíam conhecimento para a prática da escrita, até mesmo, como ofício. No entanto, várias são as intervenções realizadas pelo copista no momento da escrita ou da cópia, como confirma César Nardelli Cambraia (2005, p. 71) “[...] o elemento-chave da produção do livro manuscrito é certamente o *copista*”.

Atesta Gonçalves Viana (1904, p. 3) que as ortografias dos documentos manuscritos eram menos uniformes ainda se comparadas com outros documentos oficiais impressos da mesma época, e que “[...] cada amanuense tem a sua ortografia privativa, não contando nós, as numerosas cacografias, sistemáticas ou assistemáticas [...]”. Da mesma forma reitera Aurelio Roncaglia (2005, p. 80, *apud* CAMBRAIA) que tais escribas são passíveis de erros, estes são particularmente comuns quando se transcreve um modelo cuja escrita difere daquela a que o copista está habituado e afirma que,

[...] casos de substituição de grafemas/fonemas não constituiriam na verdade, simples má leitura de um dado grafema por outro, mas sim de uma palavra por outra, já que o copista realizaria conjectura sobre qual deveria ser a palavra cuja decifração lhe estaria escapando, baseando-se, por exemplo, em palavras que lhe são familiares.

Então, possivelmente, nesse momento, por desatenção, cansaço ou por variados motivos, o copista pode nos ter dado amostras do estado da língua falada no século XVIII através de sua escrita. O que se percebe, a princípio, é que muitas das ocorrências do século XVIII, e até anteriores a esse período, presentes neste *corpus*, prevalecerão nos séculos seguintes até os dias atuais, no português popular brasileiro, notadamente na chamada *Área de Cultura Caipira*, segundo Darcy Ribeiro (2006, p. 346).

3. A ortografia da língua portuguesa

Sobre a ortografia da língua portuguesa, esclarece Gonçalves Viana, na introdução da sua obra *Ortografia Portuguesa* (1904, p. 1), que

[...] nunca existiu ortografia uniforme em Portugal: pretender provar o contrário, ou mesmo insistir na afirmativa, seria obstinação ou ignorância manifesta

dos factos. Cada escritor tem usado a sua ortografia, mais ou menos metódica, sem entrarem em linha de conta aquelas que são indiscutivelmente errôneas, ou caprichosas, ou irrefletidas.

Corroborando com Gonçalves Viana, assegura Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1912 p. 15) que

[...] em Portugal, não há, nem nunca houve ortografia oficial uniforme. Só ortografias variadas, mais ou menos sensatamente regradas pelo costume e exemplo de bons autores, ou mais ou menos inçadas de erros, contradições, dilates, caprichos e idiosincrasias pessoais. Esse estado anormal foi tomando proporções de verdadeira calamidade nos últimos decênios do século passado: desde que os romancistas que *ex-officio*, estudaram cientificamente a literatura e a língua nacional.

Então, tais informações esclarecem que não havia uma norma clara que orientasse a ortografia portuguesa durante séculos, adentrando no século XVIII, demonstrando as inúmeras variações que surgiram na escrita desse período. Tal tentativa de regulamentação surgiu apenas em 1904 com a publicação da obra *Ortografia Nacional* de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana.

Contudo, Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 71) assegura que a ortografia portuguesa tem sua história marcada por três períodos, o fonético, pseudoetimológico e o simplificado.

O período fonético se confunde com a fase arcaica do português. Inicia-se com os primeiros documentos por volta do século XIII até o XVI. É marcado por uma busca da facilitação da leitura aproximando a escrita da fala. Na escrita desse período era comum aparecerem, num documento, os mesmos vocábulos grafados de modo diferente, devido à influência do latim, às diferenças regionais, que resultaram no sincretismo das formas, à negligência dos autores e copistas, e em alguns casos, à grafia castelhana. Escrevia-se não para a vista, mas para o ouvido. (COUTINHO, 1976, p. 72)

Para Gonçalves, esse é o período filosófico da língua que busca restabelecer a biunivocidade entre a oralidade e a escrita. A língua registrada nesse período, afirma Paul Teyssier (1997, p. 6) está muito próxima do português arcaico, pois “[...] os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII, nessa época, o português não se distingue do galego, chamado [...] galego-português ou galaico-português”.

O desejo de aprimorar a língua portuguesa, aproximando-a do latim, em consonância com o pensamento renascentista, levou os escritores do século XVI a adotarem a ortografia pseudoetimológica e essas formas

eruditas perduraram até o século XX. Esse período compreende do século XVI a 1904 quando Gonçalves Viana publica a *Ortografia Nacional*. O período etimológico é plasmado na recuperação da representação gráfica dos étimos. Acerca desse período, garante Carlos Henrique da Rocha Lima (1978, p. 39) que “[...] na transcrição de palavra de origem grega, encontrava o pseudoetimologismo largo campo para demonstrações eruditas: o *ph*, *th*, *rh*, *ch*, *y*, passaram a infestar a escrita portuguesa”. Sobre este período ortográfico afirma Gonçalves Viana (1904, p. 8-9) que

[...] a denominada ortografia etimológica é uma superstição herdada, um erro científico, filho do pedantismo que na época da ressurreição dos estudos clássicos, a que se chamou Renascimento, assoberbou os deslumbrados adoradores da antiguidade clássica e das letras romanas e gregas, e pôde vangloriar-se, porque a leitura e a conseqüente instrução das classes pensadoras e dirigentes só eram possíveis a pequeno círculo de pessoas, cujos ditames se aceitavam quase sem protesto.

O sistema misto constituiu-se da convergência, da junção de vários princípios como a pronúncia, característica do período fonético, de traços de oralidade, como o uso de metaplasmos e de aspectos do pseudoetimológico, por exemplo: uso de consoantes geminadas, o grafema <h>, dentre outros.

O período simplificado inicia-se a partir da reforma ortográfica empreendida pela obra, *Ortografia Nacional*, de Aniceto dos Reis Gonçalves Vianna resultado do trabalho de uma comissão nomeada pelo Governo Português, composta por vários linguistas, que estabeleceram dois sistemas simplificados: o português e o luso-brasileiro (COUTINHO, 1976, p. 78-79)

Apesar de vários tratados ortográficos se darem entre Brasil e Portugal ao longo da história na busca de unificação ortográfica do português, afirma Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (2000, p. 181)

[...] a ausência de uma norma de fato para a escrita fez com que, principalmente no século XVIII, se apresentasse uma grafia variável, oscilante, emergindo ainda traços da modalidade oral, resquícios da fase da ortografia fonética, própria do período arcaico, em que os textos, segundo Maia (1986, p. 302) revelavam frequentes situações de polivalência e de poligrafia.

Desse modo, foram registradas neste *corpus* diversas ocorrências de *poligrafia* entendida como variação ortográfica, que revela, em si, a própria variação que está intrinsecamente associada à concepção de fala/escrita da época, ou seja, à visão de escrita como um reflexo do modo de enunciação falado/oral. Sobretudo no período fonético, mas também presente, talvez em número menor de ocorrências, nos outros períodos e

até os dias atuais, em que se percebe a presença de vários elementos próprios da fala na escrita.

Demonstra ainda, dúvida em relação à maneira de grafar as letras ou sílabas homófonas dos vocábulos, pelo escriba, que escrevia de duas ou mais formas diferentes, geralmente representando a palavra nos seus aspectos orais, exemplos: *rezão* (3:16)³⁶, (4:12), (26:22) e *razaõ* (2:37), (33:7), (35:88), *camara* (2:55/56), (11:29), (22:11,14) e *camera* (4:40), (19:15, 20, 22), dentre outros e ainda ocorrências de poligrafia no mesmo documento: *descubrimeto* (5:5) e *descobrimeto* (5:16), *rial* (6:6.35) e *real* (6:22,26,30,32), *delegado* (17:44) e *delagado* (17:52), exemplos dentre muitos outros encontrados neste *corpus*. A esse respeito afirma Heitor Megale e Silvio de Almeida Toledo Neto (2006, p. 12):

[...] Pela observação dos documentos [...] percebe-se alguns exemplos de poligrafia que denotam o estado de dúvida em que se encontravam os escrivães daquela época. Conseqüentemente isso ajuda a inferir quando algum traço, apesar de encontrar-se na escrita, é, na verdade, um traço de oralidade que o escriba talvez sem perceber, em estado dúbio, deixou escapar.

4. As variações grafemáticas vocálicas

Afirma Paul Teyssier (1997, p. 10-11), que o latim clássico possuía cinco timbres vocálicos, havendo uma vogal breve e uma longa para cada timbre, ou seja, um total de dez fonemas, as breves eram sempre mais abertas que as longas correspondentes. Posteriormente foram substituídas por sete vogais no latim imperial e verifica-se que se manteve no galego português medieval e também no português contemporâneo, “[...] este notável caráter conservador do vocalismo português – convém advertir – comprova-se como uma tendência geral”.

Segundo Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 50) que o sistema de escrita representado na documentação do período arcaico dispunha de cinco grafemas, herdados do sistema gráfico latino, para as vogais: <a, e, i, o, u>.

Neste *corpus*, à semelhança de outros manuscritos do século XVIII, os grafemas que representam os fonemas vocálicos são seis: <a>, <e>, <i, y>, <o> e <u>. Os grafemas <i> e <y> são equivalentes e empregados com e sem diacríticos funcionalmente se equivalendo. A ocor-

³⁶ Leia-se Ms 3 como Manuscrito 3, linha 16.

rência de <y> em palavras como *sy* e *escrevy* evidencia que não se trata de um grafema com função exclusiva de semivogal, porque é com essa função que o uso de <y> é mais frequente em documentos do período estudado. Todos os grafemas vocálicos também são empregados na constituição de ditongos, assumindo a função assilábica de semivogal, como nos seguintes pares entre diples, formados por grafemas que se equivalem nesta função: <e, i>, <i, y> e <o, u>³⁷.

4.1. O grafema y

O <y> é uma vogal traduzida do alfabeto grego para o latino como <i> e mantém esse som nas palavras em que é usado. Quando aportuguesada, a palavra originalmente grafada com <y> passa a ser grafada com <i>, uma vogal média, oral e fechada, conforme a sua aplicação. No português arcaico, a vogal <i> podia representar graficamente <i>, <j> ou <y>. Podendo ser usada: no centro da sílaba, (uyr, ujr, uir), como semivogal /i/ em ditongos decrescentes (mays, majs, mais) ou representando uma vogal /i/ em posição silábica de consoante (ya, já, ia) (MATTOS E SILVA, 2006, p. 25). No Brasil, atualmente, o <y> foi substituído pelo <i> em todos os casos, exceto em abreviaturas, palavras com origem estrangeiras e seus derivados, no entanto na escrita do século XVIII era muito produtivo seu uso principalmente devido a influência do período ortográfico pseudoetimológico.

Foram encontradas várias ocorrências de <y> substituindo <i>.

- Uso de <y> como <i> como semivogal nos monossílabos tônicos: <pay> (8:4), (36:60) e como <e> <may> (17:17), (27:13).
- Uso de <y> como vogal <i>: <sedy> (3:16), (3:31), (8: 6,14), (12:25), (14:27,44,48), (21:2,8), <Tacuarý> (9:15,19), <despedý> (18:6), <respondý> (18:6), <gyro> (25:110). Uma ocorrência com variação gráfica: <assy> (3:5), <assim> (11:12), (12:6), (21:25,27), (24:53,90), (33:58,68).
- Uso de <j> no lugar de <i> em apenas uma ocorrência: <jrmaó> (35:55), <irmaó> (3:23), revela um traço de língua antiga. As ocorrências mais comuns neste *corpus* foram a troca de <j> por

³⁷ Os exemplos presentes neste artigo foram retirados da dissertação de mestrado intitulada "Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos".

<i> como em: <iuneo> (5:7), <iuística> (12:36), (14:36), (19:14) cinco ocorrências. Com variação gráfica: <juística> (3:57), (6:24), (8:11) cinco ocorrências, <iurisdicam> (19:15) dentre outros.

- Uso de <y> em lugar de <i> nos grafemas formando a semivogal dos ditongos:

Ditongo <ay>: <ayapo> (5:20,31,47), <alcalayde> (2:21), <payaguã> (5:48), <alfayate> (24:44), <payapó> (5:48). Com variação gráfica: <Guaycurus> (4:9) e <Uaicurus> (35:61), <mayor> (1:12), (5:37), (6:9) oito ocorrências e <maior> (12:11,44), (36:30), (17:71), <mayo> (2:23,49), (13:4), (28:16) (15:2), (24:2,109), (30:19) e <maio> (34:52).

4.2. As vogais

e > a uso do grafema *a* onde seria *e*:

<dezasseis> (17:28), <battaria> (35:93). Com variação gráfica: <sacrataria> (5: 39-40, 44/45) e <secretaria> (1:7), (12:25), <estabalecimento> (6:14), (36:8) e <estabelecimento> (s) (12:3), (32:39), (34:4), <estabalacido> (26:9/10) e <estabelecido> (16:3), <delegado> (17:44), <delagado> (17:52) e <subdelegados> (17:55).

a > e uso do grafema *e* onde seria *a*:

<adiante> (19:6). Com variação gráfica: <rezáo> (3:16), (26:22), (4:12), (5:37), <razaõ> (2:37), (33:7), (35:88) e <rezoéns> (18:16), <camara> (2:30,55/56), (11:29), (22:11,14), (27:19), (28:15,19) dezenove ocorrências, <camera> (s) (4:40), (19:15,20,22), (31:48).

e > i uso do grafema *i* onde seria *e*:

<dicizão> (3:6), <impreza> (5:10), <idetal> (5:37), <liais> (11:28, 30), <milhores> (32:65), <immmediatamente> (24:138), <dizestencia> (26:20), <dividamente> (26:20/21), <sintinella> (30:3), <imforcado> (31:51), <riciprocamente> (33:27), <descrivia> (35:7), <timiveis> (35:92), <nomiou> (26:39), <nomiado> (26:53), <promite> (32:15), <priseseonaram> (5:21,38). Com variação gráfica: <servintia> (2:30) e <serventias> (14:36), <inprego> (5:8) e <emprego> (26:43), (36:7,11), <similhante> (s) (8:9), (11:16), (24:52), (32:32), (36:48) e <semelhante> (s) (6:17), (12:20), (29:33), <milhor> (18:21), (24:90/91,127), (36:55) e <melhor> (8:6), (10:25), (12:48), (25:69), (36:54), <divida> (26:15) e <devida> (12:65), <incarregado> (29:46) e <encarregado> (25:8), <siguro> (30:4), (31:23) e <seguro> (17:18), <escrivi> (32:37) e <escrevi> (31:6),

(35:4,6), <procidimento> (32:44) e <procedimento> (3:10), (37:31), <consequentemente> (35:64) e <consequentemente> (25:51), <quazi> (2:5,7,9,12), (4:20), (32:16) e <quase> (33:23,79,83), <rial> (6:6,35) e <real> (6:22,26,30,32), (33:96), (34:18) 46 ocorrências, <cismaria> (23:5) e <sesmaria> (14:23), (27:6), (28:5), <intiligencia> (24:43), <inteligencia> (32:34) e <emtiligência> (31:60), <reçiozo> (31:16) e <reçoço> (31:7), <piquena> (18:7), (29:45), (35:24) e <pequena> (32:66,94).

Esta troca de *i* onde seria *e* é o fenômeno mais produtivo neste *corpus*. Nas ocorrências vocálicas apontadas, observou-se o fenômeno de alçamento de vogais. A exemplo de <escrivi> (32:37), afirma Paul Teysier (1997, p. 22) que, nos textos mais antigos do galego-português, já existia um fonema /i/ átono final, como nos imperativos do tipo *vendi*, *parti*, na primeira pessoa do singular do perfeito forte, *estivi*, *pudi*, na segunda pessoa do singular de todos os perfeitos, *cantasti*, *partisti*, porém passam a apresentar um *-e* final no início do século XIV. Quanto ao vocábulo *quazi*, possivelmente se explica seu uso por ser forma latina.

i > e uso do grafema *e* onde seria *i*:

<semular> (1:10), <desturbios> (2:49), <sinestras> (3:6), <cometiva> (4:15), <deminuição> (4:17), <mellitares> (4:17,18), <defecultava> (5:9), <prezeonou> (5:17), <idetal> (5:36), <ouvedoria> (7:8), <destinguído> (12:22), <assestir> (35:38), <immedeatamente> (17:55/56), <dezia> (18:2), <asesti> (24:7), <creação>/<creação> (25:65), (37:51), <divida> (26:15), <dizestencia> (26:20), <dizestencia> (26:20), <requezitos> (26:23), <deficil> (31:8), <reçiozo> (31:16), <emfalivel> (31:69), <aljebeira> (32:21), <abelitando> (33:47), <fedellidade> (35:12), <indispensável> (36:19), <empertava> (37:80). Com variação gráfica: <vizinhos> (2:7), (24:19) e <vizinhos> (35:29), <ministros> (3:4,42,51,56), e <ministro> (s) (12:47,55), (16:34,41,44), (37:15) quatorze ocorrências, <creados> (16:35), (17:24) e <criado> (17:71), (30:23), <deligencia> (2:27,36), (18:12,20), (35:89), <delligencia> (s) (2:41), (6:10,11,16,23,30), (7:9) e <diligencia> (6:19).

Sobre <e> e <i> quando em posição pretônica interna, afirma C. Maia (*apud*, MATTOS E SILVA, 2006, p. 59) que a variação gráfica mais destacada é entre <e> e <i>, pois quando “[...] na sílaba acentuada estão às altas /i/ ou vogais ou semivogais essa variação deve indicar um alteamento da pretônica, fenômeno fonético assimilatório conhecido como harmonização vocálica e que já aparece fixado no século XVI”.

o > u uso do grafema *u* onde seria *o*:

<rezulucaó> (5:41), <descompusturas> (6:31), <rigurozamente> (11:23), <dezcumfiança> (31:47). Com variação gráfica: <custume> (5:34) e <costume> (s) (12:8,48), (24:112), (36:15), <descubrimto> (5:5) e <descobrimto> (5:16).

u > o uso do grafema *o* onde seria *u*:

<socedidos> (24:23), <fögiraó> (24:143), <simolação> (26:55), <macomonado> (26:58), <sobirem> (29:44), <fozileiros> (34:35). Com variação gráfica: <logar> (24:11, 83), <lugar> (2:15), (12:53,55), (17:27).

Os fenômenos aludidos já se encontravam na gramática de Fernão de Oliveira (1536), citado por Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 55),

[...] Das vogais, entre *u* e *o* pequeno há tanta vizinhança, que quase nos confundimos, dizendo uns *somir* e outros *sumir* e *dormir* ou *durmir* e *bolir* ou *bulir*. E outros tantos entre *i* e *e* pequeno, como *memória* ou *memórea*, *glória* ou *glórea*.

A respeito das ocorrências citadas anteriormente, afirma Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 53) que podem ser descritas pelo processo de assimilação, um tipo de mudança fônica, que pode se dar de formas progressiva e regressiva, a primeira por assimilação à vogal anterior e a segunda por assimilação à vogal seguinte. A mesma autora ainda ressalva que

[...] Há evidências seguras da atuação das regras de mudança de timbre quando elas podem ficar representadas na grafia. É o caso, por exemplo, da grafia *isto* por *esto* (lat. *ĩpsu-*) ou *tudo* por *todo* (lat. *tõtu-*). Nestes casos o timbre e ou o, de acordo com o étimo latino, conforme a regra geral, muda para *i* ou *u* por assimilação à vogal final que seria realizado como vogal alta posterior /*u*/.

A variação do sistema vocálico da língua portuguesa de acordo com Gladstone Chaves de Melo (1967, p. 145),

[...] se caracteriza pelo grande número e grande frequência de ditongos e pela extrema e arbitrária oscilação da gama vocálica. De fato é impossível formular regras sobre a pronúncia do *e* ou do *o*, [...] tais oscilações se devem, nuns casos ao conservadorismo do nosso sistema vocálico, que mantém o timbre do latim vulgar noutros casos a inúmeros fenômenos de metafonia ou de oposição fonética.

Sobre essa variação em documentos brasileiros confirma Ubirajara Dolácio Mendes (1953, p. 94), "devido por certo a não existência de normas ortográficas fixas, tem o paleógrafo de lhe dar com as variações e erros ortográficos dos escribas e copistas do tempo, comuníssimos nos primeiros séculos de vida do nosso país [...]".

4.3. Os ditongos

A propósito da grafia dos ditongos orais e nasais, tendo como contraponto o português padrão atual, verificaram-se as seguintes alterações:

- Ditongo oral decrescente ai > ae (e assilábico onde seria i): <geraes> (1:5), (10:9), (25:77), (37:114), <sinaes> (8:5), <arra-yaes> (2:9), <possaes> (12:20), <originaes> (12:24), <verbaes> (12:39), <criminaes> (12:63) <principaes> (16:8), (25:88), <clericaes> (21:3), <generaes> (21:15), <generaez> (31:54), <naturaes> (25:89), <judiciaes> (30:7), <materiaez> (33:12), <pater-naes> (37:146), <assistaes> (13,21). Com variação gráfica: nestas ocorrências todas foram encontradas no plural, com o ditongo <ae>, apenas duas com o uso da grafia atual com <ai>, <oficiais> (6:18,21) e <oficiais> (19:10,18), <quaes> (1:20), (12:18), (13:26), (27:24), (34:15) e <quais> (37:8), (24:74,107), <reaes> (3:12) e <reais> (10:29) e no substantivo próprio <Mo-rais> (23:5).
- Ditongo oral decrescente eu > eo (o assilábico onde seria u): <rendeo> (2:42), <seo> (s) (3:3), (6:18), (33:25) dezesseis ocorrências, <escreveo> (3:13), <sucedeo> (6:12), (35:53), <deo> (3:54), (7:4), (33:20), (34:49), <recolheo> (6:20), <reo> (s) (12:37), (16:111), (20:13), (22:14), (24:149), <europeos> (12:37), <remeteo> (24:65), (33:41), (24:65), <conheceo> (25:28), <resolveo> (25:5), <proveo> (2:24), (26:28), <agradeceo> (26:60), <estableceo> (25:79), <mereceo> (32:9), <suce-deo> (6:12), (35:53), <procedêo> (37:82), <reconhecêo> (37:106). Com variação gráfica: <pareceo> (2:53), (8:6), (10:9) e <pareceu> (7:10), <Deos> (2:4), (7:1), (10:35), (15:12), (16:111) dezoito ocorrências, <Deoz> (12:9), (17:12), (25:112), (27:18), (28:15) sete ocorrências, <Deus> (3:54,59,60), (8:10), (29:49) e <Deuz> (17:67) dez ocorrências, <meo> (s) (17:54), (35:12), (37:11,84) e <meu> (s) (17:2,33), (25:1), (29:34) vinte e sete ocorrências.
- Ditongo oral crescente ia > ea (e assilábico onde seria i): Com variação gráfica: <copea> (4:33), (7:6), (20:7) e <copia> (35:4).
- Ditongo oral crescente iu > io (o assilábico onde seria u): <vio> (2:5), (32:6), <saio> (2:48,58), (26:13), (31:32), <pe-

dio> (4:25), (25:102), <seguio> (16:47), <expedio> (17:49), <prohibio> (17:60), <excluiu> (21:7), <dirigio> (25:17,27), (37:4,34), <referio> (25:25), <rezistio> (25:36), <servio> (25:36).

- Ditongo oral decrescente oi > ou (u assilábico onde seria i): este ditongo aparece no *corpus* em três grafemas com várias ocorrências:
<couza> (s) (3:25), (5:40), (6:5), (11:23), (20:9), (21:25) onze ocorrências. Com variação gráfica: <dous> (12:5), (19:17), (24:78), (25:19), (33:59) doze ocorrências, <douz> (31:31), <doiz> (33:23,60) e <dois> (33:28), (35:13,26,94), (36:17) treze ocorrências, <outubro> (7:23), (10:15), (33:3), (36:67) e <oitubro> (37:88,98,149/150).

Nesses casos, afirma Paul Teyssier (1982, p. 44), que o ditongo *ou* sofreu monotongação provavelmente a partir do século XVII, sendo substituído por *oi* do que resultaram os pares “ou-oi”, exemplos: *touro-toiro*; *ouro-oiro*; *cousa-coisa*. Porém, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 65) afirma que anteriormente, desde a fase arcaica, há indícios da variação dos ditongos <ou – oi> e ainda hoje se encontra, nas variantes da língua portuguesa, no Brasil diz-se *coisa* e *ouro* e em Portugal *cousa* e *oiro*, provenientes do latim (*causa-*) e (*auru-*).

- Ditongo oral crescente ua > oa (o assilábico onde seria u):
<legoa (s)>, (28:5, 6), (36:61), <ágoa> (s) (3:9), (10:21), (24:124), (33:52,88).
- Ditongo nasal crescente oi > oe (e assilábico onde seria i):
<hespanhoez> (10:33), (16:103), <hespanhoes> (15:4), (16:38,103), (32:24), <espanhoes> (32:29), (35:12,80).

Em relação à pluralidade presente nos manuscritos, fica claro que, devido à falta de normatização, paira a dúvida por parte dos escribas em grafar as palavras e ainda o conflito entre os períodos ortográficos.

Tais ocorrências descritas revelam, num recorte no tempo, neste *corpus*, uma possível amostra do estado da língua portuguesa no século XVIII. Apesar de se tratarem de cartas escritas em lugares diferentes, no Brasil e em Portugal, trazem características ortográficas e linguísticas semelhantes, pois, possivelmente, quem tinha acesso à educação e conseqüentemente à escrita, no Brasil, eram os mais abastados, geralmente portugueses e descendentes de portugueses, ou ainda escribas profissio-

nais. Além disso, outro possível motivo poderia ser o de se tratarem, em sua maioria, de documentos oficiais do Governo da Capitania de Mato Grosso, que aparentemente possuíam um formato pré-estabelecido, como gênero discursivo carta oficial.

Contudo, prevalece uma diversidade na grafia em relação à periodização da ortografia portuguesa. Com isso, os traços de oralidade e as contribuições de gramáticos e estudiosos da língua, citados, sinalizam para a hipótese de conservação de traços da língua portuguesa antiga no português do Brasil, como afirma Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 12)

[...] é claro que a língua portuguesa veio para o Brasil e aqui se miscigenou primeiramente com as diversas línguas indígenas aqui existentes e posteriormente com as línguas africanas, mas o que sobressai é realmente a forte presença até hoje de traços do português antigo no português brasileiro.

Sabe-se que ainda há muito que se investigar neste campo do conhecimento. Buscou-se aqui trazer uma contribuição para a área de língua portuguesa, principalmente, acerca de fenômenos linguísticos ligados à variação ortográfica da língua portuguesa.

Assim, garante Rosa Virgínia Mattos e Silva (2006, p. 33-34), sobre o estudo de línguas do passado “[...] o conhecimento de qualquer estágio passado de qualquer língua – se ela é documentada por algum tipo de escrita ou de inscrição – é sempre fragmentado, porque fragmentário é o espólio de que dispõe o pesquisador”.

5. *Considerações finais*

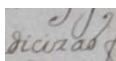
Este trabalho teve como objetivo descrever sob a perspectiva filológica, as ocorrências de variações grafemáticas vocálicas em 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes a Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT e ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT. Foram tecidos comentários paleográficos, com o intuito de expor aspectos da escrita, descrever aspectos ortográficos, suas variações e correspondência fonológica na língua portuguesa do século XVIII.

Através da análise das ocorrências nos documentos investigados permite-se concluir que, mesmo este *corpus* pertencendo cronologicamente ao período pseudoetimológico da ortografia da língua portuguesa, ainda mantém muitos pontos de contato com o português arcaico, haja

vista as muitas ocorrências que se aproximam da escrita fonética daquele período, do pseudoetimológico e do simplificado.

Afirma Santiago Almeida (2009, p. 81), no estágio contínuo de variação, registra-se a manutenção de fenômenos descritos em estágios anteriores da língua: do galego-português à época do Brasil colonial, em especial no século XVIII – época da principal expansão portuguesa via bandeiras e monções paulistas, para o centro-oeste brasileiro.

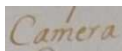
Essas ocorrências só confirmam a falta de fixação de uma ortografia do português naquela época, o que levou a uma ampla variedade linguística e aos escribas e copistas escreverem da maneira que melhor lhes conviesse, conforme as regras da escola que seguiam. Tal variação linguística na grafia pode revelar ainda através da variação vocálica, possíveis traços de oralidade, através, por exemplo, do alçamento vocálico e dos processos fonológicos segmentais retirados do *corpus*. Exemplos:



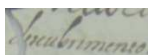
<dizão> (3: 6),



<rezão> (3: 16), (26: 22), (4: 12) e (5: 37),



<camera> (s) (4: 40), (19: 15, 20 e 22), (31: 48),



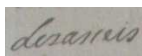
<descubrimiento> (5: 5),



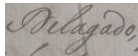
<custume> (5: 34),



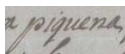
<estabelecimento> (6: 14) e (36: 8),



<dezasais> (17: 28),



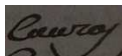
<delagado> (17: 52),



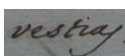
<piquena> (18: 7), (29: 45) e (35: 24),



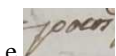
<milhores> (32: 65), dentre outros,



<cauzos> (34: 8),



<vestias> (24: 49 e 58)



e <pocos>.

Buscou-se nos documentos setecentistas identificar aspectos orto-

gráficos da língua portuguesa, as variações que possivelmente se encontram tanto na escrita quanto na fala no português popular brasileiro até os dias atuais, e procurou-se constatar que os possíveis traços de oralidade presentes nos manuscritos são resquícios do português arcaico, trazido para o Brasil desde a colonização e conservados na chamada *Área Cultural Caipira*.

Portanto pode-se inferir que a variação linguística é algo que se processa paulatinamente, pois nem toda a mudança se consolida em seu tempo, havendo sempre uma possibilidade de oscilação ortográfica e coexistência de várias camadas linguísticas, revelando assim um estado de língua de várias épocas dentro de um mesmo *corpus*, como verificado neste trabalho.

Para compreender o constante movimento da língua é preciso pensar que o uso leva a variações e estas produzem as mudanças. Segundo Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (2009, p. 126), os fenômenos presentes em estágios anteriores do português, depois do estado de variação, foram substituídos por uma ou mais formas concorrentes. Portanto, trata-se de realizações que deixaram de serem usuais, frequentes, recorrentes nas atuais normas da língua descritas no Brasil e em Portugal, ficaram restritas a algumas áreas chamadas de interioranas.

É possível concluir, portanto, que a observação do confronto entre as normas preconizadas no século XVIII e os documentos manuscritos do mesmo período possa fornecer subsídios para a tomada de decisões mais acertadas sobre as normas ortográficas da língua portuguesa nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Apresentação de Leonardo Dantas Silva; prefácio e José Antônio Gonsalves de Mello. Recife: FUNDAJ, Massangana; UFPE, Editora Universitária, 1994.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*, 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.

ANDRADE, Elias Alves de; BARONAS, Roberto Leiser; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Plano de guerra da capitania de Mato Grosso, janeiro de 1800*. Cuiabá: Edufmt, 2011.

- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1987.
- BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. *História e estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Para a história do português brasileiro*, vol. I: primeiras ideias. São Paulo: Humanitas, 1998.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 6. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2002.
- DIAS, Madalena Marques; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein. Paleografia para o período colonial. In: ____; _____. *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL- Nova Série nº 11. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2005, p. 11-38.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Silvio de Almeida. *Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII*. Cotia: Ateliê, 2005.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação a filologia e a linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- MENDES, Ubirajara Dolácio. *Noções de paleografia*. São Paulo: Departamento do Arquivo do Estado – SEC, 1953.
- OLIVEIRA, Fernão de. *A gramática da linguagem portuguesa*. Introdução, leitura actualizada e notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1975.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* / São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Para a história do português brasileiro: lote cuiabano*. In: ____; COX, Maria Inês Pagliarini. (Orgs.). *Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral, 2005, vol. 1, p. 21-28.

SILVA, Kenia Maria Correa da. *Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos*. 2013. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Sá de Costa, 1997.

VIANA, Gonçalves. *Ortografia nacional*. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Viúva Tavares Cardozo, 1904.

**ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA
NAS TIRINHAS DE CALVIN E HAROLDO:
REFLEXÕES E RELATO E EXPERIÊNCIA.**

José Rone Rabelo da Silva (UEMS)
ronerabelo@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Esse trabalho analisa aspectos cognitivos da leitura nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, no campo educacional, principalmente dentro da sala de aula, nas aulas de leitura de língua portuguesa, da educação básica, em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo é compreender como acontecem os aspectos de leitura elencados, principalmente por Vilson José Leffa (1996). O estudo foi desenvolvido como base na revisão da literatura especializada sobre o assunto, no entanto, privilegiou-se os teóricos: Vilson José Leffa (1996); Paulo Freire (1994); João Wanderley Geraldi (1988); JoAnne Busnardo e Denise Bértoli Braga (2000). Também conta com o relato de experiência do professor José Rone Rabelo da Silva, ocorrido durante o ano de 2016, quando lecionava língua materna para alunos do 1º ano do ensino médio. Além disso, a leitura não tem uma definição única, segundo Vilson José Leffa (1996) tem a geral, a restrita e a conciliatória. Para Paulo Freire (1994) “a leitura de mundo precede a palavra”. Diante de tais teorias são necessárias investigações para ampliarem os horizontes de possibilidades sobre os processos cognitivos que ocorrem durante as leituras, principalmente nas tirinhas, porque além da linguagem verbal e imagética que estão presentes, elas fazem reflexões sobre os comportamentos sociais dos seres humanos, ocorridos nos tempos atuais e passados, esses são importantes para serem interpretados e debatidos no cotidiano da sala de aula de língua materna.

Palavras-chave: Aspectos cognitivos. Leitura. Tirinhas. *Calvin e Haroldo*.

1. Introdução

Diante do desafio de ser professor de língua materna, essa marca da por oralidade, práticas de leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, com sua gramática. É importante e necessário compreender, no campo da educação, como acontecem e estabelecem-se os processos cognitivos de leitura, no ambiente educacional, especificamente dentro da sala de aula. Ademais, compreender tais pressupostos podem deixar a aprendizagem mais significativa tanto do ponto de vista do professor como do aluno.

O objetivo principal desse trabalho é discutir com uma abordagem

pessoal e também uma revisão da literatura sobre o tema pesquisado, evidenciando e esclarecendo sobre os processos cognitivos que envolvem a leitura, principalmente nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, na relação contemporânea, professor-aluno, presente no processo de ensino-aprendizagem, na educação básica, assim como levantar novas reflexões nas produções científicas acerca do assunto.

Também levantar novas reflexões de atuação em sala de aula, por meio de um relato de experiência e análise de comportamento durante a leitura em uma aula de língua materna de uma tirinha de *Calvin e Haroldo*. Embora que ao fazer a referida pesquisa indicar a existência de “variadas leituras” por assim dizer, entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula. O assunto é merecedor de maior investigação, para isso dividi-mos em algumas partes, a seguir.

No tópico 1 é discutido “O que é leitura?”. Nesta parte é feita uma revisão da literatura sobre o tema, porém dando ênfase aos quatro conceitos de leitura – um geral, dois restritos e um conciliador – defendidos por Wilson José Leffa (1996). No tópico 2, “Breve histórico sobre as tirinhas de *Calvin e Haroldo* e suas relações com a leitura de mundo”, é apresentado um importante registro do surgimento das tirinhas de *Calvin e Haroldo*, assim como algumas temáticas exemplificadas e abordadas.

No tópico 3, “Comportamentos de leitura nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*: relato de experiência”, o professor de língua portuguesa da educação básica, José Rone Rabelo da Silva, da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, relata suas observações cognitivas a respeito da leitura de uma tirinha de *Calvin e Haroldo* durante uma aula de leitura e interpretação de textos para os alunos do 1º ano do ensino médio na escola estadual Vespasiano Martins. Em 3.1, 3.2 e 3.3 são feitas análises teóricas sob aspectos da leitura em uma tirinha de *Calvin e Haroldo*, na qual é apontada entre outros, a falta de conhecimento prévio do aluno. Por fim, na parte “Considerações finais” é sugerida algumas propostas de intervenção para as aulas de leitura, assim como algumas reflexões acerca do assunto.

Diante dos fatos mencionados nos parágrafos acima e conforme um número significativo de autores Wilson José Leffa e Paulo Freire – faz-se indispensável à ampliação de conhecimentos sobre os aspectos de leitura. Esses aspectos foram estudados nas tirinhas, gênero textual que comumente aparece nos livros e materiais didáticos, principalmente para na educação básica, a qual lança-se as bases para a formação de leitores

autônomos e cientes de seu espaço na sociedade.

2. *O que é leitura?*

Para compreender o assunto tratado neste artigo, “Aspectos da leitura nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*” é preciso ter em mente a resposta para a seguinte pergunta: O que é leitura? Diante de tal indagação, foi necessário buscar alguns conceitos e definições de acordo com alguns teóricos, como veremos a seguir.

O *Dicionário Aurélio*, on-line, da língua portuguesa na expectativa de nos orientar em quais caminhos percorreremos, apresenta alguns dos possíveis significados para a palavra leitura, assim a conceituando:

1. O que se lê. 2. Arte ou ato de ler. 3. Conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura. 4. Maneira de interpretar um conjunto de informações. 5. Registro da medição feita por um instrumento. 6. Decodificação de dados a partir de determinado suporte. (AURÉLIO, 2016)

Considerando as acepções fornecidas acima sobre leitura, várias são as possibilidades de conceituar a leitura. No entanto, segundo Vilson José Leffa (1996) “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado”. Não tentaremos definir leitura, todavia, o mecanismo da leitura pode ser conceituado de várias formas, isto é, a partir do enfoque dado, por exemplo, o linguístico, o psicológico, o social, o fenomenológico etc. Além disso, convém lembrar que se faz presente o grau de generalidade que se propõe a conceituar o termo leitura. (LEFFA, 1996, p. 9)

Vivemos em uma sociedade em que nossas relações interpessoais e intrapessoais são permeadas por leituras de textos, assim sendo, a leitura faz parte dessas relações entre indivíduos, nesse sentido Vilson José Leffa (1996) apresenta quatro possíveis conceitos, que são: uma leitura geral, duas específicas e uma conciliatória.

Sobre a conceituação geral da leitura:

[...] leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, *a verdadeira leitura só é possível*

quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10, grifo nosso)

Representar seria um conceito geral de leitura, porém intermediado por outros dados da realidade. Esses, refletidos por meio de espelhos, com representações imagéticas, muitas vezes, fragmentadas. Sendo que a possibilidade de leitura verdadeira só se fará quando o leitor tiver um conhecimento antecipado e prévio desse mundo.

De acordo com Vilson José Leffa (1996) tem dois conceitos restritos de leitura:

Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) *ler é extrair significado do texto* e (b) *ler é atribuir significado ao texto*. O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. (LEFFA, 1996, p.11, grifo nosso)

Nas análises comportamentais sobre os aspectos da leitura abordaremos essas duas definições restritas nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, sob o viés apontado na citação acima, ou seja, sob os ângulos de extrair significado do texto ou atribuir significado ao texto. Ambas as possibilidades são inerentes ao processo de leitura visto que podem gerar a afetividade, a emoção, o sentimento, as reflexões, dentre outras.

Haveria uma quarta definição para leitura, esta chamada de conciliatória, segundo Vilson José Leffa (1996). Em que a interação entre texto e leitor, deva ser levada em conta no momento da leitura de um texto. Portanto,

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: *o que acontece quando leitor e texto se encontram*. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) *o processo de interação entre o leitor e o texto*. (p. 17, grifos nossos)

Levando em consideração esse terceiro elemento, o encontro do leitor com o texto, podemos perceber, dentre outras instâncias que o leitor pode ou não ser afetado pelo texto, gerando ou não emoções, de acordo com Querido (2007) as

[...] *emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo. As emoções estão constituídas em todas as atividades e momentos do sujeito, porque somos constantemente afetados pelo mundo, o que muda é a valoração da emoção, diferenciando de sentido entre os sujeitos.* (QUERIDO, 2007, p. 4, grifo nosso).

As emoções citadas, como resultado dessa interação, entre texto e leitor poderiam ser consideradas como resultado de tal processo, pois a atividade de leitura tem como característica, a subjetividade.

Paulo Freire (1994) apresenta a leitura sob outro olhar, a

[...] "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. (FREIRE, 1994, p. 8)

Tendo em vista oportunizar uma crítica à cultura, esta amparada pela leitura de mundo, os sujeitos populares buscariam uma espécie de leitura da leitura, tudo isso para posteriormente ler a palavra, em outro sentido o porquê de tal situação, para serem sujeitos que mudariam o mundo.

Reitero que o objeto de estudo desse artigo é tratar os aspectos cognitivos da leitura, nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, como parte integrante da educação voltada para o cotidiano da sala de aula do professor, inserida nos contextos das práticas educativas permeadas pela história vivenciada pelo professor e aluno.

3. Breve histórico sobre as tirinhas de Calvin e Haroldo e suas relações com a leitura de mundo

Criada em 1985, a tirinha de *Calvin e Haroldo*, foi diariamente publicada por dez anos. Tamanho é o seu prestígio que mais de 2.400 jornais no mundo as publicavam. Além disso, os álbuns publicados por Bill Waterson, inventor da dupla, atingiram a quantidade de 30 milhões de cópias vendidas. A tirinha conta a história de Calvin, um menino hiperativo de seis anos, o qual tem como seu maior amigo o tigre de pelúcia Haroldo – aliás, ele ganha vida quando não tem nenhum adulto por perto. Alguns temas são abordados por *Calvin e Haroldo*, que mesmo dentro do imaginário infantil, surgem questões que nos fazem pensar sobre a nossa existência enquanto sociedade.

Por pesquisar sobre *Calvin e Haroldo*, surge uma indagação: Alguém imaginaria que *Calvin e Haroldo* chegariam tão longe?

Em um mundo em que as tirinhas são pouco lidas, ou vistas apenas como coisa de criança, o incrível talento de Bill Watterson fez a dupla mais famosa dos cartuns chegar aos 30 anos conquistando um enorme público de todas as idades. As tirinhas de *Calvin e Haroldo*, escritas entre 1985 e 1995, se tornaram um sucesso e representam parte do sentimento que gostaríamos de resgatar do universo infantil – *aquela visão mágica que só as crianças têm sobre as coisas*. Mas a dupla não para por aí, esta visão, por vezes pueril, por vezes cruel, também nos coloca diante de reflexões sobre todas as instâncias da vida: a escola, o trabalho, as alegrias, as tristezas e, por fim, a morte. (RIBEIRO, 2016, grifos nossos)

Ao analisar a existência das tirinhas de *Calvin e Haroldo* por mais de 30 anos, devemos lançar um olhar cauteloso sobre o porquê de isso acontecer e algumas considerações vem a mente. Primeiramente, devido ao fato dessas tirinhas possuírem características peculiares às crianças, dentre dessas, a magia. Em um segundo momento, apesar de ser uma criança, Calvin faz interpretações e leituras sobre vários parâmetros da vida humana, que serão discutidos a seguir.



Segundo Pichert e Anderson (1997) citados por Vilson José Leffa (1996, p. 43) “[...] demonstraram como a compreensão e evocação do leitor podem ser manipuladas na medida em que se dá a ele uma determinada perspectiva”. Portanto, *Calvin e Haroldo* ao refletirem sobre a morte do Quatizinho estão de certa forma atuando sob a perspectiva de uma condição humana, isto é, a morte, essa mesma perspectiva sendo considerada para um Quatizinho, nesse caso provocando sofrimentos parecidos aos humanos quando perdem um ente querido.



Segundo Vilson José Leffa,

[...] é possível a leitura através de *sinais não linguísticos*. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca. (LEFFA, 1996, p. 10)

Conforme evidenciado na tirinha acima Calvin não mantém a mesma fisionomia em todos os quadrinhos, isto é, os sinais não linguísticos presentes em Calvin vão mudando de acordo com os quadrinhos, por exemplo no primeiro é de compenetrado, concentrado; no segundo apresenta uma aparência de aguardando resultado; no terceiro de decepção e no quarto de raiva. Assim sendo, os sinais não linguísticos de acordo com Vilson José Leffa (1996) interagem também com o leitor.



Levando em conta a interação do leitor com o texto, Calvin ao responder no último quadrinho “Não, só queria um pedaço maior do bolo”. Quebrou a expectativa do leitor, pois não era isso que se esperava que ele respondesse. Outro ponto que chama a atenção é o fato de uma criança estar preocupada com a situação política de seus pais.



Nessa tirinha Calvin questiona as fases do ser humano, que muitas vezes ao tornar-se adulto esquece-se de aproveitar a vida como um todo, dedicando-se excessivamente a determinadas obrigações e deixando de lado outras, que também são importantes.

4. Comportamentos de leitura nas tirinhas de Calvin e Haroldo: relato de experiência

O professor José Rone Rabelo da Silva trabalha na educação pública desde o ano de 2010. Atualmente é professor de língua portuguesa da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, atuando principalmente na educação fundamental e ensino médio nas escolas estaduais São José e Vespasiano Martins, ambas localizadas no município de Campo Grande, capital do estado.

Nesse período de atuação em sala de aula o professor percebeu que durante as aulas de língua Portuguesa quando tratava de leituras de tirinhas, principalmente de *Calvin e Haroldo*, seus alunos, muitas vezes, não compreendiam as propostas de leituras ou as entendiam de formas diversas o que era apresentado nas leituras das tirinhas. Com o intuito de refletir sobre os aspectos de leitura observados nas aulas de língua portuguesa é apresentada, a seguir, e discutidas sob os aspectos Sociocognitivos uma tirinha usada em sala de aula no ano de 2016.

A tirinha a seguir foi usada na aula de língua portuguesa, para leitura e interpretação, em uma turma do 1º ano do ensino médio, da Escola Estadual Vespasiano Martins. Os alunos deveriam ler e fazer interpretações sobre as afirmativas elencadas no exercício. A seguir, o exercício aplicado na sala de aula com a referida tirinha de Calvin.

Sobre a argumentação de Calvin, considere as seguintes afirmativas:

1. Ao se dirigir à professora, Calvin faz uma simulação do discurso jurídico, tanto no vocabulário quanto na organização dos argumentos.
2. A argumentação de Calvin está fundada na premissa de que a ignorância é uma condição necessária para a felicidade.
3. Calvin questiona a eficiência da professora quando diz que sua aula é uma tentativa deliberada de privá-lo da felicidade.
4. Ao gritar “Ditadura!” no último quadrinho, Calvin protesta contra o desrespeito à Constituição, que lhe garante o direito inalienável à felicidade.



4.1. Análise dos comportamentos observados durante a leitura em relação à afirmativa 1

Constatou-se dúvidas em relação ao significado das palavras “deliberada, privar-me, inalienável, prerrogativa e ditadura”, isto é, o vocabulário empregado na tirinha era desconhecido para a maioria dos alunos presentes. Diante de tal pressuposto, uma vez que o mesmo causa empecilho para o desenvolvimento completo do processo de leitura, deve-se levar em consideração a possibilidade de expandir o contexto

do ensino de português, uma vez que entendemos que para muitos alunos o padrão linguístico privilegiado pela escola e pelos textos impressos não faz parte de sua experiência linguística familiar, e portanto pode ser entendido como uma espécie de “segunda língua” a ser adquirida no próprio processo de letramento. (BUSNARDO & BRAGA, 2000, p. 92)

No início essa tentativa de adquirir uma “segunda língua dentro da portuguesa” é difícil, pois, o aluno e o professor querem marcar seu espaço, ou seja, sua zona de conforto. A esse respeito Elisa Kern de Castro esclarece que:

Quando nos aproximamos de um aluno, podemos conhecê-lo melhor juntamente com sua história e assim entender suas atitudes. Obviamente que muitos professores argumentariam que isso é inviável, pois a educação pública brasileira caracteriza-se por turmas numerosas, sendo que muitas vezes o professor possui várias delas, ficando difícil atenção especial para cada aluno. Entretanto, não podemos nos deixar levar por esses fatores caindo em um distanciamento ainda maior entre professor-aluno. (CASTRO, 2011, p. 6)

Outra constatação observada na afirmativa 1 é que os alunos não compreendendo os significados de algumas palavras, no primeiro momento, pode ser visto como algo não prazeroso pela maioria dos alunos. Neidson Rodrigues citado por Aurino Lima Ferreira e Nadja Maria Aciooly-Régner (2010, p. 23) afirma que “[...] será necessária uma outra visão da escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade”.

4.2. Análise dos comportamentos observados durante a leitura em relação à afirmativa 2

Ao falarem sobre a argumentação utilizada por Calvin na tirinha, a maioria dos alunos, disseram que aquela de argumentação não é própria de criança. Portanto, de acordo com Paulo Freire (1994) “ a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Embora, os alunos percebendo que a argumentação não condiz com a realidade de uma criança, a maioria, não conseguiu dizer em qual meio se utiliza tal argumentação, isto é, desconheciam o discurso jurídico, porém como

nenhum leitor vem ao texto desvestido de sua história, o processo da leitura de um texto opera: 1. com conhecimentos que vão além do linguístico. 2. com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto. 3. com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor/ aluno. (GERALDI, 1988, p. 2)

Sobre a relação professor/aluno Chaves e Barbosa; Felden e Ribeiro citado por Marinalva Lopes Ribeiro (2009, p. 404) constataram no depoimento de um estudante de matemática que:

Quando eu não gosto do professor, ele não me incentiva nem um pouco a estudar, eu só estudo pra passar, infelizmente, eu sou assim. Agora, quando é um professor que dá espaço, que incentiva, que não é diferente com o aluno, é igual com o aluno, o aluno estuda além do que é pra estudar, comigo é assim. Um professor que gostava muito, eu corria atrás, estudava, fazia pergunta. (RIBEIRO, 2009, p. 404)

Como observado no depoimento ficou evidente que a relação entre professor e aluno, no tocante à afetividade que poderia ser mais explorada e realizada, parece que com muitos professores ela não se aflora.

4.3. Análise dos comportamentos observados durante a leitura em relação às afirmativas 3 e 4

Ao serem abordados sobre as afirmativas 3 e 4, a maioria dos alunos falaram da eficiência da professora, da felicidade, da constituição, da ditadura, porém não se recordaram de terem estudado ou ouvido falar de um tempo, no qual o Brasil viveu sobre um sistema político de ditadura militar, no qual a constituição não era muitas vezes respeitada. Cabe aqui uma ressalva “a leitura crítica pregada nas contribuições da perspectiva

freiriana, a experiência e a consciência do sujeito, está deixando de influenciar as práticas pedagógicas brasileiras?” Ou, o sujeito assujeitado, na leitura crítica é obra do pós-estruturalismo? De acordo com JoAnne Busnardo (2000):

Duas grandes contribuições necessitam ser salientadas quando avaliamos a influência pós-estruturalista nas reflexões sobre leitura crítica. A primeira delas é a relativização do papel do sujeito, da experiência e da ação consciente na determinação da construção da história e das relações sociais. A segunda, é trazer para primeiro plano a noção de discurso, um conceito certamente mais sofisticado e elaborado, para explicar o papel da linguagem na constituição sócio-histórica e, portanto, ideológica dos sujeitos. (BUSNARDO, 2000, p. 101)

Diante do exposto na citação anterior, as duas grandes contribuições da influência pós-estruturalista exerceram sobre os sujeitos, os professores, pressões que relativizou o papel do sujeito, assim como, a presença dos discursos como marca ideológica na construção do conhecimento, isto, pode ter perpassado durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos fazendo com que fossem influenciados por essas perspectivas.

5. *Considerações finais*

Ao término desta pesquisa, muitas foram as reflexões surgidas em relação aos aspectos de leitura, por exemplo, não temos um conceito único de leitura. As definições são incompletas, pois, nenhuma isolada pode explicar o que é leitura, ou seja, a definição “extrair significado do texto” necessita da “atribuir significado ao texto”, assim como “interação entre leitor e texto” se faz presente e também contém uma “leitura de mundo”, os conceitos não se separam, eles atuam como panorama geral quando o leitor está lendo. Isso foi observado no relato de experiência e nas tirinhas abordadas.

As tirinhas de *Calvin e Haroldo* são fontes de leitura importantes, pois aliam sinais linguísticos e não linguísticos, além de leitura de mundo. Nos aspectos de leitura observados nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, foi possível perceber que os alunos, na maioria das vezes, não compreendem as reflexões da existência humana que são propostas nas mesmas, o que sugere que falta conhecimento prévio de mundo do leitor, que também é uma das condições de leitura.

Quando os alunos conseguem fazer uma leitura significativa, eles

operam, quase sempre, sob três aspectos – extrair significados do texto; atribuir significados ao texto e interagir com o texto. No entanto, foi observado que na grande maioria, os alunos tentam extrair significados do texto, deixando em segundo plano os demais aspectos.

Esta pesquisa permitiu novos olhares e novas reflexões sob os aspectos cognitivos de leitura. Além disso, deixou evidente a necessidade de novas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem tendo como foco operacionalizador a leitura, essa, fruto da inquietação de muitos teóricos, dos professores em geral e do autor do artigo, que buscam outras possibilidades, outros caminhos, para a tão sonhada educação, que torna sujeitos aprendizes em sujeitos cidadãos, atuantes em uma sociedade repleta de novos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSNARDO, JoAnne; BRAGA, Denise Bértoli. Uma visão neogramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8151/7507>>.

Acesso em: 10-10-2016.

DICIONÁRIO de português. *O significado da palavra leitura*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/leitura>>. Acesso em: 10-10-2016.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *A leitura e suas múltiplas Faces*. Texto reelaborado a partir de A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor, publicado na revista Ideias, vol. 5, São Paulo: FDE, 1988.

LEFFA, Wilson José. O conceito de leitura. In: _____. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre. Sagra: DC Luzzatto, 1996, p. 9-24. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>

QUERIDO, Aparecida de Fátima Ferraz. *Afetividade e formação em*

educação física: um estudo com professores formadores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4708>. Acesso em: 05-02-2014.

ROHENKOHL, Lia Mara Inês Albertoni; CASTRO, Elisa Kern de. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 32, n. 2, p. 438-451, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n2/v32n2a12.pdf>> Acesso em: 04-01-2014.

RIBEIRO, Luiz Antonio. 30 anos de *Calvin e Haroldo*: A tirinha mais incrível de Bill Watterson. Disponível em: <<http://notaterapia.com.br/2015/11/18/30-anos-de-calvin-e-haroldo-a-tirinha-mais-incrive-de-bill-watterson>>. Acesso em: 10-10-2016.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, vol. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em: 07-01-2014.

SILVA, José Rone Rabelo da; NERIS, Leonardo Santos. *A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem*: um desafio contemporâneo para a educação, 2013. Disponível em: <<http://iiabcg.org.br/wp-content/uploads/2016/09/a-importancia-da-rela-cao-afetiva-entre-professor-e-aluno.pdf>>.

WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?sourceid=chrome-psyapi2&ion=1&espv=2&ie=UTF-8&q=watterson%20bill.%20calvin%20e%20haroldo&oq=WATTERSON%20Bill.%20Calvin%20e%20Haroldo&aqs=chrome.69157j0l3.808j0j8>> . Acesso em: 10-10-2016.

_____. *Calvin & Haroldo*: Deu 'Tilt' no Progresso Científico. Disponível em: <<http://www.lojaconrad.com.br/lojas/conrad/ Detalhes.cfm?produto=RQ16350>>. Acesso em: 11-10-2016.

**BARTHES E OS FENÔMENOS DA LITERATURA
NA OBRA RAUL DA FERRUGEM AZUL,
DE ANA MARIA MACHADO**

Marcelo Nascimento Feitosa (UFAC)

marcelovicpvh@hotmail.com

Marcos Neves Fonseca (UFAC)

Marcos.durgo@hotmail.com

Márcia Verônica Ramos de Macêdo (UFAC)

marciavestrela@uol.com.br

RESUMO

O texto literário, segundo Roland Barthes, naturalmente articula saberes que dentro de um todo significativo possibilita ao aluno vivenciar o processo de aprendizagem de forma mais articulada e prática: *mathesis*. A tentativa de representação do real se apresenta como o segundo elemento factual do texto literário. Há um encantamento que liga o homem à demonstração do real. Sobre esse aspecto, a figura humana se aprisiona naquilo que tenta representar, mas almeja imitar: *mimesis*. Ainda, segundo o autor, há a variedade de signos usados na produção de sentido que colabora para a construção do eu significativo do texto literário. A *semiosis*, como fenômeno, extrapola a construção textual e ganha significação na própria experiência de leitor. Esses aspectos do texto literário, consoante Roland Barthes, configuram-se nas forças da literatura. E é a partir da compreensão destas forças que iremos analisar a obra *Raul da Ferrugem Azul*. Com frequência, a literatura infantojuvenil sofre preconceito e depreciação, de leigos que se intitulam críticos e, até mesmo, de escritores renomados pelo cânone da literatura tradicional, por ser classificada como uma categoria que abrange meras "historinhas para crianças". Na contramão de qualquer pensamento que a menospreze, a obra de Ana Maria Machado explora com maestria não só as forças da literatura, mas também do encantamento.

Palavras-chave: Linguagem. Poder. Literatura. *Mathesis*. *Mimesis*. *Semiosis*.

1. Introdução

Com frequência, a literatura infanto-juvenil sofre preconceito e depreciação, de leigos que se intitulam críticos e, até mesmo, de escritores renomados pelo cânone da literatura tradicional, por ser classificada como uma categoria que abrange meras "historinhas para crianças". Na contramão de qualquer pensamento que menospreze as obras infanto-juvenis, *Raul da Ferrugem Azul* foi escrito por Ana Maria Machado em 1979, no período que compreendeu a ditadura militar brasileira. As 62 páginas foram divididas em 8 capítulos nos quais o narrador conta a história de Raul, um menino que um dia ao perceber que sua pele está sendo

coberta por manchinhas azuis entra em desespero.

2. Resumo da obra

As primeiras manchas começaram a aparecer no braço de Raul logo após uma briga que ele presenciou entre dois meninos na hora do recreio. Márcio, um tipo “valentão” que costumava praticar ofensas contra as crianças da escola, estraga os óculos de Guilherme e se recusa a pedir desculpas. Raul assistindo à cena se vê tomado por uma forte raiva e sente desejo de bater em Márcio para defender o amigo. Contudo, decide resignar-se e acaba acumulando em seu interior toda a raiva que sentiu e que não conseguiu manifestar.

A seguir, Raul tentou, sem sucesso, retirar as manchas azuis com todos os produtos de limpeza que encontrou em casa, chegando a passar um dia inteiro no sol por ter pensando que se tratava de um bolor. Mais tarde, ele fez seu próprio diagnóstico: era ferrugem, sim, ferrugem azul. A esta altura, a ferrugem começara a se espalhar pelo corpo dele progressivamente. Certo dia, Raul voltava do futebol com os amigos e viu um homem estourar os balões coloridos de um menino que trabalhava como ambulante. Raul, naquele momento, sentiu uma forte raiva e até pensou em correr para ajudar o menino, mas não conseguiu sair do lugar, ficando ali imóvel.

Assim, a inércia de Raul diante das situações que lhe causavam indignação ocasionou o aumento da ferrugem azul pelo corpo dele. Esta ferrugem aparece na garganta de Raul quando ele ouve, completamente calado, os comentários bastantes racistas de alguns amigos seus que se referiam aos negros como indivíduos que devem sempre gerar desconfiança e medo nos brancos. Novamente Raul ficou furioso e uma vez mais quis gritar aos amigos que eles estavam errados. E mais uma vez, permaneceu inerte.

Certo dia, conversando com Tita – a empregada doméstica da casa que sempre contava muitas histórias sobre o Preto Velho da Montanha – Raul decide ir até a favela procurar este senhor para que ele o ajude a remover a ferrugem que tomava todo seu corpo. No dia seguinte, ao chegar na favela, Raul observou uma grande confusão. Uma menina muito brava gritava para defender um garotinho que teve sua pipa furtada por garotos maiores do que ele. Raul acompanhou atentamente o discurso da menina e se assustou quando ela disse que não levava desaforo para casa

para não ficar enferrujada. Ao conversar com a “menina briguenta”, descobriu que ela se chamava Estela. Neste momento, Raul acabou conseguindo uma companhia até a casa do Preto Velho.

Crete que seu problema seria resolvido, o menino chega até a casa do Preto Velho e sai de lá muito decepcionado ao ouvir o velho sábio dizer que somente a própria pessoa poderia resolver seu problema de ferrugem e que, por isso, ele, portanto, não poderia ajudá-lo. Ao retornar à sua casa, Raul conversa com Estela sobre a ferrugem dele e logo descobre que ele não era o único a sofrer com estas manchinhas que estampavam sua pele. Estela, que era tão diferente dele, já havia sido acometida por uma ferrugem amarela.

Ao entardecer, e no caminho de volta para casa, Raul se despede de Estela prometendo pensar em tudo aquilo que haviam conversado sobre a ferrugem.

Na volta para casa, ainda dentro do ônibus, acontece a primeira “aventura de desenferrujamento” de Raul. Em uma das paradas, uma senhora que carregava peso acaba demorando a descer os degraus e é desrespeitada pelo motorista que, acelera o veículo e a trata de forma depreciativa. Raul fica bastante irritado com o fato, e, pela primeira vez, manifesta sua indignação ao discutir com o motorista para defender a velha senhora. A ação resultou no desaparecimento imediato da ferrugem que manchava a garganta de Raul. As outras partes do corpo dele continuavam manchadas, mas Raul já não se preocupava como antes. O menino percebera que agora seria uma simples questão de tempo para que o processo de “desenferrujamento” se desse por inteiro.

3. *Sobre o livro*

Ao apresentar a história de Raul, a autora expõe também a história de muitos outros meninos, meninas, homens e mulheres que vão se enferrujando cada dia mais por permanecerem apáticos em certas circunstâncias os quais deveriam, ou, pelo menos, poderiam ser de embate e enfrentamento.

A apatia social diante de situações de injustiça é um assunto extremamente pertinente a qualquer ser humano que conviva com as opressões diárias que movimentam as engrenagens de toda e qualquer sociedade. Assim, este livro de Ana Maria Machado não se limita ao público puramente infanto-juvenil, uma vez que configura uma leitura frutífera,

sedutora e cativante para pessoas de diferentes idades.

O livro, ganhador do prêmio de “Melhor do Ano” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1980, foi rejeitado por oito editoras que temiam represálias da censura militar uma vez que sua temática poderia ser interpretada como uma metáfora do contexto histórico que o país vivia na época. O livro já rendeu, só no Brasil, quarenta edições. O mote que deu origem ao livro partiu de reflexões realizadas por ela quando propôs a elaboração de um manifesto contra o regime militar em que apenas Ziraldo e Millôr Fernandes se mostraram favoráveis. Como podem todos serem considerados entre os maiores jornalistas do país se enferrujaram sua capacidade de reagir?

Outro fato estimulante para a construção da obra foi um episódio presenciado e relatado por seu filho em que alguém era chamado de “nequinho” de forma pejorativa quando aquele voltava para sua casa de ônibus. O sentimento vivenciado pelo personagem Raul traduz o sentimento de milhões de outros brasileiros que viveram sobre a arbitrariedade da ditadura militar brasileira. A indignação reprimida do menino enferrujado pode ser facilmente comparada ao “grito contido” que Chico Buarque de Holanda cantou em “Cálice”, no auge da censura militar. Assim, pode-se dizer que Ana Maria Machado conseguiu, com requintada maestria, unir o universo lúdico e abstrato de uma criança ao concreto universo dos adultos, fazendo de seu livro um clássico cuja temática é atemporal.

4. Sobre a autora

Ana Maria Machado é jornalista, professora, pintora e escritora brasileira. Natural do estado do Rio de Janeiro, nascida em 24 de dezembro de 1941, vivenciou na pele a opressão do regime militar brasileiro. Formada em Letras pela Universidade do Brasil, Ana Maria Machado lecionou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Como jornalista, trabalhou por mais de dez anos na Rádio Jornal do Brasil. Foi uma das fundadoras, em 1980, da primeira livraria infantil no Brasil, a *Malasartes* (no Rio de Janeiro), que existe até hoje. Nessa década ela publicou mais de quarenta livros, e em 1981 recebeu o *Prêmio Casa de las Américas* com o livro *De Olho nas penas*.

É uma das principais responsáveis pelo lugar de destaque que hoje é ocupado pela literatura infantil e juvenil brasileira. Teve uma participa-

ção essencial nessa conquista. Em mais de 30 anos de dedicação, ela tem criado personagens marcantes, enredos fascinantes, sempre primando pela inovação da linguagem e mantendo alto grau de qualidade literária e artística em suas produções textuais.

Seguidora do legado de Monteiro Lobato, construiu em sua trajetória uma vasta obra que extrapola o mundo infanto-juvenil e adentra no mundo acadêmico e na mídia especializada, proporcionado matéria-prima para dissertações de mestrado, teses de doutorado, reportagens e prêmios de reconhecimento em todo o planeta.

O reconhecimento mundial das obras de Ana Maria Machado aconteceu em 2000, quando recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio de literatura infantil. No mesmo ano foi agraciada com a Ordem do Mérito Cultural. Foi ganhadora do Prêmio Jabuti de Literatura em 1978.

5. *Linguagem, poder e a artimanha da literatura*

A discussão ora proposta está amparada nos argumentos elaborados pelo pensador francês Roland Barthes (1915-1980), em sua obra *AULA* (2007), quando assumiu a cadeira de semiologia literária, no Collège de France, em 1977, constituindo-se sua aula inaugural.

Considere-se, primeiramente, nesta discussão o aspecto diretamente ligado ao ofício docente no que tange sua prática e até mesmo seu papel formador. É notório que esta prática se efetiva em um ambiente institucionalizado, implicando, com isso, que esta prática opera dentro de um espaço de poder, sendo, portanto, parte constituinte do mesmo, seja reproduzindo-o ou combatendo-o. Neste sentido, a atividade docente estará sujeita a um saber determinado e, inevitavelmente, a uma forma de poder também determinado, como bem esclarece Roland Barthes

De uma forma ou de outra, o docente se sujeita a um determinado saber que, inevitavelmente, se liga a uma determinada forma de poder, oscilando de forma dramática "entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário". (BARTHES, 2007, p. 10)

Dentre as diversas formas de o professor manifestar esta sujeição ao poder, uma delas diz respeito ao discurso, seja, ao se apropriar da palavra, conforme dito anteriormente, para reproduzi-lo ou combatê-lo. A questão seguinte é entender como este discurso é construído visando denunciar, combater este poder ao qual estaria submetido, quando, para Ro-

land Barthes, “o poder [...] aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder”. (BARTHES, 2007, p. 10) E uma vez que, por hipótese, o poder denunciado der vez ao poder denunciante, este estará livre “de todo desejo de agarrar”? (*Idem, ibidem*)

Esta visão equivocada de poder uno é desbancada por Roland Barthes quando este questiona: e se o poder fosse plural, como os demônios? (BARTHES, 2007, p. 11). Em resposta, ele admite a existência de um poder onipresente disfarçado em todas as esferas da vida social. Para ele, os imperceptíveis braços do poder atuam

não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo. (BARTHES, 2007, p. 11)

Em função do precípuo papel formador espera-se que, inocentemente, os docentes e os demais intelectuais estabeleçam um enfrentamento contra o Poder, em tempo que, verdadeiramente, o embate seja compreendido contra os poderes. A ação imposta não se constitui tarefa fácil, justamente porque os poderes sem apresentam multifacetados e o lócus de suas manifestações perpetuam-nos no tempo histórico, “expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas”. (BARTHES, 2007, p. 12)

Muito se questiona sobre como os poderes se estendem no tempo e no espaço e, por conseguinte, como eles reaparecem ganhando uma nova materialidade, uma nova roupagem. Qual seria o princípio que os institui e os mantêm? Para esta indagação, Roland Barthes é taxativo ao afirmar que o seu objeto é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

Roland Barthes nos convence do aparente absurdo presente na afirmação anterior, ao dizer que “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”. Ele encontra respaldo no pensamento do linguista Roman Jakobson (1896-1982) quando este afirma que “um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer” (BARTHES, 2007, p. 12). Outrossim, as regras constitutivas da língua portuguesa em seus aspectos sintáticos e semânticos nos submete a uma prática alienante, tornando-nos submissos, irremediavelmente, a estrutura da língua. Logo, “a língua, como desempenho de toda

linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2007, p. 14). Neste sentido, exatamente quando fazemos uso da linguagem, em seu mais íntimo uso, nos submetemos ao poder a que determinada língua serve.

Conforme Roland Barthes, os desavisados usuários da língua se submetem a dois preceitos básicos: O primeiro, diz respeito à necessidade que temos de nos comunicar acaba impondo determinadas modalidades linguísticas que podem ditar o tom de nossa performance comunicativa. No segundo, os signos, visando a representação comunicativa, devem ser conhecidos e reconhecidos, para isso se faz uso interlocação como elemento de repetição constante e perene da linguagem, por meio do código linguístico, tornando-a padrão, modelo que valoriza os que a bem utilizam e discriminando os que a ela não se submetem, “Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente”. (BARTHES, 2007, p. 15)

Diante deste fato imposto à existência humana pela língua/linguagem, como reagir em busca de uma possibilidade de escapar desta condição? Roland Barthes apontava o caminho ao admitir que “Se chamamos de liberdade não só a potência de se subtrair ao poder, mas também e sobretudo de não submeter ninguém, não pode haver liberdade senão fora da linguagem” (BARTHES, 2007, p. 15). Paradoxalmente, como pensar em liberdade contra algo que não se pode combater, visto que se trata de uma *conditio sine qua non*? Roland Barthes concorda claramente com isso, quando diz: “Infelizmente, a linguagem humana não tem exterior: é um lugar fechado”. (BARTHES, 2007, p. 15)

Pois como escapar do *locus* inescapável do poder – a língua/linguagem – senão a partir dele próprio. Tal possibilidade só poderá acontecer senão de uma maneira sutil, por vezes capciosa, onde a própria linguagem passa a ser enganada, ludibriada, por fim, trapaceada! Eis que surge, nas palavras de Roland Barthes, a esperança de salvação ao poder imposto pela linguagem: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*”. (BARTHES, 2007, p. 16)

Todavia, enfim, o que é literatura na ótica de Roland Barthes? Para ele, muito mais do que um conjunto de obras ou disciplina historicamente construída para identificação de traços humanos, esse termo tem

uma característica mais específica, mais profunda, trata-se do “grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2007, p. 16). Esta prática, ele denominará *de texto*, nada mais é que o “tecido dos significantes que constitui a obra” (BARTHES, 2007, p. 16). A atenção que Roland Barthes dá ao texto vem do fato dele o tomar como o verdadeiro manifestar da língua, tornando-se, portanto, o ambiente propício para se travar o duelo contra o poder nela manifesto, posto que “é no próprio interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 2007, p. 16). Independente da postura político-partidária do sujeito, tampouco do aspecto dogmático possivelmente existente em sua obra, o referido autor deseja evidenciar o poder de escape presente na literatura, que se processa por meio de um *deslocamento* que o escritor efetua sobre a língua. A preocupação de Roland Barthes gira em torno da forma como o texto literário se organiza, na busca por escapar ao controle da própria língua, ou como bem dizia “constituindo-se, assim, num avesso do poder, ou, o que também é verdadeiro, no desvelamento do poder desde seu avesso.

Este deslocamento que pode operar sobre a língua, a partir da configuração da forma que se concretiza no texto literário, constitui, consoante Roland Barthes, as forças da literatura: a *Mathesis*, a *Mimesis* e a *Semiosis*. É a partir da compreensão destas forças que iremos analisar a obra Raul da ferrugem azul, de Ana Maria Machado.

6. A *mathesis* literária

O termo grego *mathesis* ou *ta mathema* é a expressão do conhecimento completo, perfeito e inteiramente dominado pela inteligência (CHAUÍ, 1996, p. 77). Esta definição se aproxima do sentido admitido por René Descartes (1560-1596) que o define como “o *bom método* é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras” (CHAUÍ, 1996, p. 77). Guardadas as devidas proporções, Roland Barthes afirma que “A literatura assume muitos saberes” (BARTHES, 2007, p. 17) e para ele, se, por alguma inexplicável razão, todas as disciplinas tivessem que ser extintas do ensino, om a exceção de uma só, esta deveria ser a literatura, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 17).

Tal como a pedra de Bolonha, metaforicamente citada pelo referido semiólogo, presenciemos nos parágrafos iniciais da obra *Raul da Ferrugem Azul* os comentários do personagem Raul

– E gente enferruja?

Raul nem estava conseguindo dormir, de tanto pensar e repensar. Mil perguntas na cabeça.

- Será que é bolor? Pode ser... É meio azulado. Parece mais ferrugem.

Estava assim, pensando e pensando, desde a hora do recreio na escola, quando descobriu as manchas azuis no braço. [...]

A cabeça dele ainda estava muito ocupada com o pensamento da briga e com a raiva. Da briga que nem houve. Mas que bem que devia ter havido. (MACHADO, 2009, p. 9)

Ao que nos parece, esta passagem da obra, ainda que seja fragmento da narrativa ficcional, é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 2007, p. 17-18). É a realidade não realizada, mas, sobretudo, desejada pela autora que, no posfácio, justifica os elementos que motivaram a elaboração da belíssima obra

[...] o Brasil vivia na ditadura. Eu era jornalista e fui convidada junto com outros colegas para uma reunião com o Cardeal do Rio. Nesse tempo, não tínhamos liberdade de reunião. Achei que aquela era uma oportunidade única para protestarmos contra a censura e podíamos fazer um documento coletivo a respeito. [...] Para minha total surpresa, com exceção de Ziraldo e Millôr Fernandes, nenhum dos presentes topou reclamar. E eu fiquei pensando: como podem todos serem considerados entre os maiores jornalistas do país se enferrujaram sua capacidade de reagir? (MACHADO, 2009)

Estes pensamentos da autora são “o que se aprovionou durante o dia” (BARTHES, 2007, p. 18) para “irradiar durante a noite, iluminando o novo dia que chega” (BARTHES, 2007, p. 18) presente na respectiva obra infanto-juvenil. É, portanto, na literatura que a realidade se autentica, iluminando a opacidade do mundo e a nossa própria existência. Se nossas vozes não podem ser ouvidas pela linguagem cotidiana, sufocadas por um poder instituído, procuramos ampliá-las pelo viés do arranjo literário. Por isso, o saber da literatura não é enciclopédico. Pois como quer Roland Barthes, a literatura põe os saberes em movimento, sem fixá-los em conceitos predefinidos ou tampouco fetichizá-los como se fosse uma fórmula para os diversos males da natureza humana.

Sendo assim, o lugar dos saberes da literatura não se processa de modo óbvio, mas por uma via indireta, carente de fundamental interpretação. Ela não procura revelar saberes exatos, mas sugerir possíveis sabe-

res. Este tratamento surreal da realidade adotado pela literatura gera pavor na ciência que evita esta ousadia, porque “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura importa”. (BARTHES, 2007, p. 18)

A literatura não estaria preocupada em estabelecer conhecimentos completos, pois ela aponta caminhos sobre a condição humana, mais do que possa indicar certezas claras sobre esta mesma condição, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 2012, p. 18)

Neste sentido, encontramos várias passagens na obra de Ana Maria Machado que confirmam essa preocupação em levantar questões relacionadas a condição humana e suas implicações para o próprio desenvolvimento da narrativa, tais como

– E a gente enferruja?

Raul nem estava conseguindo dormir, de tanto pensar e repensar. Mil Perguntas na cabeça (p. 9. Incertezas, dúvidas)

Disse isso como sempre dizia. Meio baixo para o professor não ouvir, meio alto para os colegas ouvirem. Raul já sabia o que vinha depois. As risadinhas dos outros. Os olhares debochados (p. 10. Humilhação)

E a raiva dentro dele. (p. 10 indignação)

Nem ao menos podia bater no Márcio um dia. (p. 10 Incapacidade de agir)

Que outra área do conhecimento seria capaz de melhor representar a condição humana, senão a literatura, sem apontar definições ou conceitos hermeticamente fechados em si mesmos? Nos trechos acima podemos observar a própria instabilidade emocional do personagem Raul diante da realidade vivida, que ele passa a (con)viver, com dúvidas e incertezas que o consomem. A própria narrativa é movimentada por essas características do personagem. Nos parágrafos seguintes, é possível perceber diversas sensações e sentimentos humanos implícitos nas falas tanto do narrador quanto do próprio personagem

Uma coisa que Raul não entendia era pra que essa implicância. Sabia que o pessoal gostava dele. Além que eram amigos. Só que ele não era de se meter em brigas e mesmo quando não gostava de alguma coisa que os outros faziam, não dizia nada. (MACHADO, 2009, p. 10. Apatia social)

Não chateava os outros. Não entregava ninguém. Não desobedecia. Não dava resposta malcriada. Não gritava com ninguém. Todo mundo sabia que ele era um menino bonzinho e comportado.

Só não sabiam é da raiva dentro dele. Nem das perguntas gritando na cabeça. (MACHADO, 2009, p. 11, revolta e incertezas).

Indubitavelmente, ficam latentes às capacidades deste texto em mergulhar nas questões humanas, provocando um saber que só pode ser proporcionado pela literatura, mediante o jogo de palavras de que ela é composta e apresentando-se para o leitor como uma representação teatral, que, ladeado pelo prazer frutivo, exige uma ininterrupta interpretação e uma contínua reflexão,

Porque ela encena a linguagem, em vez de simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escrita, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 2007, p. 19)

Levando-se em conta esta última citação, adentramos na segunda força da literatura sugerida pelo pensador, denominada *mimésis*, justificada pela existência paradoxal do seu objeto de representação sendo a própria realidade, que seria impossivelmente atingível, representável.

O reforço desse paradoxo está em justamente tentar alcançar o inalcançável, pois na impossibilidade de constituição dessa tarefa, se forma o fazer literário. Sendo assim, esse jogo representativo trabalha com a perspectiva de representar o real na incapacidade de representá-lo.

Na obra em análise, essa segunda força da literatura se corporifica por meio das seguintes passagens

Na esquina, perto de casa, a turma batia papo. Raul deu uma paradinha. Bem a tempo de ouvir Alexandre contando o fim de uma história de tentativa de assalto, correria, perseguição, um bando de pivetes... (MACHADO, 2009, p. 27)

Outro dia eu estava indo para a casa de minha avó e quando saltei do ônibus vi um crioulinho mal-encarado, parado na esquina. Fiquei logo de olho nele... (MACHADO, 2009, p. 27)

Os trechos acima exemplificam a segunda força da literatura sugerida por Roland Barthes, na medida que é uma tentativa de representar cenas cotidianas com suas nuances de realidade, tais como práticas corriqueiras de andar pelas ruas, conversar com amigos, assaltos, violência urbana, discriminações e preconceitos. Essa força da literatura, ainda que não tenha pretensão de ser o real, ao menos tenta representá-lo na arte li-

terária, apesar de, consoante Roland Barthes, não ser possível realizar tal façanha.

Nessa impossibilidade literária, abre-se espaço para a terceira força da literatura, denominada *semiosis*, que na visão barthesiana, constitui o próprio jogo teatral formado pela linguagem e seu deslocamento dos discursos prontos, protótipos e alienados. Esse encaminhamento, nos leva a conceber uma nova ótica de sujeito, a partir da leitura literária, da reprodução dos discursos de poder e suas esferas relacionais construtoras da força discursiva e mantenedora desse estado de coisas.

Esse pensamento barthesiano materializa-se logo no título de abertura do terceiro capítulo da obra de Ana Maria Machado, a saber “Raiva engolida, garganta atingida”. Evidencia-se, de antemão, o discurso sufocado, censurado, repressivo que está posto neste pensamento. Discurso de poder, de subjugação a que estão submetidos os personagens dessa obra, principal Raul. A criança que brinca ao longo da narrativa, sente-se submetida a forças implícitas e pressupostas pelas falas, mas sobretudo, pelas ações das personagens.

Vários são os trechos da obra de Ana Maria Machado que desmascaram a ordem social imposta e instalada no cotidiano da narrativa, mas também revelam o desejo de libertação, ambas delineadas pelos discursos dos personagens, senão vejamos: “Os neguinhos todos parados... preto no escuro... um crioulinho mal-encarado... Por que ninguém falava em branco no claro?” (MACHADO, 2009, p. 28)

Como visto acima, vários discursos de poder representados pelo poder do discurso, conforme caracterizado por outro fragmento denotando vontade de transformação da ordem imposta, sugerida no trecho abaixo

Já vinha com a raiva daquele papo da turma, com a dor de sua covardia engolida, e ainda ia ter que aturar essas desgraçadas dessas mancinhas? Até dentro da boca, na língua, na garganta? Coisa nenhuma! Desta vez, ia dar um jeito nelas. (MACHADO, 2009, p. 29)

Notadamente, percebe-se o vigor literário à luz das forças da literatura de Roland Barthes nessa inestimável obra de ilustre autora. Ademais, evidencia-se a Indubitavelmente, essa obra nos possibilita entender como a forma discursiva pode contribuir para oprimir ou libertar o conhecimento ou a cultura de uma sociedade.

7. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo analisar a obra Raul da Ferrugem Azul, de Ana Maria Machado, à luz das forças da literatura sugeridas por Roland Barthes em sua obra intitulada: Aula. Buscou-se compreender aquela obra literária no contexto da *mathesis*, *mimesis* e *semiosis* preceituadas na aula inaugural de Roland Barthes, proferida no Collège de France, a 7 de janeiro de 1977, no assento da cadeira de semiologia literária.

Ao longo dessa análise, restou comprovado que as forças da literatura marcam as obras literárias tornando-as robustas e vigorosas, além de proporcionar o reconhecimento do fazer literário como algo que extrapola os limites da arte e se insere nas discussões linguísticas, políticas e sociais, por assim dizer.

Buscava-se, sobretudo, comprovar que a literatura infantojuvenil sempre teve e terá seu lugar de destaque no cenário literário brasileiro, desmistificando ideias preconcebidas de que se trata de uma literatura menor.

Espera-se, portanto, que essa reflexão possibilite novos estudos acerca do valor da literatura infantil para o contexto educacional brasileiro visando reservar o espaço digno que ela sempre cunhou na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. *Leçon*. Paris: Seuil, 1978.

BOURDIEU, Pierre. *Lição da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

MACHADO, Ana Maria. *Raul da Ferrugem Azul*. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

_____. Ana Maria Machado, biografia. 2012. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana_Maria_Machado>.

**BILINGUISMO E ADSTRATO:
UMA REFLEXÃO CONCEITUAL**

Camilla da Silva Mendes (IFF)
camillamendes12@hotmail.com
Nathalia Reis de Medeiros (IFF)
nathalia.reism@gmail.com
Thiago Soares de Oliveira (IFF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

A respeito do processo de formação das línguas românicas, entre elas o português, é comum que alguns dos diversos autores da filologia e da história da língua portuguesa abordem quatro estágios formativos: o bilinguismo, o substrato, o superstrato e o adstrato. Por vezes, o bilinguismo é considerado um estágio inicial de interação linguística, podendo fixar-se com estrato permanente no decorrer do tempo, passando a denominar-se adstrato. Como a distinção entre essas duas fases é problemática, este trabalho teórico tem o objetivo de refletir sobre a conceituação dada aos termos bilinguismo e adstrato nas obras de filólogos e gramáticos históricos levando em conta dois critérios: a relação de dominação de povos e tempo de duração desta.

Palavras-chave: Estratos linguísticos. Bilinguismo. Adstrato.

1. Introdução

O trabalho teórico que ora se apresenta é resultado de discussão acerca do processo de formação das línguas românicas, assunto que compõe a matriz curricular da disciplina história da língua portuguesa, da licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense, antecedendo o estudo dos períodos evolutivos da língua portuguesa, com a devida atenção ao léxico e ao vocabulário herdado de outras línguas.

Durante o exame do conteúdo em sala de aula, percebeu-se na obra de Bruno Fregni Bassetto (2010), que dois dos quatro estágios formativos da língua portuguesa, o bilinguismo e o adstrato, são tratados de forma distinta pelas autoridades no assunto, as quais se amparam em critérios também distintos para a elaboração dos respectivos conceitos, levando o estudioso incipiente muitas vezes à confusão teórica. Partindo disso, adveio o seguinte problema de pesquisa: com base em quais princípios os principais especialistas da gramática histórica e da filologia concebem as noções de bilinguismo e de adstrato no âmbito do processo formativo das línguas românicas, especialmente o português?

Acredita-se, nesse sentido, que a multiplicidade de critérios adotados contribui para eventuais confusões teóricas, razão pela qual, por meio da pesquisa bibliográfica, pretende-se promover uma discussão a respeito de como os autores definem bilinguismo e adstrato. Neste trabalho, não se tenciona a distinção entre a gramática histórica e filologia como áreas do saber, na medida em que a escolha dos autores componentes tanto da parte revisional quanto da reflexiva, entre eles Marcos Bagno (2007), Bruno Fregni Bassetto (2010), Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), Wilton Cardoso e Celso Cunha (1978), Ismael de Lima Coutinho (1974), José Pereira da Silva (2010) e Paul Teyssier (2014), pautou-se na ementa da matéria história da língua portuguesa.

Assim sendo, como forma de contribuir para o entendimento dos critérios adotados para a formação dos conceitos de bilinguismo e adstrato, serão citados exemplos em que os autores divergem acerca da idêntica temática, sem esgotar as possibilidades a partir das quais o assunto pode ser abordado.

2. *As diversas definições de bilinguismo e adstrato*

Socialmente, segundo José Pereira da Silva (2010), o latim manifestava-se de acordo com a cultura do povo que o manejava e também a situação de emprego da língua; geograficamente, porém, essas diferenças seriam mais sérias em razão da ampliação do Império Romano, uma vez que tal processo envolveria raças e povos de falas distintas. Os conceitos apresentados a seguir compilam, para todos os efeitos, os diversos critérios utilizados pelos estudiosos acerca da relação de influência linguística entre os povos.

José Pereira da Silva (2010) defende a ideia de que o principal papel do adstrato é facilitar os empréstimos entre as línguas que vivem próximas umas das outras de maneira que não haja sobreposição, já que uma não irá tomar o lugar da outra. Assim, os adstratos existentes em relação ao português seriam a língua espanhola, a francesa, a inglesa, a italiana e também algumas línguas orientais, como é o caso do chinês e do japonês, e isso se verifica por empréstimos de vocábulos incorporados ao léxico de língua portuguesa. Quanto ao bilinguismo, não foi abordado pelo professor José Pereira da Silva (2010) em sua obra.

Já Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974) define adstrato como uma língua que vigora ao lado de outra em um determinado território, funcio-

nando como um manancial eterno de empréstimos. Aliás, o autor pontua que, na história do português, o adstrato árabe merece determinado destaque devido à ocupação moura da península ibérica, já que é devido a essa influência que a língua possui tamanha massa de arabismos. No Brasil, os adstratos existentes seriam o alemão, o italiano, o sírio, o japonês dos núcleos de imigrantes dessas nacionalidades e, mais especificamente no Amazonas, o nheengatu, que é uma modernidade apresentada pelo tupi.

Sobre o bilinguismo, Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974) afirma que pode ser definido como a capacidade de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a língua materna, e optar por uma delas conforme a situação necessária. Sendo assim, seria possível encontrar a situação de bilinguismo nas comunidades conquistadas por povos com falares de línguas diversas, bem como na fronteira entre dois povos. Porém, em ambos os casos, o bilinguismo tende a desaparecer com o suceder das gerações. No Brasil, por exemplo, houve o bilinguismo no período colonial entre índios e portugueses; hoje, o mesmo ocorre nas regiões onde residem famílias imigrantes e nas fronteiras com os países de língua espanhola.

Bruno Fregni Bassetto (2010), por sua vez, entende o adstrato como toda língua que vigora ao lado de outra, dentro de um determinado território, tornando-se nascente permanente de empréstimos. Para que isso ocorra, é necessário que dois povos de idiomas distintos sejam vizinhos e mantenham algum tipo de relacionamento. Essa situação pode ocorrer por meio de invasão ou conquista. Um exemplo disso, para o autor, foi o adstrato árabe na Península Ibérica, quando houve a convivência do árabe com os romances regionais que receberam suas influências. É importante ressaltar que, no adstrato, nenhuma língua desaparece, apenas convivem e se influenciam mutuamente.

Ainda de acordo com Bruno Fregni Bassetto (2010), o bilinguismo é uma fase na qual dominados e dominadores continuam a fazer uso do seu próprio idioma por período de tempo variável, ainda mais se não houver disposição por parte do dominador de impor a sua língua, como foi o caso dos romanos. O mesmo ocorreu na Gália com os idiomas celta e latim e na Ibéria com os idiomas ibérico e latim, entre outros casos. Assim como Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), Bruno Fregni Bassetto (2010) propõe, então, uma distinção entre bilinguismo e adstrato, situando-os como fases distintas na formação das línguas românicas.

Marcos Bagno (2007), por seu turno, não se alonga muito na ex-

plicação conceitual sobre o que entende como adstrato, mencionando que o termo é utilizado para fazer referência a um convívio linguístico pacífico. Como exemplo, utilizou os estratos românico e árabe, que se influenciam mutuamente sem que ocorra alguma transformação linguística capaz de alterar o rumo de qualquer um dos dois idiomas. Vale dizer que isso ocorreu devido a uma política de tolerância por parte do conquistador árabe, que não impôs a sua língua nem a sua religião aos povos que foram dominados. Marcos Bagno (2007), assim como José Pereira da Silva (2010), não aborda o conceito de bilinguismo.

Em seu trabalho intitulado "O Português do Brasil – questões de substrato, superstrato e adstrato", Afrânio da Silva Garcia (2002) compila os conceitos de substrato, superstrato e adstrato. A respeito deste último, o autor o classifica como uma língua que conviveu com outra em estado de bilinguismo, apontando a relação linguística entre os indígenas e os africanos com relação aos portugueses, uma vez que se tratava de duas línguas que, na prática, simplificavam-se para que ocorresse um entendimento mútuo entre os povos, facilitando a comunicação. Ao que parece, Afrânio da Silva Garcia (2002) toma os conceitos de bilinguismo e adstrato como sinônimos.

Outro teórico a se preocupar com a noção de adstrato é Paulo Chagas (2003), autor que entende o adstrato como a relação entre duas línguas faladas em regiões vizinhas, com conseqüente influência mútua. Um exemplo dessa situação seriam os estados do Brasil que dividem fronteiras com os países que fazem uso da língua espanhola. Logo, é possível observar que a proposta de Paulo Chagas (2003) muito se assemelha à de Bruno Fregni Bassetto (2010), especialmente porque ambos citam a região de fronteira como um fator determinante para que ocorra um adstrato linguístico.

De acordo com o teórico francês Jean Dubois (1997), a situação linguística na qual uma nova região é dominada e, por causa disso, ambos os povos necessitam utilizar alternadamente, conforme o meio e a situação, duas línguas diferentes é chamada de bilinguismo. Segundo o autor, aos poucos, essa situação de bilinguismo vai perdendo espaço para que ocorram outros tipos de estratos, ou seja, o bilinguismo funcionaria como uma fase de transição, e não como uma situação permanente como é o caso dos estratos que tendem a vigorar após a fase do bilinguismo. Nesse ponto, a concepção de Bruno Fregni Bassetto (2010) aproxima-se da de Jean Dubois (1997), já que aquele especialista também considera o bilinguismo como uma fase de tempo variável, ainda que não possa ser

determinada.

Como foi possível observar nas definições apresentadas, não há entre os autores total consonância sobre o que seriam os termos adstrato e bilinguismo, embora alguns deles proponham conceitos aproximados. Especificamente sobre o adstrato, José Pereira da Silva (2010), por exemplo, defende a ideia de que ele desempenha a função facilitador de contato entre as línguas, sem que haja, porém, a sobreposição de uma sobre outra. Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), por sua vez, destaca a importância da existência de uma região de fronteira para que ocorra a situação de adstrato, enfatizando que essa relação serve como fonte de empréstimos, ponto com o qual assente Bruno Fregni Bassetto (2010).

Percebe-se também que Marcos Bagno (2007) desenvolve o conceito de adstrato a partir de uma relação pacífica entre duas línguas, o que não é mencionado pelos demais autores estudados. Já Afrânio da Silva Garcia (2002) distancia-se dos demais teóricos alegando que o adstrato está relacionado a línguas que convivem em um estado de bilinguismo, tomando ambos os termos como sinônimos. Paulo Chagas (2003), no entanto, mantém sua linha conceitual de acordo com Bruno Fregni Bassetto (2010), motivo pelo qual não se apresentam aqui outras delongas explicativas.

Passando ao conceito de bilinguismo, em outro turno, nota-se que não foi objeto de estudo para diversos dos autores que foram utilizados neste trabalho. José Pereira da Silva (2010), Marcos Bagno (2007), Afrânio da Silva Garcia (2002) e também Paulo Chagas (2003) não descrevem nem mencionam esse termo, enquanto Bruno Fregni Bassetto (2010) compreende o bilinguismo como uma fase na qual dominados e dominadores fazem uso de sua própria língua por tempo indeterminado, dependendo da disposição de o dominador impor a sua língua ou não. Para o filólogo, portanto, bilinguismo e adstrato não são interpretados como sinônimos, mas como pré-estrato e estrato linguísticos respectivamente.

No que lhe diz respeito, Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974) parte do princípio de que o bilinguismo é a capacidade de usar duas línguas como maternas, podendo isso ser provocado por diferentes circunstâncias, incluindo as situações às quais estão sujeitos os povos que foram dominados por outro de língua diversa e os povos que convivem em região de fronteira. Nesse sentido, é importante observar que, para Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), o bilinguismo, independentemente da circunstância que o originou, tende a desaparecer. Jean Dubois (1997) concorda,

alegando que o bilinguismo é uma fase de transição que tende a ser substituída posteriormente por algum estrato linguístico. Da posição de Bruno Fregni Bassetto (2010), depreende-se entendimento similar ao desses últimos estudiosos.

Por fim, um fato que não pode ser ignorado é que a maioria dos teóricos, seja pelo bilinguismo seja pelo adstrato, comenta a respeito do adstrato árabe, que se tornou um manancial de empréstimos para a língua portuguesa, principalmente no campo da agricultura, ressaltando que isso se deve ao fato de os árabes não terem tido a intenção de impor a sua língua assim como a sua religião.

3. Reflexão sobre o conceito dos termos

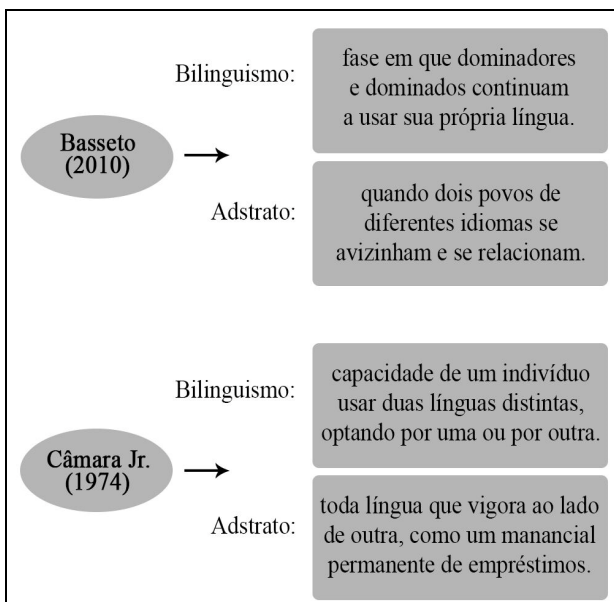
É importante ressaltar que, mesmo existindo várias definições para os fenômenos de bilinguismo e adstrato, deve-se analisar o contexto no qual serão empregados tais termos e, assim, decidir a concepção que mais se encaixa. Abaixo, o Esquema 1 resume as concepções abordadas neste trabalho a fim de facilitar as comparações:

Silva (2010)	→ adstrato: facilitação de empréstimos; → bilinguismo: não menciona;
Câmara Jr. (1974)	→ adstrato: manancial de empréstimos; → bilinguismo: capacidade inerente ao indivíduo;
Bassetto (2010)	→ adstrato: mesmo posicionamento de Câmara Jr.; → bilinguismo: período de tempo variável;
Bagno (2007)	→ adstrato: convívio pacífico entre línguas; → bilinguismo: não cita;
Chagas (2003)	→ adstrato: línguas faladas em regiões vizinhas; → bilinguismo: não cita.
Dubois (1997)	→ adstrato: necessidade de utilizar idiomas alternadamente; → bilinguismo: não cita.

Esquema 1 – Resumo de concepções

Das inúmeras abordagens teóricas vistas até aqui a respeito dos conceitos de bilinguismo e adstrato, é notável o fato de que há divergências e concordâncias entre autores, o que acaba por gerar dúvidas entre os que estudam a história da língua portuguesa e dependem de tais conceitos para compreender a formação do português como língua românica. No Esquema 1 acima, nota-se que apenas dois dos seis autores estudados abordam o conceito de bilinguismo, que é o mais problemático entre os dois termos sobre os quais se reflete neste artigo. Quanto ao conceito de adstrato, percebe-se que há algumas divergências, entretanto, todos os autores concordam que se trata de situação em que línguas se relacionam de alguma forma, seja por relação de fronteirismo, por necessidade de uso de mais de uma língua ou por relação de empréstimos.

O Esquema 2, abaixo, apresenta uma síntese das visões dos dois principais autores aos quais se recorreu na tentativa de verificar as concepções dos termos bilinguismo e adstrato, que foram justamente as que mais demonstraram imprecisão em sala de aula, motivando a elaboração desta pesquisa:



Esquema 2: Comparação entre Bassetto (2010) e Câmara Jr. (1974)

Comparando as abordagens sobre bilinguismo e adstrato constantes no Esquema 2, é possível observar que há concepções diferentes para

cada autor. Entretanto, a abordagem que requer maior reflexão vem a ser a de Bruno Fregni Bassetto (2010), visto que o autor, em obra recente, define esses dois estratos linguísticos a partir de uma relação entre “dominador” e “dominado”, na qual cada povo continua a manejar sua própria língua. O uso dos termos mencionados, no entanto, leva à suposição imediata de que uma língua chega a se sobrepor a outra em ambos os tipos de estratos. Tal suposição logo é construída se observados os exemplos trazidos pelo mesmo autor, como é o caso do que ocorreu entre o francês e o franco, que, com o prolongamento do período de bilinguismo, vieram a se tornar um caso de superstrato³⁸ (BASSETTO, 2010).

A despeito do exemplo apresentado por Bruno Fregni Bassetto (2010), considera-se que a noção de que há obrigatoriamente de existência de relação entre um povo dominador e um povo dominado no contexto do bilinguismo é precipitada, uma vez que fenômenos como esses podem ocorrer não somente em regiões em que há algum tipo de tomada ou invasão, mas também como um recurso cultural, como bem aborda Paul Teyssier (2014) a respeito do bilinguismo luso-espanhol:

Entre meados do século XV e fins do século XVII o espanhol serviu como segunda língua para todos os portugueses cultos. Os casamentos de soberanos portugueses com princesas espanholas tiveram como efeito uma certa “castelhanização” da corte. (TEYSSIER, 2014, p. 32)

Dessa forma, Paul Teyssier (2014) apresenta um caso de bilinguismo em que, em princípio, os praticantes do português recorriam à língua espanhola como “segunda língua de cultura” (TEYSSIER, 2014, p. 32). Somente alguns anos mais tarde, em 1580, é que se consolidou de fato tal impregnação linguística do espanhol sobre o português, em decorrência da dominação espanhola (TEYSSIER, 2014). Assim, nota-se que, neste caso, o bilinguismo não surgiu de um ato de dominação ou tomada, e sim devido ao casamento entre soberanos de povos e também por parte da população culta, que buscava base cultural em outro idioma.

Outra importante observação a ser feita a respeito da definição de bilinguismo proposta por Bruno Fregni Bassetto (2010) é utilização do termo “fase” para definir bilinguismo, indicando que se trata de um período cujo tempo de duração é muito variável. Nesse caso, apenas a história poderia de fato determinar o estrato linguístico em que se enquadraria

³⁸ Superstrato: “língua usada por povos conquistadores que introduzida na área conquistada não substitui a língua dos povos conquistados, podendo com o tempo vir a desaparecer, deixando-lhes alguns traços”. (XIMENES, 2003, p. 54)

am duas ou mais línguas. Com efeito, assim o é. No entanto, a suposta indeterminação da durabilidade da fase seria uma característica de um pré-estrato linguístico, porque se subentende que o estrato é uma situação consolidada e permanente.

Relativamente ao conceito de adstrato abordado pelo autor, entende-se que coincide com a abordagem de Joaquim Matos Câmara Jr. (1974), pois consiste em um prolongamento do período de bilinguismo, ou seja, a fase inicial do fenômeno linguístico quando dois povos se avizinham e continuam a utilizar sua própria língua e, após um período de tempo não definido, se tal situação persistir, é denominado de adstrato. Logo, o grande impasse causado por tal definição está no fato de que não há um período de tempo estipulado para uma relação entre povos deixar de ser bilinguismo e se tornar adstrato.

Esse problema para tal nomenclatura é facilmente identificado se feita uma análise a respeito da invasão árabe na Península Ibérica. De acordo com Ismael de Lima Coutinho (1974), os árabes surgem em solo peninsular no século VIII, após a tomada de todo o norte da África. Apesar de ser um povo altamente desenvolvido, a influência dos árabes na Península não foi tão grande como o esperado. Entretanto, Bruno Fregni Bassetto (2010) trata essa relação como um caso de adstrato, uma vez que “o árabe conviveu então com os romances ibéricos que receberam maior ou menor influência” (BASSETTO, 2010, p. 163). Acerca dessa afirmativa, é levantada a seguinte questão: quais critérios foram utilizados para se considerar uma relação de adstrato e não de bilinguismo?

Inicialmente, nota-se que Bruno Fregni Bassetto (2010) levou em conta o grande período de tempo em que o povo árabe permaneceu na Península Ibérica, uma vez que, na concepção desse autor, para ser considerado apenas bilinguismo, tal relação entre os árabes e o povo do local teria de ser breve. Em seguida, é preciso entender que a situação de adstrato requer uma estabilidade de convivência por parte de dois povos, ou seja, supõe-se que já se passaram muito séculos de relacionamento entre as línguas sem que uma se sobrepujasse à outra ou desaparecesse. Isso não ocorre com os árabes e seu idioma, pois eles foram expulsos do território em 1492, e a população da Península continuou a falar seu dialeto (BASSETTO, 2010), ou seja, o latim vulgar modificado (COUTINHO, 1974), mantendo apenas alguns empréstimos da língua árabe.

De qualquer forma, Bruno Fregni Bassetto (2010) afirma que foram quase oito séculos de convivência entre povos, porém, por mais que

seja um tempo consideravelmente longo, chegou ao fim, o que novamente levanta a questão supracitada. Acredita-se que considerar o bilinguismo uma fase inicial de relação linguística entre povos e o adstrato um prolongamento de tal relação só funcionaria se um período de tempo pudesse ser estipulado para que, assim, os impasses a respeito desses conceitos fossem enfim resolvidos.

A segunda concepção abordada no Esquema 2 apresentado é a de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), que, inclusive, é usada por Bruno Fregni Bassetto (2010) para definir adstrato. Dessa forma, entende-se que Bruno Fregni Bassetto concorda com a definição de adstrato dada por Joaquim Matos Câmara Jr., que diz se tratar de “toda língua que vigora ao lado de outra, num território dado, e que nela interfere como manancial permanente de empréstimos” (CÂMARA JR., 1974, p. 53). Os dois autores, contudo, discordam quando se trata da definição de bilinguismo, porque Joaquim Matos Câmara Jr. (1974, p. 94) define tal fenômeno como a “capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se acha”, enquanto Bruno Fregni Bassetto (2010, p. 152) propõe uma definição mais restrita de que, “subjugado um povo de língua diferente e ocupado seu território, segue-se uma fase de bilinguismo, em que dominadores e dominados continuam a usar seu próprio idioma por período de tempo muito variável”.

Na perspectiva de Joaquim Matos Câmara Jr. (1974), o bilinguismo não passa de uma habilidade adquirida por influência de diversos meios, tais como: famílias compostas por pessoas que falam diferentes idiomas, povos que vivem em zonas fronteiriças e em comunidades conquistadas por algum povo detentor de um idioma diferente. A fim de corroborar isso, o autor cita o caso ocorrido no Brasil no período de colonização portuguesa, quando os portugueses disseminaram sua língua pelo território, até então ocupado apenas por tribos indígenas, promovendo assim uma situação de bilinguismo em decorrência do contato entre línguas, como explica Bizíková (2008), ao se referir aos nativos como bilíngues:

Outro emprego do português nota-se atualmente nos encontros intertribais, quando ele serve de código neutral. Muitas vezes, nessas situações os sujeitos bilíngues, isto é, aqueles que dominam não só a língua própria do seu grupo, mas também o português, desempenham o papel de ajudantes de chefes que não tem nenhum ou apenas pouco conhecimento do português (BIZÍKOVÁ, 2008, p. 18)

Com base na assertiva acima, percebe-se que Lúcia Bizíková

(2008) concorda com a definição de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974) quando se refere aos sujeitos bilíngues como portadores da habilidade de falar duas línguas dependendo do contexto, independentemente da existência da relação de dominação de um sobre outro. Assim, entende-se que a definição de Joaquim Matos Câmara Jr. (1974) é bastante coerente, visto que a situação de bilinguismo está relacionada à capacidade do indivíduo de falar mais de um idioma, enquanto o adstrato consiste na situação de convivência entre essas línguas que pode ocorrer em situações como zonas fronteiriças.

4. Conclusão

Este trabalho se propôs a mostrar diferentes visões sobre os conceitos de adstrato e de bilinguismo. Para que isso fosse possível, os trabalhos de diversos teóricos foram utilizados e também discutidos. Na maioria dos casos, as definições apontadas pelos teóricos combinam-se e completam-se, como é o caso da definição de José Pereira da Silva (2010) acerca do adstrato como situação facilitadora do empréstimo entre as línguas e a de Bagno (2007), que alega que tal processo é pacífico. Bruno Fregni Bassetto (2010) e Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974) concordam em suas abordagens a respeito do adstrato e realçam a fronteira como um fator determinante para esse processo. É possível observar que todos os teóricos utilizados seguiram uma linha de pensamento na qual os conceitos se aproximam.

Entretanto, sabe-se que muitos dos teóricos citados no decorrer deste trabalho possuem concepções parecidas no que diz respeito ao adstrato, enquanto os autores Bruno Fregni Bassetto (2010) e Joaquim Matos Câmara Jr. (1974) discordam a respeito do bilinguismo, conceito abordado por um número escasso de teóricos. Fica entendido, então, que o conceito de adstrato se pauta no convívio prolongado entre duas línguas, podendo ou não se tornar outro estrato linguístico no futuro, como o ocorrido com os árabes que, após séculos de convivência linguística com o povo da Península Ibérica, perdeu prestígio para a língua local, deixando apenas alguns empréstimos.

Sobre o bilinguismo, ao que parece não é tão estudado quanto os demais estratos existentes, inclusive pelo fato de alguns autores não o considerarem um estrato linguístico, como é o exemplo de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974). Porém, gera enorme polêmica a visão de Bruno Fregni Bassetto (2010) e de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1974), como já

citado, uma vez que os teóricos em geral sequer abordam o bilinguismo, seja como uma fase de transição seja como um estrato linguístico. Aliás, Câmara Jr. (1974) assevera que o bilinguismo é a capacidade de usar duas línguas como se ambas fossem a sua língua materna, podendo uma ou outra ser utilizada de acordo com a situação que lhe é propícia.

Portanto, diante das inúmeras concepções abordadas até aqui, é possível concluir que os impasses causados pela confusão entre os termos bilinguismo e adstrato nas diferentes perspectivas podem ser resolvidos caso haja uma análise a respeito do contexto no qual será empregado os dois termos, ou seja, é necessário analisar os critérios e exemplos usados por cada autor e escolher o que mais se encaixa na situação, evitando, assim, toda e qualquer confusão teórica por parte dos que estudam tais abordagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: Edunb, 2007

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: vol. I – história externa das línguas românicas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

BIZÍKOVÁ, Lúcia. *Importância das línguas tupis para o português brasileiro*. Brno, 2009. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor Iva Svobodová. Disponível em: http://is.muni.cz/th/180915/ff_b. Acesso em: 14 -07-2016.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 5. ed. São Paulo: Jozon, 1974.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1997.

GARCIA, Afrânio da Silva. O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, ano II, n. 04, p. 70-80, 2002. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4447>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2010.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

XIMENES, Expedito Eloísio. Alguns termos da linguística histórica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CIFEFIL, ano 9, n. 25, p. 45-61, jan./abr. 2003. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO09/25/RPh25.pdf>>. Acesso em: 06-11-2016.

**CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jaqueline da Silva Borges (UEMS)

profjaqborges@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo situar os conceitos que norteiam, atualmente, o ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental. A implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no final dos anos 1990, reformulou, por assim dizer, a concepção tradicional de ensino de língua, privilegiando uma concepção de língua/linguagem que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes para compreender e produzir textos socialmente situados. Trata-se de contribuir significativamente para a ampliação da capacidade do aprendiz de empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, aumentando progressivamente o leque de possibilidades de adequação do ato verbal às situações discursivas exigidas em sociedade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* propõem que o trabalho com a estrutura gramatical seja realizado de forma reflexiva, por meio da análise linguística, abordando essas questões de forma contextualizada, tomando como ponto de partida os gêneros discursivos. Por isso a importância de o professor tornar-se consciente da concepção de gramática que o orienta, pois será determinante para o planejamento e desenvolvimento das atividades que envolvam a reflexão linguística em sala de aula. As concepções e tipologias gramaticais nas quais se baseiam esse artigo estão pautados nos estudos da linguística aplicada, realizados por Luiz Carlos Travaglia e Irandé Antunes. A perspectiva é contribuir para a prática de ensino de língua portuguesa, por meio de estratégias didáticas que auxiliem o professor na promoção de ações reflexivas sobre os aspectos gramaticais que permeiam os gêneros discursivos, de modo que o ensino/aprendizagem se baseie na realidade viva da língua, ou seja, de modo contextualizado, e não exclusivamente na categorização e identificação de regularidades.

Palavras-chave: Gramática. Língua portuguesa. Gêneros do discurso. Linguística.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa envolve várias habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar do aprendiz. A aquisição

dessas habilidades tem seu princípio no ambiente familiar, mas é na escola, onde a sistematização desses saberes ocorre, que o aprendiz deve ampliar esses conhecimentos. Com isso corroboram os *Pârametros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua portuguesa, quando afirmam que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 15)

Contudo, tem havido um descompasso entre o que é proposto e aquilo que se realiza na escola. O ensino da língua portuguesa atravessa uma grande crise no cenário educacional do Brasil. Crianças que passam em média 9 anos no ensino fundamental estão chegando ao final dessa etapa sem conseguir ler, compreender e produzir textos. Questiona-se, na sociedade, sobre o que está acontecendo na escola e como se justificam tais resultados.

O fato é que não há como ignorar o contexto que tem se apresentado, os reflexos têm sido observados nas etapas seguintes do ensino básico, afetando assim o desenvolvimento do aluno tanto no ensino médio, quanto no ensino superior. Esse déficit de aprendizagem prejudica o aluno na sua plena realização em sociedade, pois a partir do 8º ano muitos já participam de processos seletivos para sua inserção no mercado de trabalho, e nesse momento a defasagem de aprendizagem age como item de exclusão, negando ao aluno a possibilidade de alcançar seus objetivos, um dos pilares fundamentais para sua participação social efetiva.

Assim, tem-se: de um lado, o aprendiz, vítima de propostas metodológicas em descompasso com a necessidade real de usuário da língua. Do outro, o professor, que ao mesmo tempo é refém de um sistema engessado, desatualizado; mas que também, por vezes, se posiciona como algoz durante o processo de ensino/aprendizagem, quando não questiona sua prática diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, quando não busca apoio teórico-metodológico que possam auxiliá-lo frente às novas necessidades do alunado, e principalmente, quando repete práticas já comprovadamente fracassadas.

Logo, é necessário que se encontre um equilíbrio que vise a melhoria do ensino da língua, de maneira que não hajam vítimas ou reféns, e

sim atores de um processo de aprendizagem pleno, que reflita as necessidades reais do aprendiz numa prática proposta por professores reflexivos, questionadores, conscientes dos objetivos e propósitos da disciplina que ministram.

Nessa perspectiva, buscou-se por meio dessa pesquisa discorrer sobre proposições teórico-metodológicas que possam auxiliar os professores nas aulas de língua portuguesa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem um ensino da língua portuguesa baseado em eixos, dois, o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua. E justifica:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1998, p. 35)

Ainda, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Ou seja, as situações didáticas deverão ser organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Ambos os eixos deverão ser tratados sob a mesma perspectiva e valoração.

USO → REFLEXÃO → USO

Sob esse aspecto tem primordial importância a maneira como se realiza em sala de aula essa relação. É necessário explicitar a forma como a língua trazida pelo aluno é integrada à realidade de sala de aula e como lhe é apresentada essa “nova” língua à qual ele é submetido na escola, e de que forma, incluído nessa relação, se efetua o ensino da gramática da língua.

Uma das questões à qual essa problemática se vincula tem origem no conflito existente sobre o objeto no qual se baseia o ensino da língua materna. Nas últimas décadas o ensino tomando os gêneros discursivos tem se popularizado, contudo, como consequência disso observou-se o distanciamento entre os propósitos do trabalho com a língua portuguesa na escola: parte dos professores trabalham os gêneros discursivos, numa abordagem textual, porém, não abordam a gramática da língua; e outros

tantos, trabalham a gramática, numa abordagem estruturalista, de forma descontextualizada, sem considerar o uso.

Diante dessa problemática, considerou-se como necessário direcionar o objeto dessa pesquisa para o ensino de gramática, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, apresentando aportes teóricos que se filiam à perspectiva do eixo de análise e reflexão sobre a língua proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

2. Pressupostos do ensino da língua

Os pressupostos que norteiam o ensino de língua(gem) e o ensino de gramática convergem-se, tendo em vista que o ensino de gramática é parte integrante do todo do ensino de língua.

Luiz Carlos Travaglia (2008) defende que o ensino de língua materna tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, ampliando progressivamente o leque de possibilidades de adequação do ato verbal às situações discursivas.

Para que essa competência comunicativa se realize é necessário que outras duas competências coexistam: a competência gramatical ou linguística, que implica na capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, próprias da sua língua; e a competência textual, que é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa, que possibilitam ao usuário da língua produzir e compreender textos, avaliando a boa ou má formação dos mesmos, a sua modificação para os mais diferentes fins e a discriminação dos textos em acordo com o gênero discursivo ao qual ele pertence.

Tendo como objetivo o desenvolvimento das competências, anteriormente mencionadas, pelo aprendiz, a concepção que o professor tem da linguagem e da língua altera a forma como será estruturado o trabalho no ensino da língua. Assim, é necessário que o professor tenha um aporte teórico que o embase, para a partir de então construir seu projeto de ensino.

2.1. Concepções de língua/linguagem

Segundo Luiz Carlos Travaglia (2008), têm sido propostas três possibilidades de se conceber a linguagem, uma delas é a que compreende a linguagem como expressão do pensamento, nela, o modo como o texto está constituído não depende de para quem se fala, em que situação e para quem se fala, pois presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Essa forma de conceber a linguagem se vincula a uma concepção formalista³⁹.

A segunda concepção compreende a linguagem como instrumento de comunicação, no qual a língua é um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem de um transmissor a um receptor, e pressupõe-se que esse código seja dominado pelos falantes para a efetivação da comunicação. Como uso, esse código é um ato social, que necessita ser utilizado de forma preestabelecida. Essa vertente se baseia na tendência funcionalista cunhada por Roman Jakobson.⁴⁰

Por fim, a terceira concepção analisa a linguagem como forma ou processo de interação, e tem como referência o uso que o indivíduo faz da língua; a finalidade desse uso, que é o de agir, atuar sobre o outro – o interlocutor. Nela, a linguagem assume uma perspectiva interacional⁴¹, ela é um lugar de interação humana e comunicativa, que se realiza pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto social, histórico e ideológico. Como bem afirma Mikhail Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* [...]. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da

³⁹ Na concepção formalista de linguagem, a língua é considerada ora com um enfoque estruturalista, que a vê como um sistema virtual, abstrato, separado das influências das condições interacionais; ora gerativista, para a qual as gramáticas das línguas são um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais. (MARTELOTTA, 2008, p. 236)

⁴⁰ Baseado nas funções da linguagem de Roman Jakobson e o Círculo linguístico de Praga, que concebe a língua como sistema funcional.

⁴¹ Essa corrente interacional é representada por teorias como a linguística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação, entre outros, e todos os estudos vinculados à pragmática.

língua. (BAKHTIN, 2009, p. 127)

Essa percepção interacionista converge com a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de um ensino da língua que se baseie no uso e na reflexão sobre esse uso.

O reconhecimento, por parte do docente, da concepção de linguagem que o norteia é de fundamental importância para a definição de como serão tratadas as questões linguísticas em sala de aula. Pois essa concepção interfere diretamente na definição das práticas e metodologias utilizadas em sua prática.

2.2. Concepções de gramática

A partir do conhecimento, pelo professor, das concepções de língua/linguagem, faz-se necessário o conhecimento sobre as concepções de gramática, que complementam o aporte teórico necessário para uma maior consciência da prática docente em sala de aula. Para tanto é necessário discorrer sobre duas questões postas por Luiz Carlos Travaglia – o *saber gramática* e o *ser gramatical* – (2008, p. 24). Segundo Luiz Carlos Travaglia, o que se entende por gramática sofre alteração quando essas duas questões são postas.

Primeiramente, tem-se a concepção da gramática normativa ou tradicional, muito difundida e que até hoje desfruta de muito prestígio, ela tem origem numa tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. E é concebida como um manual de regras da língua a serem seguidas para quem deseja expressar-se adequadamente. Na escola essa gramática é tomada como modelo.

Nesse sentido, o da gramática normativa, *saber gramática* significa dizer que conhece as normas da língua e as domina, tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Já o *ser gramatical*, nessa concepção, seria aquele que obedece, que segue as normas para o bom uso da língua falada ou escrita, o que nesse sentido afirma que a língua se baseia somente na variedade padrão ou culta, e que toda outra forma de uso da língua configuraria desvios ou erros etc.

Para justificar os vários critérios de inclusão ou exclusão da norma culta de determinadas formas e usos são elencados argumentos de ordem estética, que incluem os vícios de linguagem, priorizando a elegância, eufonia, harmonia; também o argumento elitista, que contrapõe o uso

da língua feito pela classe de prestígio ao uso feito pelas classes populares. Há também a justificativa em torno da ordem política, que leva em conta o purismo da língua e a manutenção do vernáculo, nesse prisma são refutados os estrangeirismos, principalmente, pela preocupação com a dominação cultural como ameaça à nacionalidade.

Apresentam ainda o argumento comunicacional, no qual fundamentam-se na facilidade de compreensão entre os falantes, e compreendem a língua como expressão do pensamento, e prima pela clareza, precisão e concisão; e por fim, o argumento histórico, que considera a tradição, e defende a ideia de que a língua pode entrar em decadência junto com a sociedade que dela não cuida adequadamente.

Na segunda concepção, a gramática descritiva, é feita uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Nela a gramática é um sistema de noções, mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, associando cada expressão da língua a uma descrição estrutural e dessa forma estabelece regras de uso, separando o que é gramatical do que não é.

Nessa concepção é proposta uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua do seu contexto. Para a gramática descritiva *gramatical* é tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. Já o *saber gramática* significa ser capaz de distinguir as categorias, funções e as relações que envolvem a sua construção.

As teorias estruturalistas que enfocam a descrição da língua oral e as teorias gerativa-transformacional que pressupõem um falante-ouvinte ideal dão base para esse tipo de gramática, e têm em comum o fato de abstrair a língua de seu contexto.

Contudo, a partir desses estudos surgiram duas correntes que consideram a dicotomia *langue/parole* de Ferdinand de Saussure, uma que se ocupa do estudo formal e abstrato da língua, a linguística da *langue* (língua); e outra que deu origem a várias correntes, já anteriormente citadas (*nota de rodapé 4*), que enfocam o estudo do uso, *parole* (fala).

Especificamente sobre essas correntes de estudo da *parole* (fala), Mário Eduardo Martelotta (2008) propõe o termo “cognitivo-funcional”, para uma gramática que apresenta um conjunto de propostas teórico-metodológicas que adotam princípios distintos do formalismo gerativista. Segundo essa concepção, a situação comunicativa motiva a estrutura

gramatical, e dessa forma a abordagem estrutural ou formalista fica limitada em sua análise.

Nessa perspectiva deve-se levar em consideração o contexto de uso, e principalmente, o discurso, que mantém entre si e a gramática da língua, segundo Mário Eduardo Martelotta (2008), uma espécie de relação de simbiose, caracterizando a natureza sociointeracionista e cognitiva da linguagem.

A terceira concepção de gramática trata da gramática internalizada, essa considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário está engajado. Ela “percebe a *gramática* como um conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (TRAVAGLIA, 2008, p. 28)

Nessa concepção o *saber gramática* não depende, em princípio, da escolarização ou de aprendizado sistemático, mas da motivação e do amadurecimento progressivo. Para essa gramática não há erro, mas a inadequação da variedade linguística a uma determinada situação de interação comunicativa.

2.3. Os tipos de gramática

Para que o ensino de gramática, sob a perspectiva na análise linguística, se realize visando a proposição de situações de aprendizagem que propiciem ao aluno refletir, relacionar, teorizar etc., sobre as ocorrências de usos da língua, é preciso que o professor se paute na variedade de tipos de gramáticas existentes e assim defina a melhor abordagem a ser feita de acordo com o objetivo a ser atingido.

Segundo Luiz Carlos Travaglia, além dos tipos de gramáticas provenientes das concepções, já vistas anteriormente, gramáticas normativa, descritiva e internalizadas, trabalha-se também outros três tipos: a gramática implícita, que é a competência internalizada, da qual o falante não tem ciência e se relaciona diretamente com a chamada gramática de uso. Tem-se também a gramática explícita ou teórica, que é representada pelos estudos linguísticos, por meio de uma atividade metalinguística⁴²

⁴² Metalinguística tem um sentido específico, principalmente usado na década de 50, para indicar uma relação global do sistema linguístico com os outros sistemas de comportamento na cultura em que se inserem (cf. a noção de CONTEXTO de SITUAÇÃO). Nesta visão, as SIGNIFICAÇÕES das

sobre a língua.

O terceiro tipo de gramática é a chamada gramática reflexiva, ela tem relação direta com o processo pelo qual as ocorrências linguísticas se dão. Pauta-se pela observação e reflexão das unidades, regras e princípios da constituição e do funcionamento da língua em uso.

Existem outros tipos de gramática que têm um direcionamento mais específico aos objetos de estudo, esses tipos contribuem significativamente para uma prática dirigida e autônoma do docente. São elas: a gramática contrastiva, que contrapõem a gramática de duas línguas (leia-se línguas estrangeiras), já na língua materna é um recurso valioso na análise contrastiva das características das variedades de uma mesma língua.

A gramática geral, conforme conceituada por Francisco da Silva Borba (1971, p. 81), é aquela que se preocupa com os “fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão”, nessa acepção se relaciona como decorrentes da mente humana os traços comuns a todas as línguas. A gramática universal, por sua vez, complementa a perspectiva da gramática geral, porém, se baseia na comparação que tem por objetivo “descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente”. (TODOROV & DUCROT, 1978, p. 51)

As gramáticas contrastiva, geral e universal são sincrônicas, ou seja, analisam a língua em um ponto teórico no tempo, descrevendo um estado da língua. Com o propósito de focar um aspecto mais diacrônico de análise da língua tem-se as gramáticas histórica e comparada, sendo que a primeira se atém ao estudo de períodos evolutivos de uma língua, de sua origem até o presente; sob outra ótica, a gramática comparada⁴³ ocupa-se em estudar períodos evolutivos de várias línguas, no sentido de identificar semelhanças entre elas, melhor dizendo, parentescos, pela qual organiza as famílias de línguas.

FORMAS LINGUÍSTICAS só poderão ser totalmente explicadas com o uso desta redação global. (CRYSTAL, 1988, p. 171)

⁴³ Comparada – termo usado para caracterizar uma importante parte da linguística, que se ocupa principalmente das declarações que comparam as características de diferentes línguas (dialetos, variantes etc. ou estados históricos diferentes de uma língua. No século XIX, o enfoque da análise comparativa foi exclusivamente histórico, na medida em que os especialistas investigavam as relações entre FAMÍLIAS de línguas, como o sânscrito, o grego, o latim, etc. e os subseqüentes que deram origem aos grupos linguísticos atuais. (CRYSTAL, 1988, p. 53)

3. A gramática como objeto de ensino

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramáticas, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por alguns equívocos cometidos ao longo do tempo, no que se refere às concepções de língua e de ensino que privilegiam a estrutura da língua, seus recursos morfossintáticos de formação de palavras e frases, deixando para segundo plano a dimensão global da língua, a dimensão do discurso, e do uso.

Como visto, anteriormente, os conceitos, as concepções de língua /linguagem e gramática exercem um papel fundamental dentro do construto teórico ao qual, permanentemente, o professor deve se pautar, por interferir diretamente na sua proposição metodológica. Contudo, não se pode ignorar a questão didática do ensino. De que maneira realizar a transposição desse conhecimento teórico do docente para o aluno?

Para lograr resposta a esta questão é necessário que o professor tenha consciência do tipo de ensino de língua que ele realiza. Luiz Carlos Travaglia (2008) apresenta três tipos⁴⁴ de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo.

O ensino prescritivo tem relação direta com a concepção de linguagem como expressão do pensamento e à gramática normativa, com o propósito de destituir do aluno a língua que traz, ou usa, no apontamento de erros, e acertos, tomando como referência a norma gramatical. O enfoque do ensino prescritivo considera os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, e objetiva o domínio da culta ou língua padrão, preconizando o ensino da variedade escrita da língua.

O ensino descritivo enfoca a necessidade de levar o aluno a compreender a língua como instituição social, e de como ela se constitui e funciona, propondo atividades que provoquem o pensamento, o raciocínio, a análise organizada dos fenômenos linguísticos naturais e sociais. Reforça as habilidades anteriormente adquiridas pelo aluno, e não vê a necessidade de alterá-las.

⁴⁴ Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (In TRAVAGLIA, 2008, p.38)

O ensino produtivo propõe instruir o aluno na aquisição de novas habilidades linguísticas, com o objetivo de ampliar o conhecimento e o uso mais eficiente dos recursos da língua, e dessa forma, proporcionar ao aprendiz um leque de possibilidades de uso que se adequem às diversas situações nas quais ele participe.

Tradicionalmente, o ensino da língua da forma prescritiva continua com prestígio e de maneira geral é amplamente realizado, ainda, nas salas de aula brasileiras. Estudos demonstram que a maior parte das aulas de língua portuguesa são dedicados ao ensino da gramática normativa, da forma prescritiva, e que ano após ano os mesmos conteúdos são trabalhados sistematicamente em todo ensino fundamental. Porém, já é possível perceber que as práticas de ensino baseadas no ensino descritivo e, principalmente, produtivo têm ganhando força.

4. Proposição de uma prática diferenciada

A reflexão sobre o papel do professor, no caso específico de língua portuguesa, enquanto promotor do desenvolvimento e capacidades linguísticas e ativador de conhecimentos que formam o aluno, pressupõe mais do que o trabalho em sala de aula que se pautar na reprodução de regras, como bem define Luiz Carlos Travaglia:

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2008, p. 107)

Segundo Irandé Antunes (2003), o professor deve contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa, para que assim possam agir e interagir em sociedade, fazendo uso das competências linguísticas que a escola e o professor lhe ajudaram a adquirir.

Assim, não há como separar o ensino de língua(gem) e gramática, o que se vê como necessário é trabalhar a maneira como esse ensino se materializa em sala de aula. É necessário promover o reconhecimento por parte do aluno da língua que ele fala, e fazê-lo compreender a finalidade da aprendizagem da língua que ele supostamente deve aprender na escola. Para tanto é preciso que os professores considerem promover mudanças na sua prática tendo como norteador o que nos propõe Luiz Carlos Travaglia:

- 1) que o objetivo de ensino da língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
- 2) que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e prescritivo possam também ter um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;
- 3) que a linguagem é uma forma de interação;
- 4) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;
- 5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco da gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa dada situação específica de comunicação [...]. (TRAVAGLIA, 2008, p. 109)

Sob essa ótica, o desenvolvimento de atividades em sala de aula que tenham como base o estudo, conhecimento e domínio dos gêneros discursivos é de fundamental importância, e esse estudo deve se efetivar aliado à prática de análise linguística que vise correlacionar as proposições gramaticais aplicadas ao texto, conjuntamente, sem as comumente separações realizadas pelo ensino tradicional.

Essa indicação origina-se no fato de que a linguagem constitui uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade que interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de um conto, um ofício, um poema ou um relatório profissional.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. O aprendiz deve se perceber como partícipe desse processo interativo da linguagem, ele não pode ser estranho a isso, como se fosse um estrangeiro adquirindo uma nova língua.

Não se concebe mais uma prática que se limita a explicações de teorias gramaticais, utilizando-se de frases fora do contexto de uso, exercícios de fixação dos conceitos apresentados sem nenhuma proposição de

reflexão linguística. As aulas de língua portuguesa não são aulas de teoria gramatical, mas sim, momentos de interação linguísticos, para o compartilhamento de conhecimentos sistematizados que se aproximam do uso real que o aprendiz faz da língua e objetiva instrumentalizá-lo com os recursos disponíveis, de forma que ele possa visualizá-la como algo manipulável, moldável à forma que cada falante, circunstância de interação ou comunicação necessitam.

O laboratório do professor de língua portuguesa é sua própria sala de aula e essa relação dialógica que se estabelece cotidianamente entre docente e aprendiz o material linguístico trazido e produzido nesse contexto de interação é riquíssimo. Observa-se como extremamente necessário que se busquem formas didáticas que levem o aprendiz a refletir sobre os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos.

Considera-se aqui os gêneros discursivos e a maneira de adequá-los às diversas situações de uso, e, principalmente, quais os efeitos de sentido produzidos de acordo com as escolhas linguística feitas no momento da produção, sua relação com o contexto e as condições de produção.

Nas aulas de língua portuguesa o aluno deve ser exposto a maior diversidade de gêneros discursivos possíveis, cujas características determinem o que seja próprio de uma ou outra situação de comunicação. Levando em consideração o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de como ler e produzir textos dando especial importância às suas finalidades, especificidades e usos, que favorecerão à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, que estão diretamente ligados à plena participação numa sociedade letrada.

5. A gramática sob o viés da análise linguística

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1998, p. 30)

Essa proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* reforça o quanto é imprescindível propor a reflexão contínua do aluno sobre a língua e o uso que faz dela. Nessa perspectiva a prática da análise linguística

ca funciona como eixo dinamizador que intermedia a reflexão sobre o uso e sobre os elementos da língua simultaneamente.

O uso da expressão *análise linguística* não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto às questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.[...] (GERALDI, 1997, p. 14)

Baseado no que João Wanderley Geraldi (1993) apresenta, o ensino de língua portuguesa deve pressupor um conjunto de atividades linguísticas reflexivas desenvolvidas com finalidades específicas, mas, de forma sistematizada de acordo com os objetivos pretendidos. O propósito da análise linguística é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Como suporte para a prática da análise linguística, João Wanderley Geraldi, propõe definições para os termos atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

O ensino por meio das atividades linguísticas supõe a reflexão do aprendiz em relação às suas ações enquanto falante, escritor/ouvinte e leitor, voltados para o processo de formulação e/ou reformulação dos textos que produz quando pretende interagir por meio da linguagem. Ação essa que é realizada de forma automática, lançando mão da gramática internalizada (gramática de uso), o que oportuniza ao professor conduzir o aluno à adequação do seu texto à situação discursiva e aos seus objetivos durante esse processo de interação.

As atividades epilinguísticas pressupõem o reflexo sobre os elementos da língua, de forma inconsciente, lançando mão da gramática de uso, ou de forma consciente aproximando-se da gramática reflexiva. Ela trata dos elementos durante o processo de interação comunicativa, na reflexão que o usuário da língua faz sobre aquilo que escreve/lê, buscando atribuir ou compreender os sentidos do texto. Isso se efetiva também nos textos orais, durante a fala, quando são utilizados recursos como hesitação, pausas, repetições, antecipações, etc. durante o processo de interação.

Já as atividades metalinguísticas se remetem à utilização da língua para analisar a própria língua. Refere-se à construção de conhecimento, científico, sobre a própria língua, tratando-a como conteúdo, tema, da situação interativa. Essas atividades se vinculam às teorias linguísticas e

métodos de análise da língua e se filiam à gramática tradicional, normativa.

6. Considerações finais

Talvez por desconhecimento, muitos docentes questionem a eficácia do ensino quando se propõe que objeto principal sejam os gêneros discursivos, orais e escritos, e que o ensino de gramática se dê pela análise linguística desses gêneros. O que é perceptível é que por não compreenderem que o trabalho com o texto não interfere no “ensinar gramática”, pelo contrário, através da análise linguística é que se dá efetivamente a significação para o aluno dos elementos gramaticais, eles rejeitam essa mudança metodológica.

Para Irlandé Antunes (2003), os professores têm uma certa razão quando demonstram insegurança, principalmente, se a teoria que estudaram não os ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa, é necessário compreender o tipo de formação que cada um deles teve. Porém, há que se colocar que além de educador, há a necessidade que o professor seja um pesquisador e que busque aprimorar-se, e aperfeiçoar-se na sua área de atuação, atualizando-se acerca das novas propostas de ensino.

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça⁴⁵ (2009), aponta que a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente de sua prática cotidiana. Porém, é necessário que o domínio por parte desse docente dessa nova metodologia não deixe lacunas no aprendizado do aluno, e reitera a necessidade de estar seguro quanto ao tipo de abordagem de ensino e os objetivos a serem alcançados.

Podemos então propor que como opção às práticas tradicionais, o ensino de língua deve se pautar pela conscientização do professor sobre alguns fatores. Primeiramente, que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada, dessa forma deve se efetivar do macro (situação discursiva ou texto) para o micro (palavra).

⁴⁵ Professora de Língua Portuguesa da UFPE, atua na formação continuada de professores de língua materna.

Que o fluxo natural da aprendizagem é da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical. E que para tal, é preciso que haja a interação com o outro para que o discurso tenha sentido, e que, isoladamente, palavra a palavra, o discurso e os efeitos de sentido não se dão, bem como o propósito da comunicação entre os interlocutores não se efetiva.

E ainda, analisar o uso de determinada palavra num texto (gênero discursivo) só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos usuários da língua, os alunos. E que, a análise pela análise não faz sentido. Deve-se fortalecer um dos objetivos do ensino de língua materna, de formar usuários competentes da língua, e não a formação de analistas da língua.

Assim, a análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, e possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

É preciso que o trabalho com a análise linguística parta de uma reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise. Lembrando que a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, ela a engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

[...] essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1997, p. 14)

A análise linguística tem a língua como uma ação interlocutiva localizada, sujeita às interferências dos falantes, integrando entre os eixos de ensino como ferramenta para a leitura e produção de textos. Propõe uma metodologia reflexiva, por meio da indução, que leva o aluno a chegar a conclusões sobre regras e/ou regularidades. Enfatiza o uso como objeto de ensino, considerando as habilidades de leitura e escrita, que remetem a outros objetos de ensino, estruturais, textuais, discursivos, normativos, sendo esses apresentados e retomados quando necessário.

Um dos focos principais da análise linguística são os efeitos de sentido, reforçando as ocorrências de um mesmo texto em situações discursivas diferentes incorporarem sentidos distintos. E ainda, o estudo dos gêneros, na proposição de intersecções das condições de produção de textos e escolha linguísticas, privilegiando o texto (unidade macro), em detrimento da palavra, frase, e do período (unidades micro).

Por fim, a análise linguística opta por colocar aos alunos questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação do texto, da linguagem às situações de comunicação, bem como os seus efeitos de sentido. E se apresenta como um caminho real e factível ao professor. Contudo, demanda que o professor reveja seus conceitos, sua formação e busque ampliar, qualitativamente, seu leque de conhecimentos teóricos-metodológicos que aperfeiçoe sua prática e repercuta na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yar Frateshi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: ____; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 199-226.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. 4. ed. rev. Uberlândia: Edufu, 2007.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ABSTRATOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Jéssica Rabelo Nascimento (UEMS)

jessica_nascimento26@live.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover um breve estudo sobre a língua brasileira de sinais – libras, que é a língua usada pela comunidade surda brasileira e obteve seu reconhecimento legal pela Lei 10436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005. As línguas de sinais não são uma versão em sinais da língua falada pelos ouvintes, portanto, a língua brasileira de sinais - libras não é uma simples tradução da língua portuguesa por intermédio de movimentos de mãos. Apesar de possuírem características próprias, como sua modalidade visual-espacial e serem realizadas no espaço, por meio de articuladores visuais como as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização, possuem, como qualquer outra língua, estruturas gramaticais e níveis linguísticos como o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Assim, destacamos a relevância desse estudo na medida em que buscaremos entender a construção dos sentidos e quais seus fatores que irão influenciar nesse processo de interpretação/tradução.

Palavras-chave: Sentido. Libras. Língua.

1. Introdução

A língua brasileira de sinais, língua da comunidade surda do Brasil, passou a ser, desde seu reconhecimento legal em 2000, uma língua oficial e um direito dos surdos. Entretanto, ainda está à espera de uma política – no âmbito da linguagem – que viabilize sua consolidação linguística, para que assim alcance o mesmo status social que a língua oral do país, uma vez que em aspectos linguísticos em nada se diferem.

A libras difere-se sensivelmente das línguas orais por sua modalidade visual-espacial, ou seja, utiliza o espaço para sua enunciação e recorre aos articuladores visuais, como as mãos e corpo, para sua emissão e recepção. Dessa forma, como se dará a construção de sentidos na libras?

É nesse sentido que este artigo se insere, com o objetivo de promover um estudo sobre a tradução e interpretação da libras e sobre o que seriam essas duas categorias, fazendo, assim, um breve resumo de cada uma e apresentando suas qualidades, além de destacar os mecanismos e

influências que o sujeito surdo necessitará para a construção de sentidos no ato tradutório.

Sendo esta uma pesquisa bibliográfica, fundamentamo-nos em autores renomados nos estudos e pesquisas da área das línguas de sinais, tais como Lucinda Ferreira Brito (1995), Ronice Müller Quadros & Lodenir Becker Karnopp (2004), Allwright (2003), Miller (2006) e Moraes-Bezerra (2003); na área de tradução, autores como Emeli Marques Costa Leite (2004) e Ewandro Magalhães Jr. (2007); e para a construção de sentidos, George Lakoff e Mark Johnson (1999).

Considerando o momento político favorável para as minorias linguísticas em nosso país, destaca-se a relevância deste estudo na medida em que se faz olhar o Brasil como plurilíngue, para que possamos reconhecer, valorizar e estudar as outras línguas existentes no país, além do português, como é o caso, da libras.

2. Tradução e interpretação

Esses dois conceitos são recebidos de formas muitas vezes equivocadas pela falta de conhecimento acerca do assunto. Desta forma Emeli Marques Costa Leite (2004, p. 44) discorre sobre:

Historicamente, a tradução e a interpretação têm sido tratadas como atividades correspondentes. Frishberg (1990) argumenta que os termos tradução e interpretação podem ser considerados como sinônimos um do outro. As concepções tradicionais sobre interpretação tratavam, basicamente, a tradução da fala como equivalente à tradução da escrita. Conforme essa tradição, pesquisas em interpretação têm estabelecido uma correspondência entre “texto fonte” e “texto alvo” como fornecidos oralmente. Na visão de Metzger (1999a) tanto a tradução como a interpretação consistem na interpretação de um dado texto em uma outra língua.

O ato de tradução seria a conversão de um texto escrito para outro texto escrito, enquanto a interpretação seria a conversão de uma mensagem oral em outra oral. Desta forma, pode-se dizer que o tradutor trabalha com texto e o intérprete com texto oral.

De acordo com Emeli Marques Costa Leite (2004), o termo tradução é usando num amplo sentido e pode designar a troca de mensagens de uma língua para a outra, sendo línguas escritas orais ou mesmo sinalizadas. Entretanto, ao menos uma dessas deverá ser na modalidade escrita.

Segundo Ewandro Magalhães Jr. (2007, p. 170), a tradução vai

além do que uma simples busca de sinônimos. “Traduzir é sempre um exercício imperfeito”, em que se tenta cruzar o universo semântico de ideias e sentimentos do outro. O tradutor intérprete intui o sentido de passagens, por vezes dúbias e fazem escolhas a todo o momento, elegendendo, tomando decisões e se arriscando ao erro. Complementando, Susan Bassnett (2005) afirma que:

A tradução envolve muito mais do que a simples troca de itens lexicais e gramaticais entre as línguas e, como pode ser visto na tradução de expressões idiomáticas e metáforas, o processo pode incluir a eliminação de elementos linguísticos essenciais do texto em Língua Fonte, [...] quando o tradutor se afasta da equivalência linguística próxima, os problemas em determinar a natureza exata de nível de equivalência pretendida vêm à tona. (BASSNETT 2005, p. 47)

A tradução, em seu sentido restrito, refere-se ao processo de trocas de mensagens escritas de uma língua para uma outra; já na interpretação, o processo de troca é feito de uma língua para a outra, sendo essas línguas orais ou sinalizadas. No entanto, ressalta-se uma característica importante da interpretação: sua troca ser ao vivo, para que haja, assim, uma interpretação simultânea.

Conforme Santos (2006), a tradução envolve técnicas, por isso requer um profissional com habilidades e qualificação para traduzir um texto de uma língua para a outra, ou seja, trata-se de um processo reflexivo. Logo, entende-se que o ato tradutório envolve pelo menos uma língua de caráter escrito.

Desta maneira, no trabalho de tradução, o profissional necessitará de condições físicas, mentais e culturais adequadas para a execução das atividades que lhe competem, afim de que o resultado seja melhor e com mais qualidade. Essas condições podem ser atribuídas pelo uso de alguns recursos: tempo para o levantamento de dados, espaço para estudo, materiais adequados para a realização de pesquisas, abertura para a possibilidade de discussão com outros profissionais da área de tradução. Estes são componentes que auxiliam o desenvolvimento da prática de tradução.

Emeli Marques Costa Leite (2004, p. 35) afirma:

As condições de trabalho do intérprete e do tradutor são diferentes. Enquanto o tradutor pode interromper seu trabalho para consultar fontes internas ou externas, o intérprete tem de adquirir todo o vocabulário e o conhecimento necessário antes do ato tradutório em si. Enquanto o trabalho do tradutor é mais individual, o trabalho do intérprete pode ser realizado em equipe, a depender da natureza do trabalho. O ritmo de trabalho de tradutores e intérpretes

também é diferente. O trabalho do tradutor permanecerá no tempo, enquanto o trabalho do intérprete desaparece quando o evento termina.

Interpretação é um processo dinâmico que conta com profissional de qualidade para interpretar de uma língua fonte para uma outra língua, ou seja, o destino final. Tal processo, contudo, de ser realizado em tempo real. Nesta situação, o intérprete necessita, além de referências, do domínio linguístico, contextual e cultural, de técnicas e estratégias em ambas as línguas. Vale ressaltar que nesse método há um curto intervalo de tempo para a realização do processo cognitivo e a transmissão do discurso.

Podemos citar alguns autores do estudo da tradução como: Gadmer (1960), que revela que toda tradução é uma interpretação, Steiner (1975), que acreditava que a compreensão é um ato de tradução, e Eco (2007), que acreditava que traduzir e interpretar são quase a mesma coisa. Foi com Jakobson (1959, 1973), que surgiram as propostas que sustentam a tradução, sendo elas: a interlinguística, a intrasemiótica e a intralinguística ou reformulação. Eco elucida tais conceitos (1959, apud ECO, 2007, p. 265):

- ✓ Intralinguística/reformulação: é “uma interpretação de signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua”;
- ✓ Interlinguística/tradução propriamente dita: é “uma interpretação de signos verbais por meio de signos verbais de alguma outra língua”;
- ✓ Intersemiótica/transmutação: é “uma interpretação de signos verbais por meio de um sistema de signos não verbais”.

O ato de traduzir não é uma transposição de léxico de uma língua para a outra, isto é, não se traduz palavra por palavra: é necessário que se traduza os significados semanticamente e as que sejam feitas referências entre as culturas, ou seja, o conteúdo.

De acordo com Karine Albuquerque (2016, p.54), a “Tradução como uma atividade apenas técnica e objetiva. Sendo assim, a subjetividade da interpretação do tradutor, passa a ser uma consequência dos processos de interpretação e tradução”. Assim, tanto o ato de tradução, como o de interpretação, faz-se sempre presente no processo comunicacional, para os ouvintes e para os surdos. Podemos citar como exemplo, as provas de concursos para ouvintes.

3. Tradução e a interpretação na língua de sinais

Em uma tradução de uma língua oral-auditiva para uma gesto-visual, no caso a libras, qual seria a equivalência da tradução de uma língua para a outra, levando em consideração que suas modalidades linguísticas são distintas? Para Campos (1986), nenhuma tradução tem a pretensão de substituir o seu texto original, porém sempre há uma tentativa de recriação dele, podendo ser feitas outras tentativas.

Não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine o seu trabalho. (CAMPOS, 1986, p. 22)

Conforme a autora, a tradução se baseia nos seguintes alicerces: a equivalência textual e a correspondência formal. Dessa forma, “uma boa tradução deve preocupar tanto com conteúdo quanto à forma do original, pois a equivalência textual é uma questão de conteúdo, e a correspondência formal, como o nome está dizendo, é uma questão de forma” (CAMPOS, 1986, p. 23), exige-se, assim, uma alta qualificação do profissional.

Na tradução da libras, existe dois componentes que são levados em consideração: análise da emissão de uma mensagem e a formulação da língua alvo. Sem a compreensão desses componentes, o tradutor/intérprete coloca em comprometimento a mensagem que irá ser traduzida.

Há duas formas de traduções na libras: simultânea e a consecutiva. A primeira, tradução e interpretação simultânea, consiste na transposição de uma língua para outra com um intervalo de tempo muito curto. Deste modo, o tradutor/ intérprete necessitará ouvir/ver a mensagem da língua fonte, fazer o processamento e repassar a língua alvo, no caso sendo a libras.

Tradutores/intérprete monomodais podem selecionar palavras de qualquer uma das línguas. No entanto, devido ao fato de só poderem articular as palavras de uma das línguas de cada vez, suas decisões cognitivas manifestam-se em apenas uma das línguas de cada vez. Tradutores/intérpretes bimodais não sofrem essa restrição. Grupos distintos de articuladores possibilitam que os bilíngues bimodais fazem o uso da coprodução de sinalização e vocalização e, deste modo, produzam as palavras de duas línguas simultaneamente. (QUADROS & METZGER, 2012, p. 43)

No ato tradutório, a interação é feita da seguinte maneira: sujeito surdo/locutor (ou seja, falante da língua de sinais) que fará enunciados de

determinada esfera, podendo ser ela política, acadêmica, educacional ou familiar, e um ouvinte/interlocutor, que não conhece a língua de sinais e por meio dessa tradução terá acesso ao discurso do surdo.

A interação dos intérpretes e tradutores da língua de sinais com os surdos supera fronteiras entre dois mundos, duas culturas, e leva esses profissionais a situações cada vez mais híbridas, o que os torna mais híbridos.

O hibridismo não é mero efeito ou consequência do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidades estanques, mas performatiza o processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias e tecnologias em contato, entrecruzamentos, travessias e contaminações mútuas. Localizado (como é o caso de qualquer cultura, identidade ou outro produto social) em espaços sociais de entrecruzamentos e travessias, o hibridismo é afetado por e afeta, traduz e é traduzido por as múltiplas e complexas estruturas de poder existentes nesses espaços com as quais interage de forma “agonística” e “antagonística”. (MENEZES DE SOUZA 2007, p. 11)

Assim, Ronice Müller Quadros & Lodenir Becker Karnopp (2004) discorrem ainda sobre o ato tradutório, caracterizando-o como um ato de auto nível de complexidade, onde os tradutores/intérpretes processam as informações na língua fonte e fazem escolhas – lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas – para a língua alvo, que têm como objetivo aproximar as informações obtidas da língua fonte. Desta maneira, vê-se a importância de intérpretes das Línguas de sinais qualificados para a função que lhes é cabida.

O estudo cultural da tradução, conforme Sachet (2005), só é possível pelo fato de a língua estar totalmente atrelada à cultura. Pode-se dizer, portanto, que não se traduz línguas, mas sim culturas, com o intérprete sendo um intermediador cultural pertencente aos surdos.

4. Construção de sentido abstratos

A construção de sentidos, segundo Vyvyan Evans (2009), expressa que o significado não é uma propriedade das palavras, mas sim do enunciado, portanto ligada à situação real em uso. Para o autor, o que carrega significado não são as palavras, mas sim o enunciado, que, quando organizado em modelos cognitivos, de tal forma a construir o conhecimento em rede, dá origem aos conceitos lexicais, integrados e guiados por uma série de princípios.

Segundo Marcelo Dascal (2007, p. 194-195), “a interpretação envolve a manipulação de pistas de vários tipos, recorrendo não apenas ao conhecimento de mundo do destinatário, mas também aos seus conhecimentos de funções e convenções linguísticas”. Corroborando com essa ideia, Elidea Lucia Bernardino (2000) assevera que:

As pessoas não podem entender palavras que ouvem somente selecionando significados a partir de uma lista do léxico. Elas devem criar significados a partir de informações que acreditam serem comuns entre elas e o falante. A compreensão da palavra, então, pode ser vista como uma mistura de seleção e criação de significados. Em um processo centrado no contexto, os ouvintes usam a situação e o contexto da sentença para a compreensão do que o falante quer dizer. Quanto mais informações o contexto provê, maior é a confiança conseguida na construção do significado. (BERNARDINO 2000, p. 66-67)

Compreender um conceito polissêmico em uma tradução é de fundamental relevância. Sobre a polissemia, Augusto Soares da Silva (2006, p. 59) afirma que é “como uma rede de sentidos flexíveis, adaptáveis ao contexto e abertos à mudança”, uma vez que

O significado não é estático, mas dinâmico, não é dado mas construído no conhecimento enciclopédico e configurado em feixes de conhecimento ou domínios, não é platônico mas corporizado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e das culturas. Mas esta flexibilidade inerente do significado não significa caos; tem os seus limites e as suas restrições; não é incompatível, ou melhor, até exige uma certa estabilidade. Flexibilidade e estabilidade são ambas essenciais em qualquer sistema que pretenda ser eficiente: ambas contribuem para a eficiência cognitiva e comunicativa da linguagem. (SILVA, 2006, p. 59-60)

Assim, George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 447) discorrem acerca dos conceitos abstratos, que são construídos a partir de “tipos naturais de experiências”, obtidas nas interações com pessoas de determinados contextos e culturas. Para os autores (1999, p. 497), os conceitos “fazem uso de aspectos imaginativos”, ou seja, os “conceitos abstratos” que surgem por meio de projeções, ou espaços mentais. Daí acreditarem que construções gramaticais são maneiras arbitrárias de se organizar os sentidos, e os sentidos são os meios de expressar as experiências humanas.

Dessa maneira, o sujeito surdo fará a construção dos sentidos de conceitos abstratos com as experiências que ele obtiver, a partir de suas vivências naturais com o mundo, sendo elas com família, amigos, escolas ou igrejas.

Para Flavia Medeiros Álvaro Machado (2014), a significação depende de determinadas associações estruturais que se constituem a

partir das experiências. Individualmente, esse é um conhecimento idealizado, ou seja, um modelo cognitivo, compartilhado por membros de um mesmo grupo social, portanto modelo cultural. Sob a ótica da linguística cognitiva, é nos contextos dos modelos cognitivos e culturais que se estabelecem as categorias linguísticas. Por conseguinte, a linguagem é estudada como um sistema para a categorização do mundo, e é nela que se refletem as capacidades cognitivas gerais e as experiências individuais, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a construção de sentidos abstratos está diretamente ligada à função que o intérprete terá na construção de mundo e à qualidade de tradução, além da forma que os surdos farão seus sentidos, relacionando-os com as experiências vividas, ou seja, suas experiências individuais, assim como discorre Flavia Medeiros Álvaro Machado (2014).

5. Considerações finais

Procuramos, por meio desse artigo, aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho do tradutor/intérprete e abordar as boas condições (sejam físicas, mentais e/ou culturais) que necessitam para a execução das atividades que lhes são submetidas. Além disso, discorre-se sobre as qualidades necessárias para a tradução de qualquer língua para a língua de sinais, em sua modalidade simultânea.

Na tradução da libras existe dois componentes que são levados em consideração: a análise da emissão de uma mensagem e a sua formulação na língua alvo. Sem a compreensão desses componentes, o tradutor/intérprete coloca em comprometimento a mensagem que irá ser traduzida.

Assim, elucidando que os conceitos abstratos são construídos a partir de “tipos naturais de experiências”, que são obtidas nas interações com pessoas de determinados contextos e culturas, entende-se que o surdo irá formular esses conceitos a partir de suas experiências, e com o auxílio do intérprete como intermediador cultural.

Não há, no presente estudo, pretensão de cunho conclusivo, pois ainda há muito a ser analisado sobre o assunto. Procura-se, no entanto, mostrar um pouco sobre a prática dos intérpretes das línguas de sinais e sobre suas atribuições para um projeto maior, que é a compreensão da construção dos sentidos abstratos na libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Karine. *A construção de sentidos no processo de tradução/interpretação português/libras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

ANATER, Gisele Iandra Pessin; PASSOS, Gabriele Cristine Rech dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. In: *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p207/14229>>.

BASSNETT, Susan. *Estudos da tradução*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BERNARDINO, Elidea Lucia. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 12-04-2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 12-04-2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ/Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

DASCAL, Marcelo. *Interpretando e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

EVANS, Vyvyan. *How words mean: Lexical concepts, cognitive models and meaning construction*. New York: Oxford University Press, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e ensino fundamental*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embo-*

died mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LEITE, Emeli Marques Costa. Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

MACHADO, Flavia Medeiros Álvaro. *Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de português para libras*. Curitiba: Prismas, 2014.

MAGALHÃES JR., Ewandro. *Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, Cláudia Cristina de. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular e o importante papel do intérprete educacional de libras*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-inclusao-do-aluno-surdo-no-ensino-regular-e-o-importante-papel-do-interprete-educacional-de-libras/139964/#ixzz46kUVAi6w>>. Acesso em: 30-10-2016.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Augusto Soares da. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

STOKOE JR., William C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics*, Buffalo, 1960 e em *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, n. 1. Oxford University Press, 2005. Disponível em: <<http://attach3.bdwm.net/attach/boards/ShouYu/M.1159964406.A/3.pdf>>.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. Tese (de doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

**CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO
DO PROFESSOR NO PROEJA:
UM ESTUDO NO IFFLUMINENSE CAMPUS GUARUS**

Engracia Manhães Gabriel de Brito Cavalcanti (UENF)

engabriel@gmail.com

Jovana Paiva Pereira (IFF/UENF)

RESUMO

Este artigo teve origem nos estudos do OBEDUC – Programa Observatório da Educação “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” e teve como objetivo analisar o *ethos* discursivo dos docentes no PROEJA do IFFluminense – *campus* Guarus. A pesquisa se justificou pela intenção de avançar nas discussões sobre a qualidade da educação no PROEJA. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas com docentes, que constituíram um *corpus* para análise do *ethos* discursivo dos professores. Para essa investigação, tomamos como base os pressupostos teóricos levantados por Dominique Maingueneau (2013). Assim, a partir dos resultados, observamos que a responsabilidade do sucesso acadêmico é de todos os atores que dele fazem parte, entendendo que o bom gerenciamento das relações estabelecidas no ambiente escolar impacta no processo educativo.

Palavras-chave: Análise do discurso. *Ethos*. Professor. PROEJA.

1. Introdução

O que é ser professor? Possivelmente, esta pergunta inicial causará impacto em algumas pessoas, pois as reflexões que serão encadeadas remontam à historicidade desta profissão, e conseqüentemente da decadência de *status* social de seus profissionais. Porém é essencial dar um passo de cada vez. Professor, do latim *professore*, é "aquele que faz declaração, manifestação" (*DICIONÁRIO Etimológico*, 2015). Reconhecer que a palavra dá autoridade a quem professa, nos remete ao conceito de retórica, que segundo Aristóteles (2011), é a parte do estudo da língua que visa descobrir os meios que, relativamente a qualquer argumento, podem levar à persuasão de um determinado auditório, função básica executada no exercício do magistério, em qualquer segmento que este profissional atue. Professor é, portanto, aquele que professa, que tem autoridade sobre uma determinada informação.

Acreditando que o fazer científico se faz com o conhecimento histórico de seu objeto de investigação (BACHELAR, 1996), entendemos que se faz necessário então uma retrospectiva na imagem do professor,

posto que sua imagem hoje é influenciada pelos movimentos sociais constitutivos do surgimento desta categoria profissional.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2003), na época do Império era escassa a figura do professor; este oferecia seu trabalho de forma independente, ou em escolas privadas. Porém, apenas famílias muito ricas podiam contratar professores para seus filhos. Somente nos anos 1930 com o surgimento dos grupos escolares é que um número mais significativo de crianças teve acesso ao ensino. Ao longo do século XIX, a construção da imagem do professor cruza com o apostolado e o sacerdócio, incorporando uma figura de humildade e obediência caracterizando o servidor público, do qual se espera que não saiba de mais nem de menos, não seja rico nem tão pouco pobre, não se misture com o povo, nem com a burguesia. O professor é assim o que eles chamam de “entre-deux”.

Antônio Nóvoa (1992) colabora com esta questão, salientando que muitos acreditam ser a função do professor algo que é produzido naturalmente, sem que seja para isso necessário uma formação específica, através de dados do censo escolar constatamos que em algumas regiões do país existem professores leigos, aqueles que assumem um grupo de alunos, não há para isto a exigência de uma formação básica para o magistério, mas sim, “política da boa vontade”.

Ainda em Antônio Nóvoa (1992), é possível relacionar a imagem do professor ao longo da história com a especificidade do caráter educativo; a cada época a educação serve a um propósito, ora para cultivar as coisas do espírito, ora para alimentar a ascensão da elite, outras vezes democratizada para o atendimento ao capitalismo industrial e, atualmente, à economia globalizada regulada pelo mercado. Neste último ponto justifica-se a inserção do PROEJA pelo governo federal, em resposta às exigências do mercado.

Com o exposto acima, é extremamente difícil vislumbrar a imagem do professor com autonomia e poder. Sua imagem está associada ao despreparo profissional à medida que muitos dos recrutados para esta função não possuíam qualificação específica. A política que desvincula os atores que planejam, dos que executam também fortalece esta degradação do poder e da legitimação de sua prática profissional. (NÓVOA, 1992).

São três os pilares fundamentais da retórica que o professor utiliza: *logos*, *pathos* e *ethos*. O *logos* representa a capacidade de elaboração do discurso, do raciocínio e da lógica argumentativa construída pelo fa-

lante; o *pathos* seria a articulação das emoções que constituem o discurso, a arte de envolvimento emocional com que o orador “toca o coração” do auditório a que se destina seu discurso; já o *ethos* é a capacidade de persuasão, em que o orador se utiliza do estado social, da postura, da entonação de voz, da imagem que ele se predispõe a construir (consciente ou inconscientemente) para atingir seu público. (ARISTÓTELES, 2011)

Ao explicar esta distinção em sua obra, Aristóteles (2011) pontua três distinções argumentativas no discurso: alguns se fiam no caráter do falante, outros na condição dos ouvintes e outros na consistência do próprio discurso. Chamando a atenção no ponto de legitimação do discurso que é abonado pelo caráter de quem fala, à medida que o discurso está impregnado de emoção. “O sofista estimula as emoções para desviar os ouvintes da deliberação racional. O orador aristotélico controla as paixões pelo raciocínio que desenvolve com seus ouvintes”. (ARISTÓTELES, 2011 p. 41)

Para que haja uma melhor compreensão deste artigo, consideramos a necessidade da identificação do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Edital nº 049/2012 – Projeto nº 16787 “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, órgão que promove a formação de mestres e doutores em ensino e educação, com a proposta de articular e promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas agregando dados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o ENEM, o ENADE, o SAEB, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos.

O projeto do OBEDUC propõe o levantamento de dados para a promoção da qualidade e permanência dos alunos do PROEJA do IFF, através da proposição de ações metodológicas e atitudinais. O PROEJA é um programa educacional brasileiro que foi instituído por meio do decreto nº 5478 de 24 de junho de 2006, revogado e ampliado pelo decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Este programa integra as múltiplas ações do governo federal que preconizam a inclusão social e a garantia de direitos à educação básica para a população, tendo como princípio a profissionalização, visando uma empregabilidade específica desta demanda.

Utilizaremos a construção do *Ethos* para uma análise dos dados

levantados em pesquisa realizada pela Equipe do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) Edital CAPES Nº 049/2012 – Projeto Nº 16787 “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”, da qual fazemos parte como pesquisadoras, caracterizando quem é o professor do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, entendendo a produção do discurso neste local, bem como as relações estabelecidas entre os sujeitos que participam deste processo tendo os pilares da retórica como base de articulação conceitual.

2. A construção do *ethos* do professor

É inerente à função do professor o ato de assumir a palavra. Neste momento, que ele a toma para si e se utiliza de posturas pessoais, entonação de voz, fica marcada a construção de uma autoimagem de si (AMOSSY, 2013), que é construída pelo auditório presente. Segundo esta mesma autora, a construção se estabelece naturalmente, sem a necessidade de aprendizagem de técnicas, acontece no processo da relação entre os parceiros envolvidos na cena discursiva. No ato do discurso, o falante demarca quem é, sem que haja a necessidade de dizer: “Eu sou assim”.

Outro conceito a ser considerado quando se direciona o estudo para a retórica é a teoria da enunciação, desenvolvida por Émile Benveniste (que aborda a centralização do sujeito nas articulações linguísticas, fazendo a distinção do enunciado – o já realizado – e da enunciação – produção do enunciado). Para o autor, a enunciação se concretiza quando se consideram as marcas impregnadas na fala do sujeito, base esta que legitima o emprego da subjetividade no ato da linguagem, estabelecendo-se como o “eu” e o interlocutor como “tu”. Logo, a enunciação é um fenômeno de interação social e não um processo individual, promovendo a caracterização dialógica entre sujeito e sociedade. (GIACOMELLI, 2009)

O fenômeno da linguagem através da perspectiva interacional destacada dois pontos de estudos: a abordagem da tradição funcionalista defendida por Sandra Tompson, Cecília Ford e Bárbara Fox, e Paul Hopeer nos EUA, que estudam a existência de uma relação motivada entre forma

lingüística e função discursiva; outra é a abordagem dos analistas da conversa, destacando Sacks, Schegloff e Jefferson defensores da proposta de que a “conversa cotidiana é a matriz de toda a forma de conversa na espécie humana” (GAGO, 2004, p. 291) sendo estes um processo constituído nos eventos sociais, marcados por regras e pressupostos formados e informados no processo interacional.

Engendramos assim para o conceito de discurso, prática sistemática do professor. Segundo Helena Hathsue Nagamine Brandão (2003, p. 2), o discurso pode ser considerado como “toda a atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtiva de sentidos que se dá na interação de falantes”. Fortalecendo esta teoria, Eni Puccinelli Orlandi (2009) levanta a proposta de que o discurso é palavra em movimento. No estudo do discurso, observa-se o homem falando, e cabe ao professor trabalhar a palavra na defesa de seus conteúdos e saberes.

Validar o discurso está para além de uma consideração linear da comunicação. Existe assim uma relação de sujeitos e de sentidos, sendo que seus efeitos são múltiplos, variados e em algumas situações não previsíveis (ORLANDI, 2009). A autora então comenta: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (2009, p. 21), propondo que a leitura se faça na utilização de artefatos teóricos, sugerindo a utilização de Karl Marx, Jacques-Marie Émile Lacan, Sigmund Freud, Roland Barthes e Michel Foucault, pesquisadores que articulam temas fortes como política, sociedade e sujeito.

Cabendo ressaltar que a análise do discurso não termina com a interpretação, ela está para além do escrito e do dito, vagueia pelos limites, transpondo a significação dos signos utilizados. Assim falando, não há como esperar uma unicidade interpretativa, este é um campo aberto, com possibilidades múltiplas diretamente ligadas ao sujeito ouvinte. (ORLANDI, 2009)

Em defesa desta proposta, e do trabalho com “o sentido” e “a relação”, a autora citada, se apropria de Georges Canguilhem (1980), abordando três teorias: “a) a teoria da sintaxe e da enunciação; b) teoria da ideologia; c) a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 2009, p. 25)⁴⁶, tendo o conceito de sujeito, numa visão psicanalítica como ponto de articulação. Com isso,

⁴⁶ Houve um erro de referência à obra citada, pois o nome do autor citado por Eni Puccinelli Orlandi é Georges Canguilhem e está referido como L. Canguilhem.

coloca a análise do discurso não só visando a interpretação dos objetos simbólicos, mas também denunciando o sentido, como lugar dos gestos, olhares, posições de palavras que movimentam e atravessam os sentidos de forma ampla.

É preciso salientar, junto com Dominique Maingueneau (2004), que ao se considerar o discurso, se deve levar em conta suas características, estabelecidas da seguinte forma: os interlocutores, o script, o sentido do contexto, a posição do *eu* no discurso, a interação, o discurso em si, os enunciados concretos, o princípio do dialogismo, o caráter dialógico do discurso, polifonia e a rede de interdiscursividade. Articulando assim a força e a relação entre estes elementos. Desta maneira há possibilidade de uma análise adequada do discurso, levando em conta o teórico como orientador, que influenciado pela sua memória e suas conexões encontrará múltiplas interpretações.

Configurando assim, o discurso na relação feita entre os parceiros, na troca mútua e nas estratégias de fala e de locução, leva em conta a entonação e a postura impregnando o discurso de corporalidade. Este é um lugar onde a ideologia se manifesta. “Entende-se que as ideias do locutor – expressas por um *ethos* envolvente e invisível – suscitam a adesão do leitor por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 72)

Dessa forma, vimos que o discurso se traduz em movimento, história, contexto, memória. Eni Puccinelli Orlandi (2009) enfatiza que o discurso não deve ser desvinculado da história destes sujeitos, à medida que a língua é constitutiva do homem e de sua história, e a simbologia articulada no discurso faz parte da essência humana. Isto traz para esta discussão a articulação de múltiplos saberes caracterizando assim um olhar interdisciplinar da análise do discurso e mais, ainda, a não desvinculação dos aspectos políticos e ideológicos que impregnam o movimento do homem que fala, dito o homem produtor de um discurso. O lugar de onde este homem promove o seu discurso é constitutivo do que ele diz. “Assim se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (ORLANDI, 2009, p. 39). O conceito de relação de forças trabalhado pela autora traz uma base que legitima discursos partindo do lugar que se ocupa no momento desta fala.

Paulo Freire é referência no Brasil e no mundo quando o assunto é educação popular. Sua metodologia obteve no campo da educação de jo-

vens e adultos, referência significativa, na qual a base de sua prática foi o diálogo. Chamando de diálogo o processo de interação numa concepção problematizadora.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 34)

Sendo assim, o diálogo fundamenta ações direcionadas a prática pedagógica e a criação de uma metodologia de ensino capaz de despertar o senso ético, estético e crítico do aluno, para que este adquira uma postura voltada para as relações socialmente desejáveis, princípio da educação libertadora. Contrapondo ao que ele chama de educação promovida pelos dominantes, educação esta que reproduz modelos sociais dominadores, produzindo os “oprimidos”.

O diálogo e a interação verbal têm assim ao mesmo tempo o poder de “ensinar e humanizar”. Entendendo que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 44)

O discurso do professor da EJA para Paulo Freire (1987) e a ação deste mesmo professor em situação de ensino refletem a construção de sua própria imagem, de seu *ethos*, como aquele que oprime e só a utilização de uma prática diferenciada, como a pedagogia libertadora por ele postulada, será promotora de uma educação de permanência e sucesso, pois a imagem opressora é cotidianamente avaliada pelo auditório, constituídos por seus alunos e pares e absorvida como palavra verdadeira.

Segundo o *Documento Base* (BRASIL, 2007), o PROEJA traz em seu projeto uma proposta de integração de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas, que possibilita uma adequação entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer. O que se pretende é desenvolver uma formação humana geral, aliando a formação para o ensino médio, adequando a realidade do aluno, a formação profissional, e a especificidade da EJA. Desse modo, pretende ser uma oportunidade atrativa de qualificação profissional integrada à certificação de ensino médio a jovens e adultos privados de algum modo, em suas vidas, do processo de educação regular.

O processo de ensino e aprendizagem é complexo, levando-se em conta a multiplicidade dos sujeitos que se inter-relacionam em sala de aula. Essa complexidade é ainda mais intensa quando o público em questão

são jovens e adultos que não tiveram e/ou perderam oportunidade de concluir os estudos em idade tida como apropriada, e agrava-se mais quando se trata do PROEJA. O *Documento Base* do PROEJA diz que:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaborial desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 11)

É necessário o empenho e o comprometimento do professor com os objetivos dessa política pública, visando ofertar um bom e adequado ensino, oportunizando aos alunos do PROEJA a elevação de sua escolaridade e construção de uma formação profissional de qualidade. Conforme o *Documento Base* do PROEJA:

Todos os professores [...] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 36)

Os alunos do PROEJA possuem algumas especificidades psicossociais e culturais que interferem no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o fato de terem há algum tempo deixado de frequentar a escola, e, por isso, necessitam de maior atenção, às vezes até individualizada, na revisão de conteúdos e na apresentação de conteúdos novos. São pessoas que dividem seu tempo entre trabalho, família, estudo e outras atividades diárias, portanto, necessitam de um atendimento especial. Necessitam de professores que compreendam suas necessidades, disponibilidade de tempo e os conhecimentos e experiências construídas ao longo de suas vidas.

Configurando assim, o discurso na relação feita entre os parceiros, na troca mútua e nas estratégias de fala e de locução, leva em conta a entonação e a postura impregnando o discurso de corporalidade. Este é um lugar onde a ideologia se manifesta. Entende-se que as ideias do locutor/professor – expressas por um *ethos* envolvente e invisível – suscitam a adesão do leitor por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. (MAINGUENEAU, 2008, p. 72)

O professor tem um papel imprescindível no estímulo a esse aluno, que necessita para permanecer na escola, ser acolhido, ser respeitado, ser compreendido e ouvido, informações colhidas na interação com alunos durante a pesquisa do OBEDUC.

Paulo Freire (1987) também evidencia a importância dialógica en-

tre os sujeitos do discurso representados por aluno e professor e no valor que tal prática representa para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O diálogo e a interação verbal têm assim ao mesmo tempo o poder de “ensinar e humanizar”. Entendendo que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 44)

Ao dar voz ao aluno, através da prática da conversa, o professor se aproxima do aluno, que passa de ouvinte a participante.

Vale ressaltar, nesse momento, a importância do diálogo entre professor/aluno e o quanto essa prática corrobora para o crescimento do aluno, através de sua ação participativa enquanto sujeito do discurso e do estímulo do professor a esta participação, enquanto também sujeito deste mesmo discurso. A partir do momento em que o aluno se sentir confortável e participante nesta relação dialógica conseqüentemente, ele terá mais interesse, menos sono, mais frequência nas aulas e, com certeza, terá um bom resultado em sua busca por uma boa formação.

3. Metodologias norteadoras da pesquisa

A referência estrutural deste trabalho é o recorte feito nos questionários aplicados pela equipe do OBEDUC/CAPES/UENF e respondido pelos professores de PROEJA/ IFF/Guarus. Consideramos que estas respostas são fatores que contribuem para a construção do *ethos* que influenciará o processo de relação entre professores e alunos e professores e seus pares, esta inferência poderá contribuir na permanência e conclusão do curso, no qual este aluno está matriculado e frequentando.

Neste levantamento a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo para a aquisição de dados, caracterizando o momento quantitativo da pesquisa, e posteriormente foi utilizado o estado da arte onde o aprofundamento do tema foi possibilitado pela pesquisa bibliográfica.

Na referida pesquisa (OBEDUC), traçamos um perfil do professor do PROEJA, ressaltando que existe uma equivalência quanto ao gênero, verificou-se que 42% estão entre 30 e 40 anos de idade, não há prevalência étnica, 53% são casados, 68% ingressaram entre os anos de 2010 e 2013, 81% é residente em Campos dos Goytacazes, todos com formação técnica, 62% concluíram o mestrado e 15% já com doutorado. Importante

esta consideração para que o leitor possa construir uma figura deste profissional. Estes resultados fogem ao que foi dito acima, logo corrobora para uma imagem diferenciada deste professor na relação com outros profissionais das muitas esferas gerenciadoras (município, estado e particular), à medida de sua qualificação e de seu status econômico.

4. Pontuando alguns resultados

Ao estabelecermos um diálogo durante a aplicação dos questionários do OBEDUC, no que tange as práticas profissionais e o relacionamento entre estes sujeitos, percebemos que este professor entende o desafio enfrentado neste segmento e a especificidade deste trabalho, porém acredita no processo, pois encontramos declarações como: “que existe uma identificação com o público atendido”; “os professores consideram importante os saberes trazidos pelos alunos”; “procuram sempre que possível o desenvolvimento de práticas diferenciadas”; “além de se visualizar nestes alunos um interesse maior pelo processo de aprendizagem.

Percebemos ainda durante o período de aplicação dos questionários, uma postura de incredulidade quanto a qualificação profissional do aluno PROEJA, vigorando a ideologia de que o aluno que frequenta o ensino noturno não está adequadamente preparado para o mercado de trabalho, pois falta a este sujeito uma formação básica de qualidade, chega atrasado em função de seu horário de trabalho, e fica sonolento durante a aula. Alguns discursos são repetidos continuamente, cristalizando a prática docente. Ouvimos durante a aplicação do questionário frases do tipo: “eles faltam muito”, “não possuem uma formação mínima adequada para o curso técnico”, “o currículo não favorece sua formação”, “eles já chegam à escola sem interesse”.

Em sua tese de doutoramento, Gerson Tavares do Carmo (2010, p. 27) cita Sérgio Haddad (2000 p. 49) enfatizando que o preconceito sobre a EJA como “campo de segunda linha” ainda existe entre os professores, o corpo técnico das escolas, as secretarias de educação e dos próprios alunos e chama a atenção para o teor contraditório das respostas dos professores, em sua pesquisa em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro, ao serem indagados sobre gostarem de dar aulas nas turmas da EJA, a maioria (75%) dos interpelados, disseram gostar sim e que esse gostar era decorrente das atitudes dos alunos da EJA, que ao retornarem à esco-

la, “provocam uma diferenciação no gosto do professor”, mesmo que este não tenha qualquer formação nessa modalidade de educação. (CARMO, 2010, p. 29-30)

Percebemos essa contradição em quase todos os momentos das entrevistas, quando os professores demonstram gostar de trabalhar nesta modalidade, ao mesmo tempo se sentem obrigados a cumprir um planejamento e abordar conteúdos previamente estabelecidos, mesmo sabendo que podem inovar e propor uma nova forma de ensino ficam “presos” ao instituído.

No cenário escolar a interação entre as pessoas é intensa, de tal forma que características mantidas sob um véu, podem ser descobertas pelo outro, assim, o modo como cada professor constrói sua identidade profissional seja por seus métodos seja pela sua maneira de se expressar forma o seu estilo, que deflagra o seu comportamento, e conseqüentemente favorece a construção do *ethos* pelo outro. Que se traduz em Dominique Maingueneau (2015), ao falar que o *ethos* é definido partindo da cena da enunciação, no caso do professor a cena se constrói na sala de aula.

A partir do estudo proposto neste artigo, iremos pensar questões pedagógicas, ou melhor, a identidade profissional do professor do PROEJA e sua influência no sucesso deste aluno. Deixaremos para um segundo momento, o indivíduo real, abordando assim, a imagem que o professor deixa transparecer em seu discurso, investigada durante a entrevista realizada.

Defendemos a hipótese de que a imagem que o professor do proeja constrói de si influencia em sua prática e é percebida e construída pelo outro influenciando a sua *performance* no curso.

5. Considerações finais

A educação tem enfatizado a valorização do aluno em sua prática de aprender, objetivando a passagem de uma educação depositária para uma educação mediadora e participativa, tarefa nem sempre conquistada. Essa transição, muitas vezes não é percebida ou facilitada pelo professor do proeja que pretende modificar sua prática com propostas inovadoras e inclusivas, mas demonstra, através de seu discurso, excessiva preocupação com o conteúdo, notas e tempos de aula a serem cumpridos, postura típica da educação “bancária”. Esse professor acumula ideias pré-

concebidas de aluno ideal, que por analogia, direciona sua prática. Cabendo ao aluno, dessa forma, “correr atrás de seu prejuízo”, pois na maioria das vezes este aluno é fruto de uma formação acadêmica precária e também lhe falta interesse por internalizar sentimentos de menos valia e baixa autoestima.

Reforçamos a proposta de investir na formação do professor, oportunizando mudanças metodológicas e promovendo o diálogo, favorecendo assim, práticas diferenciadas e inclusivas. Necessário pensar na EJA/PROEJA, como uma possibilidade de formação com qualidade, tendo um olhar integral para o educando, não só para o mercado de trabalho, mas como preparação para o mundo contemporâneo.

Enfatizamos que ao evidenciar o conceito de *ethos*, na construção da imagem do professor de proeja, consideramos a significância desta relação na promoção de uma educação de qualidade, promovendo a permanência e formação com êxito deste aluno no curso a que se destina.

Pontuamos a relevância do docente, mas a responsabilidade do sucesso acadêmico é de todos os atores que dela fazem parte. Entendendo que o processo educativo poderá ter sucesso na medida do bom gerenciamento das relações estabelecidas por todos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/143126966/Amossy-Ruth-Da-nocao-retorica-de-ethos-a-analise-do-discurso#scribd>>. Acesso em: 18-08-2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BACHELAR, Gaston. *A formação do espírito científico*. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <<http://www.filozar.com.br/filosoficos/Bachelard/pdf>>. Acesso em: 18-08-2015.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analizando o discurso*, USP, 2003. Disponível em:

<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>.

Acesso em: 18-08-2015.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. *Documento Base*. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 18-08-2015.

CANGUILHEM, Georges. *Le cerveau et la pensée*. Paris: MURS, 1980.

_____. O cérebro e o pensamento. *Natureza Humana*, vol. 8, n. 1, p. 183-210, jan.-jun. 2006. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v8n1/v8n1a06.pdf>>.

CARMO, Gerson Tavares do. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. 2010. Disponível em: <http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/files/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf>. Acesso em: 18-08-2015.

FLORES, Valdir do Nascimento; ENDRUWETT, Magali Lopes. *A noção de discurso da teoria enunciativa de Émile Benveniste*. 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1280/1698>>. Acesso em: 18-08-2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGO, Paulo Cortes. *Apresentando a linguística interacional: um estudo da relevância da convergência em uma reunião de negociação na cultura portuguesa*. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_prof003.pdf>. Acesso em: 17-11-2016.

GIACOMELLI, Karina. *A enunciação em Benveniste e Bakhtin: exclusões saussurianas*. 2009. Disponível em:

<<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/063.htm>>. Acesso em: 18-08-2015.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docentes. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2009.

**CONTRIBUIÇÕES DA BNCC
AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Gelson Caetano Paes Júnior (UENF)
gelcapaior@gmail.com

RESUMO

Este estudo interdisciplinar parte do pressuposto de que as pesquisas em linguística geral e em pedagogia se permutam ao processo de formação docente à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é evidenciar o papel dos docentes como mediadores da prática pedagógica e das teorias acadêmicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Metodologia: Análise de apontamentos sobre linguagem(-ns) na Base Nacional Comum Curricular por meio de pesquisa exploratória. Resultados: Produção de curvas descritivas para os dados informados. Conclusão: Significância sociocultural do trabalho docente e valoração dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Palavras-chave: BNCC. Ensino-aprendizagem. Formação docente.

1. Introdução

Este estudo interdisciplinar parte do pressuposto de que as pesquisas em linguística geral e em pedagogia se permutam ao processo de formação docente à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partimos do pressuposto de que a formação de professores é um campo de conhecimento novo e que a escola é um lugar de possibilidades educativas tanto para os professores quanto para os estudantes.

Este estudo entende que a linguagem no processo de ensino e aprendizagem não se entrecruza ao processo de formação docente porque a relação professor/alunos se faz seguindo parâmetros de natureza arbitrária. Esta evidência é percebida na forma como o professor ou o futuro professor se expõe pelo uso da linguagem.

Perceber a linguagem no contexto da formação de professores dependerá do *como* os professores ou os futuros docentes assimilem os apontamentos nos estudos do campo pedagógico e do campo linguístico. Surge então a seguinte interrogação: Como a Base Nacional Comum Curricular articulou os conhecimentos linguísticos à prática pedagógica na sala de aula? E como se acontece esta relação na formação de professores?

A escola prepara os indivíduos para todos os tipos de profissões e também está incumbida de formá-los para o pleno exercício da cidadania, fundamento para as realizações humanas individuais e coletivas. Isto é muito importante explicitarmos porque todos os aspectos relacionados a escola, sua vida e funcionamento, sua importância e abrangência perpassam por esquemas linguísticos.

Sabemos que na escola as formas diferenciadas de linguagem tomam forma e se padronizam por meio dos usos e aprendizagens da gramática normativa. Adquirem forma e conteúdo dentro escola e que ela é o lugar por excelência para o exercício da docência, troca de experiências e de aquisição de conhecimento. Existem trocas simbólicas de experiências pessoais de vida dos seus sujeitos, saberes formais e de modelação do comportamento que conferem significância ao trabalho dos professores. Apesar de todas as pesquisas sobre o desenvolvimento e exercício de uma comunicação eficaz caminhar no sentido da construção teórica.

Ainda, observamos que não se tem dado a verdadeira importância à linguagem dos docentes e discentes na sala de aula. As relações professor-alunos são apreciadas em estudos diversos: no campo filosófico, psicológico, sociológico, linguístico e mesmo no pedagógico. Esses estudos têm se desenvolvido mais na eficiência da atividade docente do que num entendimento das suas possibilidades frente às capacidades linguísticas no cotidiano da escola. A atividade docente é concebida em nossas instituições como um saber fazer administrativo. Um fazer burocrático e enrijecido em práticas tradicionais de transmissão de conhecimento.

Neste fazer, encontramos diversos professores em atuação ou recém-formados com inúmeras dificuldades linguísticas. Justamente por não terem recebido ou mesmo se dado conta da relevância de seu papel na mediação do conhecimento em diversos setores da aprendizagem na sala de aula. Muitos desses professores não conseguem dialogar com seus discentes. A linguagem utilizada por aqueles induz a formalismos desmedidos cujo conteúdo significativo desconstrói-se.

2. Objetivo

Este trabalho apresenta como proposta de investigação a *evidenciar* o papel dos docentes como mediadores da prática pedagógica e das teorias acadêmicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular. O documento em questão, a Base Nacional Comum Curricular, aborda itens

descritivos sobre a linguagem e que serão colocados em evidência neste artigo. Assim o objetivo central será exaustivamente estudado e apresentado a público.

3. *Literatura abordada*

Nossa literatura se ancorou no estudo do documento da Base Nacional Comum Curricular e na leitura dos apontamentos sobre esta base em um artigo de opinião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, intitulado: “PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação” das autoras Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello e Izabel Cristina Alves da Silva Frade, professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal de Minas Gerais, respectivamente e coordenadoras, pedagógica e institucional da Base Nacional Comum Curricular.

Para entendermos melhor sobre a Base Nacional Comum Curricular, buscamos definir tal como as autoras fizeram o referido documento como um processo em construção.

A Base Nacional Comum Curricular e seu processo de elaboração integram 04 das 20 metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, regulamentado pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e sancionado, sem vetos, pela presidente da república Dilma Rousseff. Com base no previsto no PNE, a Secretaria de Educação Básica do MEC deu continuidade às ações de elaboração da BNCC no primeiro semestre de 2015, reunindo associações científicas representativas das diferentes áreas do conhecimento, o CONSED e a UNDIME em torno do objetivo de produzir uma primeira versão do texto da BNCC, a ser submetida a um amplo processo de consulta pública. (MICARELLO & FRADE, 2016)

Todas as quatro metas do Plano Nacional de Educação, o PNE, iniciam com o verbo *universalizar*. Embora não haja uma única resposta para o *porque* de se ter uma base nacional curricular para todas as escolas brasileiras. A resposta mais comum que temos encontrado na rede mundial de computadores e nas pesquisas de opinião apontam para o incentivo da sua criação que está assegurada indicativamente em nossa Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 210 no começo do parágrafo, se indica que a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental esteja assegurada por meio de uma “formação básica comum” na CF/88 (BRASIL, 2016, p. 77). O objetivo da Base em questão se manifesta por meio de intencionalidade de universalização do ensino, implicando num padrão de ensino universal, uma base. E, *assegurada* pela referência le-

gal em cumprimento a busca de se expandir a discussão e o seu desenvolvimento.

As autoras dedicam uma parte de seu ensaio em divulgar o contexto político brasileiro em que a Base Nacional Comum Curricular estava se desenvolvendo com uma consulta pública ampliada que se iniciou em setembro do ano de 2015 com a publicação da primeira versão. Foi criado um portal⁴⁷ na *internet* e o objetivo deste espaço foi o de divulgar ações relativas à elaboração do documento desta base. Nas palavras das autoras este contexto assim estava prescrito.

A divulgação dessa primeira versão da BNCC se deu num contexto político no qual se acirravam as disputas que levaram ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. O tema do currículo foi intensamente pautado pela grande mídia e predominou uma discussão em que se evidenciaram posicionamentos conservadores, como a crítica ao reposicionamento da gramática no ensino de língua portuguesa, proposto pelo documento, as críticas à concepção que guiou a formulação da proposta de História e uma compreensão de que modelos internacionais de elaboração de currículos, ainda que bem realizados, pudessem pautar uma concepção de currículo para o Brasil. Aconteceram, com relação ao documento, ao lado de manifestações perfeitamente legítimas de discordância quanto a seu conteúdo, outras de caráter deletério, que visavam a desqualificar seu processo de elaboração e os participantes desse processo, escolhidos de modo a se garantir, nas várias etapas de elaboração, a representação de diversas entidades: das redes estaduais e municipais, de universidades e associações científicas, de diversos fóruns de discussão ligados à educação, do Conselho Nacional de Educação. (MICARELLO & FRADE, 2016)

As reuniões foram acontecendo e coube a Secretaria de Educação Básica, a SEB, o acolhimento tanto das críticas como também das propostas de alteração. E através de encaminhamentos realizados pela secretaria, dezenas de reuniões pretearam uma visão que buscasse qualificar o documento nas suas versões seguintes mais abrangentes que se desdobrou pelos deslocamentos das decisões tomadas por aquelas reuniões sobre educação para instâncias legais que configurariam a todos os atos decorrentes do documento legitimados no Congresso Nacional.

E a Câmara dos Deputados, esta instância federal publicou um Projeto de Lei 4486/2016 e que foi encaminhado ao Congresso Nacional. Este, por sinal, decretou a alteração na Lei 13.005/2014 que legitima o Plano Nacional de Educação, o PNE, objetivando aprovar a Base Nacio-

⁴⁷ Este portal conhecido como Portal da Base Nacional Comum pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/base>.

nal Comum Curricular, a BNCC. As mudanças naquela lei, a do PNE, sofreram modificações em seu artigo 14 e incisos nele contidos apresentando a partir de então o seguinte texto:

Art. 14. Caberá ao Congresso Nacional a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC mediante proposta do Poder Executivo. § 1º No prazo de 3 (três) anos, a partir da implantação do Plano Nacional de Educação – PNE, o Poder Executivo encaminhará a proposta da Base Nacional Comum Curricular ao Congresso Nacional. § 2º Na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, deverão ser observados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN previstos na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, bem como, as habilidades e competências avaliadas pelos instrumentos internacionais de avaliação da educação dos quais o País participe. § 3º A Base Nacional Comum Curricular servirá como referencial obrigatório para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e outros programas pedagógicos, processos de avaliação dos alunos da educação básica e formação inicial e continuada de professores e terá suas ações e etapas de elaboração coordenadas pelo Ministério da Educação - MEC. § 4º Serão garantidas realizações de audiências públicas com especialistas por área de conhecimento e com participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. § 5º Os sistemas de ensino terão o prazo de até 3 (três) anos letivos, posteriores a aprovação da Base Nacional Comum Curricular pelo Congresso Nacional, para implementação da base acompanhando o Calendário de Atendimento do livro didático, iniciando pelas séries iniciais. § 6º A revisão acontecerá a cada 5 (cinco) anos após sua implementação na educação básica. (BRASIL, 2016, p. 2)

Retomando o texto das autoras Hilda Micarello e Izabel Frade, verificamos que mediante os atos administrativos do Poder Executivo tentou-se outorgar para o Congresso Nacional a incumbência de aprovar o documento da Base Nacional Comum Curricular. Esta tomada de decisão pareceu ter engessado a partir dos agravos ocorridos no início do mês de maio de 2016 com as reviravoltas políticas no cenário brasileiro. Assim, quando ocorreu a entrega da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, naquele período, a crise política se acirrava em vários episódios, mas com um único desfecho que segunda a opinião de muitos contrários a gestão daquele governo, levantavam suas bandeiras ideológicas numa demandada apatia ao termo *golpe*.

Naquele momento o senhor deputado Átila Lira construiu sua tese caminhando em oposição às ideias expressamente cooperadas por brasileiros que representam pouco mais de 12 milhões de participantes diretos e indiretos na formulação e desenvolvimento das duas versões do documento da Base Nacional Comum Curricular. Nas palavras do parecer elaborado por ele encontramos que

A pluralidade necessária não se encontra no grande número de pessoas

que trabalharam direta ou indiretamente na elaboração do resultado final, mas na participação de diferentes correntes do pensamento científico. O currículo comum que se almeja implementar no Brasil deve ser construído em conjunto com Estados, Municípios e o Distrito Federal, sob a pena de se desrespeitar a autonomia dos entes federados. Portanto, imprescindível que os representantes desses entes participem ativamente dessa construção. (MICARELLO & FRADE, 2016)

Este trecho do parecer daquele deputado foi divulgado em agosto em contrapartida ao projeto de lei que culminaria nos próximos desfechos desse processo de tramitação que até aquele mês estava tendo avanços. A partir de então, criou-se um clima desmotivador, pois a Base Nacional Comum Curricular recebeu críticas como um documento que possui um viés doutrinário, que possui indícios de ilegalidade e que está distante das melhores práticas tanto científicas quanto pedagógicas. E encaminha a intencionalidade do debate para a competência do Congresso Nacional, dizendo ser o espaço democrático para que ocorra essa discussão.

Com isso, ele advoga contra especialistas, pesquisadores e professores. Bem como os pais e os próprios alunos sobre a não conformidade da sua opinião frente às considerações de diversos setores da educação participantes na produção do documento, e desqualificando as equipes envolvidas em sua elaboração. E, buscando instituir na Câmara dos Deputados uma deliberação parcialmente altruísta de procedimentos legais para a Base, como a produção final do documento. O objetivo do projeto de lei é conforme se percebe modificar o Plano Nacional de Educação de forma a permitir que a Câmara detenha a atribuição de deliberar sobre quaisquer encaminhamentos da base nacional que possa vir a ter no futuro.

4. Metodologia

Análise de apontamentos sobre linguagem na Base Nacional Comum Curricular por meio de pesquisa exploratória. Estes apontamentos foram direcionados ao número de chamadas para as palavras: “linguagem” e “linguagens”. A fim de descobrir qual a relevância, quantitativamente falando, se observa no decorrer da leitura do documento. E, a sua relação qualitativa dada a expressão “formação de professores” no corpo da base para incorporá-la nesta metodologia a fim de explorarmos essas chamadas.

Também nos ancoramos de um levantamento bibliográfico especí-

fico ao nosso problema. Isto caminhou na seleção criteriosa da literatura que apontasse direcionamentos para estudos acadêmicos que abordassem a temática da formação de professores. Aliando-se as pesquisas linguísticas que contemplassem os atos dirimidos na produção e divulgação da versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular.

5. Resultados

A produção de curvas descritivas para os dados informados. Ao fazermos levantamento do termo *linguagem* no documento da Base Nacional Comum Curricular encontramos 223 chamadas para a palavra em destaque. A primeira chamada para o termo indicou a organização das etapas de escolarização na Base Nacional Comum Curricular situando a educação infantil. E nesta, a “linguagem” compõe uma das “cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 44). Os alunos e alunas da educação infantil participam de situações comunicativas no dia a dia com os adultos, a linguagem pertence ao campo de experiência da escuta e da fala, do pensamento e da imaginação.

Avançando nossa busca documental, o termo além da definição construída acima, apresenta outras definições sinônimas de “prática(s)”, “uso(s)”, “campo de saber”, “sentidos” e outras definições menos recorrentes no documento. A linguagem no documento da Base Nacional Comum Curricular apresenta-se genericamente como rótulo do provável. Visto que ela não tem uma definição, *mas* “definições” no contexto de cada chamada percebida.

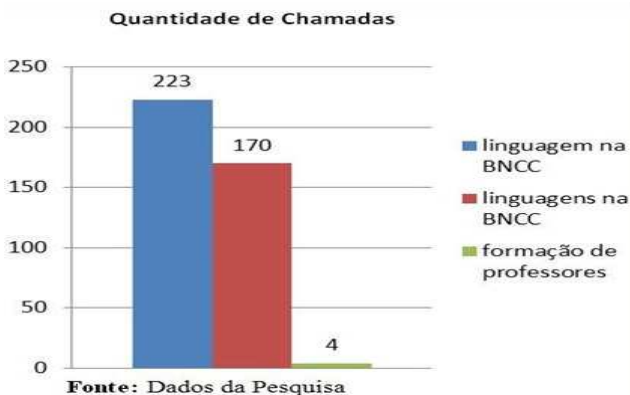
O termo *linguagens* possui 170 chamadas no documento da Base Nacional Comum Curricular. O termo no plural associa o significado da palavra em âmbito mais generalizado. Esta associação conjuga outras esferas da linguagem. Por exemplo, os que encontramos por qualidade para as linguagens envolvem o significado enquanto movimento e harmonia sonora, sinônimo de linguagem musical. Como as coreografias e movimentos do corpo, a linguagem corporal. O raciocínio lógico, o pensamento e o cálculo, a linguagem matemática. A palavra e os seus usos, a oralidade e comunicação, a linguagem verbal.

No documento da Base Nacional Comum Curricular trazemos uma análise da quantidade de chamadas para a expressão *formação de professores*. Esta expressão apresenta *apenas* quatro chamadas. Na pri-

meira, indica um *diálogo* com esta formação, página 89. Enquanto que na segunda, compõe uma *demand*a associada a um componente do saber escolar, página 156. Já na terceira se apresenta como *documentos* produzidos no país e relacionados ao domínio de competência e desenvolvimento de habilidades do sistema de escrita alfabética para o ensino fundamental, isto na página 187. A última chamada para a expressão formação de professores condiz com *os contextos* cuja concepção está disseminada no ambiente escolar fundamentada em *discurso e gênero textuais/discursivos* na página 505 daquele documento.

Entendemos que o número de chamadas para a formação de professores foi diminuto em nossa investigação. A Base Nacional Comum Curricular como um documento que ambiciona universalizar um padrão de ensino que esteja de norte a sul, de leste a oeste brasileiro deve repensar o seu real propósito. Visto que, oferecer um padrão de ensino sem, contudo, considerar a qualificação profissional dos professores que é muito diferenciada no país de acordo com cada região. Possivelmente, surtirá efeitos indesejados nas suas práticas pedagógicas. Ou seja, a forma como o professor atuará em sala, ainda que se concilie com a Base Nacional Comum Curricular, caso seja aprovada e operacionalizada em todo o Brasil, este documento deverá promover uma abertura a formação continuada seguindo também um padrão de formação docente unificado, mas que se adéque as conquistas social e educativamente consolidadas.

A seguir apresentamos um gráfico com as chamadas totais para os termos pesquisados no documento da Base Nacional Comum Curricular:



6. Conclusão

Significância sociocultural dos usos da linguagem dos professores, operacionalização do trabalho docente e de suas práticas pedagógicas enquanto ato de saber fazer (as práticas de ensino) e valorização dos conhecimentos transmitidos pela escola pouco explicitados no documento da Base Nacional Comum Curricular. Nós produzimos atualizações nas perspectivas educacionais e pela pesquisa interdisciplinar no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Nosso entendimento é de que a formação de professores deve ser por uma abordagem ampliada e indexada junto ao referido documento, discutida exaustivamente. Pois, considerar a linguagem dos futuros professores e seu desenvolvimento deve ser de suma importância para a efetiva significação sociocultural dos conhecimentos transmitidos na escola e para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 4.486/2016*. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1438066.pdf>>. Acesso em 15-08-2016.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 50ª Edição. Editora Edições Câmara, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 18-10-2016.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação, Cultura e Desporto. *Base nacional comum curricular – BNCC*. (Proposta Preliminar). 2ª versão revista. Brasília, Abril/2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 29-07-2016.

MICARELLO, Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação*. Enviando por Amanda de Oliveira. In: Artigo de Opinião, ANPED, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>>. Acesso em: 18-10-2016.

não aquilo
que o amor tem de prazeres
mas sim
o que o prazer não tem de amor.

E afogados num mar de sensações
buscam o que largaram:
seu valor.

Pedro Lyra, poeta da geração 60, é antenado às mutações tecnológicas e sociais. Dos manuscritos à tela do computador, ele tem sido um homem de seu tempo e para quem já escreve há mais de 50 anos, esse tempo é extremamente plural. Pedro se revela múltiplo: artista de combate, conceitual e lúdico. Sua poesia é montada com recortes de jornais, remetida em poemas-postais e baila em notas musicais. Mas a preferência de Pedro é pelos sonetos.

Os sonetos lyranos não estruturados dentro de uma concepção pós-moderna. Ele deixa os sintagmas soltos na página. Como já ressaltado por Eleonora Campos (*in* CASTELANO; LYRA, 2015, p. 2012) os versos são decompostos em duas ou três linhas. Essa estrofação livre foi apontada por todos os seus críticos como uma marca pessoal.

O soneto “Agora são iguais” é pós-moderno em sua estrutura e em sua temática. A fêmea relatada nos versos só poderia pertencer ao tempo que o feminino se move em busca de igualdade. É uma mulher com novas características que ganhou, mas também perdeu em seu mover.

2. Os documentos do processo

A gênese deste soneto apresenta apenas 7 documentos, sendo um manuscrito, duas transcrições, uma digitação, duas publicações impressas e uma virtual, acompanhada de um vídeo, gravado pela autora. Vou designá-los pelas abreviaturas entre parênteses na relação abaixo. São eles, fornecidos pelo autor:

1) M-1: – O manuscrito, datado de “Lisboa, 13-11-2000”, seguido de “14-11”, data da conclusão.

2) T-1: – A transcrição do manuscrito, com emendas.

3) D-1: – A digitação de T-1, com quebra dos versos, indicação de espaçamento das estrofes e uma única emenda.

4) T-2: – Transcrição de D-1, original de P-1.

5) P-1: – A 1ª publicação, na 2ª edição de Desafio, p. 221.

6) P-2: – A 2ª publicação, na 3ª edição de Desafio, idem.

7) P-3: – A 3ª publicação, com três novas quebras de versos diretas na página do autor no Facebook, em 2015.

Para comprovação da gênese apresento em anexo, no final da análise, apenas M-1, T-1 e D-1, inserindo alguns recortes, além de P-3, na abertura do texto.

3. O soneto, verso por verso

Para que o processo criativo de Pedro Lyra fosse melhor analisado, optou-se por realizar, verso por verso, a gênese do "Soneto da Fêmea XIV". Do esboço inicial à versão definitiva, acompanhou-se o trabalho lyrano desvelando as etapas registradas em manuscritos, transcrições e digitações (com poucas rasuras e emendas).

3.1. 1º verso



Já surge em M-1 quase na forma definitiva, apenas com permuta da locução comparativa “igual ao” pela conjunção “como”.

A substituição indica que o poeta não deseja igualar o homem à mulher, pois – iguais – jamais serão. O que a fêmea retratada por Lyra deseja é mover-se como o homem, com a liberdade que por anos foi negada ao feminino.

A vírgula, ao final do verso, surge em T-2, some em P-1 e P-2 e volta a aparecer em P-3:

Na luta por mover-se como o homem,

3.2. 2º verso



Já em M-1 é possível saber quem desejava se mover como o homem:

“Esta mulher largou em ânsias múltiplas” deixa claro que se fala da forma como a mulher do presente agiu no passado. Em T-1, o 2º sintagma é substituído definitivamente por “num mar de anseios”. A emenda revela que a fêmea tinha mais que ânsias múltiplas (que já parecia muito), ela tinha um mar, uma infinidade de anseios dentro de si.

Em D-1, há marcação de quebra de sintagma, confirmada em T-2: A vírgula, ao final do verso, surge em T-2, some em P-1 e P-2 e volta a aparecer em P-3:

*esta mulher largou
num mar de anseios*

3.3. 3º verso

Surge, já em M-1, em sua versão definitiva:



o conteúdo ético do amor.

3.4. 4º verso



Surge, em M-1, quase em sua forma definitiva:

A única alteração é a quebra manuscritamente marcada em D-1. Esta quebra abre um espaço para que o leitor entre e pense sobre a questão abordada.



O homem nunca o teve.

E, no projeto

3.5. 5º verso

Surge, em M-1, praticamente pronto:

A única alteração é a quebra marcada em D-1 e ratificada em T-2:

*Por igualar-se a ele,
ela assumiu*

3.6. 6º verso

Surge, em M-1, na forma definitiva:

não o que tinha ele ainda de bom

3.7. 7º verso

Surge, em M-1:

Em T-1, suprime-se “o que tinha”.

Transcrição: Mas o que tinha de pior. E então

Mas ^o que tinha de pior. E então ~~a que tinha de pior. E então~~ ~~o que tinha de pior. E então~~

A alteração é coerente, pois a expressão já estava presente no 6º verso. Além disso, o sintagma curto é mais direto e mais cruel. Evidencia o erro feminino em querer se mover como homem, deixando de lado o que tinha de bom e assumindo o que ele tinha de pior.

Ainda em T-1, a expressão “E então” recebe complementos. Entretanto, não foi possível decifrar a caligrafia apressada do poeta. Na pressa, no anseio de registrar as ideias, as mãos não deram conta de rabiscar com clareza. A poesia foi mais veloz.

Só se sabe que uma das palavras era “abandonaram” porque ela

aparece em D-1. Também em D-1 há a marcação da quebra de linhas.

mas de pior.

E então abandonaram

3.8. 8º verso

Em M-1, é iniciado pelo verbo “Descartaram”, que aparece riscado em T-1:

~~Descartaram~~ o que era a promover-se, e promoveram

Merecem ressalvas os pronomes oblíquos “a” e “se”. O verbo promover pode ser transitivo direto, transitivo indireto e pronominal. No soneto, percebe-se a utilização do verbo de forma transitiva direta e pronominal. “O que era a promover-se” pode ser referente a algo que se possuía, por isso poderia ser promovido ou abandonado, mas que também identificava o ser, promovia-o.

As alterações realizadas em T-1 são mantidas. A única rasura é a que marca a quebra de linhas.

o que era a promover-se,

e promoveram

3.9. 9º verso

Surge em M-1:

~~Descartaram~~ o que era a promover-se,

Transcrição: Promoveram o que era a descartar-se

Percebe-se em T-1 a tentativa de se manter o verso. O poeta chega a fazer emendas, mas resolver riscar todo o verso. Em D-1 surge “O que de si dispensa promoção”. A alteração muda o sentido do verso. Se em M-1 algo deveria ser descartado, em D-1 apenas dispensa promoção. Considerando que se trata de um poema de amor, pode-se considerar que o poeta está a falar do prazer.

Se a versão final ficasse como em M-1, poder-se-ia ter a falsa ideia de que o prazer tem que ser descartado em uma relação amorosa, no

sentido mais poético da palavra. Com a alteração, Pedro deixa claro que o prazer é natural, dispensa promoção se oriundo do amor.

A versão escrita em D-1 é publicada em duas edições de *Desafio*. A alteração ocorre, em P-3, com a quebra o verso em três linhas, que convida a uma leitura mais pausada e atenta.

*o que
de si
dispensa promoção.*

3.10. 10º verso

Surge em M-1:



Transcrição: *Agora são iguais – e provam juntos*

Em D-1, é marcada a quebra de linhas. Outra alteração é a substituição de “juntos” por “tontos”. Ao fazer a substituição, o poeta deixa claro que homem e mulher não estão somente juntos no erro, mas que são tontos em perder a possibilidade de viver – verdadeiramente – uma relação de amor.

Em T-2, são feitas alterações definitivas. “Tontos” deixa de adjetivar o homem e a mulher para caracterizar a forma que estavam ao provar o que o prazer não tem de amor. A alteração é relevante, pois leva-nos a crer que o casal não é, mas está tonto.

*Agora são iguais
- e, tontos, provam*

3.11. 11º verso

Surge em M-1 quase em sua forma definitiva:



A única alteração ocorre em P-3 com a distribuição do verso em duas linhas.

não aquilo

que o amor tem de prazeres

3.12. 12º verso

Surge em M-1:



Transcrição: Mas só o que o prazer não tem de amor.

Em T-1, substituiu-se “só” por “sim”. Uma nova alteração só ocorre em P-3 com a quebra do verso em duas linhas.

mas sim

o que o prazer não tem de amor.

3.13. 13º verso

Surge, em M-1, já em sua versão definitiva:



E afogados num mar de sensações

3.14. 14º verso

Surge em M-1:



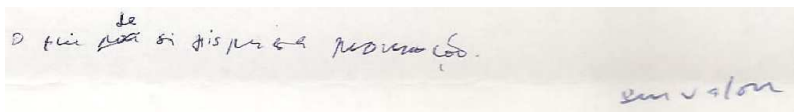
Transcrição: buscam o que largaram: seu sentido.

Em T-1 é possível perceber o processo criativo do poeta e seu momento de indecisão. No texto impresso, o objeto é “sua razão”. Entretanto, uma emenda manuscrita sugere que Pedro tenha pensado em retor-

nar a ideia de M-1.

O poeta não mantém o verso na versão definitiva. Entretanto, ainda em T-1, surge a chave-de-ouro. Um pronome possessivo e um substantivo são rabiscados no canto inferior direito da página: “Seu valor”. A caligrafia apressada registrou a ideia que traz a essência humana e o motivo pelo qual homens e mulheres não deveriam viver exclusivamente em prol de prazeres efêmeros.

Em D-1 o verso é escrito em sua forma definitiva. A quebra de linha, mais uma vez, é marcada à tinta.



buscam o que largaram:

seu valor.

4. Mapa de emendas

A seguir, um mapa mostra todas as emendas do soneto, verso por verso, nas suas sucessivas formas:

- Linhagem manuscrita: A redação preservada, com a transcrição emendada e sua digitação.
- Linhagem impressa: 2 publicações.

	REDAÇÕES	DATAS
<i>LINHAGEM MANUSCRITA</i>	M-1	Lisboa, 13/11/2000
	T-1	Transcrição emendada
	D-1	Digitação, com uma <u>emenda</u>
	PUBLICAÇÕES	FONTES
<i>LINHAGEM IMPRESSA</i>	P-1	<i>Desafio-2</i> , 2001
	P-2	<i>Desafio-3</i> , 2002
	P-3	<i>No Facebook</i> , 2015
<i>LINHAGEM ELETRÔNICA</i>		

Linhagem eletrônica: A 3ª publicação.

Na transposição para o quadro, dentre as diversas variantes rene-

gadas, optei por registrar a última, mesmo sem rasura das anteriores.

VERSO 1

MANUSCRITOS	M-1	Na luta por mover-se igual ao homem
	T-1	<i>Na luta por mover-se como o homem</i>

VERSO 2

MANUSCRITOS	M-1	esta mulher largou, em ânsias múltiplas,
	T-1	Esta mulher largou num mar de anseios
	D-1	<i>esta mulher largou / num mar de anseios</i>

VERSO 3

MANUSCRITOS	M-1	<i>o conteúdo ético do amor.</i>
-------------	-----	----------------------------------

VERSO 4

MANUSCRITOS	M-1	O homem nunca o teve. E, no projeto
	D-1	<i>O homem nunca o teve. / E, no projeto</i>

VERSO 5

MANUSCRITOS	M-1	por igualar-se a ele, ela assumiu
	D-1	<i>por igualar-se a ele, / ela assumiu</i>

VERSO 6

MANUSCRITOS	M-1	<i>não o que tinha ele ainda de bom</i>
-------------	-----	---

VERSO 7

MANUSCRITOS	M-1	mas o que tinha de pior. E então
	D-1	<i>mas de pior. // E então abandonaram</i>

VERSO 8

MANUSCRITOS	M-1	descartaram o que era a promover-se
	T-1	o que era a promover-se e promoveram
	D-1	<i>o que era a promover-se / e promoveram</i>

VERSO 9

MANUSCRITOS	M-1	promoveram o que era a descartar-se
	D-1	o que de si dispensa promoção.
ELETRÔNICO	P-3	<i>o que / de si / dispensa promoção.</i>

VERSO 10

MANUSCRITOS	M-1	Agora são iguais – e provam juntos
	D1	<i>Agora são iguais / – e, tontos, provam</i>

VERSO 11

MANUSCRITOS	M-1	não aquilo que o amor tem de prazeres
ELETRÔNICO	P-3	<i>não aquilo / que o amor tem de prazeres</i>

VERSO 12

MANUSCRITOS	M-1	mas só o que o prazer não tem de amor.
	T-1	mas sim o que o prazer não tem de amor.
ELETRÔNICO	P-3	<i>mas sim / o que o prazer não tem de amor.</i>

VERSO 13

MANUSCRITOS	M-1	<i>E afogados num mar de sensações</i>
-------------	-----	--

VERSO 14

MANUSCRITOS	M-1	buscam o que largaram: seu sentido.
	T-1	buscam o que largaram: seu valor.
	D-1	<i>buscam o que largaram: / seu valor.</i>

5. Considerações finais

A crítica genética oportuniza a observação e a análise do desenvolver de obras de arte. Com a gênese do soneto lyrano, foi possível verificar a dedicação do poeta com as palavras. Em poemas, cada código é extremamente importante, cada palavra possui um significativo papel no texto. Pedro entende isso. Perfeccionista, faz alterações, rabisca, busca o melhor para a sua arte.

O "Soneto da Fêmea XIV" trata de um assunto de grande importância para a contemporaneidade de 2016: a questão da igualdade entre os gêneros. São notórios, e significativos, os movimentos femininos em busca de igualdade de direitos. É importante ressaltar que, apesar dos avanços, as mulheres ainda são condicionadas a lidar com diversos problemas e preconceitos. No âmbito do trabalho, homens ainda, em média, recebem mais do que mulheres para desempenhar similares funções. Em relação à violência, a mulher ainda é a parte mais vulnerável. São abusos físicos, sexuais e emocionais.

O soneto "Agora são iguais" não traz uma visão machista da mulher. O que o poeta expressa no texto lírico é um saudosismo da mulher que se permitia amar, que acreditava que o amor era mais importante do que o prazer.

Como mulher, posso dizer que acredito que, ao longo dos séculos, fomos sendo desiludidas por alguns homens que ora nos viam como ob-

jetos, ora como tolas. Entretanto, compreendo o que Pedro quis dizer. Buscar viver um grande amor não é sinal de fraqueza, mas de coragem.

Muitas vezes, na luta por igualdade, acabamos copiando o que criticávamos nos homens. As lutas por respeito e igualdade são de extrema importância. Agradeço imensamente a todo o movimento que foi feito em direção à libertação feminina. Graças a esses movimentos, hoje, eu tenho voz.

Mas quero ser respeitada em minha diferença. Quero poder ser mulher sem medo. Em relação à questão levantada pelo soneto, posso dizer que quero “o que o amor tem de prazeres” e não “o que o prazer não tem de amor”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Eleonora. A gênese de “Nossa Aventura”. In: CASTELANO, Karine; LYRA, Pedro. (Org.). *Conhecimento em processo 2: ensaios interdisciplinares sobre cognição e linguagem*. 2. ed. Campos dos Goytacazes, 2015, vol. 2, p. 211-242.

LYRA, Pedro. *Desafio: uma poética do amor*. 3. ed. Fortaleza: UFC/Topbooks, 2002.

ANEXOS

M-1:

Lusografias

ICC Instituto Internacional

história, 13-11-2000 / 14-11

como o
Na arte por mim-te igual no homem
este mulher (ou gar), em âmbos os ilustres,
o espírito ítico do amor.
O homem nunca o teve. E, no projeto
por igualar-se a ela, ela acaba miu
vós o que tinha ele ainda de ser
um o que tinha de ser. E então
perceberam o que era a literatura,
e a contaram o que era e perceberam-se,
dona sua igual - e movem juntos
mãe e filho que o amor tem de parecer
mas só o que o parece não faz de amor.
E afora do amor não se movem
sua com o que longamente: seu sentido.
Pois longamente, si for com: um amor-teu

T-1:

PEDRO LYRA

Desafio - Uma poética do amor

SONETO DE CONSTATAÇÃO DA FÊMEA

XII
XIV

Na luta por mover-se como o homem

Esta mulher largou ~~em ânsias múltiplas~~ / *em um mar de sensações*
O conteúdo ético do amor.

O homem nunca o teve. E, no projeto

Por igualar-se a ele, ela assumiu

Não o que tinha ele ainda de bom

Mas ~~o que tinha~~ de pior. E então *o que ele tinha de bom / descartaram*

~~Descartaram~~ o que era a promover-se, *o promover-se havia*

~~Promoveram~~ o que era a descartar-se ~~se~~

Agora são iguais - e provam juntos

Não aquilo que o amor tem de prazeres

Mas ^{de} ~~se~~ o que o prazer não tem de amor.

E afogados num mar de sensações

Buscam o que largaram: sua razão. / *sem conteúdo*

O que há de se descartar-se e promover-se

sem valor

D-1:

Na luta por mover-se como o homem
esta mulher largou num mar de anseios
o conteúdo ético do amor.

O homem nunca o teve. E, no projeto
por igualar-se a ele, ela assumiu
não o que tinha ele ainda de bom
mas de pior. E então abandonaram
o que era a promover-se, e promoveram
o que de si dispensa promoção.

Agora são iguais - e provam juntos / juntos
não aquilo que o amor tem de prazeres
mas sim o que o prazer não tem de amor.

E afogados num mar de sensações
buscam o que largaram: seu valor.

**CRÍTICA GENÉTICA E HERMENÊUTICA
DE SONETOS DO POETA PEDRO LYRA**

Eleonora Campos Teixeira (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

Pedro Wladimir do Valle Lyra (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

A crítica genética é uma vertente analítica muito especial, hoje ameaçada pelo crescente uso dos meios virtuais. Consiste na apreciação de uma obra ao longo de seu processo criador, registrando as suas transformações do primeiro esboço até a última versão, o que envolve detalhes estilísticos, semióticos, hermenêuticos, psicológicos e outros. É uma prática científica que corre o risco de sofrer alterações nas bases de seus estudos, que são os manuscritos do autor, já que a escrita manual tem sido pouco praticada pelas novas gerações, que preferem escrever diretamente no computador. Por outro lado, isso pode vir a valorizar mais ainda os manuscritos preservados em bibliotecas, faculdades, academias, museus e arquivos pessoais. Um dos fatores mais relevantes no trabalho do geneticista é a percepção, quando o pesquisador utiliza a rasura como um acréscimo, uma supressão, um deslocamento comum ao escritor que busca organizar palavras, parágrafos, ideias. A crítica implica atitude de persuasão, esse é seu objetivo mais ambicioso. Este trabalho realiza a análise alguns sonetos do poeta Pedro Lyra, pertencentes ao livro *Desafio – Uma Poética do Amor*, com uma profusão de manuscritos, cheios de rasuras, cortes, emendas, deslocamentos de palavras e publicações.

Palavras-chave: Crítica genética. Manuscritos. Rasura. Emendas.

1. Introdução

A crítica genética consiste na análise da origem e das transformações de uma obra literária. Fazer crítica genética consiste na apreciação de uma obra em seu processo criador. A sua função primordial é acompanhar a evolução do texto, registrar as suas transformações, do primeiro esboço até à última versão. Analisamos manuscritos, rasuras, publicações e emendas, detalhadamente, pois estes são os objetos mais importantes de estudo do geneticista, que tem o objetivo de abarcar todo o percurso da construção de um texto.

Os estudos de crítica genética surgiram na França em 1968 com Louis Hay e Almuth Grésillon, que faziam uma análise da obra do poeta

alemão Heinrich Heine. No Brasil, eles só surgiriam mais tarde, em 1985, com o I Colóquio de Crítica Textual: O Manuscrito Moderno, organizado por Philippe Willemart. Um percurso pela história nos mostra que muitos pensadores exerceram a crítica genética sem saber, quando faziam relevantes estudos sobre a natureza de uma obra. Segundo Philippe Willemart (2005, p. 17), os estudos de crítica genética, até que conseguissem se impor, foram confundidos inúmeras vezes com outras ciências e considerados marginais.

A crítica genética, no sentido restrito da palavra, é profundamente marginal por três razões: a primeira, sociológica, leva-nos a constatar que, até o presente, houve dificuldade para a crítica genética de se impor como disciplina ou como campo de estudo em crítica literária; a segunda razão, que se refere ao seu objeto, explica sem dúvida a primeira: a crítica genética se debruça sobre os rascunhos, os manuscritos, restos em suma, frequentemente pouco acessíveis e desprezados pela crítica tradicional, o que é preciso salientar; e enfim, a última razão, que nos permite brincar com as palavras e localizar melhor ainda seu objeto, pois, literalmente, a crítica genética trabalha sobre e leva em conta as margens e não necessariamente o conteúdo central do fólio.

Em seu surgimento, a crítica genética tinha como proposta o acompanhamento do processo criador de um texto, todas as especificidades, os registros que definiriam o pensamento em processo. Inicialmente restrita apenas aos estudos dos manuscritos como processo de criação, esta corrente crítica adquiriu uma amplitude em seu universo, o que efetivamente fez mudar o olhar crítico do pesquisador.

Um dos fatores mais relevantes no trabalho do geneticista é a percepção, quando o pesquisador percebe a rasura como uma alternativa, um acréscimo, uma supressão, um deslocamento frequente ao escritor que busca organizar palavras, parágrafos, ideias. É como se ele passasse pela mente do escritor na tentativa de descobrir o que ele está dizendo a si mesmo no momento da criação. Seu principal papel é assumir a sua própria subjetividade e construir hipóteses para a trajetória da obra e do próprio autor. (WILLEMART, 2005)

Desse modo aqui exemplificaremos com alguns dos versos do poeta Pedro Lyra, a crítica genética e hermenêutica se fazendo no processo de “feitura” de um texto.

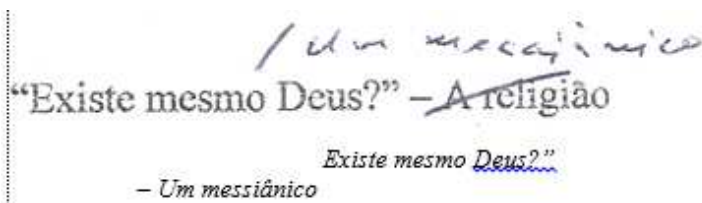
2. *Rasuras e emendas: o processo de feitura*

A análise da gênese de “O Mais Grave – Soneto de Constatação – LIV”, do poeta Pedro Lyra, escrito em 2014 e ainda inédito em livro, foi

publicado apenas na página do autor no Facebook, o que demonstra a adaptação do poeta dos manuscritos ao virtual.

Percebe-se de imediato, duas novas características: que o texto não apresenta a estrutura tradicional do soneto e que os versos são decompostos em duas ou três linhas. Esses traços foram apontados por todos os seus críticos como uma marca pessoal, definidora de uma concepção pós-moderna do soneto, com estrofação livre.

Ressalto aqui o 4º verso que sofreu significativa rasura e que fez parte dos questionamentos iniciais do poeta dando origem ao soneto.



A letra quase ilegível, porém, trazendo a marca da personalidade do autor, enfatiza a busca pelo desejo fervoroso por acreditar em algo. O indivíduo religioso agarra-se às explicações que lhes são dadas sem questionar ou argumentar. Talvez sinta um medo inconsciente de ampliar o seu olhar e sentir o vazio de não ter em que acreditar. Esta é a maior indagação do homem, que busca há milênios uma resposta. O verso ainda traz uma rasura especial, onde o substantivo “religião”, introduzido pelo artigo definido “a”, é substituído pelo substantivo adjetivado “messiânico”.

No ensaio “Ainda em Plenitude – Soneto de Constatação – LXIV”, existe uma particularidade que chama atenção do leitor, no caso deste soneto, em especial, o poeta o escreve em cinco minutos, direto no computador, o que demonstra que havia encontrado um novo jeito de registrar as suas rasuras mediante o avanço tecnológico. Chamo atenção para uma das rasuras mais significativas do trabalho de geneticista. O verso escolhido, o 7º, compõe o ensaio que faz questionamentos existenciais.

desfrutar o que pode ~~fe se contenta~~ resignus

O poeta expressa o desejo do indivíduo em usufruir da vida como pode, mesmo não obtendo respostas para os questionamentos sobre sua existência. A alteração de “se contenta” para “se resigna” possui uma

força expressiva muito grande. Resignar-se viria como acomodação, aceitação do ser diante do desconhecido já que este estaria movido por orientações religiosas vivenciadas. Ele assume a ideia de que o homem estaria, com sua aceitação, em conformidade com o seu destino. Assim se apresenta em forma definitiva:

***desfrutar o que pode
e se resigna***

O último verso aqui apresentado, compõe o primeiro soneto do poeta pós-moderno, Pedro Lyra, analisado à luz da crítica genética e hermenêutica e se intitula “Nossa Aventura – Soneto de Constatação VII”. O verso escolhido fecha o poema de forma intrigante, chegando a ser polêmica.

que nos amam por si-
" ~~é não por nós.~~
tão só
16 por amor
próprio.

O poeta surpreende de modo singular quando altera o último verso do soneto, permitindo que a rasura, feita de modo inesperado, confirme a teoria do amor egoísta de Karl Marx. O autor faz a importante constatação de que o ser humano, egoísta, aventureiro, ama no outro a si mesmo. Todo gozo, todo prazer vivido é egoísta, o que importa é o sentimento particular, interior. O último verso resultou assim:

que nos amam

tão só

por amor próprio.

3. Conclusão

A crítica genética oportuniza o leitor a compreensão sobre a gene do texto entregue ao público. É a única ciência que possibilita evidenciar através dos detalhes, da observação minuciosa, que as rasuras, as emendas, compõem de forma efetiva a parte mais significativa deste estudo. A rasura se mostra como a estética do inacabado que acaba estabelecendo uma relação profunda e íntima do geneticista com o texto analisado, num acompanhamento crítico numa busca por mudança.

A crítica genética nos possibilita um novo olhar sobre o texto e refaz a nossa ideia de construção e todos os procedimentos que envolvem a escritura. Aquela ideia inicial, de que um texto daquele autor que tanto admiramos nasce pronto, cai por terra, quando percebemos que humanamente ele se permite rasurar, alterar, mexer com toda sua liberdade criadora e então isso torna o texto ainda mais valioso, pois foi pensado de vários ângulos, reescrito, aprimorado. A escrita deste soneto realizada diretamente no computador, e seu lançamento na mídia digital, possibilitaram efetivamente a resposta direta do público, que passa a se considerar quase que coautor do texto. Os inúmeros comentários, sugestões, acabam por fazer o autor, algumas vezes, realizar emendas significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LYRA, Pedro. *Desafio: uma poética do amor*. 3. ed. Fortaleza: Topbooks/UFC, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo criação artística*. São Paulo: Educ, 2008.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Anablume, 2009.

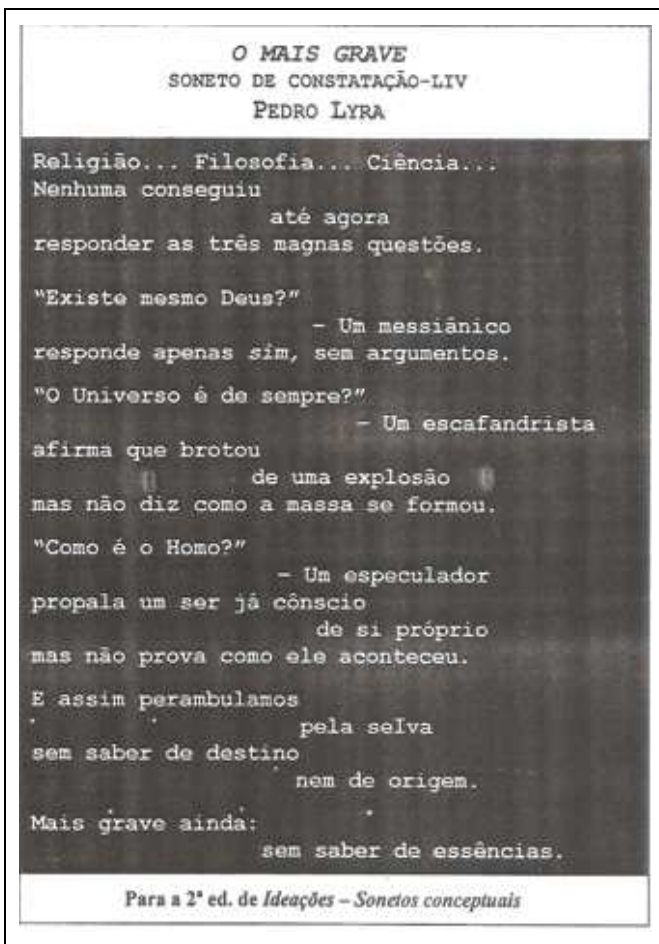
TEIXEIRA, Eleonora Campos Teixeira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; LYRA, Pedro. Crítica genética do manuscrito ao virtual: a gênese literária inicia-se na rasura. *Anais do III Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem*. Campos dos Goytacazes: UENF, 2012. p. 192-2005. Disponível em:

<http://www.pgcl.uenf.br/cicl/download/anais/Anais_Col%C3%B3quio.pdf>. Acesso em: 20-12-2014.

WILLEMART, Philippe. *Crítica genética e psicanálise*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: CAPES, 2005.

ANEXO

Documentos do processo



NOSSA AVENTURA
(SONETO DE CONSTATAÇÃO – VII)

Nossa aventura é só decepção:
primeiro
retiraram-nos do centro
nos largando
aos subúrbios do universo;
depois
negaram a filiação divina
mostrando uma ascendência
de antropoides;
logo após
golpearam a liberdade
provando que se pensa
tal se vive;
no final
subjugaram a consciência
submetendo a vontade
a uma pulsão.
Quebramos nosso espelho
sem ressalvas
pois ainda
restava-nos
o Amor.
Porém
na hora-vida
rompe o outro
e corta o último fio
ao constatarmos
que nos amam por si
e não por nós.

DA QUADRA DE ESPORTES PARA A SOCIOLINGUÍSTICA

Gislane Nunes Leitão (IFF)
gnunes@iff.edu.br

RESUMO

Percebemos com frequência a variação da língua no município de Bom Jesus do Itabapoana, no noroeste fluminense, identificando na pitoresca linguagem dos seus habitantes, expressões como o “foi parar em” com o sentido de “chegar a”, “dar ou passar a puaia”, “comer a puaia”, e as palavras “camaleão” e “lagartixa” com sentidos contrários, além de grafite para designar lapiseira, com base no dicionário da língua portuguesa. Neste estudo, além do registro sobre algumas variações regionais, será objeto da pesquisa o termo “tampar”, usado de forma peculiar nas aulas de educação física, com o sentido de arremessar, lançar ou jogar. Para isso, foram realizadas observações das aulas e entrevistas com quarenta alunos dos primeiros e segundos anos do ensino técnico integrado ao médio de agropecuária e química, do Instituto Federal Fluminense, contendo a amostra grupos com a mesma quantidade de alunos por série e por curso avaliado, com o objetivo de verificar a influência da origem rural e urbana e a possível incorporação do uso do termo técnico. Constatou-se então, que não houve diferença significativa na frequência do uso da palavra por alunos oriundos do campo ou da cidade, porém se evidenciou uma ampliação do vocabulário dos jovens, que passaram a utilizar com mais frequência os termos técnicos. O regionalismo estudado realmente mostrou-se bem marcante, principalmente em momentos de descontração das turmas observadas. Acredita-se que todos os professores devem conhecer a Sociolinguística para que haja extinção do preconceito linguístico e valorização das experiências dos alunos, ampliando-se a capacidade comunicativa dos mesmos.

Palavras-chave: Regionalismo linguístico. Tampar. Educação Física.

1. Introdução

Podemos observar com frequência a variação da língua ao compararmos grupos sociais dos quais fazemos parte, o que não se constitui um problema já que consideramos a língua como instável, heterogênea e variável. (BAGNO, 2007, p. 36)

Será estudada neste trabalho uma variação diatópica do município de Bom Jesus do Itabapoana, localizado no noroeste fluminense, sendo o objeto do estudo o termo “tampar” usado de forma peculiar nas aulas de Educação Física, com o sentido de arremessar, lançar ou jogar.

Na pesquisa, foram realizadas entrevistas com quarenta alunos dos primeiros e segundos anos do ensino técnico integrado ao médio de agropecuária e química, do Instituto Federal Fluminense, contendo a

amostra grupos com a mesma quantidade de alunos das séries e cursos estudados.

Os objetivos da pesquisa dizem respeito a identificar se o termo é comum em todo o município ou se há influência da origem urbana e rural na constância da palavra na oralidade dos jovens. Além disso, será analisada a possível redução do seu uso, sendo incorporados ao vocabulário os termos técnicos dos esportes, ouvidos nas aulas.

O interesse por este assunto surgiu devido à percepção de professores residentes em outros municípios e que, informalmente, sempre apontam expressões utilizadas pela comunidade do município examinado.

O presente estudo justifica-se por ser a língua portuguesa tão viva em todas as situações e por conter características próprias, dependendo do meio.

2. Expressões típicas na comunicação dos bom-jesusenses

Localizado no noroeste do estado do Rio de Janeiro, o município de Bom Jesus do Itabapoana, não fica muito distante de Campos dos Goytacazes, no norte do mesmo estado e de outros municípios do noroeste. Ao se atravessar uma ponte de poucos metros, chega-se ao estado do Espírito Santo, mais especificamente a Bom Jesus do Norte. O estado de Minas Gerais também parece exercer grande influência sobre o município.

Fazem parte da pitoresca linguagem dos seus habitantes, palavras e expressões bem características e que, talvez, também sejam usadas em outros municípios vizinhos do noroeste fluminense, porém esta pesquisa se limitou a Bom Jesus do Itabapoana.

Segundo Mônica Teixeira Tupini e Evandro Francisco Marques Vargas (2015), puaia pode ser considerada um patrimônio genuíno da oralidade do bom-jesusense que até costuma usar uma frase emblemática: “Eu sou de Bom Jesus, eu conheço a puaia!”. De acordo com o estudo dos autores citados, ao se usar “passamos ou damos a puaia”, tem-se a intenção de enganar, agradecer ou receber algo em troca, exprimindo o contrário do que se pensa, floreando ou exagerando a verdade, utilizando ironia para isso. Sendo assim, cabe aquele que recebe a mensagem então, “comer ou não a puaia”, isto é, aceitá-la ou não como verdade.

Informalmente, durante esta pesquisa, jovens foram questionados sobre este termo e, apesar de não fazerem uso da "puaia" no seu cotidiano, a maioria deles já ouviu a respeito ou conhece pessoas que falam. Professores da escola aqui estudada e que residem há tempo na cidade, também já tiveram contato com a expressão idiomática citada.

Continuando na busca por outras variações, identificou-se uma interessante troca de denominações dadas ao camaleão e à lagartixa, tomando por base a terminologia do dicionário formal da língua portuguesa que define camaleão como "lagarto arborícola, dotado de língua longa e pegajosa e capaz de alterar a sua cor para se proteger dos predadores" e como lagartixa, "nome comum a diversos pequenos lagartos que comem insetos e possuem dedos adesivos que lhes permitem subir em paredes" (HOUAISS, 2010). Alguns podem confundir o caso com variação lexical, mas não é o que ocorre, pois não ocorre atribuição de mais de uma nomeação para um mesmo significado, mas sim, uma troca de sentidos. Para os bom-jesusenses, lagartixa é a de muro, e camaleão, o de parede.

Mais uma palavra que eles empregam de maneira diferente do seu sentido formal diz respeito à lapiseira, a qual se referem como grafite, sendo descritas, respectivamente, no dicionário da língua portuguesa como "instrumento usado para escrever, semelhante ao lápis, com dispositivo que permite esconder ou pôr a mostra o grafite" e, "bastão de grafita usado em lápis e lapiseira" (HOUAISS, 2010).

Foi interessante também, escutar muitas vezes, durante as aulas, a palavra "pocar", que na verdade se origina de espocar, e significa, também conforme Antônio Houaiss (2010), "dar estouros; estalar; pipocar". Do mesmo modo, esta aplicação é típica dos moradores da cidade vizinha – Campos dos Goytacazes – ao norte do estado do Rio de Janeiro.

Além disso, em diálogos com a comunidade escolar, nota-se a utilização do termo "foi parar em", com o sentido de "chegar a". Esta é mais uma variação bastante comum no vocabulário, especialmente em se tratando dos jovens e adolescentes.

Vemos então, que as experiências de vida atuam sobre a comunicação das pessoas. Carlos Alberto Faraco (2015, p. 28) indaga sobre os motivos que poderiam levar a escola a uma tentativa de ser sociolinguisticamente homogênea, quando as vivências são totalmente heterogêneas. Diante do próprio questionamento, ele ainda adverte:

É preciso ter sempre muita cautela com juízos de correção. Para o senso comum, formado na crença de que esses juízos são absolutos, ou seja, de que

na língua é sempre pão-pão-queijo-queijo, parece óbvio que se está num terreno de completa certeza. Contudo, não são tantos assim os casos em que há efetivo consenso de julgamento entre os diferentes instrumentos normativos. (FARACO, 2015, p. 29)

3. *A variação linguística nas aulas de educação física*

A variante tampar vem sendo usada, reiteradamente, por praticamente todos os alunos, nas aulas de educação física do Instituto Federal Fluminense, do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, o que não parece ser uma influência da classe social nem da faixa etária (adolescentes) do ensino médio, porém estima-se que isto ocorra devido à localização geográfica dos mesmos. Segundo Izete Lehmkuhl Coelho *et al.* (2015, p. 38) nomeia-se esta variação como regional, geográfica ou diatópica, a qual nos leva a reconhecer, frequentemente, com bastante certeza, a origem do falante de acordo com a maneira que se expressa oralmente. A variação destacada agora e as outras anteriormente expostas, são avaliadas como plenamente funcionais de acordo com o que defende a sociolinguística:

Outro postulado fundamental da Sociolinguística é esse aqui: toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada. (BAGNO, 2007, p. 48)

Com uma ementa bem diversificada de educação física destinada às três séries do ensino integrado dos cursos técnicos e médio do estabelecimento observado, destacam-se alguns esportes praticados, como os arremessos e lançamentos do atletismo (primeiro ano), o handebol, o voleibol, o basquete e o futsal (segundo ano) e o tênis (terceiro ano). Todos estes conteúdos proporcionam práticas com uso constante da palavra tampar com os sentidos de lançar, arremessar e jogar.

Ao consultar o *Dicionário da Língua Portuguesa*, Houaiss (2010), o conceito encontrado para tampar é dado como “pôr tampa ou tampo em; tapar, fechar”.

Porém, logicamente, em se tratando de atividades comuns realizadas numa quadra de escola, seria incoerente a palavra dita, incontáveis vezes, todos os dias, neste local. Por isso, os professores devem estar sempre atentos, como advertido a seguir:

Cabe ao professor reconhecer, na linguagem, esse instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante

aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental. (CYRANKA, 2015, p.34)

Segundo Roberto Gomes Camacho (2001, p. 67), a linguagem pode manifestar um caráter discriminatório por causa da variação linguística e dos mecanismos de classificação. Sobre o preconceito linguístico, é interessante ainda o destaque abaixo:

(...) na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p. 40)

Entretanto, faz-se necessário, entender pelo contexto até para que esta variante não traga um clima hostil nas aulas, principalmente por professores que não são de Bom Jesus do Itabapoana e que desconhecem este regionalismo.

4. Metodologia

A pesquisa foi realizada com quarenta alunos do Instituto Federal Fluminense do *campus* Bom Jesus, sendo dez do primeiro ano em Agropecuária, dez do primeiro ano em química, e, os outros vinte, do segundo ano dos mesmos cursos, sendo também dez de cada um deles. Ao utilizar uma amostra de duas séries, a intenção foi a de analisar se houve redução do uso da variante *tampar* com sentido de arremessar, lançar ou jogar e se a utilização do termo técnico passou a ser mais evidenciado na fala dos alunos por causa do uso contínuo pelo professor. No caso de o estudo ter sido feito com dois cursos integrados, considerou-se que muitos alunos da agropecuária são oriundos da zona rural, ao contrário das turmas de química, em que quase a totalidade é oriunda da zona urbana, avaliando a partir daí também a influência da cidade e do campo.

Utilizou-se uma entrevista gravada com cada aluno individualmente, onde constavam no questionário, três perguntas sobre as aulas de educação física no IFFluminense, sendo o foco o terceiro questionamento em que se pedia para explicar a experiência no conteúdo de arremessos e lançamentos (peso, dardo e disco). A primeira pergunta foi um meio de estabelecer um primeiro contato e facilitar uma comunicação mais espontânea, pedindo que os alunos falassem como veem a educação física de maneira geral e a segunda pergunta foi relacionada ao conteúdo de ginás-

tica para que os alunos começassem a falar sobre as experiências específicas de uma maneira descontraída para assim, chegar ao ponto de maior interesse.

Considerando que poderia haver alguma inibição apesar dos cuidados na ordenação das perguntas, recorreu-se também à observação atenta das aulas e anotação de alguns pronunciamentos relevantes.

5. Discussão dos resultados

Durante as entrevistas, o termo *tampar* foi falado várias vezes, sendo um pouco mais frequente nas turmas de primeiro ano que nas de segundo e bem equilibrado entre as duas turmas de séries iniciais e entre as duas intermediárias, dos diferentes cursos.

No primeiro ano, das vinte pessoas, cinquenta e cinco por cento falaram o termo estudado e apenas trinta e cinco por cento do segundo o fizeram. Seguem alguns recortes do exposto pelos alunos do primeiro ano:

Eu lembro que tinha que colocar aqui e tampar pra frente. (E1 – Turma 1º Química)

Eles tampam a bola com muita força. (E2 – Turma 1º Química)

Os meninos competindo querem tampar mais forte. (E3 – Turma 1º Agropecuária)

Você não tampa ele com muita força. (E4 – Turma 1º Agropecuária)

Provavelmente a redução tenha ocorrido, pois os professores utilizam-se dos termos técnicos com regularidade nas aulas e, por isso, alunos mais avançados e que já tem uma maior vivência acabam os incorporando ao seu vocabulário. Conclui-se, que mesmo sem conhecer a sociolinguística e a teoria da variação, os docentes da educação física, nesta instituição de ensino, tenham contribuído para essa ampliação da língua portuguesa.

Ainda assim, muitos alunos continuam adotando a palavra ao se expressarem oralmente, como nos destaques a seguir:

Você coloca a bola na oreia e tampa. (E5 – Turma 2º Agropecuária)

Foi interessante que uma das adolescentes, ao descrever o arremesso de peso, mudou seu discurso no meio da frase, tentando usar uma linguagem dentro da norma-padrão:

No peso, a pessoa parava de lado, colocava a bola e virava para o lado que ia tampar. Tampar não! Jogar! Ai... (E6 – Turma 2º Química)

Essa fala foi marcante para mostrar a preocupação em utilizar uma linguagem mais formal diante da entrevistadora, professora da área, cujos assuntos estavam sendo abordados.

No caso de investigar a maior incidência da aplicação da palavra entre os cursos e uma maior incidência por parte de pessoas oriundas da zona rural, a hipótese não foi comprovada durante o estudo. Mesmo os alunos da agropecuária tendo utilizado um pouco mais o termo em questão, a diferença foi mínima, o que demonstra que essa variação é habitual nos diálogos dos indivíduos tanto da cidade quanto do interior do município.

O termo *tacar* também foi mencionado em alguns momentos, mas bem desproporcional quando comparado ao foco desta pesquisa.

Vale destacar que durante a observação das aulas, a variação estudada parece ainda mais presente do que na entrevista, o que sugere que em momentos de extravasamento de emoção na quadra de esporte, os alunos a utilizam com maior frequência. Nas atividades de arremessos e lançamentos fizeram parte das comunicações dos jovens:

Quero ver quem tampa esse disco mais longe!

Professor, a nota vai ser maior para quem tampar mais longe?

Nos segundos anos, as competições entre os times levam a encorajamentos com o fim de que os colegas executem gols no futsal e no *handebol*, por exemplo:

Tampa essa bola com força!

Dê os três passos antes de tampar!

Já nas aulas dos terceiros anos, o contato inicial com o tênis, esporte considerado de elite, leva à insegurança e a construções do tipo:

Professor, acho que eu não vou conseguir tampar essa bolinha longe.

Difícil tampar a raquete nessa bolinha...

Constatou-se assim, que o termo *tampar* realmente faz parte do vocabulário dos moradores do município, independente de serem da área urbana ou rural e que houve uma expansão do conhecimento dos alunos sobre novos termos para o enriquecimento das suas construções comunicativas.

6. Considerações finais

Foi possível analisar neste estudo, o regionalismo do município de Bom Jesus do Itabapoana em todos os ambientes em que os falantes se expressam oralmente. A partir dele, torna-se possível que professores de várias áreas de ensino, diferentes da língua portuguesa, passem a identificar e valorizar essas variações que são extremamente importantes para a construção da comunicação e, para a ampliação do vocabulário do grupo. Talvez, seja ainda mais necessário, que esta pesquisa sirva de alerta para que todos os docentes, em suas aulas, excluam de suas falas o preconceito linguístico e trabalhem isto também com os educandos que, por qualquer motivo, desconheçam as variações linguísticas dos colegas de classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

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

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1, p. 49-75.

COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N. de; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer a sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-52.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TUPINI, Mônica Teixeira; VARGAS, Evandro Francisco Marques. Da

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

planta para a língua: uma análise das representações sociais sobre a puaia em Bom Jesus do Itabapoana. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, vol. XIX, n. 12, p 70-78, 2015. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/12/007.pdf>.

**DAS RUAS ÀS REDES:
A INFORMAÇÃO E A COMUNICAÇÃO
NO (RE)PENSAR E (RE)FAZER POLÍTICA**

Paula Alice Müller Bessa (UENF)

paulatombos@hotmail.com

Ione Galoza de Azevedo (UENF)

ionegaloza@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Sousa (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

No que tange ao cenário brasileiro moderno, pode-se afirmar que democracia está em crise. E a busca pela efetivação e garantia de direitos fundamentais faz com que grupos se reúnam a partir de anseios comuns numa busca de meios alternativos para repensar - e até refazer - política. Assim, utilizando-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e do método de abordagem hipotético-dedutivo, este texto apresenta um breve panorama dos movimentos sociais que vêm ocorrendo na era da informação e comunicação mediada pela tecnologia. Pois, com o advento da Internet e da consolidação de uma sociedade em rede, as formas de comunicação dos movimentos sociais a partir das plataformas digitais começaram a ser debatidas por teóricos dos mais distintos campos do saber. Desta forma, reconhecendo que é preciso situar historicamente os movimentos recentes no contexto democrático do século XX ao XXI, assim, busca-se explorar os movimentos sociais ocorridos em épocas distintas, em outro contexto social, de modo a observar os movimentos que anteciparam o uso da era tecnológica e ativismos online como estratégias sociais e democráticas, fundamentais para consolidar os direitos sociais. Conclui-se que os protestos sociais agenciados em épocas distintas foram de suma importância e hoje se regozija dos direitos conquistados e que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) fornecem estruturas para cooperar no compartilhamento dos protestos sociais locais e globais e possibilitam contribuir para que os direitos sociais, ambientais, políticos etc. sejam alcançados.

Palavras-chave: NTIC. Democracia digital. Movimentos sociais.

1. Introdução

A atuação do cidadão na esfera pública tem aumentado com o passar dos anos, devido a uma série de mecanismos originados pela tecnologia, “de uma atuação muitas vezes dificultada por barreiras geográficas e temporais, hoje se vive uma realidade que, pela tecnologia, encolhe o espaço e aumenta o tempo”. (ROSSETTO & CARREIRO, 2012, p. 275)

É nesse sentido, que “a comunicação mediada por computadores

gera uma gama enorme de comunidades virtuais” (CASTELLS, 2005), de forma que, deve-se então aproveitar a potência que essas tecnologias oferecem para produzir conteúdo próprio, para compartilhar informação, enriquecendo a cultura e modificando o fazer político. (LEMOS & LEVY, 2010)

Marcus Abílio Gomes Pereira (2010) acredita que o aumento do acesso à internet e a crescente inovação tecnológica nos meios de informação e comunicação permitem maior atuação do indivíduo na esfera pública, revelando que o acesso a produção e a distribuição da informação são elementos essenciais para a democratização da sociedade, visto que vivemos em uma era hiperconectada, no qual a tecnologia vem assumindo um papel de protagonista nos mais diversos setores.

Nesse contexto, André Lemos e Pierre Levy (2012) conduzem a ideia de que na atualidade a democracia conta com o auxílio do meio digital. Manuel Castells e Gustavo Cardoso (2005) corroboram com a ideia dos autores, indicando que as tecnologias da informação e comunicação assumem um papel importante – contribuem com a evolução dos mais diversos setores –, no qual é possível criar novos espaços à prática da cidadania, da democracia, onde a sociedade consiga ser ativa no processo de desenvolvimento tecnológico, científico e econômico. (CASTELLS & CARDOSO, 2005)

Assim, este trabalho propõe uma análise dos protestos sociais organizados nas redes sociais (comunicação digital), reconhecendo que estes se expressam também no espaço público presencial (comunicação face a face). Compreende-se que os agenciamentos sociais recentes revelam uma nova modulação do engajamento social. Percebe-se que – em várias partes do mundo – estes se perfazem vinculados ao espaço físico, mas a grande inovação é a sua atuação através da mediação tecnológica (redes digitais). Tais movimentos, na modernidade, ou seja, até os anos 90, atuaram organicamente, isto é, as lutas sociais se realizaram face a face, muito embora já tenham se utilizado (precarientemente, devido à censura) dos meios alternativos (imprensa, audiovisuais, rádios e tevês piratas) para expressar as suas reivindicações.

Pretende-se analisar as formas recentes do ativismo, observando como atuam nas redes sociais e examinando a sua capacidade de influenciar a sociedade e de promover mudanças sociopolíticas na contemporaneidade. Entende-se por ativismo digital ou ciberativismo a utilização da internet (e outras hipermídias) por movimentos politicamente engajados

nas lutas contra injustiça e exclusão que ocorrem também na própria rede. Hoje, o ativista (político ou social) busca apoio para suas causas através da internet e de outros dispositivos midiáticos; por essa via são criadas redes de solidariedade, promovendo o exercício das ações afirmativas. É pertinente examinar a sua importância na atualidade e verificá-lo como instrumento de preservação da democracia pelo seu caráter comunicacional inovador, portando complexidades que exigem novas metodologias de análise.

Vivemos em um país onde o sistema político é democrático, e é através da experiência democrática que se exerce a cidadania. Mas é importante situar historicamente esta experiência. Portanto, fazendo um balanço cronológico dos protestos sociais nas ruas (antes, durante e depois da ditadura militar), compreendem-se atos de engajamento sociopolíticos e modos de resistência, que contribuíram fortemente para a conquista dos direitos civis, estabilidade sociopolítica e amadurecimento da sociedade.

Nos dias atuais, práticas de participação cidadã através do meio digital ganham cada vez mais notoriedade trazendo novos instrumentos que estimulem o envolvimento do cidadão. Essas iniciativas vão ao encontro com o que André Lemos e Pierre Levy (2010, p. 33) trazem em sua obra “O desenvolvimento do ciberespaço já suscitou novas práticas públicas”, mostrando que as soluções devem estar cada vez mais em sintonia com a realidade da sociedade, buscando aumentar a inclusão cidadã nas decisões públicas. Por conseguinte, José Murilo de Carvalho (2010) indica que a participação cidadã não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população, mas permite que as reivindicações sejam mais representativas quando organizadas e introduzidas. Portanto, corroborando com a visão anterior cabe trazer a afirmação de André Lemos e Pierre Levy (2010, p. 55), no qual os autores afirmam que “ter mídias livres é uma condição básica para o exercício da democracia” à medida que novos instrumentos de produção livre e colaborativa são criados e aperfeiçoados, as possibilidades de ação cidadã ganham força e visibilidade. (LEMOS & LEVY, 2010)

2. Principais protestos sociais ocorridos no séc. Xx à era hiperconectada

Do início do século XX até a ditadura militar (1964), houve uma cultura política ligada aos movimentos sociais voltados para os problemas rurais, incluindo a ação das “Ligas Camponesas”, lutas pela reforma

agrária, em oposição à concentração dos poderes político, econômico e cultural. (SILVA & CARVALHO JUNIOR, 2015, p. 160)

Em meados de 1950, segundo Renato Ortiz (1985) os movimentos nos espaços rurais e urbanos adquiriram visibilidade através da realização de manifestações na esfera pública (rodovias, praças, escolas, fábricas, sindicatos etc.), quando finalmente foram às ruas e tiveram consequências afirmativas, até serem desmantelados pelo Golpe Militar (1964).

Na década de 1970, onde a mídia se encarregou de formular o slogan “Anos Rebeldes” para referir os anos 1960/1970. E, muito embora se fale em “vazio cultural” para aludir aos anos 70, no campo das artes, jornalismo e vida alternativa, houve uma série de manifestações e agenciamentos que atestam uma vigorosa produção e um conjunto de ações afirmativas, que driblaram a censura e a repressão, durante os chamados “anos de chumbo”. Nadine Habert (1996) relata que foi neste cenário político brasileiro que novos atores sociais surgiram expressando-se através dos movimentos sociais, e estes se caracterizavam por apresentarem propostas de organização desvinculadas dos esquemas paternalistas e clientelistas tradicionais no âmbito da política brasileira. Assim, os novos movimentos, de matizes progressistas, conseguem, no seu nascedouro, imprimir uma dinâmica diferente à organização da sociedade civil, trazendo como símbolo específico à luta pela redemocratização e o exercício da cidadania.

Entretanto, convém assinalar que além das lutas e resistência política dos movimentos sociais (OAB, ABI, clero progressista, etc.) houve – neste período – o fortalecimento da indústria cultural. Conforme descreve Renato Ortiz (1985), de 1964-1980 houve uma considerável expansão de consumo de bens culturais. O cinema tornou-se algo marginal, dotado de ideologia e crítica. No mundo todo, os anos 70 foram marcados por utopias revolucionárias. E no fim da década, no campo cultural, o rock sofreu o impacto dos novos tempos, tendo que disputar espaço com a *discomusic*, um estilo descompromissado, música de escape, de modismo. O reggae trazia em suas letras reflexões sobre o terceiro mundo, a pobreza, a exploração. E para uma parcela da juventude, o Movimento Punk definiu o espírito da época que “correspondia ao desemprego e à onda terrorista na Europa” (BRANDÃO & DUARTE, 1990, p. 82). O Movimento Punk promoveu uma revolução nas roupas e nas atitudes com suas posições anarquistas, refletindo também o clima desesperançoso e conservador nos anos 70/80.

Segundo Nadine Habert (1990) após o vendaval dos anos 60 que atingiu os “corações e mentes” de uma geração inteira, os anos 70 começaram sob a égide da fragmentação: desdobramentos da contracultura, movimentos underground, punk, misticismo oriental, vida em comunidades religiosas ou naturalistas, valorização do individualismo, expansão do uso de drogas. Nesse sentido, Antonio Carlos Brandão e Milton Fernandes Duarte nos fala.

Parte da juventude vinda da classe média urbana optou por correntes alternativas de cultura, nas quais viviam suas utopias, envolvendo sexo, drogas e muito rock. Tratava-se de uma forma de inconformismo diante da repressão e do conservadorismo vigente no país, que acabaria num fenômeno contracultural híbrido e complexo que dominou a produção artística e cultural até meados dos anos 70. (BRANDÃO & DUARTE, 1990 p. 86).

No Brasil, durante os anos de chumbo, à época do Governo Médici, os estudantes se apoiaram nas manifestações culturais. Elaborou-se a construção das entidades estudantis, que foram desmanteladas pela repressão. E a arte, especialmente o teatro, passou a ser utilizado como elemento auxiliar para organizar ideais, enfrentando a repressão e buscando recuperar a liberdade de expressão. (SILVA & CARVALHO JUNIOR, 2015, p. 165)

No final dos anos 80, o termo globalização ganha expressão na mídia, conclamando a unificação dos mercados. Tornando-se o assunto da agenda midiática repercutindo em alguns círculos intelectuais e nos meios de comunicação, forjando uma possível união de países e povos.

Os articulistas da “globalização” prometiam um mundo mais justo para todos e apregoavam que a maré do desenvolvimento “levantaria todos os barcos”, isto é, todos os países e classes sociais – em princípio – se beneficiariam com o crescimento da produtividade e prosperidade gerada pelo capitalismo neoliberal.

Jeremy Brecher, Tim Costello e Brendan Smith (2000) argumentam que, apesar desta permanente promessa, em curso há mais de vinte anos, não tardou muito, em termos históricos, para que um pujante e vibrante movimento social internacional surgisse em resposta aos inúmeros impactos negativos da globalização. Dentre esses se destacavam os fatores que comprometiam a desigualdade social, e por outro lado, a crescente poluição da água e emissão de produtos químicos tóxicos sem controle ambiental e social, gerando impactos que afetavam a biodiversidade (exemplo, extinção de várias espécies de animais). No plano político, havia, sobretudo, a corrosão da democracia, a concentração do poder nas

mãos de pequenos grupos de indivíduos e corporações, fazendo com que os poderes públicos se tornassem cadeias de preservação dos interesses privados.

No Brasil, percebiam-se as diferenças regionais, centralização de renda e tecnologia no Sudeste, que se desenvolvia como um campo produtivo para investimentos industriais e agrícolas, enquanto no Norte e Nordeste, eram implantados modelos de desenvolvimento superados e insustentáveis, forjados pelos grupos dominantes, como estratégia para “encobrir” as acentuadas diferenças regionais.

Em 1990, menos de um ano após a queda do muro de Berlim, a ditadura iraquiana resolveu invadir o Kuwait. Em meio à guerra, pela primeira vez na história, espectadores de televisão de todas as partes do mundo assistiriam, via satélite, às incursões aliadas contra os invasores iraquianos.

A rede mundial de computadores, ou Internet, surgiria em plena Guerra Fria. Criada com objetivos militares seria uma das estratégias das forças armadas norte-americanas para manter as comunicações em caso de ataques inimigos que destruíssem os meios convencionais de telecomunicações. Nas décadas de 1970 e 1980, além de ser utilizada para fins militares, a Internet também foi um importante meio de comunicação acadêmico. Estudantes e professores universitários, principalmente dos EUA, trocavam ideias, mensagens e descobertas pelas linhas da rede mundial. Foi somente em 1990 que a Internet começou a alcançar a população em geral. Neste ano, o engenheiro Tim Bernes-Lee desenvolveu a *World Wide Web*, possibilitando o uso de uma interface gráfica e a criação de sites mais dinâmicos e visualmente interessantes. A partir daí, a Internet cresceu em ritmo acelerado.

A década de 1990 se tornou a era de expansão da Internet. Para facilitar a navegação pela Internet, surgiram vários navegadores (*browsers*) como, por exemplo, a *Internet Explorer da Microsoft* e o *Netscape Navigator*. O surgimento acelerado de provedores de acesso e portais de serviços *on-line* contribuiu para este crescimento. A Internet passou a ser utilizada por vários segmentos sociais.

Em junho de 2013, no Brasil, a internet seria um instrumento essencial, pois possibilitou a divulgação instantânea e a organização em massa da população quando milhões de pessoas saíram às ruas para protestar inicialmente contra o preço do transporte público, mas ao longo das manifestações lutavam também contra a corrupção e os gastos com a

Copa do Mundo, além de melhores condições na prestação de serviços públicos e qualidade de vida (MACHADO, 2014, p. 83). Segundo notícia veiculada pela Empresa Brasil Comunicação, cerca de dois milhões de pessoas foram às ruas em quatrocentos e trinta e oito municípios, no dia 20 de junho, considerado o ápice das manifestações. Em 15 de março 2015, o povo brasileiro saiu novamente às ruas para manifestar suas indignações especialmente contra a corrupção do governo. O impulso inicial ocorreu, contudo, com as manifestações dos caminhoneiros contra o preço do diesel, que trancaram as rodovias federais e estaduais em diversos pontos do país. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, no domingo – 15 de março – a estimativa foi de que cerca de um milhão de pessoas participaram do protesto, sendo em São Paulo a maior concentração, com 188 mil manifestantes.

No caso dos protestos do ano de 2015, a iniciativa ocorreu com a criação de uma página no Facebook cujo objetivo era incitar as pessoas a participarem da manifestação. Já nos protestos de junho e julho de 2013, além da mobilização na rede para que a população saísse às ruas, houve cobertura pela Mídia Ninja (Narrativas Independentes de Jornalismo e Ação) de todas as manifestações, “obtendo picos de 25 mil pessoas online”. (MALINI, 2013, p. 15)

Para Jorge Alberto Silva Machado (2007), a utilização criativa das tecnologias de informação e comunicação é um “agregado de peso” nas lutas sociais, pois além de possuir um alcance global, pode concentrar uma grande quantidade de indivíduos e coletivos sociais, que anteriormente encontravam-se dispersos, em ações que possuam uma finalidade comum, formando, com isso, “extensas redes de solidariedade de natureza identitária”.

O potencial de mudança está na “capacidade de mobilização de milhões de consciências por meio das redes. As relações, as afetividades, os sentimentos, os anseios e os sonhos de milhões de pessoas vibram em tais redes”, pois são os indivíduos que atribuem significado às coisas e são capazes de proporcionar as mudanças sociais.

3. Democracia digital

No mundo contemporâneo, o uso pervasivo das *tecnologias da informação e comunicação* e da *comunicação mediada por computador* (doravante TICs e CMCs) mudaram a forma com que nos relacionamos

com nossos semelhantes e a estrutura da sociedade enquanto tal. Com o advento da Internet e a evolução das ciências computacionais, o acesso, armazenamento e intercâmbio de informações se tornaram facilitado, tornando-se característica da era em que vivemos: a Era da Informação. Com as redes digitais proporcionadas pelas TICs, tornou-se possível automatizar tarefas, manter contato com pessoas em praticamente qualquer lugar do planeta e realizar compras sem sequer sair de casa, bastando o acesso à rede. Dessa forma, uma grande rede surgiu, interligando diversos segmentos em uma estrutura *online*. (CASTELLS, 2013)

Assim, várias mudanças aconteceram na forma com que os indivíduos se relacionavam com o seu entorno. Inserida na Era da Informação, essa nova configuração social, denominada pelo sociólogo espanhol Manuel Castells como *sociedade em rede*, traz no seu cerne a dinamicidade do fluxo informacional proporcionado pela Internet.

Com o surgimento da Internet, o sociólogo espanhol observa novos usos para as redes:

A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação. (CASTELLS, 2003, p. 7)

A sociedade em rede está inserida em um contexto liberal e capitalista, abrangendo todos os segmentos da organização social: desde o aspecto financeiro até o político se beneficiam do fluxo informacional das redes. Com a emergência da Internet e sua difusão, o intercâmbio informacional entre os nós das mais distintas redes se tornou ainda mais dinâmico. A partir do barateamento dos custos para a obtenção de um computador pessoal, sua aquisição deixou de ser uma questão de luxo para se tornar uma ferramenta necessária no cotidiano de inúmeras pessoas para as mais diversas finalidades. Entretanto, não somente a Internet impulsionou a mudança para a sociedade em rede, Manuel Castells chama a atenção para o surgimento das redes de telefonia celular e a rápida absorção dessa nova tecnologia por parte da sociedade. Para ele, as formas de comunicação sem fio desempenham um papel importantíssimo atualmente, pois trazem consigo não apenas a questão da mobilidade, mas a autonomia. As pessoas não dependem mais de um lugar fixo para estabelecer um contato com outro indivíduo através de uma conexão cabeada (telefone, rádio, Internet), agora é possível fazê-lo de qualquer lugar, a qualquer hora. Isso significa, conforme sua compreensão, que "agora nós te-

mos uma película sem fio sobreposta às práticas de nossas vidas, de modo que estamos em nós mesmos e em nossas redes ao mesmo tempo. Nós nunca deixamos as redes e elas nunca nos deixam [...]". (CASTELLS, 2008, p. 448)

De posse desses avanços tecnológicos, as pessoas podem criar seus próprios sistemas informacionais através da Internet ou dos seus *smartphones*, podendo inclusive realizar transmissões de vídeo ao vivo. Isso retira o protagonismo dos meios de comunicação tradicionais, na medida que as TICs assumem posição basilar na sociedade em rede. Essas novas tecnologias vêm somar, através de um sistema tecnológico de redes digitais, um fortalecimento de redes sociais e organizacionais de uma forma que permite que sua expansão ocorra de forma ilimitada assim como a sua reconfiguração, superando a limitação usual de formas de rede onde a complexidade é contida no tamanho da estrutura da rede. Devido ao fato de que as novas redes não se limitam às fronteiras geográficas das nações, a sociedade em rede assume um caráter de sistema global. (PEREIRA, 2016)

Mediante o uso da Internet com fins comunicacionais, percebemos mudanças importantes no fluxo de informações e na articulação da opinião pública formada nas interações do ciberespaço (GIBSON, 2008, p. 69). Passamos de uma configuração onde predominava a “comunicação de um para muitos” (um *input* para muitos *outputs*, pensemos como exemplo o funcionamento de um jornal diário, cujas notícias são pautadas conforme a orientação do seu editorial) para um novo modelo baseado na “comunicação de muitos para muitos” (vários *inputs* e vários *outputs*, que por sua vez podem se tornar *inputs* e seguir o fluxo comunicacional). Outrora se recebia informações passivamente através dos meios de comunicação de massa, o que relegava as discussões para uma esfera pública que não possuía interação direta com o veículo, agora essa estrutura se vê transfigurada na medida que os indivíduos são ao mesmo tempo consumidores e produtores de informação, além de possuírem os meios para debater, questionar ou rechaçar aquilo que é publicado em tempo real. Essa característica própria da Internet foi denominada por Manuel Castells como *autocomunicação de massas* (*mass self-communication*):

Isto é comunicação de massas porque pode potencialmente alcançar uma audiência global [...]. Ao mesmo tempo, é autocomunicação porque a produção da mensagem é autogerada, a definição dos receptores potenciais é autodirecionada e a recuperação de mensagens ou conteúdos específicos da *World Wide Web* e redes de comunicação eletrônica são autosseleccionadas. (CASTELLS, 2013, p. 55)

Além dos fatores expostos até aqui, as TICs possuem um caráter político, considerando que proporcionam um *medium* para a formação e organização de grupos sociais que utilizam a Internet como ferramenta em busca da expansão de direitos, reconhecimento de minorias ou oposição às opiniões políticas opressivas.

O surgimento da Internet e o célere desenvolvimento das pesquisas em ciências da computação despertaram o interesse de acadêmicos quanto à possibilidade das TICs auxiliarem na participação política dos cidadãos. Afinal, por que não pensar uma forma de governo na qual os cidadãos poderiam ter poder de decisão de fato, contribuindo para o Estado através do ciberespaço? Dessa forma, surgiu a teoria política conhecida como *democracia digital*.

A expressão “democracia digital” - e outras que lhes são próximas ou correspondentes como “democracia eletrônica”, “ciberdemocracia”, “democracia virtual”, “teledemocracia” e suas versões – é cada vez mais extensivamente empregada, por pesquisadores, políticos e militantes sociais e, enfim, pelo discurso público.

Gomes define *democracia digital* como:

um expediente semântico empregado para referir-se à experiência da internet e de dispositivos que lhe são compatíveis, todos eles voltados para o incremento das potencialidades de participação civil na condução dos negócios públicos. (GOMES, 2005a, p. 217)

Cristiano Ferri Soares de Faria apresenta uma definição completa e abrangente:

A e-democracia consiste em todos os meios eletrônicos de comunicação que habilitem/auxiliem cidadãos em seus esforços para fiscalizar e controlar governantes/políticos sobre suas ações no poder público. Dependendo de qual aspecto democrático esteja sendo promovido, a e-democracia pode empregar diferentes técnicas: (1) para melhorar a transparência do processo político; (2) para facilitar o envolvimento direto e a participação dos cidadãos; e (3) para melhorar a qualidade da formação de opinião por meio de abertura de novos espaços de informação e deliberação. (FARIA, 2012, p. 96)

Os diversos conceitos, além de abordarem temas relativos à fiscalização e controle, parecem estabelecer consenso quanto ao fornecimento de espaço para interação, deliberação e participação civil por meios eletrônicos.

Sendo assim, os usos de novos meios tecnológicos não vêm para substituir as políticas democráticas atuais ou para instaurar uma democracia direta nos moldes ateniense ou romana, mas ao contrário, possui

um grande potencial para aprimorar a forma com que lidamos com os modelos políticos existentes. Trata-se, portanto, de um sistema aberto que pode ser aplicado como aprimoramento para determinada visão de democracia. A expectativa quanto ao papel a ser desempenhado pelas TICs e CMCs é a intensificação e aceleração de processos de formação de opinião, representação e tomadas de decisão através do meio direto de transmissão proporcionado por essas tecnologias.

4. Considerações finais

A partir da pesquisa apresentada, é possível concluir que os protestos sociais ganharam força a partir do advento da Web 2.0, o que possibilitou uma alteração no processo comunicativo e uma abertura das informações, com acesso instantâneo e sem limites territoriais para o alcance. Além disso, a internet se tornou um instrumento de concretização dos movimentos, pois propiciou e ainda propicia uma organização rápida e abrangente da população, que não precisa mais centrar-se no âmbito local, mas pode se estender de forma global.

Percebe-se que as NTICs, como por exemplo, as redes sociais digitais, assumem um papel importante para democratização. Através delas as pessoas publicam suas produções, seus conhecimentos e exprimem livremente suas opiniões. Nelas as pessoas podem depositar as injustiças às quais elas passaram, bem como agenciar movimentos a favor de si e de vários. Neste sentido, o termo “inteligência coletiva conectada” é fundamental para avançar a compreensão dos movimentos sociais atuais.

Convém entender que dentre os fatores geradores das mobilizações, além dos desejos, expectativas e aspirações do chamado “senso comum”, o fenômeno da sociabilidade (que confere sentido à vida social) e da cooperação (o motor que faz funcionar o trabalho e a vida social) são encorajadores para a afirmação de uma comunidade participativa e auto-organizada. E tudo isso é possível com o apoio das novas tecnologias de comunicação.

Em razão dessa natureza convergente, colaborativa e aberta da rede, os movimentos sociais daí oriundos possibilitam – em tese – o amadurecimento das ideias e a gestão de estratégias de participação popular na sociedade de forma direta. São, portanto, mecanismos de cidadania, que contam com a adesão dos cidadãos sem o compromisso obrigatório de uma legenda partidária. E isto é saudável, do ponto de vista da demo-

cracia, porque o sentido desses movimentos está centrado nos interesses imediatos e comuns dos cidadãos, muito mais do que em interesses meramente políticos de plataformas eleitorais, resguardando-se o direito de até se manifestarem politicamente se assim o desejarem.

Assim, pode-se atestar que a rede como um espaço público fértil para a propagação de movimentos sociais e a consolidação de tomadas de posição do povo em relação a seus governos e seus Estados com um poder de decisão direta de suas escolhas, exercendo assim forte pressão aos poderes legalmente constituídos, especialmente quando estes movimentos se difundem da rede para as ruas e praças públicas, onde de fato se tornam tangíveis, ganham visibilidade e legitimidade como indicadores da manutenção da democracia.

Conclui-se então que a democracia digital num sistema democrático tem a finalidade de promover uma participação mais ativa dos cidadãos no campo político do país, onde ocorrem naturalmente trocas argumentativas, colaborando assim com a ordem instituída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais da juventude*. São Paulo: Moderna, 1990.

BRECHER, Jeremy; COSTELLO, Tim; SMITH, Brendan. *Globalization from below: the power of solidarity*. Massachusetts: South End Press, 2000.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Trad.: Belém: Imprensa Nacional/Casa da

Moeda, 2005.

COSTA, Rogério da. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2008.

_____. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoas, inteligência coletiva. In: ANTOUN, Henrique. (Org.). *Participação e vigilância da era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

COSTA, Sérgio. Movimentos sociais, democratização e a construção de esferas públicas locais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 12, n. 35, 1997.

FARIA, Cristiano Ferri Soares de. *O parlamento aberto na era da internet: pode o povo colaborar com o legislativo na elaboração das leis?* Brasília: Edições Câmara, 2012.

GIBSON, Willian. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2008.

GOMES, Wilson. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. *Fronteiras-Estudos Midiáticos*, vol. 7, n. 3, p. 214-222, 2005.

_____. Internet e participação política em sociedades democráticas. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, vol. 1, n. 27, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, vol. II. Trad.: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad.: Flávio Beno Siebeneichler, vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIN, Nan; COOK, Karen; BURT, Ronald. *Social capital: theory and research*. New Brunswick: AldineTransaction, 2005.

MACHADO, Jorge Alberto Silva. A mudança começa na rede. In: Comi-

tê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2013*. Coordenação executiva e editorial de Alexandre Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, p.81-85, 2014.

_____. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 248-285, jul./dez. 2007.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Marcus Abílio Gomes. Internet e mobilização política: os movimentos sociais na era digital. *Teoria e Sociedade*. Belo Horizonte, UFMG, vol. 18, n. 2, 2010.

PEREIRA, Thiago Porto. *A vontade geral: do século XVII à democracia digital*. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

ROSSETTO, Graça Penha Nascimento; CARREIRO, Rodrigo. Democracia digital e sociedade civil: uma perspectiva do estado atual no Brasil. *Revista Comunicação & Sociedade – C&S*, São Bernardo do Campo, vol. 34, n. 1, p. 273-296, jul./dez. 2012.

SILVA, Irley David Fabrício da; CARVALHO JUNIOR, José Genildo Alves de. As redes sociais como espaço de articulação dos protestos sociais no contexto democrático do século XXI. *Revista Temática*, NAMID/UFPB, ano XI, n. 05, maio/2015.

**DESAFIANDO VAN DINE E TODOROV:
O ROMANCE POLICIAL BARROSIANO EM QUESTÃO**

Ábia Dias Pereira (UNIFSJ)

adiasdeluz@yahoo.com.br

Adriene Ferreira de Mello (UNIFSJ)

adriene.mello@hotmail.com

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UNIFSJ)

dr.analucialima@gmail.com

Luiza Guimarães Lanes (UNIFSJ)

luiza.lanes@yahoo.com.br

Thayone Aparecida da Silva Soares (UNIFSJ)

thayonesoares05@gmail.com

RESUMO

A escritora fluminense Maria Alice Barroso criou o primeiro romance policial brasileiro ambientado na província: *Quem Matou Pacífico?*, em 1972. Neste segundo livro do “Ciclo Parada de Deus”, a autora destaca como personagem principal Pacífico de Moura Alves, proprietário da fazenda Santana, um déspota, amante da filha do coveiro de “Parada de Deus”, a Luzia, uma moça ruiva, que monta a cavalo no próprio pelo e não pertence a ninguém. O romance virou um filme de mesmo nome, estrelado por Jece Valadão e retoma a teoria do romance de enigma de Tzvetan Todorov e do romance policial estabelecido por Van Dine, acrescentando aspectos da linguagem e dos costumes do interior a uma narrativa pitoresca, na qual Sherlock Holmes cede lugar ao esperto delegado perneta Tônico Arzão.

Palavras-chave: Romance Policial. Maria Alice Barroso. Romance de Enigma.

1. Introdução

Dentre os diversos gêneros literários, encontra-se o romance policial, que é caracterizado por elementos típicos, como: o delito, a investigação e a descoberta do criminoso. Apesar de haver uma estrutura básica, alguns teóricos analisaram e formularam novos aspectos para essa vertente literária.

Nessa esfera, dois estudiosos alcançaram bastante relevância: Tzvetan Todorov e S. S. Van Dine (Willard Huntington Wright). Sendo assim, esse artigo irá expor as contribuições que Tzvetan Todorov e S. S. Van Dine trouxeram ao romance policial e associá-las à obra *Quem Matou Pacífico?* com o intuito de comprovar que os escritores de romances policiais não seguem apenas conceitos pré-moldados, mas também de-

envolvem ideias particulares, que favorecem a sequência narrativa.

2. O romance policial segundo S. S. Van Dine

Quando falamos de romance policial devemos ter em vista o tipo mais divulgado dessa narrativa, isto que, normalmente, chamamos de gênero policial é a narrativa sobre a atuação de um detetive para desvendar um delito cometido pelo assassino. A denominação romance de enigma nos parece perfeita para este caso, pois, de fato, esse gênero policial parte sempre de um enigma. Sua gênese, seu ponto de partida é sempre uma dada situação de enigma. Este atua, então, como desencadeador da narrativa e a busca de sua elucidação, ou seja, transformar o enigma em um não-enigma é o motor que impulsiona e mantém a ação relatada; quando se desvenda o enigma, se encerra a narrativa. (REIMÃO, p. 8)

A partir dos estudos do grande escritor S. S. Van Dine, o romance policial foi intensamente divulgado e se tornou um dos gêneros literários mais lidos de todo o mundo. Embora esses textos pareçam simples, são capazes de surpreender e prender a atenção do leitor.

S. S. Van Dine era o pseudônimo de Willard Huntington Wright, americano, nascido em 1888, que criou o célebre detetive Philo Vance. Em 1928, num artigo publicado no *American Magazine*, S. S. Van Dine elaborou vinte regras para fundamentar as estratégias para a escrita de romances policiais. As normas descritas consistiam em criar soluções para um problema e nesse ato criar outros e, assim, manter o jogo narrativo em andamento.

Seguem algumas das regras: o leitor e o detetive devem ter as mesmas oportunidades de desvendar o mistério, no entanto, o leitor nunca deverá suplantar o autor; o herói do romance – o detetive – sempre sairá vencedor, pois se o contrário acontecer, o fato será atribuído à baixa qualidade da história e, portanto, não haverá suspense, uma solução surpreendente ou uma catarse. Continuando, segundo S. S. Van Dine no romance policial não pode haver intriga amorosa para não atrapalhar o processo intelectual do detetive; o romance deve ter um cadáver para causar horror e desejo de vingança; o culpado deve ser um dos personagens comuns, mas gozar de certa importância e não ser um assassino profissional. Esse culpado nunca poderá ser o detetive e o crime deve ser cometido por razões pessoais. Para S. S. Van Dine, a solução do mistério deve estar evidente desde o início para que uma releitura possa mostrar ao lei-

tor o quanto ele foi desatento; as pistas devem estar todas presentes e o leitor deve se surpreender ao saber a identidade secreta do assassino. Ele postulou, ainda, que o romance deve ser verossímil e com poucas descrições, já que se trata de um jogo.

É claro que a validade dessas regras é bastante questionável visto que vários romances policiais clássicos e contemporâneos têm transgredido algumas delas.

Pode-se perceber que essas regras postuladas por ele foram de grande importância para a criação de vários romances policiais divulgados por todo o mundo como: *Quem Matou Pacífico?*, de Maria Alice Barroso, *O Bicho-da-Seda*, de Joanne Kathleen Rowling, *Um Lugar Perigoso*, de Luiz Alfredo Garcia-Roza, entre outros. Entretanto, a leitura desses livros confirma que nem todas as regras de S. S. Van Dine foram utilizadas e isso nos mostra que as normas foram feitas para “dar um caminho” aos escritos e não para serem seguidas ao pé da letra.

3. O romance de enigma segundo Todorov

Tzvetan Todorov é um filósofo e linguista búlgaro radicado em Paris, na França, desde 1963. Frequentou cursos de filosofia da linguagem ministrados por Roland Barthes, um dos mais respeitados teóricos do estruturalismo. Atualmente dirige o Centro de Pesquisa sobre as Artes e a Linguagem da mesma cidade. Publicou um número considerável de obras, que estão hoje traduzidas em vinte e cinco idiomas, além disso, produziu uma obra considerada vasta na área de pesquisa linguística e teoria literária.

Na década de 70, Tzvetan Todorov publicou o livro *As Estruturas Narrativas*, no qual dedica um capítulo à Tipologia do Romance Policial, onde o caracteriza como um tipo de narrativa que expõe uma investigação fictícia, ou seja, a superação de um enigma ou a identificação e resolução de um mistério. O teórico postula que em toda narrativa policial existe um crime e alguém disposto a desvendá-lo. Entretanto, algumas narrativas, mesmo contendo essas características, não podem ser caracterizadas como pertencentes a este gênero textual. Isso se dá, porque além da existência de um crime, a narrativa precisa ser articulada de maneira que se estabeleça uma relação do detetive com o crime e também com a narração. (REIMÃO, 1983)

No livro descrito acima, no capítulo que trata da tipologia do ro-

mance policial, Tzvetan Todorov faz algumas postulações sobre esse tipo de narrativa. É notável que este teórico segue as afirmações de S. S. Van Dine e a definição de suas regras, mas acrescenta algumas características de enorme importância à pesquisa anteriormente realizada.

A primeira afirmação é determinante para caracterizar o gênero textual, pois, segundo Tzvetan Todorov (1970, p. 94) “o romance policial tem suas normas; fazer “melhor” do que elas pedem é ao mesmo tempo fazer “pior”: quem quer “embelezar” o romance policial faz “literatura”, não romance policial”. (TODOROV, 1970, p. 94)

Essa regra desconstrói todos os conceitos dos críticos ao estruturalismo, que condenam o uso de regras preestabelecidas dentro da literatura. Na narrativa policial é impossível ignorar as regras, pois sem elas o romance não se efetiva, não atrai os leitores, não deixa um mistério a ser desvendado e, conseqüentemente, não tem sucesso.

Uma importante contribuição de Tzvetan Todorov no estudo do gênero foi a postulação da existência de dois tipos de narrativa que se encaixam no gênero policial: *o romance policial clássico ou romance de enigma e o romance negro*. No presente artigo, tomaremos o romance de enigma como objeto de análise, pois a obra *Quem matou Pacífico?*, de Maria Alice Barroso, que será explorada na próxima seção, apresenta as características desse gênero.

Tzvetan Todorov divide o romance de enigma em duas histórias distintas: a história do crime e a história do inquérito e afirma que ambas não possuem nenhum ponto em comum. A primeira termina sempre antes do início da segunda, isso porque, na história do inquérito, as personagens não praticam ações, apenas descobrem as que foram realizadas na história do crime, para que a regra principal do romance de enigma, que é a imunidade do detetive, seja cumprida. Nessa parte da narrativa, o detetive apenas examina as provas, não realizando nenhum tipo de ação fora dos limites da lógica, para que não corra riscos.

Segundo Clelia Pires Simeão (2016), “o enredo se arma com base em cenas progressivas de suspense que, ao final, resultarão na descoberta do criminoso”.

Nesse tipo de narrativa, o que substitui as ações nessa história garantindo o interesse do leitor, é o suspense criado pelo autor, que instiga a descoberta do criminoso. Se a história do inquérito tivesse ações a serem realizadas, a vida do detetive poderia correr algum risco e, em um

romance de enigma, isso jamais pode ocorrer.

A personagem principal desse tipo de narrativa não é a vítima, mas sim o detetive. Pois, segundo Clelia Pires Simeão, na narrativa de enigma, a estrutura básica enfatizará não o crime, mas sim a forma de articulação que o detetive realizará até chegar ao verdadeiro culpado, que é a parte de conclusão da história do inquérito.

Outro ponto proposto por Tzvetan Todorov consiste no fato de que a história do inquérito é contada por um amigo do detetive que demonstra, claramente, estar escrevendo um livro. Já a história do crime apresenta características opostas por jamais demonstrar que está se tratando da escrita de um livro. Por isso, segundo o teórico, a história do inquérito é em si a história do livro em questão e a história do crime “não se confessa livresca”. Nessa empreitada, o crítico define ainda essas duas histórias dessa forma: “a do crime, conta “o que se passou efetivamente”, enquanto a do inquérito, explica “como o leitor (ou o narrador) tomou conhecimento dela””.

Nesse tipo de narrativa não há crime perfeito e nem ilegalismo sem punição. O culpado não se enquadra nos parâmetros da ordem social, sendo necessário identificá-lo e puni-lo. Assim reitera Clelia Pires Simeão:

O romance de enigma tende para uma arquitetura da dedução perfeita: o autor de um romance de enigma deve criar um detetive articulador e observador e ainda pensar no desfecho que cada história terá, antes mesmo de começar a escrever, para que cada incidente caminhe em direção ao final previsto. (SIMEÃO, 2016)

Nesse sentido, Tzvetan Todorov caracteriza a dualidade do romance de enigma apontando para o fato de que uma comporta muitas convenções e processos literários obrigando o autor a não deixá-los sem explicação e a outra, aparece como um lugar onde se efetivam e se “naturalizam” todos esses processos: para dar-lhe um ar “natural”, o autor deve explicar que está escrevendo um livro! E é temendo que essa segunda história se torne opaca ela própria que ele joga uma sombra inútil sobre a primeira, que tanto se recomendou o estilo neutro e simples, tornado imperceptível. (TODOROV, 1970, p. 96)

O que faz o romance policial ser um gênero de tanto sucesso em todos os tempos é o fato de que em todas as épocas há mistérios que precisam ser solucionados e os leitores estão sempre em busca do alívio para a agonia e para o sofrimento causados por um crime sem solução. O que

um autor desse tipo de narrativa precisa fazer, inicialmente, é aguçar a curiosidade do leitor para a descoberta do mistério e ao longo do texto oferecer pistas, para que esse leitor busque descobrir a resolução antes do final do livro. O medo envolve esse tipo de leitura e quanto mais misterioso for o contexto do crime, mais preso o leitor ficará para descobrir o final.

Esse é o intuito do romance de enigma: formular maneiras de prender o leitor à narrativa, seguindo ordens preestabelecidas que ajudem a criar uma narrativa coesa e de sucesso. Como já foi dito, não se pode embelezar um romance de enigma, a regra deve sempre prevalecer para que tenhamos detetives consagrados e histórias memoráveis, como o grande Sherlock Homes, de Conan Doyle.

4. *Maria Alice Barroso e o romance policial Quem Matou Pacífico?*

Esta categoria aborda, de forma geral, o romance policial *Quem Matou Pacífico?*, escrito por Maria Alice Barroso. A autora desse livro foi uma jornalista e escritora brasileira, nascida em Miracema, município localizado no Noroeste Fluminense, em 1926. Apesar de ser pouco conhecida em sua cidade natal, Maria Alice Barroso recebeu durante sua carreira os dois maiores prêmios literários brasileiros, o Walmap (hoje extinto), em 1967, pelo romance *Um nome para Matar* – o primeiro romance do “ciclo Parada de Deus” e o 31º Prêmio Jabuti, em 1989, com *A Saga do Cavalo Indomado* – o quarto romance do “ciclo”. O ciclo é composto por cinco livros e recebe este nome porque todas as histórias se passam na fictícia cidade de Parada de Deus identificada como a cidade natal da autora, Miracema, estado do Rio de Janeiro.

O livro *Quem Matou Pacífico?* – o segundo livro do “ciclo” – foi o primeiro romance policial ambientado no meio rural e contempla alguns critérios elaborados por teóricos, como Tzvetan Todorov e S. S. Van Dine. Nesse contexto, esta seção objetiva, especificamente, vincular as regras policiais formuladas por S. S. Van Dine e postuladas por Tzvetan Todorov ao romance barrosiano em análise.

No que tange ao enredo dessa produção, a escritora utiliza o município de Miracema como cenário e figuras locais como personagens. Tal manobra é articulada de modo codificado, no entanto os indivíduos que conhecem o território e o seu contexto histórico desvendam esses sinais com destreza. Nesse sentido, é importante que exemplos concretos

da obra sejam mesclados às associações entre as regras policiais de S. S. Van Dine e Tzvetan Todorov e o livro *Quem Matou Pacífico?*.

Há diversos pontos relevantes na ótica que alude às particularidades coincidentes com as regras policiais de S. S. Van Dine. Na obra em análise, Maria Alice Barroso criou uma personagem chamada Tonico Arzão e a posicionou no cargo de detetive. Esse intérprete demarca com maestria um dos principais elementos de S. S. Van Dine: a invencibilidade do detetive. A partir desse princípio, estruturaram-se os outros pontos que compõem as regras de S. S. Van Dine.

A fim de causar horror e desejo de vingança, o romance deve ter um cadáver, característica que está explícita no título da obra. Além disso, o responsável pelo crime deve ser uma personagem comum e não um assassino profissional. Na relação desse traço com o livro encontra-se Idalina, figura que se distancia completamente de um perfil assassino. A criminosa foi desvendada no final, no entanto o livro terminou deixando outro mistério acerca do crime: Por que a família de Pacífico, conhecida na região por matar aqueles que prejudicassem seus membros e seus interesses, tentou ocultar a identidade do verdadeiro responsável pelo crime?

Ainda segundo S. S. Van Dine, para que um romance policial alcance prestígio é necessário que esse seja verossímil e o crime abarcado por ele tenha sido cometido por razões pessoais. Em *Quem Matou Pacífico?* constam características que se assemelham à realidade e o delito foi realizado por Idalina, esposa de Pacífico, que nutriu a indiferença do marido, por anos. Dessa maneira, verifica-se que Maria Alice Barroso também utiliza essas duas particularidades.

Sob outra perspectiva, destacam-se os elementos contrários às regras de S. S. Van Dine: o leitor e o detetive não têm as mesmas oportunidades de desvendar o crime, há intriga amorosa para dificultar o processo investigativo do detetive, a solução do crime não é evidente e o romance é narrado com muitas descrições. A primeira e a terceira premissa podem ser justificadas simultaneamente por meio dos diversos fios narrativos presentes na obra. Ao oscilar esses focos com frequência, a autora deposita argumentos sobre a solução do crime no discurso de cada narrador, o que confunde a previsão do leitor e ofusca a resposta do delito. A segunda assertiva refere-se à relação extraconjugal que Pacífico possuía com Luzia, fato que complicou consideravelmente a apuração criminal de Tonico Arzão. Por fim, a última peculiaridade remete ao modo de escrita de Maria Alice Barroso, demarcado por muitos detalhes.

As interligações construídas a partir de agora têm como aporte teórico, Tzvetan Todorov. Em primeiro momento, destacam-se os itens equivalentes às regras policiais postuladas por Todorov: há um assassinato motivado, a estrutura básica não enfatiza o crime, há duas histórias distintas e não há crime perfeito e nem ilegalismo sem punição. A fim de comprovar as afirmações acima, é interessante que se vincule esses pontos à obra. Dessa maneira, verifica-se que o crime cometido no livro foi incitado, uma vez que Idalina o fez por razões pessoais. Somado a isso, existe a postura ardilosa de Tônico Arzão, que é, constantemente, enaltecida em detrimento ao crime.

No capítulo de seu livro intitulado *Tipologia do Romance Policial*, Tzvetan Todorov divide o romance de enigma em duas vertentes: a história do crime e a história do inquérito. Nesse contexto, Maria Alice Barroso também utiliza essa bifurcação. Além desse aspecto, Tzvetan Todorov diz que não há crime perfeito e nem ilegalismo sem punição. Sendo assim, a descoberta do culpado e a sua sucessiva prisão demonstram que a escritora aplicou essas propriedades em seu trabalho literário.

Por outro lado, o segundo momento investiga os fatores divergentes aos princípios de Todorov, que podem ser enumerados da seguinte maneira: o romance não é contado por um amigo do detetive, na história do inquérito, há outros meios de apuração, além das provas e a história do crime apresenta características incisivas para demonstrar que está se tratando da escrita de um livro.

No processo narrativo, Maria Alice Barroso utiliza a polifonia, que consiste em oferecer autonomia aos personagens. Esse artifício faz com que os intérpretes tenham o direito de relatar a história de acordo com suas concepções. Dessa maneira, o romance barrosiano não é relatado por um amigo do detetive, mas sim por várias personagens. A fim de comprovar que a autora de *Quem Matou Pacífico?* não seguiu o tópico que restringe a investigação às provas, encontra-se a simulação da morte de Pacífico elaborada por Tônico Arzão para que o cenário do crime causasse desconforto ao culpado. Ao analisar os exemplos da obra que foram trazidos para cá, torna-se evidente que está se tratando da escrita de um livro, atributo que também se opõe às regras policiais de Todorov.

5. Considerações finais

O mecanismo de explicitar, no romance barrosiano *Quem Matou*

Pacífico? os aspectos coincidentes e contrários às regras de S. S. Van Dine e Tzvetan Todorov reforçam o fato de que os romances policiais não seguem apenas normas predefinidas, mas sim criam fundamentos convenientes ao enredo de suas produções literárias, conforme reitera Hélio Pólvora no prefácio da 3ª edição do livro em análise:

O mais certo seria considerar-se um gênero de literatura policial bem definido, e os elementos de ficção policial que se espraiam pelo sistema sanguíneo da ficção em geral. A fronteira exata seria medida pelo ângulo de visão do romancista, pela sua capacidade ou propósito de equiparar o jogo aos problemas universais da condição humana. Nesse caso, as convenções menores de *Quem Matou Pacífico?*, forçadas pela fidelidade a um gênero popular se diluem no quadro mais amplo de uma ficção, a brasileira, atenta a vários desdobramentos que partem da novelística regional. Surpreendentemente, este novo romance de Maria Alice tem as suas raízes na terra: é um ensaio sobre o patriarcalismo fluminense – e Tonico Arzão, o delegado de perna de pau, êmulos subdesenvolvido de Poirot, é seu sociólogo. (POLVORA, in BARROSO, 1978, p. 8)

Nesse sentido, a fim de favorecer a trama, Maria Alice Barroso cria ideias que remetem à temática regional, oferecendo um enfoque à cidade de Miracema – “chão ficcional” da narrativa. Ao seguir essa abordagem, a escritora discute sobre a obscuridade do patriarcalismo fluminense, agregando, assim, verossimilhança à produção literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Maria Alice. *Quem matou Pacífico?* Rio de Janeiro: o Cruzeiro, 1972. (3. ed. Record, 1978).

REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIMEÃO, Clelia Pires. *A tipologia do romance policial*. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/garrafa5/6.html>. Acesso em: 06 nov. 2016.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

**DIÁLOGO ENTRE LINGUAGENS:
O USO DA LINGUAGEM LITERÁRIA
E DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS
NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)
patricianicolini@saocamilo-es.br
Analice de Oliveira Martins (IFF/UENF)
analice.martins@terra.com.br

RESUMO

O artigo pretende apresentar um relatório parcial de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral é identificar quais estratégias de leitura poderiam efetivamente apresentar um trabalho exitoso com o texto literário em sala de aula, em que sua função social, política e humanitária sejam abordadas, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao aluno-leitor dos anos finais do ensino fundamental II maior proficiência em leitura. A escolha do tema é justificada, visto que competências e habilidades de leitura são cobradas dos jovens leitores nas avaliações externas aplicadas no Brasil para averiguação do desenvolvimento cognitivo do discente. O PISA e o Saeb/ Prova Brasil apontam que a maioria das escolas brasileiras não está conseguindo trabalhar o desenvolvimento dessas competências e habilidades de leitura essenciais para seus alunos. Os resultados das avaliações indicam que muitos alunos brasileiros possuem proficiência em leitura abaixo do básico. A pesquisa parte das seguintes hipóteses: Geralmente, o aluno-leitor ainda não domina as competências de leitura da linguagem literária, no entanto pode compreender e estar mais familiarizado com a linguagem audiovisual, por essas linguagens estarem inseridas no circuito da cultura de massa, como também o professor de língua portuguesa do ensino fundamental II, provavelmente, desconhece como funciona o processo cognitivo de leitura e compreensão de uma mente humana. Para promover o trabalho sobre leitura significativa de textos literários na sala de aula, optou-se pelo uso de sequência de didática que articula a linguagem literária à linguagem audiovisual, no intuito de associar o conhecimento proposto no texto literário aos conhecimentos prévios do aluno-leitor. O resultado parcial dessa pesquisa será apresentado nesse artigo.

Palavra-chave: Linguagem literária. Linguagem audiovisual. Proficiência em leitura.

1. Introdução

No mundo contemporâneo, as formas de comunicação exigem um leitor capaz de ser interlocutor das mais diversas formas de linguagem – verbais, não verbais, audiovisuais – de modo que tenha condições de interpretar os mais variados textos e posicionar-se criticamente diante deles. A competência leitora é uma valiosa ferramenta para a apropriação de conhecimentos de mundo, da vida e do outro. Não apenas isso, a

competência leitora pode se constituir também em um importante exercício para o autoconhecimento.

Diante de um texto, o leitor realiza várias operações mentais no intuito de alcançar o sentido. A competência de estabelecer relações de sentido entre leitor e texto não é tão simples, o número de operações e habilidades exigidas para isso é muito grande. O ensino de língua portuguesa, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pressupõe uma relação com o texto que desenvolva no aluno competências que contribuam para sua autonomia diante de qualquer tipo de texto ou diante de qualquer tipo de linguagem com os quais se depare.

Refletindo um pouco sobre o significado dos adjetivos “fundamental” e “médio” que nomeiam as etapas do ensino básico, pode-se fazer uma analogia com a imagem de um prédio em construção. Antes de erguerem as colunas, paredes e a laje, é necessário construir uma excelente fundação para suportar o peso da edificação. Quanto mais sólida e resistente for a fundação, mais alto poderá ser o edifício.

No ensino básico não é diferente, um dos fundamentos mais importantes que a escola ajuda o aluno a construir para a vida futura é a capacidade de ler e escrever, porque definitivamente fazemos parte de uma sociedade letrada. Em um século marcado pelos grandes avanços tecnológicos, principalmente na área da informação e comunicação, é sensato afirmar que quem não for um leitor competente poderá ficar para trás na corrida da vida.

Contudo, nos últimos anos, avaliações externas como o PISA e o Saeb/Prova Brasil revelam que uma grande parte dos alunos brasileiros não domina estratégias de leitura essenciais, por exemplo, a competência de localizar informações explícitas em textos, inferir o sentido de uma palavra ou expressão levando em conta o contexto, inferir uma informação implícita em um texto e outras competências.

Enquanto isso, os princípios norteadores dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* pressupõem que o aluno na educação básica tenha a oportunidade de constituir e aprofundar uma relação com o texto que o desenvolva como leitor competente, isto é, um leitor que, diante de um texto, tenha autonomia suficiente para realizar operações desde decodificar a mensagem até a apropriação do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre texto e outros textos, entre texto e mundo.

É notório o abismo entre o que é ideal e o que é real quando se fala em proficiência em leitura na educação básica. Os baixos resultados dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais estampados na mídia não deixam dúvida de que os fundamentos em proficiência em leitura de nossos alunos não são satisfatórios. Portanto, para o aluno ler com competência, criticamente, com argúcia e poder usufruir plenamente das oportunidades que o mundo contemporâneo lhe oferece, as competências em leitura devem ser bem trabalhadas desde o ensino fundamental, principalmente nos anos finais, porque para se ter sucesso no ensino médio, é imprescindível que o aluno esteja lendo com proficiência.

2. Problema

Estratégias de leitura que promovam o diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual que é mais conhecida pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental II podem ser mais eficientes para que o aluno-leitor realize uma leitura significativa do texto literário?

3. Hipótese

Acredita-se que o planejamento da aula de leitura de textos literários deve utilizar estratégias de leitura que busquem aproveitar o conhecimento já adquirido pelo aluno-leitor, o qual, geralmente, não domina as competências de leitura da linguagem literária, no entanto pode compreender e estar mais familiarizado com a linguagem audiovisual, por essa estar inserida no circuito da cultura de massa, dessa forma, o diálogo entre essas linguagens seria uma ponte-cognitiva para a leitura significativa do texto literário.

4. Justificativa

Esta pesquisa justifica-se à medida que defende o texto literário como um objeto de aprendizagem que circule no espaço escolar, no intuito que o seu papel social, ideológico, histórico, político e cultural ofereça uma variedade de conhecimentos pertinentes quando pensado, problematizado, discutido e avaliado em seus circuitos, tensões e sistemas. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental II deveriam ser inseri-

dos na leitura de textos mais complexos. Os *Parâmetros Curriculares* também concordam com que o texto literário propiciaria a apropriação de ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor pelo reconhecimento do poder político-pedagógico da literatura.

A escolha do tema também é justificada, visto que competências e habilidades de leitura são cobradas dos jovens leitores nas avaliações externas aplicadas no Brasil para averiguação do desenvolvimento cognitivo do discente. O PISA e o Saeb apontam que a maioria das escolas brasileiras não está conseguindo trabalhar o desenvolvimento dessas competências e habilidades de leitura essenciais de seus alunos. Os resultados das avaliações indicam que muitos alunos brasileiros possuem proficiência em leitura abaixo do básico. Diante disso, mesmo sendo o espaço escolar um local pertinente para falar sobre textos literários, o professor depara-se com grandes desafios, uma vez que um aluno-leitor de textos literários precisa ser conquistado e encantado pelo texto.

Sendo assim, é pertinente pesquisar e identificar que estratégias de leitura podem ser eficientes para que o aluno-leitor realize uma leitura significativa do texto literário. Um jovem leitor de 13 a 16 anos do século XXI, ou seja, adolescentes dinâmicos, antenados em todas as novidades tecnológicas, pertencentes à “era da informação”, das leituras superficiais e fragmentadas das redes sociais, das digitações frenéticas de códigos e abreviações em aparelhos de celulares modernos, uma geração em que uma *selfie* vale mais que mil palavras. Leitores com pouca experiência de leituras da linguagem literária, contudo, muitas vezes, familiarizado com a linguagem audiovisual fundamentada em conhecimentos propagados pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias da informação.

Geralmente, um trabalho efetivo em que o texto literário estabeleça uma prática de leitura enriquecedora, desafiando a produção de sentido, a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação das escolhas e construções lexicais não é desenvolvido em sala de aula. Muitas vezes, não há um planejamento desse profissional. Há muito material de qualidade disponível, os resultados das avaliações externas apontam as falhas, entretanto, falta ao professor ser esse articulador que faz escolhas, toma decisões, planeja e executa intervenções.

É nesse ponto que avulta a importância dessa pesquisa, pois a partir desses estudos é possível aumentar a possibilidade de estratégias de leitura mais efetivas que possam proporcionar uma interação dialógica

desse aluno-leitor com o autor e o texto literário para a construção do sentido. A finalidade da pesquisa não é apresentar uma “receita mágica”, mas apresentar aos professores estratégias de ensino possíveis e aplicáveis a nova realidade social visando melhorar a proficiência de leitura dos alunos.

5. Objetivos

5.1. Geral

A pesquisa tem por objetivo geral identificar se estratégias de leitura que promovam o diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual poderiam efetivamente apresentar um trabalho exitoso com o texto literário em sala de aula em que sua função social, política e humanitária sejam abordadas, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao aluno-leitor maior proficiência em leitura.

5.2. Específicos

Pesquisar o processo da aquisição e compreensão da leitura na mente humana, no intuito de que as sequências didáticas aplicadas à amostra selecionada possam ser melhores planejadas, auxiliando na escolha de material e na tomada de decisões mais assertivas em possíveis intervenções.

Identificar se sequências didáticas em que se utilize a articulação da linguagem audiovisual, supostamente familiares ao âmbito cultural do aluno-leitor frequentador dos anos finais do ensino fundamental II, à linguagem literária proporcione uma melhor proficiência em leitura em relação à sequência didática que não utilize o diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual.

6. Metodologia

6.1. Sobre a constituição da pesquisa

A finalidade da pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que pretende transformar em contribuições práticas os resultados desse trabalho. A pesquisa quanto aos objetivos é exploratório-explicativa, pois reúne

aportes teóricos, registros, análise e a interpretação da situação-problema estudada no intuito de identificar suas causas e possíveis soluções.

Nessa perspectiva, quanto aos procedimentos para se obterem os dados pesquisados foi utilizado o método experimental, optou-se por esse método pela necessidade da manipulação e o controle das variáveis no intuito de identificar qual variável iria influenciar o objeto de estudo e para se definir as formas de controle e de observação dos efeitos que cada variável produziu no objeto.

O conjunto de procedimentos utilizados nessa investigação contemplou o método de abordagem quantitativa e qualitativa, porque os dados coletados foram quantificados e as informações significativas do contexto investigado que não puderam ser apenas mensuradas foram descritas, dessa forma, garantindo a exposição de todas as informações relevantes para o entendimento do objeto de estudo.

6.2. A escola selecionada para a pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica “Galdino Theodoro da Silva”, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim (ES). O colégio está inserido na zona urbana, à rua Vincenzo Tedesco, s/n, no bairro Jardim Itapemirim. Cercado por uma extensa área verde, conta com um espaço geográfico privilegiado. Tem um amplo espaço físico e atende os alunos residentes no bairro Jardim Itapemirim e em bairros próximos, como IBC, Alto Monte Cristo, Km 90, Parque Laranjeira, São Simão, Agostinho Simonato e Dr. Gilson Carone.

Estudam na escola aproximadamente mil alunos, divididos entre os turnos matutino e vespertino, e trabalham nela aproximadamente sessenta professores, divididos entre os dois turnos. A população escolar, em sua maioria, tem rendimento médio mensal domiciliar baixo (dados obtidos via questionário preenchido no ato de matrícula); são crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis são ajudantes de construção civil, pedreiros, domésticas, comerciários autônomos e funcionários públicos com renda familiar de até quatro salários mínimos. Há também um significativo número de desempregados ou subempregados.

A escola é reconhecida pela comunidade pelo ensino de qualidade, a diretora Áurea Regina Légora recebeu a proposta com entusiasmo e boa vontade, assim como a Professora Renata Pereira Vieira mostrou-se muito interessada em participar da pesquisa realizando a mediação entre

o material proposto e os alunos selecionados para compor a amostra.

6.3. Os sujeitos selecionados para a pesquisa

A escolha do 9º ano do ensino fundamental II é pertinente devido ao mau resultado das avaliações externas dos últimos anos, avaliações externas como o PISA e o Saeb, que também avaliam as competências de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental II, revelam que uma grande parte dos alunos brasileiros nesse segmento não domina estratégias de leitura essenciais, por exemplo, a competência de localizar informações explícita em textos, inferir o sentido de uma palavra ou expressão levando em conta o contexto, inferir uma informação implícita em um texto e outras competências.

Outro fator é a observação dos princípios norteadores dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, os quais pressupõem que o aluno tenha nesse segmento a oportunidade de constituir e aprofundar uma relação com o texto que o desenvolva como leitor competente, isto é, um leitor que, diante de um texto, tenha autonomia suficiente para realizar operações desde decodificar a mensagem até a apropriação do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre texto e outros textos, entre texto e mundo.

Foram selecionadas duas turmas de 9º ano que identificaremos como 9ºA e 9ºB. O 9ºA tem 27 alunos, 13 alunos do sexo masculino e 14 alunos do sexo feminino; já o 9ºB possui 29 alunos, 12 alunos do sexo masculino e 17 alunos do sexo feminino. A faixa etária varia dos 13 aos 16 anos.

6.4. Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa procurou reunir dados em resposta ao problema e à hipótese levantada recorrendo à análise de duas sequências didáticas aplicadas em turmas distintas. No 9ºA foi ministrada uma sequência didática que contemplava o diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual. No 9ºB foi ministrada uma aula tradicional em que foi aplicada uma sequência didática sem a utilização do diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual.

Dessa forma, foi utilizado o método experimental, as duas sequências-experimento foram avaliadas e comparadas no intuito de verifi-

car os pontos de acordo e de desacordo dos dados, no intuito de avaliar se estratégias de leitura que promovam o diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual que são mais conhecidas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental II podem ser mais eficientes para que o aluno-leitor realize uma leitura significativa do texto literário.

6.4.1. O experimento

Após uma breve conversa, a diretora da escola selecionada recebeu a carta de apresentação da pesquisadora e o local da pesquisa foi liberado, o próximo passo foi uma reunião com a professora regente de duas turmas de 9º ano para a apresentação das sequências didáticas que seriam desenvolvidas com a turma.

As sequências didáticas foram planejadas para 08 aulas. O conteúdo ministrado foi o estudo das estratégias narrativas do gênero mistério/enigma. A escolha desse gênero é justificada, porque as narrativas de mistério são bem apropriadas para trabalhar a construção de inferências e são bem aceitas por alunos dessa faixa etária (13 a 16 anos), uma vez que elas se valem de recursos que criam tensão e, sobretudo, procuram intrigar o leitor apresentando-lhe ocorrências incomuns e ambíguas, que poderão se revelar naturais, frutos de equívocos, ilusões, fraudes e crimes.

A narrativa de mistério pode motivar uma reflexão sobre a leitura como um processo de investigação, isto é, o aluno-leitor interpreta índices, preenche lacunas, elabora hipóteses e reconstrói raciocínios, como um detetive. As atividades práticas que serão apresentadas devem ser entendidas na concepção da linguagem como forma de interação. Segundo Gilda Menezes, ler é dialogar com o texto:

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de uma incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas. (MENEZES, 2005, p. 10)

A leitura de narrativas de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à com-

plexidade da leitura, o aluno-leitor não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele.

Nessa perspectiva, a sequência didática do 9ºA foram apresentadas algumas estratégias de leitura do gênero narrativa de mistério/enigma na linguagem literária e na linguagem audiovisual estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática. Os textos trabalhados nessa sequência didática contemplam o gênero narrativa de mistério, mais especificamente narrativas policiais ou de enigmas. Para Tzvetan Todorov (2003), essas narrativas estariam no âmbito do fantástico que divide uma fronteira tênue com o maravilhoso. Para os alunos do 9º ano, essa teoria é trabalhada de forma bem simplificada. Grosso modo, a narrativa de mistério se aproxima do fantástico/estranho, os fatos e acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no entanto, no final recebem uma explicação racional, como, obra do acaso, coincidências, sonho, influência das drogas, fraudes, jogos falseados, ilusão de sentimentos ou loucura:

O romance policial de mistério se assemelha do fantástico, mas também se lhe opõe: nos textos fantásticos, ainda que nos inclinamo-nos de preferência para uma explicação sobrenatural; o romance policial, uma vez terminado, não deixa qualquer dúvida quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. (TODOROV, 2003, p. 56)

Há estratégias narrativas no gênero mistério no intuito de tornar a leitura mais intrigante. O leitor é levado em um jogo de hipóteses e deduções a partir de fatos que lhe são apresentados como extraordinários e coincidências singulares.

Segundo estudo de Tzvetan Todorov (2003) apresentado em “Tipologia do Romance Policial”, o clima de suspense é o ponto chave desse gênero, basicamente, a história gira em torno de um crime cuja autoria e motivação precisam ser desvendadas; há no mínimo três personagens: a vítima, o criminoso e um detetive, podendo haver personagens secundários (suspeitos, amigos, auxiliares etc.); o detetive geralmente aparece na história depois que crime é cometido; o mistério é parte importantíssima da história e cabe também ao leitor decifrá-lo. A descoberta do mistério é sempre decorrência da lógica, jamais do sobrenatural:

O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra; por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará no fim, e que se revelará a única verdadeira. (TODOROV, 2003, p. 55)

Na narrativa de mistério/enigma a solução é difícil de ser encontrada chegando mesmo a desafiar a razão, um excelente exercício de busca de indícios e formulação de hipóteses, pois o bom leitor é aquele capaz de formular hipóteses a partir dos indícios do texto, a leitura das entrelinhas que nada mais é que a interlocução entre leitor e texto.

A apresentação do conteúdo é importante, pois o mesmo precisa interagir em um contexto para que o conhecimento tenha uma função, tendo assim uma razão real de ser. Para David P. Ausubel (1980), a aprendizagem significativa acontece quando a informação nova é relacionada a aspectos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva, a nova informação e os aspectos pré-existentes interagem e são modificados nesse processo. O autor postula que um material potencialmente significativo precisaria interagir com conceitos pré-existentes, ideias-âncoras que ele chama de subsunçores.

Para o início dos trabalhos com o gênero narrativa de mistério/enigma no 9ºA, foi planejada a utilização da linguagem audiovisual por ser um subsunçor comum aos alunos dessa faixa etária, o intuito é introduzir o conceito de ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa, aula planejada para 50 minutos, com o objetivo de discutir as diferenças entre as três, mostrando também ao aluno-leitor que as obras de ficção são recriações da realidade produzidas pela imaginação dos autores e que não existem limites para sua invenção.

Para que os alunos compreendessem melhor os conceitos pretendidos, os mesmos foram mediados e explanados pela professora com cenas da teledramaturgia brasileira, por ser, supostamente, uma linguagem simples e de conhecimento dos alunos. Frank Smith (1999) enfatiza a importância da disponibilidade de um material interessante e que esteja relacionado com algo que o aluno já conheça para que o texto faça sentido, daí a justificativa pela escolha da teledramaturgia.

A intenção é que os alunos percebam que, nos textos do universo ficcional, pode-se dizer que os escritores mantêm a ficção muito próxima à realidade, criando acontecimentos e situações semelhantes aos de nossa vida cotidiana, ou distanciam-se da realidade, criando acontecimentos inexplicáveis pelas leis do mundo natural.

Nessa dinâmica, a primeira cena apresentada foi da novela “Explode Coração”, 1995, da autora Glória Perez. Na cena, a personagem Odaísa (Isadora Ribeiro) está junto com as Mães da Cinelândia (como é chamado um grupo de mulheres que dedica suas vidas à busca dos filhos

desaparecidos), fazendo um apelo à população, através de um canal de TV, solicitando informações sobre o paradeiro do filho Gugu (Luiz Cláudio Júnior) desaparecido. A novela inclui na trama a busca por crianças desaparecidas. A repercussão proposta pela novela foi excelente, mais de 60 crianças foram encontradas graças à exibição de depoimentos de mães e de fotos de filhos desaparecidos. Beatriz Jaguaribe discute em seu trabalho que muitas estratégias narrativas podem ser utilizadas para ancorar o “efeito do real” desde que ela seja utilizada para afetar o leitor:

Na arte realista crítica, o “efeito do real” e a retórica da verossimilhança deveriam ser acionados não para meramente configurar o quadro mimético dos costumes, mas para mascarar os próprios processos de ficcionalização e assim garantir ao leitor-espectador uma imersão no mundo da representação que, entretanto, contivesse uma análise crítica do social e da realidade. (JAGUARIBE, 2007, p. 27)

Ao final da cena, iniciou-se uma mediação abrindo a discussão sobre os fatos apresentados, houve um reconhecimento por parte dos alunos que os acontecimentos narrados são explicáveis pelas leis do mundo que conhecemos, visto que a situação é reconhecível no mundo natural. Nessa discussão, outros exemplos foram dados pelos alunos, geralmente exemplos de outras novelas e filmes, linguagens que eles geralmente têm mais acesso, fazendo parte de suas estruturas cognitivas já estabelecidas.

Findada mediação da discussão sobre a ficção realista, foi exibida a próxima cena de novela. A novela é “Caminho das Índias”, 2009, de Glória Perez; na cena a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) vê um gato preto sair de uma mancha de sangue que subitamente apareceu no teto do seu quarto, aterrorizado, ele acompanha o passeio do gato pelo teto. Quando aberta a discussão sobre os fatos narrados, há uma contradição. Por serem muito jovens, muitos alunos não assistiram à novela quando ela foi ao ar, eles eram muito pequenos e não conhecem a trama. Aparentemente os fatos parecem ser sobrenaturais. Conforme estudos de Tzvetan Tzvetan Todorov, quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação. (TODOROV, 2003, p. 55)

No entanto, há uma explicação racional, isto é, uma explicação aceita em nosso mundo natural. A professora usa a mediação para que os alunos compreendam que a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) sofre de esquizofrenia, o gato preto andando pelo teto não passa de uma alucinação. Segundo Tzvetan Todorov, a ficção fantástica se aproxima do fantástico/estranho em que os acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no fim recebem uma explicação racional,

como: o caso; as coincidências, o sonho, a influência das drogas, as fraudes e jogos falseados, a ilusão dos sentimentos e a loucura. “Ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão”. (TODOROV, 2003, p. 33)

Os alunos deram outros exemplos, o conhecimento é construindo dialeticamente na interação em sala. Após essa discussão, foi exibido um videoclipe da música “Noite Preta”, de Vange Leonel, contendo cenas da novela *Vamp*, escrita por Antonio Calmon. No videoclipe, a personagem Natasha (Cláudia Ohana) é transformada em uma vampira por Vlad (Ney Latorraca). Discutindo sobre os fatos apresentados, os alunos chegaram à conclusão que a existência de vampiros não é aceita em nosso mundo natural, logo a ficção é maravilhosa, os acontecimentos relatados pertencem à ordem do sobrenatural.

Essa atividade pré-texto permitiu que o aluno-leitor construísse ideias âncoras, conhecimentos prévios que o ajudaram a se posicionar diante do texto e preencher as lacunas. Os alunos foram incentivados a falarem outros exemplos, os conceitos de ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa foram retomados, e os alunos produziram um registro dos conceitos no caderno.

Planejar uma atividade preliminar motivadora é primordial nesse processo para conquistar o leitor, o aluno precisa ser desafiado, provocado, instigado a contribuir e desenvolver capacidade de raciocínio, ele precisa desejar se posicionar diante de um texto. Para Cosson (2007), o leitor realiza várias operações antes de penetrar no texto, as atividades que direcionam os objetivos da leitura são chamadas de antecipação. O autor postula que atividades preparatórias para o texto se mostram fundamentais, pois os alunos recebem com mais entusiasmo as propostas de leitura quando há uma situação que lhes permite interagir criativamente com o texto. A atividade preparatória para o texto deve ser significativa e lúdica para capturar o interesse do aluno.

A segunda atividade dessa sequência didática foi planejada para 02 aulas e foi retirada do livro “O enigma de Einstein”, de Jeremy Stan-groom, um desafio lógico chamado “O enigma de Einstein”, o próprio enunciado é motivador, nele diz que somente 2% da população do mundo seria capaz de acertar a resposta. Os alunos do 9^oA são divididos em trios e os três primeiros trios que acertaram a resposta foram contemplados com bombons. A participação foi unanime, o problema apresenta os fatos e os indícios, o aluno tem que trabalhar com a leitura dos indícios

do texto, preencher a lacunas e inferir a solução do mistério: Quem é o dono do peixe?

Da Matriz de Referência do SAEB, com essa atividade, o aluno está utilizando habilidades (estratégias cognitivas) que mobilizam a competência D1- localizar informações explícitas em um texto; D4- inferir uma informação implícita em um texto; D5- interpretar texto por meio de material gráfico.

Cosson diz que “é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto em base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (2007, p. 39). A professora relatou que todos os trios conseguiram desvendar o mistério, cada grupo teve seu tempo para decifrar o mistério, alguns trios demoraram mais. Contudo, em todos os trios houve tentativas de leitura, troca entre os integrantes do grupo no intuito de preencher as lacunas e o entusiasmo em desenvolver a tarefa.

Na sequência, a professora apresentou as características da narrativa de mistério que também são chamadas de narrativa policial ou de enigma, porque envolve sempre a busca de solução para um enigma. O gênero policial segue esquemas narrativos estabelecidos desde o século XIX: um crime, um detetive, suspeitos, investigação de pistas, coincidências, álibis, solução do caso. Esses esquemas instigam a curiosidade do leitor, que é levado a formular hipóteses para a solução do crime.

Na sequência, é feita a análise do filme “O enigma da pirâmide”, de Steven Spielberg, essa atividade foi planejada para três aulas. Na exibição do filme, foram aprofundadas as características do gênero policial ou de enigma. A exibição foi intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. No filme, um crime é cometido por um assassino misterioso envolto por uma capa preta, o detetive responsável por solucionar esse mistério é o jovem Sherlock Holmes. Na obra fílmica, Holmes ainda não é um detetive renomado, é um jovem que estuda em uma prestigiada Instituição de ensino para rapazes, no entanto já está munido por sua grande capacidade de observação e sabe empregar métodos científicos e raciocínio lógico.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a capacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo.

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para Karl Erik Schøllhammer:

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (SCHØLLHAMMER, 2008, p. 96)

A cada novo indício, a exibição foi intercalada pelos comentários da professora e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e chegar à solução do mistério. Antes do final do filme, os alunos desenvolveram uma atividade em que os indícios e as hipóteses foram diagramados, no intuito de chegar ao nome do assassino e a motivação do crime. Só após o término da atividade, o final do filme é revelado. A maioria dos alunos solucionou o mistério, visto que assistiram ao filme com muita atenção e fizeram anotações no decorrer das discussões.

O texto do gênero narrativa de mistério analisado foi o conto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles, esse texto foi escolhido, pois sua leitura permite ao aluno aguçar a imaginação e a formulação de hipóteses, atividade planejada para duas aulas. No conto, a narradora personagem encontra um dedo na praia sem a falange em que fica a unha, a única pista é um anel de esmeralda, dessa pista, a narradora formula várias hipóteses que geram muitas dúvidas. O texto foi entregue aos alunos como um desafio, na primeira leitura, eles teriam que compreender a sucessão dos fatos acontecidos e o conjunto da história narrada, sem se preocuparem com detalhes ou com as palavras que foram destacadas intencionalmente no texto.

A segunda leitura é compartilhada, a professora leu os primeiros seis parágrafos e discutiu com os alunos sobre as passagens destacadas, a sala participou dando opiniões e questionando os detalhes do texto, a professora pediu aos alunos que fizessem anotações na margem do texto. A terceira leitura é compartilhada em duplas, cada dupla fez o restante da leitura do texto e registraram observações sobre os trechos destacados, as observações são compartilhadas pela turma.

No texto, há algumas palavras e expressões em negrito em que o aluno-leitor na questão 03 do teste de proficiência em leitura teria que levantar uma hipótese de significado para o termo em negrito levando em consideração o contexto. Com esse tópico, o aluno-leitor estaria mobilizando as seguintes competências da Matriz de Referência do Saeb: D3-

inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto; D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D17: Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D18-Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Já com as palavras ou expressões em negrito e sublinhadas, o aluno-leitor teria de localizar a palavra ou a passagem anterior do texto a que se refere essa palavra ou expressão sublinhada. Nesse tópico, as competências da Matriz de Referência do Saeb seriam: D1- Localizar informações explícitas em um texto; D4- Inferir uma informação implícita em um texto; D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e D11- Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.

No caso do símbolo ☆, o aluno-leitor teria que indicar se o trecho (frase ou parágrafo) seguinte a esse sinal relata um fato ou se apresenta uma hipótese ou fantasia da narradora. Da Matriz de Referência do Saeb seria utilizada a competência D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e D14- distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Na sequência, cada aluno preencheu um diagrama com as hipóteses da narradora sobre quem seria a dona do dedo (questão 04) e uma questão (05) sobre informações implícitas no texto. Essa atividade permitiu trabalhar com as competências da Matriz de Referência do Saeb: D1- localizar informações explícitas em um texto; D2- estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D3- inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- inferir uma informação implícita em um texto; D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D14- distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D17- Identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

A partir desse texto, a professora revisou as características do gênero explicando-as novamente, o texto escolhido não segue à risca a estrutura da narrativa de mistério ou enigma, mas se destaca pela originalidade, o maior mistério apresentado por esse conto não é a história de um

cadáver atirado ao mar, mas os complexos meandros da alma humana, que se manifestam nos pensamentos e nas atitudes da narradora. A atividade foi recolhida para análise dos dados.

A sequência didática desenvolvida no 9ºB não proporcionou o diálogo entre a linguagem literária e as linguagens audiovisuais. As aulas foram tradicionais, a professora apresentou os conceitos de ficção realista; ficção fantástica e ficção maravilhosa elencando suas características no quadro. A atividade motivacional “O enigma de Einstein” não foi desenvolvida nessa turma nem o filme “O enigma da pirâmide” foi exibido ou analisado. As características das narrativas policiais foram explicadas em uma aula tradicional. A mesma atividade com o texto “O dedo”, de Lygia Fagundes Telles, que foi trabalhada no 9ºA, foi trabalhada da mesma forma no 9ºB. As atividades foram recolhidas para serem analisadas.

As perguntas de interpretação do texto buscam identificar se os alunos mobilizaram as competências em proficiência em leitura mencionadas na Matriz de Referência do Saeb. As respostas serão analisadas, quantificadas e comparadas no intuito de responder a situação-problema e as hipóteses dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Trad.: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: caracterização da área de língua portuguesa*. vol. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: plano de desenvolvimento da educação: prova brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 15-41 e 97-123, 1959.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. A literatura e a cultura visual. In: *Literatura e cultura*. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHØLLHAMMER, Karl Erik. (Orgs.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008, p. 87-103.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad.: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STANGROOM, Jeremy. *O enigma de Einstein*. 3. ed. São Paulo: Marco Zero, 2012, p. 10-12.

TELLES, Lygia Fagundes. O dedo. In: _____. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 39-45.

TODOROV, Tzvetan. O estranho e o maravilhoso. In: _____. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 53-59.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Jeane Castelo Branco (UnirG)

jeanecastelo@gmail.com

Marcilene de Assis Alves Araujo (UnirG)

marcilenearaujo36@gmail.com

Zelma Pimenta de Freitas (UNINTER)

hemerson.ag.filhos@hotmail.com

RESUMO

O Inglês é a principal língua usada para comunicação internacional e, por isso, é o idioma estudado por um maior número de brasileiros. No entanto, se comparado ao espanhol ou francês, por exemplo, pode ser considerado, por alguns estudantes, o idioma mais difícil de ser compreendido. (SILVA & MONTREZOR, 2009). Esse é um relato das experiências que tivemos durante o período que estivemos no Cem de Gurupi como acadêmicos bolsistas do PIBID. Logo, este trabalho visa mostrar quais as dificuldades que eles têm na hora de aprender uma nova língua. Apresenta as causas que levaram a essas dificuldades e possíveis soluções pedagógicas para sanar essas dificuldades. A metodologia usada foi de cunho teórico exploratório e enfoque qualitativo resultado das oficinas aplicadas, de levantamento de dados e das observações do contexto de um centro de ensino médio em Gurupi, parceira do programa PIBID, subprojeto letras-inglês. Os resultados mostram de forma significativa que os alunos precisam ser motivados e mostrar que eles são capazes de aprender. Desse modo este trabalho serve para afirmar a hipótese de que o ensino contextualizado e interativo, a relação professor-aluno estão interligados no processo de aprendizagem dos alunos de ensino médio e que a utilização dessas estratégias pelos professores é muito importante para proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem eficaz e de interação social.

Palavras-chave: Dificuldade. Ensino médio. Aprendizagem.

1. Introdução

O objetivo desse relato é mostrar as dificuldades que os alunos têm para aprender uma nova língua, qual a causa dessas dificuldades e o que pode ser feito para ajudar nessas dificuldades de aprendizagem. Segundo Bethania Márcia Montrezor e Alexandre Batista da Silva, o inglês é considerado um idioma difícil pelos alunos se comparado com o espanhol ou o francês, por exemplo. O inglês tem sua escrita muito distante de sua pronúncia, diferentemente de outras línguas como o espanhol. Muitos professores tornam o ensino da língua estrangeira um repasse de conteúdo de forma descontextualizada, sem estimular ou despertar a curiosidade dos alunos para um novo aprendizado. O que torna a aprendizagem ineficiente e ineficaz já que os alunos não conseguem desenvol-

ver-se na comunicação da segunda língua, nem fazer reflexões acerca do seu uso e de sua importância.

A língua inglesa é a língua mais estudada no Brasil, porém maioria dos alunos encontra dificuldades para aprender esse idioma que facilita interligar diferentes nações de diferentes idiomas. A sala de aula é o lugar onde nos deparamos com a diversidade e as particularidades dos alunos. É neste momento que se requer do professor um esforço maior no que se refere às metodologias de ensino para atender essas diferenças e para que todos alcancem o aprendizado. No campo de ensino de línguas estrangeiras, estudos desta natureza estão muitas vezes relacionados a pesquisas sobre o ensino de estratégias de aprendizagem. (VILAÇA, 2010)

O estudo da língua inglesa enfrenta muitas dificuldades, pois, não se acredita na sua relevância como segundo idioma nas escolas brasileiras, o desmerecimento, o desprestígio faz com que os alunos também não acreditem em sua capacidade de aprender outra língua. Além das críticas por parte dos alunos, das pessoas em geral, do por que aprender inglês.

O incentivo deve acontecer em conjunto com o contexto escolar, nas atividades, entre professor-aluno. Substituir ou usar menos algumas práticas pedagógicas, como a fala expositiva, por exemplo, que boa parte dos professores utiliza durante as aulas. É preciso mostrar para os alunos a necessidade de aprender a língua inglesa, despertando a curiosidade e desejo de aprender. E que realmente tenha um significado para eles.

Segundo Davis e Oliveira (1994), a consciência do indivíduo de suas necessidades é a própria motivação. Assim, as metas, os valores e os propósitos ou objetivos do aluno influenciam para um determinado esforço do mesmo. Tudo que um aluno acredita que é importante para ele em algum aspecto, com certeza ele se empenhará. Se esforçando mais neste intuito. MONOGRAFIAS, Brasil Escola: Fatores que motivam e desmotivam na aprendizagem da Língua Inglesa. Visto em: www.monografias.brasilecola.com

Todas as maneiras de aprendizado requerem do educando valor e vontade para adquirir o conhecimento. No caso o ensino de uma segunda língua – língua inglesa, deve ser aplicado com objetivo de expandir os conhecimentos do aluno, partindo do ato de leitura e escrita, baseada em uma análise histórica, social e cultural do ambiente no qual o indivíduo está inserido, haja vista, as diversas informações advindas de uma geração que vive conectada, onde as aulas de língua inglesa deixam de fazer sentido quando repetem linearmente o que o livro didático estabelece como regra.

Para atender esse público informado tecnologicamente, é preciso bem mais que apenas textos, livros e palavras desconectadas, que para os alunos hoje, não fazem sentido algum se não estiverem associadas à imagem, som e movimentos. O estímulo pela produção parte do querer, pois só fazemos bem feito aquilo que gostamos. Os PCN dizem ainda que: "O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna." (BRASIL, 1998, p. 37)

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de relato de experiência com características contextualizar e de natureza qualitativa. A metodologia usada foi de cunho teórico exploratório e enfoque qualitativo. Trabalhamos com os alunos do 1º ano 05 do centro de ensino médio de Gurupi, com idades entre 15 e 19 anos de idade, por meio de observações das aulas de língua inglesa, oficinas realizadas, avaliação diagnóstica e conversas informais feitas com os alunos para saber sobre suas opiniões e conceitos, suas dificuldades sobre a língua inglesa, no decorrer da sua trajetória estudantil.

3. Relato das atividades

Nossas observações foram intercaladas durante cada observação, sendo que era uma observação e outra aplicação de oficinas. A professora regente Lucivânia Carvalho passou o conteúdo *Simple Present/Present Continuous* onde observamos e aplicamos uma oficina na aula seguinte com o intuito de reforçar o conteúdo já estudado. Nesta oficina nós bolsistas apresentamos o conteúdo utilizando o quadro, depois com a ajuda do Datashow foram feitas atividades com slides de figuras, respondendo oralmente.

As imagens eram mostradas aos alunos, no próximo slide havia as alternativas onde eles escolhiam a resposta correta de acordo com as imagens vistas. E no final foi entregue um texto para cada aluno completar com o uso correto do *Simple Present* ou *Present Continuous*.

Cabe ainda frisar que o principal objetivo foi internalizar a estrutura gramatical proposta, desenvolver a capacidade da produção de escrita. Após mais uma observação, a segunda oficina foi sobre: *Plural of*

nouns, onde de forma dinâmica nós aplicamos mais uma oficina usando o bingo como recurso pedagógico. Foi feita a apresentação do conteúdo com a ajuda dos slides. Nos slides havia as imagens e as palavras escritas no singular e o aluno ao observar marcava no bingo da forma como ficaria no plural.

Os três primeiros grupos a preencher as cartelas venceram e como motivação, ganharam brindes. A oficina foi um sucesso, pois tivemos participação de 90% da turma. A última oficina foi sobre o conteúdo *Some/Any*. O planejamento foi feito juntamente com a supervisora Zelma. Na aplicação os alunos fizeram fazer cartazes produzindo frases utilizando o *some* e o *any*. Ao final da oficina os cartazes foram corrigidos e avaliados seguindo os critérios de criatividade e estrutura das frases, também foi trabalhado o desenvolvimento a capacidade da produção de escrita.

4. Objetivos

- aprender de forma lúdica;
- provocar reflexões críticas nos alunos sobre aprender inglês;
- dinamizar as aulas.

Nas aulas observadas além de achar que não precisam aprender inglês eles acham muito complexo, pois é um idioma que a pronúncia é muito distante da escrita.

As diferenças fonológicas (vogais, consoantes) entre os dois idiomas e a interpretação oral da língua escrita. O mais importante, a correlação entre ortografia e pronúncia em inglês é nitidamente irregular, ou seja, o mesmo grafema (letra) não corresponde sempre ao mesmo fonema (som), não tem sempre a mesma interpretação, a mesma pronúncia. Na maioria dos casos especialmente com as vogais, a ortografia não serve como indicativo de pronúncia, pois induz o aluno quase sempre ao erro.

Para os que estudam inglês como língua estrangeira, que tem contato com textos, mas não tem a contato frequente com a língua falada, não desenvolve familiaridade com a forma oral do inglês, a ortografia na pronúncia das palavras interfere persistentemente. As pessoas naturalmente acreditam mais naquilo que vêm do que naquilo que escutam. No estudo do inglês como língua estrangeira, precisamos nos acostumar a não acreditar no que vemos; e o ditado popular ver para crer precisa ser substituído por ouvir para crer.

5. Considerações finais

A questão ortográfica é um sério problema que interfere negativamente no aprendizado, uma das principais dificuldades para estudantes de inglês em geral. Esta falta de correlação entre ortografia e pronúncia é uma das principais características da língua. A partir daí, precisamos pensar e rever a maneira de como ensinar nossos alunos e não dar tanta importância para materiais impressos, textos e despejar a língua na sua forma escrita para o aluno aprender. Este é um argumento forte em favor de abordagens baseadas em assimilação natural ao invés de estudo formal da língua, para se alcançar fluência em inglês.

Foi uma grande experiência acompanhar e participar do processo de aprendizagem desses alunos. Foi de grande aproveitamento para nós bolsistas. E este trabalho nos deu a oportunidade de externar e mostrar aquilo de mais relevante e essencial para entendermos o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, considerando as dificuldades dos alunos e revendo nossas maneiras de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Elvira Livonete. Fatores que motivam e desmotivam na aprendizagem da língua inglesa. *Monografias, Brasil Escola*. Disponível em:

<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/fatores-que-motivam-desmotivam-na-aprendizagem-lingua-inglesa.htm#capitulo_1>.

MONTREZOR, Bethânia Márcia; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado de língua inglesa. *Cadernos da UniFOA*, n. 10, p. 27-32, ago.2009. Disponível em :

<<http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/10/27.pdf>>.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. IX, n. XXXIII, p. 42-53, abr./jun.2010. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1220/710>>.

SHEMANY, Ana Raphaella; NUNES, Carolino de Abreu. O lúdico na aquisição da segunda língua. Curitiba: Uni Andrade, 2010. Disponível em:

<http://ursula-italianoperbambini.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOUSA, Luciana Virgília Amorim de; SOUSA, Isabel Maria Amorim de. *Motivação e diversidade para aprender a língua inglesa nas escolas*. Aracaju: Faculdade São Luís de França, [2011]. Disponível em: <http://faculdadeamadeus.com.br/graduacao/web/content/content-anais/anais/attachments/download/motiva%20e%20diversidade%20para%20aprender%20a%20lingua%20inglesa.pdf>.

**DISCURSO E MEMÓRIA:
ANÁLISE DA RELAÇÃO
ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL ADVENTISTA**

Tiago da Costa Barros Macedo (UESB/IFMA)

tiago.macedo@ifma.edu.br

Edvania Gomes da Silva (UESB)

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, com base no dispositivo teórico-metodológico da escola francesa de análise de discurso, mais precisamente, no conceito de memória discursiva, conforme apresentado em Michel Pêcheux (1999), os efeitos de memória materializados no artigo “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen Golden White”, escrito pela Dra. Silvia Cristina de Oliveira Quadros, doutora em letras: semiótica e linguística geral da USP e pró-reitora de graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). O referido artigo que, em linhas gerais, propõe que o trabalho da língua materna, na educação adventista, seja baseado tanto na cosmivisão bíblico-cristã quanto nos escritos da cofundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Ellen Golden White, faz parte da obra *Manual do Educador: Princípios para Integrar a Fé e o Ensino-Aprendizagem*, material produzido pela Educação Adventista como resultado do *I Simpósio UNASP da Confessionalidade Adventista*, realizado no ano de 2013. Na análise, verificamos que o texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros materializa diferentes efeitos de sentido, os quais se inscrevem no referido texto por meio de pré-construídos e de discursos transversos, que reconfiguram uma memória discursiva acerca dos preceitos bíblicos, conforme interpretados pela fé adventista. Isso mostra que, como defende Michel Pêcheux (1997), o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico.

Palavras-chave: Ensino. Língua materna. Educação adventista. Análise do discurso

1. Considerações iniciais

Este artigo analisa os efeitos de memória materializados no artigo “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen Golden White”, escrito pela Dra. Silvia Cristina de Oliveira Quadros. O referido texto faz parte da obra *Manual do Educador: Princípios para Integrar a Fé e o Ensino-Aprendizagem*, produzido pela Educação Adventista como um guia de orientação para os professores desta rede educacional.

Este artigo está dividido em seis partes. A primeira trata das considerações teóricas, priorizando a relação entre memória e efeitos de sentido, com base nas formulações de Michel Pêcheux. A segunda trata das

condições de produção do *corpus* escolhido para a análise. A terceira consiste na análise dos pré-construídos da Bíblia e dos textos de Ellen Golden White no artigo de Silvia Cristina de Oliveira Quadros. A quarta mostra alguns exemplos de pré-construídos vinculados a textos de linguistas contemporâneos que são reconfigurados no/pelo artigo de Silvia Cristina de Oliveira Quadros. A quinta parte apresenta a inter-relação que Silvia Cristina de Oliveira Quadros estabelece entre os textos da Bíblia, os whittianos e os dos linguistas, visando à aplicação destes princípios no ensino de língua materna. Por fim, a última parte do artigo apresenta as considerações finais.

2. Considerações teóricas: efeitos de sentido e memória em análise do discurso

Para tratarmos de discurso na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso, faz-se necessário, primeiramente, apresentar o conceito de discurso de Michel Pêcheux. Segundo Paul Henry (1997), Michel Pêcheux relaciona o discurso com a prática política, por seu viés ideológico, de forma que o discurso tenha como propósito a transformação das relações sociais. Assim, neste trabalho, o discurso será considerado dentro de uma visão político-ideológica, a partir da análise da presença do discurso educacional adventista na proposta de ensino da língua materna de uma estudiosa da língua que é também membro da referida igreja.

Outro conceito neste trabalho é o de memória. Ao discutir sobre o papel da memória, Michel Pêcheux (1999) afirma que, dentro dos estudos discursivos, a memória não é considerada com base em seu caráter psicológico e individual, mas sim pelas práticas que mostram o funcionamento de uma memória social, assim como a construção da memória pelo historiador e os entrecruzamentos de sentido de uma memória mítica.

A partir daí, Michel Pêcheux apresenta então o conceito de memória discursiva e a define da seguinte forma:

A memória discursiva seria aquilo, que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999 p. 52)

Salientamos, ainda, que o sentido de uma palavra, expressão ou

proposição, para Michel Pêcheux (1997), não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão no jogo do processo sócio-histórico. Assim, ainda segundo Michel Pêcheux (1997), entende-se que o discurso são os efeitos de sentido que variam de uma formação discursiva⁴⁸ para outra e que o interdiscurso, isto é, o conjunto de discursos anteriores à enunciação, é caracterizado por dois elementos: o pré-construído, ou seja, o “sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a *realidade* e seu *sentido* sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 1997, p. 164) e a articulação, que representa a dominação forma-sujeito e a relação do sujeito com o sentido. Michel Pêcheux (1997) declara ainda, que esta articulação, ou processos de articulação, é chamado de discurso transversal, também reconhecido como a figura de linguagem metonímia, em sua relação de causa e efeito, da parte com o todo etc. Segundo o autor, o interdiscurso, enquanto discurso transversal, permite a articulação e a conexão com o interdiscurso pré-construído, o que contribui para o funcionamento do discurso com relação a si mesmo, ou seja, o intradiscurso.

Portanto, esta perspectiva reforça a proposta deste trabalho, que parte do conceito de memória discursiva para apresentar os efeitos de sentido materializados em pré-construídos e discursos transversos encontrados no artigo “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen Golden White”, o qual, como já dissemos, busca relacionar o ensino de língua materna com a perspectiva cristã, definida segundo a fé adventista. Mas, antes de iniciarmos as análises, faz-se necessário discutir as condições de produção do referido artigo.

3. Condições de produção do material

O artigo que constitui o *corpus* de análise deste trabalho, cujo título é “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen Golden White”, foi escrito pela Dra. Silvia Cristina de Oliveira Quadros, doutora em letras: semiótica e linguística geral pela USP e pró-reitora de graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Para entender o papel desta instituição educacional adventista no cenário nacional e mundial, é interessante saber que recentemente o UNASP completou

⁴⁸ “Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito...” (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

cem anos de existência e está localizado no estado de São Paulo, onde também podem ser encontradas outras instituições adventistas de prestígio, tais como a *Rede Novo Tempo de Comunicação* em Jacareí (SP); a editora *Casa Publicadora Brasileira*, em Tatuí (SP) e a empresa alimentícia *Superbom*, localizada na capital do estado.

Segundo Márcio Dias Guarda (2015), o UNASP é uma instituição adventista de ensino superior subdividida em três *campi*: um em São Paulo, na capital, outro em Engenheiro Coelho (na região de Limeira, SP) e por fim, um em Hortolândia (na região de Campinas, SP). O UNASP oferece mais de trinta carreiras universitárias, vários cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e alguns cursos de Mestrado. A instituição também oferece a Educação Básica, por meio de seus colégios que ficam localizados dentro de cada *campus*, sendo que a escola localizada no *campus* de São Paulo é a maior da Rede Adventista, atualmente, e conta ainda com um *campus* virtual, que oferece vários cursos à distância. Atualmente, o UNASP é a maior instituição educacional adventista do mundo, com mais de 17 mil alunos matriculados, sendo que muitos deles estudam e moram na própria instituição, em um regime de internato. Com base nestas características, verifica-se que esta instituição representa uma referência importante e de grande influência acadêmica dentro da Rede Educacional Adventista.

Em janeiro de 2013, esta instituição realizou o *I Simpósio UNASP da Confessionalidade Adventista*, visando “realçar e revitalizar a característica confessional da instituição” (BAHIA, 2015, p. 11) e, a partir daí, foi elaborada a obra “Manual do Educador: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem”, da qual o artigo de Silvia Cristina de Oliveira Quadros faz parte. Segundo a referida autora⁴⁹, a obra é destinada aos professores da Educação Adventista e tem como abordagem principal “inserir a *Cristo nas salas de aula*, que se traduz na prática da integração fé e ensino/aprendizagem”. (QUADROS, 2015, p. 13)

Mais adiante, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) detalha que a obra apresenta reflexões de educadores do Sistema Adventista de Ensino, aliando a cosmovisão bíblico-cristã com a prática da integração fé e ensino/aprendizagem na educação básica e superior, com o objetivo

⁴⁹ Além de autora do artigo “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen White”, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) também escreve o prefácio da obra “Manual do Educador: Princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem”.

de fortalecer a identidade da Educação Adventista e também o trabalho docente. Dentro deste contexto, o artigo que trata do ensino da língua materna na perspectiva adventista, aparece dentro da seção *Diálogo*, o que sugere uma relação entre os fundamentos bíblico-cristãos, defendidos pela instituição confessional, e outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

4. Análise de pré-construídos da Bíblia e dos escritos de Ellen Golden White no artigo

Em relação à análise do artigo “O ensino da língua materna nos escritos de Ellen Golden White”, nota-se, logo no título, o funcionamento de certa memória que vincula o ensino de língua materna aos escritos da referida missionária. Tal memória é marcada, linguisticamente, por meio do “nos”, o qual materializa uma relação de vinculação do tipo contém/está contido. Em outras palavras, a conjunção “em” somada ao artigo “os” resulta na forma “nos” e indica que existe um ensino de língua que está contido nos escritos de Ellen Golden White.

Dessa forma, vemos, no título do artigo, a relação estabelecida entre um ensino de língua de base adventista e os textos de Ellen Golden White. Para entendermos melhor tal relação, recorreremos a Herbert Edgar Douglass (2001), o qual trata da importância de Ellen Golden White para Igreja Adventista do Sétimo Dia. Ellen Golden White, que é cofundadora da Igreja Adventista nos Estados Unidos e uma das autoras mais traduzidas de todos os tempos, é considerada, pela referida igreja, uma profetiza moderna, dotada pelo dom espiritual do Espírito de Profecia (*GENERAL CONFERENCE*, 2015, p. 8). Por isso mesmo, seus escritos são considerados “divinamente inspirados, verdadeiramente centralizados em Cristo e fundamentados na Bíblia” (IGREJA ADVENTISTA, 2015, s/p). Para ratificar o dom da profecia de Ellen Golden White, os adventistas se baseiam em textos da Bíblia Sagrada, os quais funcionam como textos fundadores. Ainda segundo os enunciadores adventistas, esses textos mostram que: i) Deus se revela aos profetas por meio de sonhos (BÍBLIA, Números 12, 6); ii) a prosperidade e a segurança de um povo estão em confiar em Deus e em seus profetas (BÍBLIA, II Crônicas 20, 20); iii) por meio da atuação do Espírito Santo, nos últimos dias muitos jovens terão visões e profetizarão (BÍBLIA, Joel 2, 28 e 29); e iv) Deus está disposto a revelar seus segredos aos profetas (BÍBLIA, Amós 3, 7). É importante

ressaltar que, para os membros da referida igreja, os escritos de Ellen Golden White não substituem a Bíblia, mas constituem uma “luz menor” que auxilia na compreensão da “luz maior”, a Bíblia Sagrada.

Herbert Edgar Douglass (2001) explica que esta inspiração não se dá por palavras, mas sim por meio de pensamento, ou seja, segundo ele, Deus inspira o profeta apresentando-lhe uma mensagem e cabe a este mensageiro comunicá-la de acordo com o conhecimento que ele possui. Herbert Edgar Douglass (2001) acrescenta que esta explicação se estende também ao processo de elaboração e de redação dos livros que compõem a Bíblia Sagrada no caso dos profetas que foram inspirados pelo Espírito Santo para escrevê-la. O autor declara ainda que:

Os defensores da inspiração de pensamento leem a Bíblia e veem Deus atuando por intermédio de seres humanos com suas características individuais. Deus comunica os pensamentos; e os profetas, ao transmitirem a mensagem divina, usam toda a capacidade literária que possuem. Especialistas universitários relatarão uma mensagem ou descreverão um acontecimento de forma muito diferente da de um pastor de ovelhas. Mas se ambos foram inspirados por Deus, a verdade será ouvida igualmente tanto por instruídos como por iletrados (...). No processo de revelação/inspiração, a revelação enfatiza a ação divina que comunica informação. Os adventistas do sétimo dia creem que a mensagem, ou conteúdo, divinamente revelada é infalível e autorizada (...). Já a inspiração se refere ao processo pelo qual Deus habilita uma pessoa para ser Sua mensageira. (DOUGLASS, 2001, p. 16)

Nessa citação, Herbert Edgar Douglass mostra o que defendem os adventistas do sétimo dia acerca dos processos de revelação/inspiração. De acordo com a tese adventista, o primeiro conceito (o de revelação) representa a comunicação direta de Deus ao profeta, este último, por sua vez, comunica a mensagem divina de acordo com seu nível intelectual e de letramento. Este princípio se estende tanto aos escritores da Bíblia quanto ao ministério profético de Ellen Golden White.

Outro detalhe importante a ser acrescentado é que Ellen Golden White, ainda segundo Herbert Edgar Douglass (2001), representa a base filosófica e a figura central para o desenvolvimento do sistema educacional adventista e é impossível compreendê-lo sem reconhecer o legado e a atuação desta escritora nesta área.

Assim, verifica-se que o texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) é atravessado por uma memória que marca a importância dos textos de Ellen Golden White para o enunciador adventista. Por isso, quando o texto sob análise apresenta uma proposta de ensino na língua materna, tal proposta emerge vinculada aos escritos de Ellen Golden

White.

Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) inicia o artigo declarando que o maior exemplo de educação cristã é o próprio Jesus Cristo, ou seja, há, no texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros, uma memória discursiva, que se materializa por meio de um pré-construído segundo o qual existe algo que pode ser nomeado como “educação cristã” e esta deve ter como “maior exemplo” o próprio Jesus Cristo, o que evidencia a presença, no texto, de mais um pré-construído, o de que Jesus Cristo existe. Esse último pré-construído pode ser encontrado também nos evangelhos neotestamentários, os livros de Mateus, Marcos, Lucas e João, que se propõem a narrar a vida e o ministério de Jesus Cristo.

Em seguida, Silvia Cristina de Oliveira Quadros então cita Ellen Golden White, a qual afirma que: “Cristo servia-se de linguagem simples” (WHITE, 1994 *apud*. QUADROS, 2015, p. 185), “e todos, letrados e ignorantes, eram capazes de compreender suas lições” (p. 185). Aqui, vemos a presença de um discurso transversal que se materializa por meio da seguinte relação lógica: Todos os seres humanos (letrados e ignorantes) são capazes de entender a linguagem de Cristo; os alunos de língua portuguesa são humanos, portanto eles também podem entender a linguagem de Cristo. Em seguida, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta o discurso da educação atual, o qual, segundo ela, estabelece uma relação distante entre professor e aluno. Relação essa que, ainda segundo Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015), é totalmente oposta ao exemplo de Jesus Cristo e de seus seguidores. A esse respeito, a autora declara:

Essa afirmação nos leva a repensar o trabalho docente, seu processo comunicativo em sala de aula e sua metodologia de trabalho ao ensinar a língua materna. O processo comunicativo existente entre professor e alunos distancia-se muito dessa simplicidade mencionada pela autora, essa inteligibilidade do discurso por diferentes públicos de alunos, provenientes das várias classes sociais e de lugares. (QUADROS, 2015 p. 186)

No excerto acima, vemos que Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) busca vincular ensino e religião por meio da retomada/reconfiguração da imagem de Jesus Cristo como um grande educador. Nessa perspectiva, os textos de Ellen Golden White servem para mostrar Jesus Cristo como alguém que tinha “uma linguagem simples”, a qual podia ser compreendida por “letrados e ignorantes”. Ao retomar essa memória de um Cristo simples, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) a reconfigura e a faz funcionar no interior do campo educacional, mostrando que essa simplicidade na linguagem deve ser adotada pelo professor de líng-

gua materna.

Na continuidade do artigo, no subtítulo “Interação professor/aluno”, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) continua defendendo que o exemplo de Cristo deve ser adotado pelo professor cristão na relação com seu aluno em sala de aula. Aqui, vemos a presença de mais um pré-construído, segundo o qual existe um professor cristão, o qual, no texto, é vinculado, principalmente, à imagem do professor que professa a fé adventista. Esse é o coenunciador de Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015), pois é para ele que o texto sob análise foi elaborado. É por isso que o texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros traz como intertexto os escritos de Ellen Golden White, afinal, como mostramos acima, tais escritos são vistos, pelos adventistas, como sendo profecias dos últimos dias.

Ainda com base em Ellen Golden White, Silvia Cristina de Oliveira Quadros mostra que Jesus Cristo é um exemplo de educador, porque, na relação com os seus seguidores e discípulos, sabia como atrair e ensinar as pessoas, usava ilustrações em seu discurso e experiências do cotidiano de seus ouvintes e caracterizava-se pela simplicidade e pela emotividade. Aqui, novamente, vê-se materializada uma memória de um Jesus Cristo que tem “uma linguagem simples” e isso é, mais uma vez, apresentado como exemplo para o professor de língua materna. Verifica-se também que “linguagem simples” funciona como paráfrase de “usar ilustrações e experiências do cotidiano”. Dessa forma, essas duas “estratégias” de ensino são apresentadas, no texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015), como exemplos da simplicidade do Cristo; simplicidade essa que, como vimos mostrando, “deve” ser seguida pelo professor de língua materna.

Ela então retoma a memória do discurso educacional defendendo que o professor de língua materna, ao seguir o exemplo de Cristo deixa de ter uma postura de sujeito dominante em relação aos seus alunos, pois parte da experiência do aluno e do seu conhecimento prévio e possibilita “a interação de maneira a fazer com que sua mensagem seja inteligível aos alunos e que eles possam dar *feedback* de sua compreensão, sem se sentirem discriminados”. (QUADROS, 2015, p. 187)

Assim, por meio deste mecanismo de regularização pré-existente em pré-construídos citados anteriormente neste estudo, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta Jesus Cristo como o professor por excelência, cujo exemplo pode promover uma mudança de paradigma na

prática docente, além de ser digno de imitação por todos os professores da contemporaneidade. Isto pode ser evidenciado em expressões parafrásticas como “o professor, que tem como base o modo de ensinar preconizado por Cristo, estabelecerá uma interação” (QUADROS, 2015, p. 187), ou seja, a explicativa mostra que para o enunciador existe um modo de ensinar preconizado por Cristo, “com base em uma visão cristã de educação, repensar sua prática” (QUADROS, 2015, p. 186), isto é, existe uma visão cristã de educação, e “o ensino sob um prisma de uma educação cristã, parte de um modelo bastante simples: Jesus” (QUADROS, 2015, p. 185), ou seja, Jesus Cristo como modelo.

5. Análise do discurso transversal e pré-construídos da linguística no artigo

No subtítulo “Ensino de Língua Materna”, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) retoma/reconfigura o discurso da linguística, ao retomar as perspectivas contemporâneas de linguagem e de ensino. Ela inicia o tópico retomando Émile Benveniste (1995 *apud.* QUADROS, 2015) quando diz que “a linguagem reproduz a realidade” (BENVENISTE, 1995 *apud.* QUADROS, 2015, p. 187) e que “a sociedade não é possível a não ser pela língua e pela língua também o indivíduo” (BENVENISTE, 1995 *apud.* QUADROS, 2015, p. 187), para justificar a importância do ensino de língua materna de acordo com o contexto situacional dos alunos, numa visão pragmática, pois desta forma, “o estudo da língua fará sentido para eles”. (BENVENISTE, 1995 *apud.* QUADROS, 2015, p. 187)

Além disso, ela também busca, com base em Greg Gagné (2002 *apud.* QUADROS, 2015), mostrar duas perspectivas de ensino da língua: uma pedagogia centrada no código e uma outra, centrada na utilização do código. Ao explicar sobre a pedagogia centrada no código, Silvia Cristina de Oliveira Quadros afirma:

O ensino centrado no código, ou seja, na língua, dissemina a ideia de que a língua é difícil, homogênea e única, centralizando a premissa de que a língua é superior ao falante e não inerente a ele. Nessa visão, a linguagem do aluno é desvalorizada e as variantes linguísticas desconsideradas (...) A primeira forma de ensino (centrada no código) que expusemos não tem mais lugar, pelo menos teoricamente, visto que, há décadas, vários estudiosos da linguagem vêm apontando que o estudo de línguas não deve se reduzir ao estudo de um sistema de regras e nomenclaturas... (QUADROS, 2015, p.187).

Com base na citação acima, Silvia Cristina de Oliveira Quadros

(2015) utiliza pré-construídos para afirmar que o ensino da língua centra-do no código “não tem mais lugar” e isso se percebe na paráfrase “dis-semina a ideia de que a língua é difícil, homogênea e única”, ou seja, há uma referência à memória no ensino de língua materna centrado no código, o qual sugere que a língua seja difícil, mesmo sabendo que nós a uti-lizamos o tempo todo, homogênea e única, e desconsidera as diversas va-riações linguísticas existentes, o que ocasiona a desvalorização da lin-guagem do aluno. Além disso, quando Silvia Cristina de Oliveira Qua-dros diz que “o estudo de línguas não deve se reduzir ao estudo de um sistema de regras e nomenclaturas”, ela mostra que o ensino da língua materna ainda é feito com base em um “sistema de regras e nomenclatu-ras”, embora, do ponto de vista teórico e dos estudos dos linguistas, tal concepção não deva mais ser adotada.

A autora mostra, por outro lado, que o ensino da língua materna deve estar centrado na utilização do código, pois o propósito desta esco-lha é fazer com que a língua seja estudada pelos seus diferentes usos em uma “prática de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos” (QUADROS, 2015, p. 187), o que possibilita o desenvolvimento de ati-vidades de análise linguística ao invés do ensino de gramática. Para enfa-tizar isso, ela recorre a Sírio Possenti (1985) que apresenta diferentes de-finições de gramática e posiciona-se a favor da última concepção, segun-do a qual a gramática é vista “como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (QUADROS, 2015, p. 188). Em outras palavras, a autora defende que a concepção de gramática interna, aquela que indica o que o sujeito sabe da língua, é que deve ser trabalhada pelo professor cristão de língua materna na sua prática de en-sino.

A seguir, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) busca, em João Wanderley Geraldí (1985), a integração dessas definições de gramá-tica com as concepções de linguagem e a relaciona a terceira definição, isto é, a de gramática interna, que se baseia na linguística da enunciação, para qual “a linguagem se constitui como lugar de estabelecimento das relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos” (QUADROS, 2015, p. 188). Existe, aí, uma memória que remete as teorias de enuncia-ção de Émile Benveniste.

Além deste exemplo, citado acima, ela recorre a outros enuncia-dos tais como: i) “o estudo da língua materna deve levar em conta o con-texto situacional em que os educandos estão inseridos” (QUADROS, 2015, p. 187), ou seja, este enunciado materializa um pré-construído se-

gundo o qual existe um contexto situacional, tal pré-construído, por meio de uma ação da memória sobre o acontecimento, vincula o texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros a uma perspectiva sociointeracional: ii) “a língua precisa ser estudada em diferentes contextos de uso, pois a língua se molda na interlocução, na interação social entre os sujeitos” (QUADROS, 2015, p. 187), vemos aqui um pré-construído segundo o qual existe algo que pode ser considerado como “interação social entre os sujeitos” e isso interessa ao ensino de língua materna; e iii) “propomos que as atividades de sala de aula estejam baseadas em atividades de interação pela leitura, produção de textos e análise linguística, levando-se em conta o processo de letramento do sujeito” (QUADROS, 2015, p. 188), nesse caso, há um pré-construído que mostra que há um processo de letramento do sujeito, o que remete às teorias da linguística aplicada.

Vale acrescentar que, ao fazer uso de regularizações e repetições, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) garante “a estabilidade de uma vulgata parafrástica, produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material” (PÊCHEUX, 1999, p. 53), pois, no início da subseção do artigo que trata do ensino da língua materna, ela recorre ao pensamento de Émile Benveniste, que é fundador da linguística da enunciação e no decorrer do texto ela retoma este campo de pensamento por meio das definições de gramática de Sírio Possenti (1985 *apud*. QUADROS, 2015) e das concepções de linguagem, apresentadas por João Wanderley Geraldi. (1985 *apud*. QUADROS, 2015)

Neste processo de ensino-aprendizagem de língua materna, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta o professor na posição de mediador e facilitador dos alunos. Ela declara:

Entretanto, o aluno ingressa no ambiente escolar com uma variante diferente daquela ensinada na escola e cabe ao professor, na posição de mediador, facilitador, proporcionar a ele o domínio da variante culta da língua, sem que isso signifique uma depreciação de seu falar (...) é preciso priorizar o falar, o escutar, o ler e o escrever; ou seja, dominar a língua em todas as suas modalidades para depois estudar o funcionamento da língua de modo consciente. (BAGNO, 2002, *apud* QUADROS, 2015, p. 188)

Assim, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) recorre a um pré-construído ao afirmar que o aluno vem para escola com a sua própria “variante linguística” e que o professor deve ensinar a “variante culta” ao seu aluno sem criticar a sua forma de falar, o que remete às teorias da Sociolinguística. A seguir, a autora recorre a Marcos Bagno para mostrar que a prioridade no ensino de língua materna é o desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua para que, a partir daí, seja possível

um estudo do “funcionamento da língua”, outro pré-construído baseado nas teorias da sociolinguística, que tem Marcos Bagno como um dos seus representantes.

A partir do encadeamento dos dois tópicos acima explicitados, Silvia Cristina de Oliveira Quadros sugere que o trabalho com a língua materna deve ser feito: i) com base na cosmovisão bíblico-cristã, reinterpretada pela fé adventista; e em concomitância com ii) a perspectiva da linguística da enunciação. Nessa perspectiva, a autora defende ainda: a) a interação entre professor e aluno; b) a construção do professor como mediador e facilitador; c) o aluno como pesquisador que trabalha a partir de seus conhecimentos prévios de língua materna e de suas experiências fora de sala de aula.

6. Inter-relação entre bíblia, textos de Ellen Golden White e teorias linguísticas

Na penúltima parte do artigo, cujo subtítulo é “Ensino de língua e Ellen Golden White”, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) propõe um diálogo entre a perspectiva de ensino de língua materna, conforme entendida por alguns linguistas, e os escritos de Ellen Golden White. A seguir, apresentamos alguns exemplos em uma tabela (QUADROS, 2015, p. 190 e 191) que sumariza pontos de vista defendidos por linguistas para o ensino da língua materna e os pré-construídos de Ellen Golden White, baseados nas obras *Educação* (2007), a mais citada, *Conselhos aos professores, pais e estudantes* (1994) e *Conselhos sobre educação* (2012).

Linguistas	Citações de Ellen Golden White
A individualidade se caracteriza pela expressão linguística do sujeito (BENVENISTE, 1995). É importante a valorização das variantes linguísticas. (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002)	Cada ser humano, criado à imagem de Deus, é dotado de uma faculdade semelhante à do Criador: a individualidade. [...]. A obra da verdadeira educação consiste em desenvolver esta faculdade, em educar os jovens para que sejam pensadores e não meros refletores dos pensamentos de outros homens. [...]. Na obra da educação de hoje se necessita prestar o mesmo interesse pessoal e a mesma atenção ao desenvolvimento individual. (WHITE, 2007, p. 17-232)
Ensino de língua não deve se dar por meio de exercícios mecânicos de gramática e memorização de termos de categorias gramaticais (GÉ-	A educação que consiste no exercício da memória, com a tendência de desencorajar o pensamento independente, tem uma influência moral que é pouco tomada em conta. Ao sacrificar o estudante a faculdade de raciocinar e julgar por si mesmo, torna-se incapaz de discernir entre a verdade e o erro, e cai fácil presa do engano (WHITE, 2007, p. 230).

RALDI, 1985; 2003).	
Trabalho significativo com a gramática: A produção de texto deve partir de: ter o que dizer; para quem; de onde; quando; como; por quê. (GERALDI, 1985, 2003)	A cada jovem se deve ensinar a necessidade e o poder da aplicação. Disso, muito mais do que do temperamento ou talento, depende o êxito. Sem aplicação, os mais brilhantes talentos pouco valem, enquanto pessoas de habilidades naturais muito comuns têm realizado maravilhas, mediante esforço bem-orientado. E a criatividade, por cujas concepções nos maravilhamos, está quase invariavelmente unido ao esforço incansável, concentrado. (WHITE, 2007, p. 232)
Saber o uso da língua é mais importante que apenas sua classificação (GERALDI, 1985; 2003; BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002)	Em todos os ramos da educação, há objetivos a serem adquiridos, mais importantes do que os que se conseguem por mero conhecimento técnico. Na língua, por exemplo. Mais importante do que a aquisição de línguas estrangeiras, vivas ou mortas, é a habilidade de escrever e falar a língua materna com facilidade e precisão; mas nenhuma habilitação adquirida por meio do conhecimento das regras gramaticais pode comparar-se em importância com o estudo da língua de um ponto de vista mais elevado. Em grande parte, se acha ligado a esse estudo o sucesso ou insucesso na vida. (WHITE, 2007, p. 234)
Função da escola: estudo da norma-padrão da língua. (POSSENTI, 1985)	A melhor escola para esse estudo da língua é o lar; mas, visto que a obra do lar é muitas vezes negligenciada, recai sobre o professor o ajudar seus discípulos. (WHITE, 2007, p. 235)
A linguagem do professor deve ser livre de preconceitos linguísticos (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002)	Lembrem-se os professores das próprias faltas e erros, e forcem-se diligentemente para ser aquilo que desejam venham os alunos a tornar-se (WHITE, 1994; 2012 p. 269)

Tabela 1: Relação entre o pensamento de linguistas e citações de Ellen Golden White (QUADROS, 2015, p. 190 e 191)

Um detalhe importante que podemos destacar, antes de fazermos as análises propriamente ditas de cada linha da tabela, é que o livro mais citado de Ellen Golden White na tabela acima, *Educação (2007)*, teve sua primeira edição publicada nos Estados Unidos em 1903 e a primeira tradução feita deste livro no Brasil foi em 1937. Logo, o ano de 2007 é apenas a edição mais recente deste livro, o que nos leva a concluir que os escritos de Ellen Golden White precedem às publicações dos linguistas. Portanto, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) parece querer mostrar que os textos de Ellen Golden White têm um vínculo com os demais linguistas, porque todos são “inspirados” por Deus.

Além disso, ao observarmos a relação dos enunciados dos linguistas com os escritos de Ellen Golden White, percebe-se que há um jogo de força na memória, que segundo Michel Pêcheux (1999) se manifesta de duas formas:

– um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma” estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo;

– mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (PÊCHEUX, 1999, p. 53)

Assim, entendemos que em alguns exemplos que analisamos a seguir, existe uma regularização pré-existente de acordo com os assuntos abordados, porém, em outros (e até nos mesmos em que há a regularização), há uma “desregulação”, pois a rede de implícitos não é facilmente perceptível, ou melhor, os efeitos de sentido de ambos os enunciados não se aproximam tanto quanto Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta.

Na primeira linha da tabela, Émile Benveniste fala da individualidade como expressão linguística do sujeito, enquanto que Marcos Bagno, Michael Stubbs e Greg Gagné ressaltam a importância das variantes linguísticas. Ellen Golden White, por sua vez, fala da individualidade pelo seu aspecto religioso e espiritual, tratando-a como uma atribuição divina e que os jovens devem ser educados para serem pensadores e não meros refletores, sugerindo o trabalho de desenvolvimento individual de cada estudante. Ao fazer esta relação, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta dois efeitos de sentido de formações discursivas diferentes, porém ela os aproxima por meio do uso do termo “individualidade” dentro do contexto educacional. Além disso, a dupla ocorrência do termo “individualidade” é tomada no texto de Silvia Cristina de Oliveira Quadros como repetição do mesmo, apagando as diferenças ou, como diz Michel Pêcheux absorvendo-as na memória, “como se não tivesse ocorrido”. (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

A seguir, Silvia Cristina de Oliveira Quadros procura estabelecer a aproximação entre João Wanderley Geraldi e Ellen Golden White quando aquele diz que o ensino da língua materna não deve se dar “por meio de memorização de termos de categorias gramaticais”, enquanto esta fala da educação que consiste no exercício da memória, com tendência de desencorajar o pensamento independente”. Neste caso, os termos usados para a aproximação foram “memorização” “e exercício da memória”, entretanto Silvia Cristina de Oliveira Quadros não cita as consequências de não se seguir a orientação de João Wanderley Geraldi, enquanto que, na declaração de Ellen Golden White, “a educação que consiste na memória” desencoraja o pensamento independente, a influência moral é pouco tomada em conta, sacrifica a capacidade de raciocinar do estudan-

te e torna-o incapaz de discernir entre a verdade e o erro, isto é, para a enunciadora adventista, as implicações deste tipo de educação prejudicam principalmente o desenvolvimento moral do aluno.

No tópico seguinte, a relação entre os enunciados de João Wanderley Geraldi e de Ellen Golden White se dá de forma bem limitada, pois Ellen Golden White não usa o termo “gramática” como João Wanderley Geraldi e nem comenta sobre o trabalho específico com esta área da língua materna, diferentemente deste pesquisador, que associa o trabalho da gramática com a produção textual. Por outro lado, Ellen Golden White fala da “necessidade e do poder da aplicação” e relaciona a criatividade com o esforço incansável e concentrado. As duas citações são postas em relação de paráfrase, como se uma se vinculasse necessariamente a outra, mostrando que Ellen Golden White está próxima das teorias linguísticas, o que funciona, nesse caso, como argumento para que ela seja “ouvida”. Assim, neste tópico, percebe-se uma relação de desregulação dentro do jogo de força da memória proposto por Michel Pêcheux (1999), já que a relação dos implícitos entre os textos de João Wanderley Geraldi e Ellen Golden White apresentados por Silvia Cristina de Oliveira Quadros não é formada por uma regularização parafrástica, como ocorre, em certa medida, em exemplos anteriores.

A seguir, chegamos ao tópico que talvez seja aquele cujos efeitos de sentido estão mais bem articulados, dentre todos os outros da tabela, pois Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) cita João Wanderley Geraldi e Marcos Bagno, Michael Stubbs e Greg Gagné quando declaram que saber o uso da língua é mais importante que saber a sua classificação. Silvia Cristina de Oliveira Quadros articula este pensamento com Ellen Golden White, ao recorrer as seguintes paráfrases: i) “mais importante do que a aquisição de línguas estrangeiras, vivas ou mortas, é a habilidade de escrever e falar a língua materna com facilidade e precisão” (WHITE, 2007, p. 234); e ii) acrescenta que o conhecimento de regras gramaticais não se compara ao “estudo da língua de um ponto de vista mais elevado” (WHITE, 2007, p. 234). Em outras palavras, vale ressaltar que, segundo Ellen Golden White, é mais importante que o aluno tenha o domínio da língua materna do que a aquisição de línguas estrangeiras e que o sucesso e o insucesso na vida também estão associados a um “estudo mais elevado da língua materna”, ou seja, de acordo com esta concepção, o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve seguir uma abordagem religiosa e espiritual, o que reforça o pré-construído de Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) sobre o propósito da obra *Manual do*

Educador que é “inserir Cristo na sala de aula” por meio da prática de integração fé e ensino/aprendizagem.

No penúltimo tópico da tabela, Silvia Cristina de Oliveira Quadros apresenta a função da escola segundo Sírio Possenti e a aproxima, mais uma vez, de Ellen Golden White, no que diz respeito à perspectiva de ensino da língua materna. Para Sírio Possenti, a função da escola é o ensino da norma-padrão da língua. Mas, ao colocar essa citação em relação de paráfrase com o trecho do texto de Ellen Golden White, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) produz novos efeitos de sentido, segundo os quais não se trata de função da escola, é uma função do “lar”, mas é negligenciada por esse e, por isso, passa a “recair” sobre o professor.

Finalmente, no último tópico da tabela, Silvia Cristina de Oliveira Quadros retoma o texto de Marcos Bagno, Michael Stubbs e Greg Gagné para dizer que a linguagem do professor deve ser livre de preconceitos linguísticos. Na relação de paráfrase com os escritos de Ellen Golden White, o conceito “preconceito linguístico”, cunhado por Marcos Bagno, é reconfigurado como sendo uma “falta” ou um “erro”, o que faz com que a referida expressão passe a funcionar com um efeito de sentido mais próximo do discurso religioso. Nesse caso, o “preconceito linguístico” é visto como uma espécie de “pecado”.

Um outro efeito de sentido é de que o professor também erra, portanto não deve “julgar” os “erros” dos alunos. Nesse caso, o não-padrão é que é visto como “erro”, o que retoma a memória de um discurso do qual Marcos Bagno é forte crítico. O que mostra que:

(...) uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

Nas considerações finais do artigo, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) apresenta a conclusão da pesquisa bibliográfica que realizou com base nas obras de Ellen Golden White e de vários autores da linguística sobre o ensino da língua materna. Ela declara:

No decorrer de nossos estudos, verificamos que os pressupostos de ensino de língua materna, hoje veiculados nas obras de linguística, correspondem às ideias de Ellen G. White que, ao falar sobre educação propõe um ensino que se fundamente na capacidade de raciocinar e não na simples memorização de

regras e categorias gramaticais, e que o estudo prático da língua deve ter como ponto de partida o seu uso de acordo com a situação comunicativa. (QUADROS, 2015, p. 191)

Constata-se, aqui, mais uma vez, que Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) defende a articulação entre os escritos de Ellen Golden White e algumas obras de linguística, voltadas para o ensino da língua materna. Essa aproximação só é possível porque Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) fala da posição de sujeito do “linguista adventista”, o que lhe permite, mais precisamente exige-lhe, que ela faça tal aproximação. Afinal, de acordo com Michel Pêcheux (1993, p. 82), o “discurso é efeito de sentido” entre locutores (ou enunciadore), entendidos como “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1993, p. 82). Portanto, o enunciador Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) assume um determinado lugar na estrutura social, o lugar de linguista adventista, e é desse lugar que o referido enunciador “fala”.

Finalmente, Silvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) propõe três atividades para debate para o público-leitor, com base em três perguntas diretas, uma característica que aparece em todos os artigos da obra “Manual do Educador”. A autora questiona:

1. Se a função da escola é estudar a norma padrão da língua, como é possível conciliar essa tarefa com uma postura metodológica baseada nas premissas expostas neste capítulo?
2. É possível o trabalho docente, conforme aqui descrito, evitar a discriminação linguística dos alunos que se distanciam da norma padrão?
3. Qual a relação entre uma educação baseada em princípios cristãos e o ensino de língua materna que propicie ao aluno a construção de uma cidadania plena? (QUADROS, 2015, p. 191)

Logo, verifica-se que a autora finaliza o artigo problematizando alguns dos pontos principais abordados: i) pelos estudos enunciativos (relação entre sistema linguístico e práticas sociais); ii) pelos estudos da Sociolinguística (preconceito linguístico); e iii) pelos estudos que tratam da relação ensino/aprendizagem (como ensinar a norma padrão), incentivando ainda os docentes a oferecerem “uma educação baseada em princípios cristãos”.

7. Considerações finais

As análises mostraram que a autora do texto sob análise procurou

articular o trabalho de ensino de língua materna na rede de ensino adventista com a cosmovisão bíblico-cristã, de acordo com a fé adventista, o que se deu por meio da presença, no texto, de citações de textos clássicos de Ellen Golden White, bem como de citações e de pré-construídos vinculados ao discurso da linguística contemporânea. Nessa perspectiva, Sílvia Cristina de Oliveira Quadros procurou mostrar, ao longo do seu artigo, que os escritos de Ellen Golden White voltados para a área de educação, produzidos em sua maior parte no início do século XX, estão em harmonia com os estudos atuais de alguns linguistas, e servem, inclusive, para melhorar a prática pedagógica dos docentes de língua materna da rede educacional adventista no século XXI.

Nessa perspectiva, Sílvia Cristina de Oliveira Quadros (2015) materializa diferentes pré-construídos, os quais são indícios do funcionamento de uma memória discursiva que retoma e reconfigura tanto os textos de Ellen Golden White quanto os textos de alguns linguistas contemporâneos. Dessa forma, contatou-se um jogo de forças entre memória e atualidade, o qual funcionou a partir de uma dialética entre “desestruturação-reestruturação das redes e trajetões” interpretativos (PÊCHEUX, 2006, p. 56), o que só foi possível porque a autora do texto se subjetiva no lugar de “linguista adventista”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Greg. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAHIA, Euler Pereira. Palavras iniciais. In: SUÁREZ, Adolfo Semo. (Org.). *Manual do Educador: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem*. Engenheiro Coelho: Unaspres – Imprensa Universitária Adventista, 2015.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Fontes, 1995.
- BÍBLIA Sagrada*. Trad.: João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atual. no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- DOUGLASS, Herbert Edgar. *Mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen Golden White*. Trad.: José Barbosa da Silva. Tatuf: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins

Fontes, 2003.

GENERAL CONFERENCE OF SEVENTH DAY ADVENTISTS. The gift of prophecy, 18. In: GENERAL CONFERENCE OF SEVENTH DAY ADVENTISTS. *28 beliefs*, 2015 edition.

GUARDA, Márcio Dias. Muito além do Ensino. *Revista Adventista*, ed. n. 2355, p. 17, maio, 2015.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pechêux (1969). In: GADET, Francaise; HAK, Tony. (Orgs.). (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pechêux*. Trad.: Bethania S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA (IASD). *Declaração de confiança nos escritos de Ellen G. White*. Disponível em:

<http://www.adventistas.org/pt/institucional/organizacao/declaracoes-e-documentos-oficiais/declaracao-de-confianca-nos-escritos-de-ellen-g-white>>. Acesso em: 26-10-2016.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francaise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pechêux*. Trad.: Bethania S. Mariani *et al.* 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 61-161.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* *Papel da memória*. Trad.: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste Ed. Educativa, 1985.

QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira. O ensino da língua materna nos escritos de Ellen G. White. In: SUÁREZ, Adolfo Semo. (Org.). *Manual do educador: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem*. Engenheiro Coelho: Unaspres – Imprensa Universitária Adventista, 2015.

_____. Prefácio. In: SUÁREZ, Adolfo Semo. (Org.). *Manual do educador: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem*. Engenheiro

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Coelho: Unaspress – Imprensa Universitária Adventista, 2015.

WHITE, Ellen Golden. *Conselhos aos professores, pais e estudantes*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

_____. *Conselhos sobre educação*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

_____. *Educação*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

**EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA
DO PROCESSO-CRIME DE DEFLORAMENTO
DE IDALINA CARDOSO BARRETTO
NA ARACAJU OITOCENTISTA (APJ, 2544,02,01)**

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (FUFSE)
smda@oi.com.br

RESUMO

A presente proposta está vinculada ao trabalho desenvolvido por parte da equipe de Sergipe, responsável pela constituição do banco de dados diacrônicos, que participa do projeto nacional e interinstitucional intitulado Para a História do Português Brasileiro (PHPB). O PHPB/SE tem como propósito descrever a realidade linguística do português de Sergipe dos últimos três séculos, enquadrando-se na metodologia de trabalho do projeto coletivo, de levantamento de fontes específicas e representativas, oriundas de levantamentos em arquivos históricos. Os *corpora* do projeto nacional e, conseqüentemente, dos subprojetos estaduais vinculados a ele, são definidos por José da Silva Simões e Verena Kewitz (2010) a partir da categorização, denominado no âmbito da pesquisa como *corpus mínimo comum*. O objetivo desse trabalho é apresentar uma breve descrição codicológica bem como os resultados parciais da edição semidiplomática (CAMBRAIA, 2005; SPINA, 1990) do processo-crime, relatando o defloramento de Idalina Cardoso Barretto, manuscrito no final do século XIX, uma das categorias apontadas por José da Silva Simões e Verena Kewitz (2010), que está localizado no acervo do Arquivo do Poder Judiciário (APJ), na cidade de Aracaju, estado de Sergipe, sob a cota 2544,02,01. As normas de edição utilizadas para a confecção deste trabalho seguiram o padrão adotado pela equipe nacional do PHPB. Esperamos que a inserção de nossa edição ao banco de dados do PHPB/SE contribua para as análises linguísticas do projeto nacional e que, em contraste com os dados já gerados por outros doze estados, consigamos descrever e entender o funcionamento de nossa língua em tempos pretéritos.

Palavras-chave: Crítica textual. Defloramento. PHPB/SE

1. Considerações iniciais

Parte integrante do projeto Para a História do Português Brasileiro de Sergipe (PHPB/SE), o presente trabalho traz um estudo de crítica textual de um dos documentos que compõe os *corpora* que constituem o banco de dados do referido projeto. Com o objetivo de disponibilizar edições de manuscritos dos séculos XVIII, XIX e XX para investigações das mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo os estudos linguísticos da língua portuguesa, selecionamos um processo-crime de defloramento do século XIX, da cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Tal manuscrito encontra-se no Arquivo do Poder Judiciário, localiza-

do em Aracaju. Os critérios de seleção adotados para a escolha do *corpus* foram o bom estado de conservação dos documentos e a tipologia pré-selecionada pelo PHPB/SE, dentro do que se designa como *corpus mínimo comum*. (SIMÕES & KEWITZ, 2010)

Nas seções a seguir, trataremos sobre: i) um breve panorama do PHPB e seus objetivos; ii) algumas considerações sobre a crítica textual e a edições de textos segundo alguns teóricos da respectiva área de estudo; iii) apresentaremos informações sobre o *corpus*, uma breve análise codicológica, as normas que regiram a edição e, em seguida, a edição semidiplomática dos fólios selecionados do *corpus* em estudo.

2. Projeto para a História do Português Brasileiro de Sergipe: a formação do banco de dados a partir de edições

A constituição e/ou ampliação de bancos de dados sociolinguísticos que contemplem uma variedade do português do Brasil não mapeada ou pouco mapeada, como é o caso do Estado de Sergipe, é altamente desejável (FREITAG, 2013; FREITAG, TAVARES & MARTINS, 2012). Para que se possa dar conta da dimensão histórica da língua portuguesa, principalmente no que se refere às suas origens no Brasil, é necessária a constituição de bases de dados linguísticos diacrônicos sistematizados. A linguística histórica no Brasil tem promovido a construção de *corpora* diacrônicos bastante substanciais, como, por exemplo, os do projeto Tycho Brahe, na Unicamp, e o Projeto para a História do Português Brasileiro (MARENGO & FREITAG, 2016). Este último foi criado no final dos anos 90 do século passado pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo contando, atualmente, com participação de pesquisadores de diferentes regiões e de diferentes instituições brasileiras. De acordo com Sandro Marcio Drummond Alves Marengo e Raquel Meister Ko Freitag (2016),

O principal objetivo é levantar dados representativos das normas sociais de cada fase histórica do português no e do Brasil – com a aplicação de um controle tipológico-textual mais rígido – favorecendo, assim, o avanço do debate teórico acerca da mudança linguística e das interpretações sobre a formação histórico-social do português brasileiro (MARENGO & FREITAG, 2016, p. 117)

Os *corpora* do projeto nacional e, conseqüentemente, dos subprojetos estaduais vinculados a ele, são definidos por José da Silva Simões e Verena Kewitz (2010) a partir da seguinte categorização, denominado no

âmbito do PHPB como *corpus* mínimo comum, conforme podemos verificar no esquema a seguir.

***Corpus* mínimo comum – manuscritos**

1. Testamentos
2. Processos-crime
3. Atas da Câmara
4. Cartas Particulares
5. Cartas da Administração privada
6. Cartas Oficiais

***Corpus* comum mínimo – impressos**

Textos jornalísticos a partir do século XIX

1. Cartas de redatores/ editoriais
2. Cartas de leitores
3. Anúncios.

Ainda segundo José da Silva Simões e Verena Kewitz (2010), outros tipos de texto não estabelecidos no *corpus* mínimo comum, podem compor o que se convencionou chamar de *corpus* diferencial comum:

***Corpus* diferencial comum**

1. Inventários
2. Memórias históricas e diários
3. Entremezes e outros textos teatrais
4. Inquéritos orais

O PHPB/SE está vinculado ao projeto nacional. Este subprojeto possui atualmente 03 (três) linhas de pesquisa: 1. Levantamento, coleta, organização e edição de corpus diacrônico: abordagem filológica e de linguística de corpus a dados diacrônicos do português em Sergipe; 2. História social: estudo da sócio-história do português em Sergipe, em perspectiva pancrônica; 3. Descrição pancrônica: abordagem descritiva, do nível fonológico ao semântico-discursivo, em amostras diacrônicas e

sincrônicas do português em Sergipe. Dentre todas elas, a linha na qual se alicerça este trabalho é a de número (1), que trabalha com o levantamento, preparação e organização de documentos escritos (manuscritos e impressos) do corpus mínimo e diferencial.

Dotados de rigor filológico, a preparação das fontes será de suma importância para tentar captar evidências quantitativas de formas variantes de todas as variáveis possíveis ocorridas no passado, conjugando diferentes formas de estudo da mudança (na fala e na escrita) para a compreensão de questões relacionadas à mudança linguística. (MARENGO, 2016; MARENGO & CAMBRAIA, 2016).

A constituição de uma base de dados que possa dar suporte às futuras análises linguísticas do PHPB/SE faz com que o tratamento dispensado à preparação da documentação seja de suma importância. Segundo César Nardelli Cambraia (1999), "é inegável que a validade de um estudo diacrônico do português esteja diretamente relacionada à fidedignidade da fonte utilizada para a coleta de dados".

Rosa Virgínia Mattos e Silva (2008) afirma que não se pode desprezar a relação íntima que os estudos linguísticos de perspectiva diacrônica em caráter estrito possuem com a Filologia, pois sabe-se que não se pode fazer linguística histórica sem documentação remanescente do passado. Assim, deixamos claro o importante papel que as edições das fontes possuem dentro dos estudos de linguística histórica. Portanto, os procedimentos utilizados na preparação das fontes primárias se baseiam nos preceitos científicos e rigor filológico da crítica textual.

3. Crítica textual e a edição de textos

A crítica textual tem como objetivo principal, segundo César Nardelli Cambraia (2005), a restituição da forma genuína dos textos. Um texto ao ser reproduzido, por muitas vezes, não condiz com o original. Isto quer dizer que a cópia, geralmente, contém traços que podem ter sido proporcionados de acordo com a visão de quem o copiou ou, até mesmo, por adaptações que lhe pareceram necessárias. Isso pode ocorrer, por exemplo, para tornar a mensagem mais clara ou para a correção de um suposto erro.

Ainda de acordo com César Nardelli Cambraia (2005, p. 91), os tipos de edição podem, também, ser baseados na forma de estabelecimento do texto e são distribuídas em edições monotestemunhais (baseadas

em apenas um testemunho de um texto), e as politemunhais (baseadas no confronto de dois ou mais testemunhos de um mesmo texto). Fixamos nossa atenção somente no primeiro tipo de edição apresentado que, segundo a proposta de César Nardelli Cambraia (2005, p. 91-103), pode ser dividido conforme o quadro abaixo.

TIPOS DE EDIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
FAC-SIMILAR	Reproduz-se a imagem de um testemunho somente através de meios mecânicos, como fotografia, xerografia, escanerização etc.
DIPLOMÁTICA	Faz-se a transcrição exatamente como está escrito no modelo, como, por exemplo, sinais abreviativos, sinais de pontuação, paragrafação, separação vocabular etc.
PALEOGRÁFICA/ SEMIDIPLOMÁTICA	Não é tão fiel ao modelo como a diplomática, fazendo assim com que a leitura seja mais fácil para o leitor que não é especialista.
INTERPRETATIVA	É a mais acessível de todas porque o texto passa por um processo de uniformização gráfica e oferece ao público um texto mais apurado. Os elementos estranhos à sua forma genuína vêm claramente assinalados.

Quadro 1: Propostas de tipos e definições de edições de documentos monotestemunhais (CAMBRAIA, 2005)

Como base no que nos coloca Segismundo Spina (1990), a intenção das edições realizadas sob os preceitos da Crítica Textual é a de tornar o texto acessível ao público leitor. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo; César Nardelli Cambraia (2016) nos dizem que, além disso, faz-se mister ressaltar que a acessibilidade deve levar em conta a especificidade do público a quem vai destinada a edição e dos propósitos de realização da mesma. Ainda que a facilitação da leitura seja uma das metas a serem alcançadas, não se pode desprezar a sistematicidade da metodologia para sua concretização.

4. As normas de edição do PHPB

As normas⁵⁰ foram estabelecidas em conjunto pelos professores: Afranio Gonçalves Barbosa (UFRJ), José da Silva Simões (USP), Maria Clara Paixão de Sousa (USP), Verena Kewitz (USP) e Zenaide de Oliveira Novais Carneiro (UEFS), responsáveis pela linha de Linguística de *Corpus* em âmbito nacional. Abaixo, apresentamos as normas de edição

⁵⁰ Disponíveis em: <<https://sites.google.com/site/corporaphpb>>. Acesso em: 26-08-2016.

do PHPB que usamos efetivamente para a edição que realizamos.

1. A transcrição será conservadora.
2. As abreviaturas serão desenvolvidas, marcando-se - em itálico - as letras omitidas.
3. Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver.
4. A pontuação original será mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba será marcado [espaço].
5. A acentuação original será mantida.
6. Os sinais de separação de sílaba ou de linha, usados pelos autores dos diversos documentos, serão mantidos como no original.
7. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução.
8. Eventuais grafias diferenciadas serão remetidas para nota de rodapé, onde se registrará(rão) sua(s) variante(s) mais comum(ns) e, quando possível, considerações sobre a variação em si.
9. Inserções do escriba ou do copista, para não conferir à mancha gráfica um aspecto demasiado denso, obedecem aos seguintes critérios:
 - a) Se na entrelinha do documento original, entram na edição em alinhamento normal e entre os sinais: < >; <↑>, se na entrelinha superior; <↓>, se na entrelinha inferior.
 - b) Se nas margens superior, laterais ou inferior, entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada. Caso seja necessário, ficará em nota de rodapé a devida descrição da direção de escritura ou quaisquer outras especificidades.
10. Intervenções de terceiros no documento original devem aparecer em nota de rodapé informando-se a localização.
11. A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical entre as linhas. A mudança de parágrafo será indicada pela marca de duas barras verticais.
12. A mudança de fólio ou página receberá a marcação entre colchetes com o respectivo número e indicação de frente ou verso.
13. Os sinais públicos, diferentemente das assinaturas e rubricas simples, serão sublinhados e indicados entre colchetes. Exemplos: assinatura simples, Bernardo Jose de Lorena; sinal público, [Bernardo Jose de Lorena].
14. Informações que o editor julgar significativas sobre a diagramação e layout do texto em impressos devem aparecer em nota de rodapé.

5. O processo-crime de defloração de Idalina Cardoso Barretto

O nosso objeto de trabalho encontra-se no acervo histórico do Arquivo do Poder Judiciário do Estado de Sergipe sob a cota (Cx.2544, 02, 01). O documento é do século XIX, ano de 1891. Materialmente, se compõe de 14 fólios de papel pautado de média gramatura com 33 linhas horizontais. 02 fólios estão escritos somente em recto, 10 fólios escritos em recto e verso e apresenta 02 fólios em branco (recto e verso) ao final do documento. O processo-crime está encadernado com fio barbante vermelho.

Os fólios têm dimensão de 220 x 333 mm e sua mancha de 160 a 185 x 290 mm. Não há numeração original. Existe uma numeração arquivística feita, pela própria instituição que o abriga, a lápis na margem inferior direita do documento. Todos os fólios são escritos originalmente com tinta ferrogálica avermelhada. O documento apresenta marcas de carimbo. No que se refere ao seu estado de conservação, está em bom estado. Não há marcas de papirófagos e apresenta marcas de agentes externos, tais como umidade e pequenos desgastes (rasgões) na parte inferior dos fólios.

Trata-se de um processo-crime de defloração ocorrido na cidade de Aracaju (e demandada queixa pela ofendida, na Delegacia de Polícia da cidade de Aracaju em abril de 1891. A ofendida se chama Idalina Cardoso Barretto, de 22 anos de idade e natural da cidade de Maruim (interior de Sergipe). Idalina Cardoso Barretto, que foi passar uns dias acompanhando uma amiga de sua mãe na capital, acusa Josué de Jesus, de 23 anos e natural de Aracaju, de tê-la deflorado mediante promessa de casamento e não ter cumprido o feito prometido.

Realizada a queixa pela deflorada, inicia-se o inquérito investigativo. As primeiras peças do processo são: o exame de corpo de delito feito em Idalina Cardoso Barretto, o auto de perguntas feitas a ela e, em seguida, feitas ao denunciado. Essas serão as peças que iremos apresentar editadas neste trabalho.

Na conclusão do processo, o juiz não considerou o ato carnal como crime de defloração porque, primeiramente, houve consentimento por parte da ofendida e, em seguida, porque considerou a ofendida como mulher fácil e da vida uma vez que o seu exame de corpo delito acusou a presença de sífilis, vinculada como doença de mulheres promíscuas. Como Idalina Cardoso Barretto encontrava-se grávida, levantou-se a hipótese de um possível golpe de paternidade.

O processo foi arquivado em julho do mesmo ano pelo promotor público da cidade a pedido do delegado e Juiz da comarca de Aracaju.

6. Edição semidiplomática do processo-crime

[fol.01r] **1891| Delegacia de Poli-**⁵¹|cia da Capital| Processo sobre o defloramen_ |to de Idalina Cardoso Barretto| Ex officio_ |escrivam Amorim⁵²| Anno do Nascimen_⁵³| to do Nosso Senhor Jesus Christo de| mil oito centos e noventa e um, aos| nove dias do mez de Julho do mes_ | mo anno, nesta cidade de Araca_ |jú e em nesse Cartorio faço autu_ | ação das seguintes das seguintes peças adi_ | ante transcriptas, com o exame e auto| de Corpo de delicto feito na pesso_ | a de Idalina Cardoso Barretto| Do que para constar lavro este| termo. Eu Jose Barbosa de Amo| rim Escrivão da Subdelegacia o escrevi| [fol.2r] N.3| *Notificação número 68*⁵⁴| Aracajú 8 de Abril de 1891| ⁵⁵Transmitindo-vos o incluso auto| de Corpo de delicto procedido por| esta repartição na pessôa de| Idalina Cardoso Barretto, recom_ | mendo-vos que abrais o respecti_ | vo inquerito, findo o qual re_ | metteio -ao Doutor Promotor| publico da Comarca, na fór_ | ma da lei. Saude e fraternidade| ⁵⁶José Emigdio Gonçalves Lima⁵⁷| Chefe de Policia| ⁵⁸Ao *Senhor* Delegado de Policia do termo da| Capital| [fol.3r] Portaria| ⁵⁹Tendo de proceder se a corpo de de| licto na pessôa de Idalina Cardoso| Barretto, que se diz deflorada, nomeio| peritos para procederem ao respectivo| exame, os doutores em medicina Jo-

⁵¹ Letras maiores de ocupação de 03 linhas

⁵² Salto de 11 linhas em branco

⁵³ Letras maiores de ocupação de 03 linhas

⁵⁴ Margem direita na terceira linha

⁵⁵ Entre a data e o texto foram saltadas 6 linhas

⁵⁶ Escrito após saltar uma linha

⁵⁷ Assinatura abreviada

⁵⁸ Salto de 11 linhas entre essa escrita a última linha escrita anteriormente.

⁵⁹ Salto de 1 linha entre o escrito anterior e começo dessa.

sé| Francisco da Silva Mello e Joaõ An|tonio da Silva Mar-
ques, os quaes se| rão notificados para comparecer| nesta Se-
cretaria, amanhã, as onze| horas do dia, para o fim indicado,|
prestado o juramento de beme fielmente na| presença das tes-
temunhas a diante| nomeadas, as quaes seraõ igualmen| te noti-
ficadas.|| Designo para servir de escrivaõ o| amarmense desta
repartição Francisco| Quirino Rodrigues da Silva.| Secretaria
da Policia de Sergipe,| Aracajú 18 de Março de 1891| José Er-
migidio Gonçalves Lima| ⁶⁰Certidaõ| Certifico que intimei a os
peritos dou| tores em midicina José Francisco da| Silva Mello e
Joaõ Antonio da Silva| Marques, e as testemunhas Candido|
Pinto de Carvalho e Pedro Delfino dos| Santos para o fim de-
clarado na por| taria supra. Secretaria da Policia| de Sergipe,
Aracajú 18 de Março de 1891| Francisco Quirino Rodrigues da
Silva| [Fol. 3v] Auto de Corpo de delicto| Aos desenove dias
do mez de Março| de mil oitocentos noventa e um,| nesta cida-
de de Aracajú e na Secreta| ria de Policia do Estado de Sergi-
pe,| aqui presente o Cidadaõ Doutor Chefe| de Policia José
Ermigidio Gonçalves| Lima, commigo o amarmense da| mes-
ma Secretaria servindo de escrivaõ,|os peritos notificados dou-
tores em mi| dicina José Francisco da Silva Mello| e João An-
tonio da Silva Marques e| as testemunhas Candido Pinto de|
Carvalho e Pedro Delfino dos Santos,| todos moradores nesta
cidade, deferi| do aos peritos o juramento de bem e fielmente
dessem, |prometteram desempenhar fiel_| mente a missaõ de
que foram em| carregados, declarando com verdade| o que
descobrissem e encontrassem,| e o que em suas consciencias
enten| derem. Em seguida encarregou-| lhes o mesmo cidadão
Doutor Che_| fe de Policia de procederem a exame| na pessoa
de Idalina Cardoso Bar_| retto, que se diz deflorada, e que res-
pondessem aos quesitos seguintes:| 1,º Se houve defloramento;
2,º qual | o meio empregado; 3,º se houve copu| la carnal; 4,º
se houve violencia| para fins libidinosos; 5º quaes ellas| sejam.
Em consequencia, passa| ram os peritos a fazer o exame e| [fol.
4r] investigações ordenadas e as que jul| garam necessarias,
concluidas as| quaes, declararam o seguinte: Em| examinando
a offendida de que se| trata, encontraram as glandulas| ma-
marias intusmecidas, deixando| correr, pela pressaõ, collos-

⁶⁰ Salto de 1 linha entre o escrito anterior e começo dessa.

trum;| o baixo ventre volumoso, e auzencia| de menstruação, deixando perceber| que está em estado de gravidez. Os| grandes labios intumescidos, bem| como os pequenos labios, cuja| face posterior formáva com o| clytoris um corpo disforme, coberto| de vegetações syphiliticas; auzencia| de membrana hymem e a vagina| por ondecorria um liquido espesso| com o caráter de pus, estava| francamente dilatada. Pelo que| respondem: Ao 1º quesito_ Sim| Ao 2º o penis; ao 3º Sim, Ao 4º Não. Ao 5º prejudicado com | a resposta dada ao 4º E por nada| mais haver, deu se por findo o exame| ordenado, e tudo lavrou se o presen| te auto, que vai por mim escripto| e assignado pelo referido cidadão Dou| tor Chefe de Policia e rubricado pelo| mesmo, peritos e testemunhas, com| migo escrivão Francisco Quirino Ro| drrigues da Silva, que o fiz e escrevi;| de que tudo dou fé.| José Emigidio Gonçalves Lima| [fol. 4v] Doutor João Antonio da Silva Marques| Doutor José Francisco da Silva Mello| Candida Pinto de Carvalho| Pedro Delfino dos Santos| Francisco Quirino Rodrigues da Silva| [fol.5r] Auto de perguntas feitas| A Idalina Cardoso Barretto.|| ⁶¹Aos dezoito dias do mez de Março| de mil oitocentos e noventa e um,| nesta cidade de Aracajú e na Se| cretaria da Policia de Estado de Ser| gipe, ahi presente o cidadão Dou| tor Chefe de Policia, compareceu| Idalina Cardoso Barretto, commi| go amarmense da mesma Secre| taria servindo de escrivão, abaixo| assignado, pelo referido Cidadão| Doutor Chefe de Policia foram-lhe| feitas as perguntas seguintes:| Perguntado qual seu nome, | idade, estado, filiação, naturali| dade, profissão e residencia?| Respondeu chamarse Idalina| Cardoso Barretto, de vinte e dous annos| de idade, solteira, filha de Maria| Felismino da Conceição, residente| em Maruim, brasileira, sabe| ler e escrever.|| Perguntada como se déra o| facto do defloramento de que veiu| ella respondente queixar se?| Respondeu que achava se em| casa de Francisco Antonio de Jesus,| residente nesta cidade, a convite| da Senhora e filha da mesma para| passar alguns dias, quando na| noite de oito de Outubro de mil e| [fol.5v] oitocentos e noventa de volta d'um| passeio que fez a casa da viuva| de José Carlos fóra surprehendi| da e aggredda em um lugar in| termedio entre os dous pontos acima| ditos por Josué Antonio de

⁶¹ Salto de 1 linha entre o escrito anterior e começo dessa.

Jesus| filho do alludido Francisco An_| tonio e quasi arrastada pelo seu| aggressor a uma caza em construc| ção, onde conseguiu realizar os seus| intentos libidinosos, e com pro| messas de casamento exigio ainda| mais aguardar reserva deste acto| que até hoje não soube reparar.|| E como nada mais foi per| guntado nem respondido, as| signa o presente auto, depois de| lhe ser lido e achar conforme;| o qual vai tambem assignado| e rubricado pelo mesmo cidadão| Doutor Chefe de Policia; de que tudo| dou fé. Eu Francisco Quirino Ro| drigues da Silva, escrevaõ que o| escrevi.| José Emigdio Gonçalves Lima| Chefe de Policia| Idalina Cardoso Barretto.| Francisco Quirino Rodrigues da Silva| [fol.6r] Auto de perguntas feitas| A Josué de Jesus|| Aos desoito dias do mez de Março| de mil oitocentos noventa e um,| nesta Cidade de Aracajú e na| Secretaria de Policia do Estado de| Sergipe, ahí presente o Cidadão| Doutor Chefe de Policia, compare| ceu Josué de Jesus, commigo| amarmense da mesma Secretaria| servindo de escrevaõ, abaixo assigna| do, pelo referido cidadão Doutor Chefe| de Policia foram lhe feitas as se| guintes perguntas:| Perguntado qual seu nome,| idade, estado, filiação, naturalida| de, profissão e residencia?| Respondeu chamar se Josué| de Jesus, de vinte e tres anos de| idade, solteiro, filho legitimo de| Francisco Antonio de Jesus e Por| firia Maria da Conceição, natural| desta capital, onde reside e vive| da arte de machinista.|| Perguntado como se déra o de| floramento de Idalina de tal, do| qual é elle acusado pela propria| offendida?|| Respondeu que de tal deflora| mento nada sabe e que quando| teve relações illicitas com a refe| rida Idalina já a encontrou de| [fol.6v] florada.|| Perguntado se quando teve essas| relações com a ofendida já sabia| estar ella deflorada, ou ignorava| esta circumstancia?|| Respondeu que quando teve| as alludidas relações, já sabia que| Idalina estava de ha muito deflora| da e se do contrario fosse informa| do por esta não a procuraria para| tal fazer. || Perguntado por quem soubera| elle respondente o que acaba de| afirmar?|| Respondeu que diversas pes-| soas lhe informaram o que acaba | de asseverar, mas que conveniências| particulares obrigaõ-no a não decli_| nar os nomes de todas essas pesso| as, podendo apenas referir o nome| de um seu amigo que tambem| lhe informou acerca do defloramen| to de Idalina. || Perguntado como se chama| esse amigo que acaba de nomear?|| Respondeu

que se chama Can-| dido de tal e acha se actualmente| no Rio de Janeiro, empregado n'uma| alfaiataria.|| Perguntado quantas vezes| Teve relações ilícitas com a offen| dida e se para conseguir as rela| ções já mencionadas empregára| [fól.7r] insistencia, ou se Idalina accedéra| aos seus desejos d'elle respondente| por simples convite? | Respondeu que a simples convi-| te e mediante insignificantes of| fertas accedeu ella a os seus desejos.|| Perguntado a que horas e em | lugar teve relações ilícitas com a| offendida de que se trata?|| Respondeu que as sete horas da| noite e em uma casa em construc| ção, situada na vizinhança d'elle| respondente. || Perguntado quantas vezes teve essas relações?|| Respondeu que teve apenas uma vez.| Perguntado se sabe estar a offen| dida grávida?|| Respondeu negativamente.|| E como nada mais foi perguntado| nem respondido, assigna o presente| auto, depois de lhe ser lido e achar| conforme; o qual vai também as| signado e rubricado pelo mesmo ci-| dadaõ Doutor Chefe de Policia; de| que tudo dou fé. Eu Franciscico Qui| rino Rodrigues da Silva, escrevaõ que| o escrevi.| José Ermigidio Gonçalves de Lima | Chefe de Policia| Josué de Jesus| Francisco Quirino Rodrigues da Silva

7. *Considerações finais*

O presente trabalho buscou apresentar uma breve descrição codicológica bem como os resultados parciais da edição semidiplomática de um processo-crime de defloração manuscrito do século XIX da cidade de Aracaju/SE.

O objetivo que estabelecemos para tal foi alcançado com êxito. A partir da edição apresentada, que comporá o banco de dados diacrônicos do português brasileiro de Sergipe, dar-se-ão início aos trabalhos de análise linguística em um prisma pancrônico, sob diversas perspectivas, com a finalidade de remontar a descrição e o uso da língua portuguesa historicamente no estado de Sergipe.

Além disso, deve-se frisar que tais edições também atendem a outras áreas de estudo, tais como a história social e a história da cultura escrita. Estas edições, principalmente aquelas que tomam os processos-crime de defloração, abrem espaços para pesquisas diacrônicas sobre os gêneros processo criminal e inquérito, sobre a história das violências e crimes cometidos em Sergipe em tempos pretéritos e, sobretudo, sobre a

história do exercício jurídico no nosso Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. Subsídios para uma proposta de normas de edição de textos antigos para estudos linguísticos. In: *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: FFLCH-USP, 1999, p. 83-93.

_____. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, vol. 14, p. 156-164, 2013.

_____; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa*, vol. 56, n. 3, p. 917-944, 2012.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves. *Variações terminológicas e diacronia: estudo léxico-social de documentos militares manuscritos dos séculos XVIII e XIX*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____; FREITAG, Raquel Meister Ko. Para uma história do português brasileiro em Sergipe: organizando as fontes manuscritas e suas edições. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe*, Aracaju, vol. 1, n. 46, p. 116-129, 2016.

_____; CAMBRAIA, César Nardelli. Estudo socioterminológico da variação/mudança em manuscritos militares dos séculos XVIII e XIX. In: *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão/Sergipe, n. 24, p. 203-224, 2016.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica* (ouvir o inaudível). São Paulo: Parábola, 2008.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. Recortes temáticos e mapeamento de tradições discursivas no *corpus* PHPB. In: HORA, Demerval da; SILVA, Camilo Rosa (Orgs.). *Para a História do Português Brasileiro*: abordagens e perspectivas, vol. VIII. João Pessoa: Ideia/UFPB, 2010, p. 21-28.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual* São Paulo: Ars Poetica/Edusp, 1990.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO**

Glauceinei Dutra Galvão (UEMS)

glauceinei.professora@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataneilgomes@uol.com.br

RESUMO

A modalidade educação aberta que mais cresce na contemporaneidade é a educação a distância, pois a mesma surgiu para atender as novas demandas educacionais da sociedade. Investigando as possibilidades de acesso ao ensino superior no Brasil e a importância da formação da população para atender as demandas do mercado de trabalho, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre as vantagens da educação a distância para os alunos que buscam formação superior, as mudanças no processo de ensino aprendizagem e faz uma análise dos métodos utilizados e infraestrutura disponíveis pela educação a distância que caracterizam um ensino de qualidade. A partir da pesquisa quantitativa, buscou-se discutir e compreender o impacto da educação a distância no Brasil, tornando indispensável a pesquisa documental que mostra a trajetória, ascensão e leis regulamentadoras este modelo de ensino. Os autores Patricia Alejandar Behar (2009), Robson Santos da Silva (2010), Carmem Maia e João Mattar (2007), Andrea Cecília Ramal (2002), Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo (2009), Maria Luiza Belloni (2006) e Fredric Michael Litto (2010) e dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) foram usados para a fundamentação teórica e serviram de base para a análise e interpretação dos dados coletados na fase de elaboração do artigo.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino superior. Educação aberta.

1. Introdução

Segundo Otto Peters (1983, *apud* BELLONI, 1999, p. 9-10), a educação a distância surgiu em meados do século XX com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Contudo, a Internet trouxe novas possibilidades para o avanço e expansão da educação a distância, permitindo que um maior número de pessoas passasse a ter acesso à educação.

O crescimento da educação a distância se torna mais evidente com o uso da Internet para divulgação do conhecimento, embora pareça um clichê, não deixa de ser um aspecto relevante para o advento dessa nova concepção de ensino. A Internet surgiu em plena Guerra Fria (1947 –

1953) para que os militares norte-americanos mantivessem suas comunicações em caso de ataques inimigos que destruíssem os meios convencionais de telecomunicações. O desenvolvimento tecnológico permitiu que um sistema global de redes de computadores pudesse estar interligado e este novo modelo de comunicação modificou o estilo de vida da sociedade quebrando paradigmas sobre as formas de comunicação, acesso e troca de informações no mundo.

De acordo com Maria Luiza Belloni (1999, p. 4), com o atual quadro de mudanças na sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a educação a distância apenas como um meio de superar problemas emergenciais ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história. A educação a distância oferece à sociedade atuante a oportunidade de se adequar às demandas do mercado de trabalho, pois são ofertados inúmeros cursos de capacitação, graduação, pós-graduação, dentre outros, em um modelo flexível que não dispensa o uso das ferramentas tecnológicas.

O crescimento da educação a distância se justifica pelas vantagens que o aluno tem em decidir quando, como e onde estudar, podendo conciliar estudo e trabalho, permanecer em seu ambiente familiar, ter acesso a recursos pedagógicos inovadores, desenvolver sua autonomia e reduzir custos. Todas estas vantagens trouxeram mudanças impactantes para os órgãos reguladores da educação no Brasil e no Mundo, para que se possa garantir um ensino de qualidade. Dentre os marcos históricos e normativos da educação a distância no Brasil podemos citar os decretos nº 5.622 (de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB); nº 5.773 (de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino) e nº 6.303 (de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622 e 5.773); as portarias nº 1 (de 10 de janeiro de 2007); nº 40 (de 12 de dezembro de 2007) e nº 10 (de 02 de julho de 2009).

E como não há possibilidades de abordar todos os modelos de educação a distâncias disponíveis no mercado, trataremos apenas dos cursos da modalidade a distância ofertados pela maior companhia da educação do Brasil, a Universidade Anhanguera – UNIDERP (Universidade para Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal), que, em 2016 oferece 28 cursos de graduação só na modalidade de educação a distância com projeção de abertura de mais cinco cursos para 2017.

Apresentaremos uma pesquisa, discussão e estudo das vantagens da educação a distância para os alunos que buscam formação superior, as mudanças no processo de ensino aprendizagem e faremos uma análise dos métodos utilizados e infraestrutura disponíveis pela educação a distância que caracterizam um ensino de qualidade.

2. Desenvolvimento

A educação passa por uma modificação paradigmática e, com a admissão da educação a distância, surgiu a necessidade de se compreender quais são estas modificações. De acordo com Patricia Alejandar Behar (2009, p 15), está ocorrendo uma passagem da Sociedade Industrial, que privilegia a cultura do ensino, para uma sociedade em Rede, que dá ênfase à cultura da aprendizagem, convergindo para a construção de um novo modelo educativo. Com a educação a distância o professor, que antes concentrava o conhecimento, passa a ser o mediador do conhecimento. Segundo Manuel Castells (1999, *apud* BEHAR, 2009, p. 15),

Na sociedade em rede, aprender caracteriza-se por uma apropriação do conhecimento que se dá numa realidade concreta. Isto é, parte-se da situação real vivida pelo educando, o que é apoiado pela presença mediadora e gestora do professor comprometido com seus alunos e com a construção conhecimentos, procurando responder ao princípio da aprendizagem significativa.

Embora os avanços tecnológicos da informação e comunicação tenham um papel importante para o surgimento de novas práticas pedagógicas inovadoras, estas mudanças também acontecem para atender ao novo modelo de vida da sociedade. “A educação a distância vem ao encontro destas necessidades, proporcionado que o conhecimento seja construído independente de tempo e espaço e entra em cena para “tentar” auxiliar a resolver alguns dos problemas da educação brasileira” (BEHAR, 2009, p. 16). O ensino não está preso as quatro paredes de uma instituição, o aluno agora pode acessar a instituição onde e quando quiser.

Patricia Alejandar Behar (2009) também enfatiza que a educação a distância é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um sistema de educação. O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, também traz uma definição legal para a educação a distância:

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a

utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com um simples “clique” o aluno, além ter acesso às teleaulas dos professores EaD⁶² e assisti-las quantas vezes quiser, pode participar de fóruns de discussão e interagir com os colegas de curso, enviar suas dúvidas para o tutor a distância⁶³, acessar suas notas, cronograma e plano de ensino de cada disciplina e muito mais. As instituições que ofertam cursos na modalidade educação a distância contam com a plataforma MOODLE. Robson Santos da Silva (2010, p. 10) explica que o MOODLE (**M**odular **O**bject-**O**riented **D**ynamic **L**earning **E**nvironment) é um ambiente *on-line* para a docência, aprendizagem e gestão acadêmica que emerge no contexto sociotécnico da web 2.0. O ambiente virtual de aprendizagem, no caso da Universidade Anhanguera – UNIDERP, seria a instituição de ensino do aluno a qual acessa quando quiser e/ou puder.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado, são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos. (SILVA, 2010, p. 16)



Figura 01: Ambiente virtual de aprendizagem do aluno da Universidade Anhanguera – UNIDERP.

Esta plataforma também proporciona aos professores EaD e tuto-

⁶² Professor EaD: profissional responsável pela disciplina, elaboração de provas e atividades.

⁶³ Tutor a distância: profissional responsável pelo esclarecimento de dúvida dos acadêmicos.

res a distância maior interatividade com os alunos os quais, por meio dela, podem compartilhar textos, atividades, criar fóruns de informações e discussões, trocar mensagens em tempo real ou não, corrigir as atividades avaliativas e dar *feedback*⁶⁴ do desempenho dos alunos. Todas as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem servem de subsídios para estreitar a distância entre os profissionais da educação e alunos.

Os alunos também contam com a plataforma “A Minha Biblioteca” que, de acordo com o tutorial de acesso⁶⁵, é um consórcio com aproximadamente 6.000 e-books, formado pelas quatro principais editoras de livros acadêmicos do Brasil: Grupo A, Atlas, Grupo Gen e Saraiva. Essas editoras se uniram para oferecer às Instituições de Ensino Superior uma plataforma prática e inovadora para acesso a um conteúdo técnico-científico de qualidade pela internet. Por meio da plataforma *Minha Biblioteca*, os alunos têm acesso rápido e fácil a milhares de títulos acadêmicos entre as principais publicações de diversas áreas de especialização: direito, ciências sociais aplicadas e saúde, entre outras.



Figura 02. Tela de acesso da Biblioteca Virtual da Universidade Anhanguera – UNIDERP.

Com todas as estas transformações é necessário desenvolver a au-

⁶⁴ *Feedback*: retroação das correções e regulações de um sistema de informações sobre o centro de comando do sistema.

⁶⁵ Tutorial de acesso: documento Institucional elaborado funcionários e alunos.

tonomia dos alunos levando-os a aprender a aprender. Isso implica oferecer-lhes condições de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe e a mudar conceitos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos adquiridos no passado e adquirir novos conhecimentos (SANTOS, 2015). A Instituição reconhece que a leitura é uma ferramenta indispensável à aprendizagem e, preocupada com a qualidade do ensino, disponibiliza aos estudantes a plataforma *Minha Biblioteca*, desta forma aumentam seu repertório de conhecimento e, ao mesmo tempo, consegue diminuir a distância entre o aluno e a instituição de ensino.

O Ministério da Educação é o órgão responsável por fiscalizar as instituições de ensino que ofertam esta modalidade de ensino garantindo aos alunos uma educação de qualidade. De acordo com o artigo 26 do Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, a oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria. Os 28 cursos ofertados pela Universidade Anhanguera – UNIDERP na modalidade de educação a distância são autorizados pelo Ministério da Educação, e boa parte deste total já foram reconhecidos. Considerando esta exigência e determinação do Ministério da Educação, a Universidade Anhanguera – UNIDERP disponibiliza para a consulta pública no endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br> os resultados das últimas avaliações in loco realizadas pelo INEP/MEC, e os resultados dos indicadores de qualidade da IES/Cursos (IGC/CPC/ENADE).

O Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007, dispõe em seu artigo segundo que as atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados. O quadro abaixo faz uma amostragem do processo de avaliação da Universidade Anhanguera – UNIDERP.

Provas Disciplinas Regulares	Atividade Avaliativa (Desafio Profissional)
0 a 6 pontos	0 a 4 pontos

*Exceto as disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, que possuem diretrizes específicas.

Figura 03. Amostragem da avaliação da Universidade Anhanguera – UNIDERP.

A avaliação dos cursos de educação a distância é composta por uma prova com 10 questões objetivas, valendo de 0 a 6 pontos, elaborada pelo professor EaD tendo como base os conteúdos apresentados nas aulas, slides, roteiros de estudos, caderno de atividades e bibliografias e, por determinação do MEC, é aplicada no polo de apoio presencial, em data previamente divulgada no calendário e cronogramas de aulas. As atividades avaliativas têm pontuação máxima de 4 pontos, as mesmas são disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem para a avaliação do tutor a distância. Race (2008, *apud* CORTELAZZO, 2009, p. 148) afirma que a avaliação será mais justa se acompanhada de diferentes instrumentos:

pode assumir muitas formas e pode-se dizer que *quanto maior* o número de instrumentos, *mais justa* será para o aluno. A arte de avaliar, portanto, envolve *diferentes tipos de atividades* [...]. Não importa como nos vejamos, palestrantes, professores, facilitadores de aprendizagem, a coisa *mais importante* que podemos fazer para os alunos é *avaliar o trabalho deles*. Em última análise, a avaliação que fazemos é que determina seus diplomas, sua graduação, sua carreira [...].

As correções das provas presenciais acontecem por meio de sistema eletrônico. Os gabaritos são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, nomeados como *provas comentadas*, trata-se de vídeos gravados pelos Professores EaD responsáveis pelas disciplinas, os quais comentam cada questão e justificam as respostas certas e erradas, garantido aos alunos maior interatividade com os Professores EaD e transparência no processo de correção.

Já as atividades avaliativas são corrigidas pelos Tutores a Distância, tais profissionais fazem o acompanhamento do desenvolvimento destas atividades, esclarecendo dúvidas, criando fóruns discussão, enviando mensagens com sugestões e dicas. A atividade avaliativa tem como objetivo favorecer a aprendizagem, estimular a corresponsabilidade dos alunos pelo aprendizado eficiente e eficaz, promover o estudo dirigido a distância, desenvolver os estudos independentes, sistemáticos e o autoaprendizado, auxiliar no desenvolvimento das competências requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, promover a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas práticos relativos à profissão, direcionar o estudante para a busca do raciocínio crítico e a emancipação intelectual.

Tendo em vista as possibilidades de aprendizagem desta atividade é necessário que o tutor a distância esteja apto para dar suporte no esclarecimento de dúvidas e apresentar o *feedback* de sua correção. De acordo

com Angelita Marçal Flores (2009), nos modelos de educação a distância que utilizam a Internet como tecnologia principal ou de apoio, o profissional que está no ambiente virtual de aprendizagem diretamente em contato com os alunos pode utilizar o *feedback* para responder dúvidas, avaliar e desenvolver outras atividades inerentes à docência. É de extrema importância que o tutor a distância não apenas lance a nota, mas que faça um *feedback* que ressalte os pontos positivos do trabalho e aponte os pontos fracos com sugestões e motivações para o crescimento acadêmico dos aprendizes.

O tutor precisa criar um ambiente de comunicação escrita que diminua a distância entre tutor e aluno. Para Ana Lygia Cunha (2006), o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem usada na comunicação da educação a distância precisa ser clara, objetiva e afetuosa, evitando questões e colocações dúbias que venham a prejudicar a aprendizagem. Segundo Lynn Alves e Cristiane Nova (2003), a comunicação é mais importante do que a informação, pois sua função não é apenas passar conteúdo, mas orientar a construção da aprendizagem do aluno.

Walter Ong (1998, *apud* RAMAL, 2002, p. 47) afirma que as tecnologias não são uma mera ajuda externa, mas supõem também transformações interiores da consciência, sustentando que a escrita criou a natureza humana. Dessa forma, é possível afirmar que a comunicação escrita na educação a distância precisar ser tanta clara quanto os diálogos e explicações das salas de aula de ensino regular e presencial, e mesmo que esta escrita tome forma humana, precisará seguir as regras de convenção de escrita da língua portuguesa.

Preocupada com estes aspectos e com a importância do professor EaD e tutor a distância no processo de ensino-aprendizagem, a Instituição oferta a esta equipe de profissionais o *Portal UK - Universidade Kroton* uma plataforma exclusiva para a capacitação e desenvolvimento das atividades que envolvem o ensino-aprendizagem na modalidade de educação a distância. O projeto de capacitação Portal UK - Universidade Kroton corrobora com a Resolução, nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Art. 2 § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

O desenvolvimento das atividades realizadas por Professores EaD e Tutores a Distância não envolvem apenas conhecimentos específicos de seus respectivos cursos, mas o conhecimento do fazer pedagógico como prevê a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, citada acima. Para Zabala (1998, p 18):

A prática pedagógica educativa é a maneira de configurar as seqüências das atividades docentes, que são construídas por um conjunto de ações ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

O Portal UK - Universidade Kroton é uma plataforma desenvolvida para atender esta necessidade de capacitação e formação continuada dos profissionais que atuam na modalidade de educação a distância:

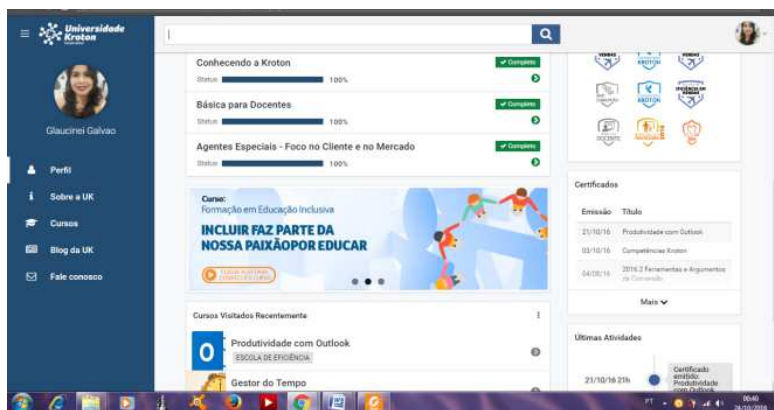


Figura 04. Portal UK - Universidade Kroton acesso de tutor a distância

O Portal UK – Universidade Kroton, a plataforma Minha Biblioteca, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e o modelo de avaliação da Universidade Anhanguera – UNIDERP são possibilidades de organização da modalidade de educação a distância. As ferramentas disponíveis, os novos papéis do professor, tutor e da instituição buscam atender o novo modelo de aluno. Carmem Maia e João Mattar discutem sobre o pú-

blico de alunos que adotaram a modalidade de educação a distância:

Em primeiro lugar, devemos lembrar das pessoas incapacitadas, por deficiências físicas ou mentais, de frequentar instituições convencionais de aprendizagem. Além disso, a EaD traz um benefício direto a pessoas que moram em lugares isolados, afastados dos locais onde é possível estudar presencialmente. A EaD beneficia ainda pessoas que, por diversos motivos, não podem se deslocar até uma instituição de ensino presencial, ou as que trabalham em horários alternativos ou viajam constantemente, sem conseguir, por isso, se comprometer a frequentar uma instituição de ensino tradicional. (MAIA & MATTAR, 2007, p. 9-10)

Para Carmem Maia e João Mattar, a educação a distância democratiza e simplifica o acesso ao conhecimento, funcionando como um mecanismo de justiça social. Contudo, as instituições precisam transpor a barreira do tempo e da distância, e desenvolver nestes alunos a autonomia para sua aprendizagem e o aluno, por sua vez, precisará estabelecer limites e definir critérios que o auxiliem neste processo. Como afirma Michael Moore:

O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isto implicará tomar medidas para reduzir a distância transaccional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio estruturado. Na prática, isto se torna um assunto bastante complexo, pois o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia. Muito tempo e esforço criativo, bem como a compreensão das características de aprendizagem do público-alvo, devem ser empregados para identificar o quanto de estrutura é necessário em qualquer programa, e para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas. É preciso muita habilidade para facilitar o grau de diálogo que seja suficiente e adequado para determinados alunos. Superar desta forma a distância transaccional através da estruturação adequada da instrução e do uso adequado do diálogo é bastante trabalhoso. Requer o envolvimento de muitas habilidades diferentes e exige que estas habilidades sejam sistematicamente organizadas e aplicadas. Requer ainda mudanças no papel tradicional dos professores e fornece a base para a seleção dos meios para a instrução. (MOORE, 2008, *apud* MAIA e MATTAR, 2007, p. 16)

A melhor forma de proporcionar ao aluno uma plataforma de aprendizagem com materiais adequados para o desenvolvimento de sua autonomia é conhecer o aluno e estabelecer um nível adequado e satisfatório de diálogo, pois esta comunicação permitirá que a instituição disponibilize um Ambiente Virtual de Aprendizagem que atenda os seus anseios. Pensado nisso, a Universidade Anhanguera – UNIDERP criou o *Avaliar (Sistema de Avaliação Institucional)* com a finalidade de levantar

informações que direcionem ações de melhoria e aperfeiçoamento de nosso Curso.



Figura 05. Acesso do aluno para o Sistema de Avaliação Institucional

A plataforma *Avaliar* (*Sistema de Avaliação Institucional*) foi construída a partir de questionários direcionados aos alunos, Tutores a Distâncias e Coordenadores visando ações de melhorias para a estrutura e organização do ensino na modalidade de educação a distância. A avaliação do aluno é indispensável, pois permitirá que a instituição busque mecanismos de motivação e apoio aos alunos e aprimorará a organização pedagógica da instituição.

De acordo com (MAIA & MATTAR, 2007), inovação e criatividade passar a fazer parte do planejamento estratégico das instituições envolvidas com educação a distância. Uma instituição bem preparada pode organizar atividades interativas que não apenas reduzem a distância, mas que também aumentam a autonomia dos alunos. Para Fredric Michael Litto (2010, p. 74):

Na medida em que o desenvolvimento de software avança e se sofisticada, será possível conceber a educação a distância numa escala realmente global, com pessoas que querem novos conceitos e novas estratégias de trabalho, fazendo cursos via Internet oferecidos por instituições conceituadas no exterior. Com a ajuda de programas aperfeiçoados de tradução automática de línguas estrangeiras, essa evolução tende a ser cada vez mais factível e facilitada.

O desenvolvimento das tecnologias e a necessidade de formação da população corroboram com o aumento da oferta de cursos a distância, mas faz-se necessário destacar que não foi possível apresentar todas as possibilidades de ambientes virtuais inovadores e criativos, nem tão pou-

co enumerar todas as instituições que oferecem cursos a distância, desde disciplinas isoladas até programas completos de graduação e pós-graduação. Todavia, com a discussão proposta nesse estudo é possível justificar e compreender o que tem levado a milhares de alunos buscarem esta modalidade de ensino e percebe-se que a educação a distância tem um papel importante na formação da população brasileira.

3. Considerações finais

O Censo EaD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil coloca à disposição, para todos os interessados, informações quantitativas e qualitativas sobre as atividades desenvolvidas no segmento de educação a distância (EaD) no Brasil. De acordo com o último Censo EaD, a quantidade de informantes aumentou, principalmente entre as instituições privadas com fins lucrativos que apresenta aumento de 98,28% e as instituições formadoras que passaram de 17, em 2014, para 40, em 2015 um aumento de mais de 100%.

Inspirada nas inúmeras possibilidades de crescimento da modalidade de educação a distância a Universidade Anhanguera – UNIDERP tem investido cada vez mais no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, buscando disponibilizar para os alunos conteúdos digitais de aprendizagem, ferramentas de apoio ao desenvolvimento e uso desses conteúdos, bem como demais recursos necessários.

Ao mesmo passo o Ministério da Educação, busca estabelecer princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade, pois fica a cargo do MEC garantir aos 5.048.912 alunos (dados do Censo EaD) uma formação de qualidade. E vislumbrando este cenário é possível afirmar que o sistema de ensino regular presencial não pode mais dar conta de toda esta demanda de alunos, e que permite afirmar que a educação a distância se tornou uma ferramenta indispensável para a qualificação da população brasileira.

Tanto as instituições de ensino como o MEC devem buscar o aprimoramento do processo de avaliação na modalidade EaD, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) foi criado e regulamentado pelo Ministério da Educação na perspectiva de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua forma-

ção. O ENADE é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar.

E buscando melhores resultados dos alunos no ENADE a Universidade Anhanguera – UNIDERP criou a plataforma *Desafio Nota Máxima* com o objetivo de identificar, sanar as lacunas de aprendizagem, revisar os conteúdos abordados nas disciplinas durante todo o curso e colaborar na aprendizagem e desempenho de cada aluno no ENADE.

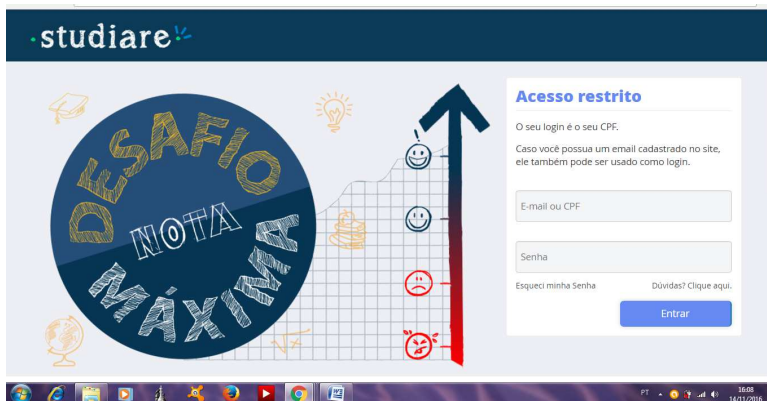


Figura 06. Acesso do aluno a plataforma do Desafio Nota Máxima

O Desafio Nota Máxima está vinculado a uma das disciplinas cursadas durante o semestre regular dos alunos, a plataforma disponibiliza aos alunos uma série de questionários referentes aos conteúdos estudados durante a sua formação e recebem pontos ou checks⁶⁶ por cumprimento dos mesmos e quanto mais listas de exercícios o aluno realizar corretamente mais pontos terá.

A criação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Desafio Nota Máxima se deu pela necessidade de fiscalização e aprimoramento dos processos de avaliação, e como tratado ao longo do artigo oferecer aos alunos subsídios que lhes garantam uma formação de qualidade. Decidimos apresentar o que a Universidade Anhanguera – UNIDERP disponibiliza aos seus alunos para interação, colaboração e construção de conhecimento, relacionando suas práticas pedagógicas com as necessidades da formação na modalidade de educação a distância.

⁶⁶ Checks: total de pontos acumulados na plataforma Desafio Nota Máxima.

Para finalizar, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a importância da educação para sociedade, pois o ensino é um direito fundamental que impulsiona o desenvolvimento do país e do estudante, sua importância não se limita a conquista de uma renda satisfatória e melhores oportunidades de trabalho do indivíduo, mas na construção de uma sociedade crítica e dentro viés a educação a distância é um importante instrumento para a disseminação e universalização do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância – (ABED). Portal informativo da instituição, 2016. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/site/pt>>. Acesso em: 10-11-2016.

BEHAR, Patricia Alejandar. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BRASIL. *Decreto* nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 26-10-2016.

_____. *Decreto* nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<<http://www4.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 26-10-2016.

_____. *Decreto* nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 26-10-2016.

_____. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 26-10-2016.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Práticas pedagógicas, aprendizagem e avaliação em EaD*. Curitiba: Ibpx, 2009.

CUNHA, Ana Lygia. *Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>>. Acesso em: 26-10-2016.

FEEDBACK. In: *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 26-10-2016.

FLORES, Angelita Marçal. *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. Palhoça, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 26-10-2016.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Portal informativo da instituição, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 10-11-2016.

LITTO, Fredric Michael. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2002.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. *Revista de educação*, vol. 9, n. 9, 2015.

SILVA, Robson Santos da. *MOODLE para autores e professores*. São Paulo: Novatec, 2010.

ENSINAR GRAMÁTICA TRANSGREDINDO OS GÊNEROS

Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)

vanderlis1@yahoo.com.br (UEMS)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierranatalina@gmail.com (UEMS)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar uma sequência didática realizada em sala de aula, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. Durante as aulas de língua portuguesa, abordamos no ensino de conteúdos da gramática normativa atividades que permitissem agregar as regras gramaticais aos gêneros textuais com práticas multimodais e de transgressão aos gêneros. Para tal, recorreremos a autores como Evanildo Bechara (2006), Luiz Antônio Marcuschi (2002; 2008), Sírio Possenti (2001), Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015), Nara Hiroko Takaki e Ruberval Franco Maciel (2015) e Antoni Zabala (1998). Nosso relato consiste em refletir como os gêneros textuais e os textos multimodais podem contribuir para um aprendizado mais significativo, principalmente em se tratando de normas específicas do ensino da língua materna.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Gramática.
Aprendizagem significativa. Transgressão.

1. Introdução

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. (POSSENTI, 1996, p. 17)

Uma das questões que preocupam o letramento de autonomia do aluno está vinculada ao ensino da gramática em sala de aula. Diversos vieses divergem na concepção do ensino de gramática, principalmente a normativa.

Na visão de alguns linguistas como Marcos Bagno (2007), a variante padrão da língua não contempla a realidade de grande parte da população brasileira “os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (BAGNO, 2007, p. 17). O autor destaca, assim como Stella Maris Ricardo-Bortoni (2005), que o ensino das escolas brasileiras está voltado à língua culta, o que de certa forma exclui e gera um sentimento de “insegurança” de que

tudo que se afasta da norma é errado e “defeituoso”.

Sem necessariamente discordar com os professores anteriores, autores como Evanildo Bechara (2006) defendem o ensino da gramática normativa nas escolas como parte importante no desenvolvimento da aprendizagem da língua e no fortalecimento como cidadão, garantindo o direito do aluno de “ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (BECHARA, 2006, p. 12) que é a língua materna.

Nesse sentido acreditamos, assim como Evanildo Bechara (2006), que a gramática deve ser ensinada na escola. Conhecer a língua da qual depende a comunicação é dever de todos na Educação, essencialmente do professor de língua portuguesa. Entretanto devemos salientar que a língua não é uma modalidade imposta e pronta, mas sim parte de um processo funcional complexo que manifesta as intenções de comunicação em determinadas situações. Cabe aqui citar uma visão do autor em relação à missão do professor de língua materna

é transformar seu aluno num poliglota dentro da sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 2006, p. 14)

Levando em conta as responsabilidades do professor, acreditamos e buscamos sempre novas práticas que acrescentam positivamente no aprendizado e em metodologias de ensino. Nossa preocupação está pautada na valorização e na construção de sentido do que é estudado em sala de aula. Queremos compartilhar pontos pertinentes que colaboraram para o ensino da gramática em consonância com os gêneros textuais e que nortearam nosso trabalho metodológico no ensino da língua portuguesa.

A diversidade de gêneros textuais existentes na contemporaneidade e a rapidez com que as informações e inovações chegam à sociedade imputem em nós, professores, a necessidade de inferir significados a esses textos e com isso inserir novas formas de relacioná-los a nossas aulas. Em especial, acreditamos que podemos usá-los na prática educativa para ensinar gramática de forma multimodal.

Foi com esse objetivo que realizamos uma sequência didática com três turmas do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal. O principal objetivo das aulas era fazer com que os alunos percebessem a relação de sentido na concordância entre os termos do

enunciado e com isso identificar, aplicar regras e conceitos peculiares de concordância nominal. Para apreender o sentido do que estavam estudando, utilizamos como suporte diversos gêneros textuais a fim de explorar os principais conceitos e regras gramaticais. É prudente evidenciar que aspectos sobre os gêneros textuais utilizados nas atividades desenvolvidas também foram retomados e discutidos com os alunos.

Encontramos nos gêneros textuais um auxílio para o desenvolvimento das práticas de estudo da gramática normativa. Estudar a gramática sem um suporte de reconhecimento pode ser o que julgamos algo descontextualizado e pouco significativo para o aluno. E assim como Antoni Zabala (1998) defende, devemos aproveitar as potencialidades dos estudantes e usá-las no sentido de contribuir no desenvolvimento das propostas em sala de aula.

A proposta era de transgressão aos gêneros, essa questão será explicitada a seguir, mas o que queremos com este trabalho é compartilhar práticas que possibilitaram um estudo gramatical menos engessado e mais protagonizado pelo aluno, isso tudo numa ótica multimodal recorrendo a métodos de multiletramentos.

2. Ponto de partida

Estudar a gramática é um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa. Geralmente os alunos posicionam-se adversos aos estudos de natureza linguística, principalmente aos casos exclusivos de estudo da gramática. Isso também não é novidade para nós, professores da área, que convivemos com essa postura diariamente. O que preocupa muito nessa questão é que, muitas vezes, o ofício de ministrar conteúdos gramaticais também se torna desgastante e desmotivado pela esperada reação negativa por parte dos alunos.

Essa situação fez com que nos questionássemos sobre posturas mais produtivas em relação aos alunos e nossas aulas e, que obtivéssemos resultados positivos tanto no aprendizado quanto no envolvimento nas propostas sugeridas durante as aulas. Geralmente, quando se trata de conteúdos sobre gramática, pensa-se em aulas pouco motivadoras, com atividades de repetição e memorização para a assimilação do conteúdo. Portanto, consideramos que a passividade dos alunos no processo educativo é fator que desmotiva e torna o aprendizado pouco significativo.

Desde logo, convém reforçar que não é objetivo deste trabalho

apontar falhas ou criticar alguma forma de didática e prática do professor. Segundo Antoni Zabala (1998, p. 16), “Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura” e como já mencionado, o profissional da educação está em constante busca de intervenção metodológica e cognitiva. Portanto, trata-se de um convite à reflexão diante de experiências coletadas e vivenciadas no meio comum a todos os professores: a sala de aula. O que queremos reafirmar é que o ensino deve ter por prioridade ser significativo e estar aberto “às novas formas de comunicação, linguagem e construção de conhecimento, bem como refletir sobre quem esses conhecimentos vão beneficiar”. (MACIEL & TAKAKI, 2015, p. 76)

3. *Concepção de gramática*

Quando nos deparamos com o ensino de gramática a falantes nativos, temos sempre como questionamento: por que e como ensinar? Tais interrogações nos são pertinentes a partir do momento em que detectamos a dificuldade de traçar pontos relevantes e significativos para a efetivação da aprendizagem da língua portuguesa.

Um dos conceitos de gramática refere-se a “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24). Tal afirmação não seria de todo desconcertante, entretanto, construir uma concepção de gramática é algo peculiar e ao mesmo tempo instigante. Estudar os pormenores de uma língua é refletir sobre o processo de construção da linguagem e suas possibilidades de uso visando um “contexto sócio-histórico-ideológico”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 29)

Pensando nessa perspectiva, o autor expõem onze tipos de gramáticas, classificadas em: *normativa*, focada no estudo da língua padrão e da norma culta; *descritiva*, faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua em uma de suas variedades; *internalizada*, é o conjunto de regras que o próprio falante traz consigo internalizado; *implícita*, a que acompanha o falante de forma implícita, resultante de experiências pessoais, a gramática nesse caso está no inconsciente; *explícita ou teórica* procura explicar o mecanismo dominado pelo falante, desde sua estrutura, constituição e funcionamento; *reflexiva*, parte de evidências linguísticas para explicitar e estabelecer regras e princípios para o funcionamento da língua; *contrastiva ou transferencial* analisa e descreve mais de uma língua para estabelecer contraste de uso; *geral*, compara o maior

número possível de línguas para análise de traços comuns a diversas línguas; *universal*, semelhante à geral, pois também analisa várias línguas com objetivos de ressaltar características comuns entre elas; *histórica*, estuda a origem e evolução da língua através dos tempos e *comparada*, estuda fases evolutivos de várias línguas com intuito de estabelecer relação comparativa de parentescos entre elas.

Dentre as classificações expostas pelo autor é possível perceber que os elementos linguísticos definem aspectos importantes de uma língua e que o uso de diversas concepções da gramática torna-se necessário para o ensino articulado com a percepção de que a gramática funciona como “o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concreta de interação comunicativas”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 17)

Temos também como ponto relevante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) elucidando a gramática na perspectiva funcional, responsável pelas convenções de usos formais da língua nos discursos que exigem regras e convenções tanto de leitura, escrita e oralidade. Reforçando a postura do professor em abordar uma perspectiva que “supere a memorização de regras gramaticais e privilegie a construção de saberes sobre o modo como a língua funciona e sobre seus usos”. (BNCC, 2016, p. 534)

A gramática tem uma função sociocognitiva importante, deve, portanto, ser utilizada como uma ferramenta na construção dos sentidos. Assim como Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 57) refletimos que o “problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua”, enfim, o autor deixa claro que o empecilho não é estudar a gramática, mas sim como a estudamos.

E é a partir dessa visão que desenvolvemos uma sequência didática contemplando o ensino da gramática evidenciado em gêneros textuais. Como são textos presentes nas práticas sociais, possibilitam aos alunos maior colaboração para inserir o estudo da linguagem culta a partir da transgressão da estrutura e formato de alguns gêneros textuais.

4. Um momento para os gêneros textuais

Os textos estão em toda parte, sejam eles escritos ou falados ou até mesmo insinuados, pois para cada ato estamos produzindo um texto que se vale de gêneros discursivos, ou seja, de gêneros textuais.

Os gêneros textuais, diferentes dos tipos de textos que são marcados por “uma categoria de gramática de texto” Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015, p. 26), são universais, surgem de acordo com a necessidade de comunicação. Tudo que fazemos nas mais diversas situações do cotidiano como escrever um bilhete, enviar um e-mail ou uma mensagem instantânea em um aplicativo, comentar uma postagem em uma rede social, ouvir uma propaganda eleitoral pelo rádio, assistir um clipe musical, entre outros, são gêneros textuais produzidos em espaços interativos e o ambiente escolar pode aproveitar a presença desses gêneros para desenvolver habilidades que exijam formas de letramento significativo.

As peculiaridades dos gêneros textuais como define Luiz Antônio Marcuschi (2002), são difíceis de serem especificadas, uma vez que contemplam a função discursiva e a prática social que estiver envolvida a produção textual. Como afirma o autor são “inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Nesse mesmo viés, Roxane Rojo e Jaqueline Peixoto Barbosa (2015) conceituam os gêneros como representação do funcionamento social de interação e heterogeneidade linguística fruto da participação dinâmica nas atividades sociais.

Quando falamos em gêneros textuais é relevante observarmos os inúmeros novos gêneros que surgiram com o uso intensivo da *Internet*. A expansão dos meios de comunicação tem influenciado e permitido a participação cada vez mais efetiva dos jovens nas chamadas redes sociais e no uso dos aplicativos. Estes, por sua vez merecem destaque na sala de aula. Não podemos excluir as mídias virtuais quando falamos em gêneros, inclusive, é uma oportunidade para explorar as potencialidades dos alunos e levá-los a “produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um”. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

Tomando o uso dos gêneros textuais no ensino da gramática, convém entender as mudanças do mundo globalizado e tecnológico e as diversas formas de letramento envolvendo os gêneros digitais. Conforme Anair Valênia Martins Dias (2012), essas práticas devem partir do que já ocorrem nas escolas, ampliando a visão de mundo e inserindo o aluno como protagonista daquilo que se aprende na escola.

5. Transgredindo os gêneros

A expressão “transgressão de gênero” foi atribuída para explicar o processo de “desconstrução” gênero. Como a atividade desenvolvida teve como objetivos valorizar o potencial de escrita dos alunos e verificar o que já sabiam sobre os gêneros, sugeriu-se a criação de textos, vídeos, músicas, poemas, discursos, entre outros, com “ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e *transgride*) a própria ideia de propriedade de ideias”. (ROJO, 2012, p. 25)

Enfim, o gênero textual serviu de suporte, mas com alterações/transgressões no que seria o esperado de mensagem para o mesmo. Por exemplo, uma mensagem instantânea em um aplicativo ser o portador de regras de concordância verbal, um anúncio publicitário que “vendam” regras gramaticais, uma propaganda eleitoral que promova/prometa benefícios para a aquisição da linguagem culta, um poema que expresse os sentimentos do eu lírico diante das normas da língua portuguesa, entre outros.

Para tal foram abordadas as intenções discursivas e o formato dos gêneros que foram sugeridos pelos alunos para a produção coletiva.

Para explicitar melhor as condições de produção e o funcionamento das atividades propostas aos alunos, discutiremos no próximo módulo a sequência didática que norteou os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

6. Sequência didática e desenvolvimento das atividades propostas

O ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa é um ponto peculiar para professores e alunos, devendo assim ser alvo de nossas inquietações enquanto professores da língua materna que têm como dever elucidar nossa língua de forma funcional.

É importante que o ensino da gramática seja agregado às práticas sociais e não apenas reproduzido durante nossas aulas. Não podemos esquecer de que a atribuição de significado é imprescindível tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Pelo fato de propiciar uma atitude mais ativa dos alunos diante dos estudos gramaticais, optamos em prestigiar os gêneros textuais de sugeridos pelos próprios estudantes. Esclareceremos tal situação a partir

da sequência didática que envolveram três semanas de aula.

Os alunos são estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. As turmas são compostas em média de 30 a 35 alunos. São alunos com poucos problemas de disciplina, com casos isolados, no entanto alguns apresentam dificuldades de aprendizado, principalmente quando mais sistematizado.

No que se refere ao conhecimento dos gêneros textuais, os alunos já tiveram experiências desde o início do ano letivo com outras práticas que possibilitaram a apropriação da dinâmica dos discursos, fato que propiciou a estimulação participativa nas etapas do trabalho.

A determinação de se elaborar o trabalho em grupos fez parte de uma estratégia que estabelece oportunidade de socialização, criatividade e, sobretudo de tomada de decisões pautada em divergências e responsabilidades coletivas.

A sequência didática foi composta das seguintes etapas:

1. Como estudamos no decorrer do bimestre anterior sobre gêneros textuais e desenvolvemos uma atividade com uso dos *emojis*, explicamos que teríamos novamente um “olhar” para os gêneros textuais que nos rodeiam.
2. Feita a comunicação aos alunos, explicamos que iríamos estudar questões particulares da gramática normativa que no caso seriam as regras de concordância nominal.
3. Fizemos uma abordagem oral para verificar o que os alunos conheciam a respeito do tema e se tinham alguma contribuição sobre o conteúdo.
4. Em seguida demonstramos, com auxílio de um projetor multimídia, exemplos de períodos construídos tanto de acordo como em desacordo com a norma culta. Foi pedido para que observassem e expusessem o que analisaram a respeito dos exemplos.
5. Com essa análise conjunta, elaboramos alguns conceitos básicos do uso da língua culta de registro formal. Logo após, ainda com uso do projetor multimídia, elencamos alguns casos especiais de concordância nominal. Importante salientar que não aprofundamos em todos os casos, pois era essencial a busca por parte dos alunos na outra etapa do trabalho.

6. Em seguida lançamos o desafio de explorarem as regras gramaticais adaptadas em gêneros textuais.
7. Para isso teriam que observar o estudo já realizado em sala e aperfeiçoar com novas contribuições.
8. O trabalho foi dividido em grupos de três a quatro componentes cada.
9. Em conjunto fomos listando no quadro os possíveis gêneros a serem abordados pelos grupos.
10. Em seguida cada grupo se “inscreveu” em um gênero para desenvolver a proposta.
11. Foi determinado um período para a elaboração e execução do trabalho.

Dentre os gêneros elencados em conjunto pelas turmas, foram escolhidos: simulação de conversa em aplicativo de mensagem instantânea, clipe musical com paródia, propaganda eleitoral, receita; telejornal, manual de instrução, charge, perfil em rede social, carta e anúncio publicitário.

Após a reflexão da dinâmica do uso dos gêneros textuais, apresentamos alguns exemplos de gêneros que circulam na atualidade sobre forma de vídeo, imagens e textos verbais a fim de ressaltar elementos que integram a composição de determinados discursos e auxiliar no processo de construção de sentido e de transgressão do gênero.

Cabe também compartilhar que a maioria dos alunos se sentiu entusiasmada com a proposta e se mostrou participativa. Com eventuais exceções, o trabalho foi bem recebido por todos os grupos.

Como era de se esperar alguns grupos demonstraram maior empenho e desenvoltura que outros. Contudo a oportunidade de tornar-se agente no aprendizado é sempre uma experiência marcante, pois exige do aluno uma postura diferente da que está acostumado: a de mero receptor. A essa sequência denominamos o que seria de acordo com Roxane Rojo (2012), práticas de multiletramentos, uma vez que partiu de atividades do contexto do aluno, envolvendo mídias e linguagens diversas em caráter multissemiótico.

7. Para um aprendizado mais significativo

A essa perspectiva de ensino de gramática percebemos que trabalhar com os gêneros textuais abordando práticas multimodais são métodos mais eficazes em alguns aspectos. Entre eles o principal está na dimensão que o letramento crítico se estabelece. O aluno sente a necessidade de construir significados a partir de situações vivenciadas na sociedade.

O que se verificou também nessa experiência foi o fato da possibilidade de escolha pelos alunos do gênero textual que seria trabalhado. Sem contar que a abrangência dos códigos linguísticos utilizada ocorreu de forma diferenciada da forma habitual, levando em conta que o conteúdo programático partia de regras e conceitos gramaticais.

Acreditamos que a sequência didática proposta está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, já que defende estratégias de ensino voltadas para:

promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento para desenvolvimento da autonomia e independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. (BNCC, 2016, p. 42)

Nesse intuito nosso objetivo foi de elaborar atividades gramaticais que exigissem a participação coletiva na construção das situações de uso dos termos estudados. E em acordo com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) desenvolvemos atividades em que os alunos compartilharam diferentes formas de “produzir, grafar e revisar”. Esse procedimento visa também propor situações de avaliação que abrange não só a gramática como a leitura, compreensão e interpretação de textos, produção de textos orais e escritos, atividades em grupo, reflexão e análise linguística.

8. Considerações finais

A concepção deste trabalho não é dar uma receita ou fórmula de como ensinar, no entanto, é um convite à percepção de práticas simples as quais realizamos em diversos momentos em sala de aula. Portanto evidenciamos neste relato uma dessas experiências que, inúmeras vezes, não valorizamos como trabalho científico, mas que nos remetem a um

fluxo de reflexão diante de nossas práticas.

A perspectiva procedimental no processo de ensino-aprendizagem é um ponto relevante na prática do professor, entretanto mais do que planejar ações, devemos propiciar condições de motivação nas aulas de língua portuguesa que permitem ao aluno ser capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais. A contextualização é o diferencial para que o aprendizado ocorra tendo em vista as contribuições do aluno como agente, que constrói o conhecimento na escola e é capaz de relacionar com suas vivências.

Essa visão nos atentou às possibilidades de ensino em que o agente passa ser outro além do professor. Consideramos essa experiência como oportunidade de letramento crítico dos alunos. Por isso apostamos em atividades voltadas para atitudes e produções de construção e ressignificação dos sentidos, a partir de propostas que se encaixam nos multiletramentos.

Visando esse entendimento, percebemos a necessidade de moldarmos nossas aulas, sem desprestigiar o estudo da nossa língua. Sabemos que não há uma forma mais adequada que a outra para fazermos uso da linguagem, no entanto, não devemos negar aos nossos alunos a oportunidade de conhecer outras variantes além da que já faz uso.

A gramática faz parte da língua e é substancial oportunizar o estudo e conhecimento dos estilos linguísticos. No que tange às aulas de língua portuguesa, o professor como mediador tem a oportunidade de conectar o estudo letrado aos mais variados gêneros, sobretudo abrindo espaço para a análise crítica das variações de uso da língua e da produção textual. Ressalta-se, portanto, o estudo da gramática não unitária, isto é, um estudo de forma integrada às linguagens e aos textos multimodais.

Convidamos o professor a refletir sobre o ensino de língua materna numa ótica multissemiótica, a fim de que durante nossas aulas deixemos claro aos alunos que a língua é viva em diversos contextos. Daí a sugestão de diversos estudiosos em se trabalhar, na sala de aula, textos de diferentes gêneros, quer na modalidade escrita ou oral. Reforçando essa questão, analisamos o mito do letramento de autonomia como sendo desprestigiado no ensino da língua portuguesa, pois o letramento verdadeiro ocorre quando o aluno é levado a pensar fora dos portões da escola, por meio de textos que confrontem suas experiências e práticas linguísticas nos mais variados níveis da linguagem.

Por fim, este relato de experiência nos faz repensar práticas e valorizar ações feitas em diversas situações problemáticas na prática educativa. A relevância dessa reflexão é de estimular e pensar em soluções para a aprendizagem significativa dos alunos.

O estudo da língua portuguesa decorre da atuação e práticas da linguagem - oralidade, leitura e escrita - situadas em campos de atuação específicos. Por conseguinte, temos os três eixos que orientam os estudos da língua. Julgamos que o ensino multimodal envolvendo a transversalidade da análise textual, discursiva, gramatical e lexical ameniza o eixo de conhecimento da norma padrão. Pensando dessa forma, ressaltamos a relevância do aluno compreender o porquê de diferentes linguagens no mesmo idioma e trabalhá-la de forma colaborativa, garantindo assim a aprendizagem interativa. Todavia é função da escola e do professor de língua portuguesa dar acesso à língua de prestígio e fazer o uso reflexivo da norma culta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Conselho Nacional de Secretaria de Educação, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, Dânie Marcello de; MACIEL, Ruberval Franco. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. São Paulo: Pontes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO,

Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Janete Silva dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, vol. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/viewFile/304/320.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998

**ENSINO DE NORMA PADRÃO:
O ACENTO INDICADOR DE CRASE NO “À”**

Antonio Cilírio da Silva Neto (UFT)

acilirio@bol.com.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o ensino de crase e da sua normatividade na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno, tendo-a como principal referência para esta pesquisa. Por outro lado, resolveu-se, ainda, buscar em outros compêndios gramaticais as formas de abordagem deste mesmo objeto. Verificar o uso do acento grave na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* nos fez averiguar a sua validade como suporte de ensino. Metodologicamente, elegeu-se como critério a disponibilidade do material e uma avaliação pré-concebida de que uma das gramáticas estudadas na disciplina de linguística e ensino teria que apresentar uma postura dita mais "pedagógica", no entanto, utilizamos outros compêndios gramaticais para tentar responder a pergunta: qual a utilidade do ensino da norma no tocante ao acento indicador de crase no “à”?

Palavras chave: Ensino de norma. Uso da crase. Compêndios gramaticais.

1. Considerações iniciais

Cabe aqui refletir sobre o ensino de língua portuguesa e das gramáticas em relação ao ensino e usos do "a" craseado. Além de tomar a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno, como principal referência para esta pesquisa, resolveu-se, ainda, buscar em outros compêndios gramaticais as formas de abordagem deste mesmo objeto. Refletir sobre a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno, e sobre sua utilidade para o ensino da norma padrão, assim como averiguar qual sua validade como suporte de ensino, elegeu-se como critério a disponibilidade do material e uma avaliação pré-concebida de que uma das gramáticas teria que apresentar uma postura mais tradicional. Tenta-se responder então uma pergunta: qual a utilidade para o ensino da norma padrão da preposição “a”, no tocante ao ensino do acento indicador de crase no “à”?

Primeiramente, cabe dizer também que a palavra *logos* ([lêgo = dizer], é a coisa dita, palavra, frase, pensamento, texto, discurso) indicava o surgimento de conceitos ligados a enunciado. Era o homem dando inf-

cio aos estudos linguísticos. A tradição dos estudos linguísticos na Europa vem da cultura da Grécia Antiga com Heráclito, Platão e Aristóteles.

Para Heráclito, o signo era constituído pelo *lógos* [significado] que cria o *épos* [significante] que, por sua vez, designa o *érgon* [referente]. Para Platão, o signo era composto pelo *nómos* [nome], pelo *eidós* [ideia] e pelo *prágma* [coisa].

Já para Aristóteles, o signo era composto pelo *ónoma*, pela *pathémata* e pela *prágmata* e, ainda, era dividido em três categorias: homonímia, paronímia e sinonímia que eram os modos discursivos, as formas de nomear o mundo.

Dessa forma, falar de gramática cabe ter a noção de gramática como um “aparato que arranja os sentidos na língua”, um mecanismo que nos permite “ensopar de precisão a nossa língua”, ou que nos faz “perder nos trilhos de por onde ir” (NEVES, 2012, p. 24). Entre outros dizeres, a gramática ora pode nos ajudar a organizar a língua, ora pode nos deixar de fora de tal organização.

Sendo assim, essa autora postula que, para se falar de visão de gramática na vivência da linguagem, será preciso falar de “análise meta-linguística do uso da linguagem”, o que irá implicar na criação em si do “objeto”, do qual se cria os fatos de linguagem; de um “viés teórico” que determina os fatos da linguagem. Ou seja, Maria Helena de Moura Neves diz que a criação da gramática só foi possível porque anteriormente houve a “vivência linguística” a partir de uma tradição, de uma história; como também a teoria de análise, “na compreensão do funcionamento linguístico” (2012, p. 26) que busque reflexão sobre a linguagem; afirma, ainda, que a vivência poética à cena de nossa tradição ocidental é herdeira das reflexões gregas sobre linguagem, e é nesse escancaramento da linguagem, da língua que se pode perguntar: o que é que pode a gramática?

Para tal resposta, Maria Helena de Moura Neves (2012) diz que na linguagem, a força da palavra se confunde com a força do corpo e da natureza. Entre a força da palavra e a força da ação a linguagem conduz as ações, mas se distingue delas, pois na força da palavra se dá a significação da vida, da natureza. A linguagem é distinta das coisas, ela tem um poder de ação legitimado por uma força que não é do ato físico, mas sim da força do corpo, da ação. Diante disso, passa-se, a partir desse ponto, ao estudo das gramáticas e do tema a ser abordado neste trabalho, o acento indicador de crase no “à”.

2. Gramáticas do português e o “a” craseado

A análise comparativa que se pretende realizar neste artigo tornar-se-ia muito extensa se empreendesse englobar todos os tópicos que compõem as gramáticas deste *corpus*, tornando assim o trabalho laborioso e muito complexo, praticamente inviabilizaria o projeto em virtude do tempo e espaço de que se disponibilizou para executá-lo. Tendo consciência deste percalço, optou-se por realizar uma análise comparativa de apenas um assunto, desta forma elegeram-se o tema “a” craseado para realização deste estudo.

Tomando a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno, como principal referência para esta pesquisa, resolveu-se, ainda, buscar em outros compêndios gramaticais as formas de abordagem deste mesmo objeto. Assim, elegendo como critério a disponibilidade do material e uma avaliação pré-concebida de que uma das gramáticas teria que apresentar uma postura mais tradicional, escolheu-se as seguintes gramáticas para realizar o estudo: *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves; *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Luis Filipe Lindley Cintra, *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara e *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho, esse último como suporte de pesquisa no tocante ao uso da preposição “a” e “para” especialmente.

3. A Moderna Gramática Portuguesa

A *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, foi publicada pela primeira vez em 1961 e trazia em seu prefácio, escrito pelo autor, a indicação de que se tratava de um compêndio escolar que se destinava aos que atuavam no magistério, aos alunos e a quem se interessasse pelo ensino e aprendizagem do nosso idioma.

Evanildo Bechara afirmava que sua obra trazia “um tratamento novo para muitos assuntos importantes que não poderiam continuar a ser encarados pelos prismas por que a tradição os apresentava” (2001, p. 21), que era escrita em estilo simples e que a disposição das matérias tinha sido organizada baseando-se no modelo clássico, no entanto, quase todos os assuntos que compunham o livro tinham passado por uma revisão e muitos se encontravam com um desenvolvimento ainda não experimentado em trabalho similar.

O assunto que escolhemos para análise neste trabalho encontra-se

na terceira grande seção desta gramática – Gramática descritiva e normativa – em que o autor aborda as classes de palavras. A preposição é a oitava classe de palavra, de um total de dez, a ser tratada nesta obra e é justamente nesta categoria, ao abordar a preposição “a”, que se encontra a seguinte definição deste autor sobre o “a” craseado:

Emprego de à acentuado – Emprega-se o acento grave no *a* para indicar que soa como vogal aberta nos seguintes casos:

1º) quando representa a construção da preposição *a* com o artigo *a* ou o início de *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*, fenômeno que em gramática se chama crase:

Fui *à* cidade

O verbo *ir* pede a preposição *a*; o substantivo *cidade* pede o artigo feminino *a*: Fui *a a* cidade.

2º) quando representa a pura preposição *a* que rege um substantivo feminino singular, formando uma locução adverbial que, por motivo de clareza, vem assinalada com acento diferencial: *à* força, *à* míngua, *à* bala, *à* faca, *à* espada, *à* fome, *à* sede, *à* pressa, *à* noite, *à* tarde etc. [...] (BECHARA, 2001, p. 308)

Segundo Evanildo Bechara, o acento deve ser utilizado em duas situações distintas, tendo a função esclarecedora para diferenciar a locução adverbial ou para realizar a diferenciação de pronúncia entre o [a] que indicaria que a vogal estaria exercendo a função de artigo e o [ə] que indicaria a união da preposição “a” com o artigo “a”. Após indicar a presença do acento grave indicador de crase nestas duas ocorrências, o autor enumera quatro arranjos estruturais passíveis de ocorrência de crase, seis arranjos onde ela não ocorre e três arranjos onde o acento é facultativo, sendo que, algumas destas enumerações vêm acrescidas de observações.

4. Gramática de Usos do Português

A proposta de Maria Helena Moura Neves, exposta na apresentação de sua *Gramática de Usos do Português Brasileiro*, foi a de compor uma gramática da língua portuguesa atual, mostrando como se explicitam as regras que regem o funcionamento desta língua, em todos os níveis; tomando como suporte para esta análise seu uso em textos reais. Por esta razão, segundo a autora:

O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância. (NEVES, 2011, p. 13)

Para empreender tal objetivo a autora parte das tradicionais classes de palavras distribuindo-as em quatro grandes blocos de assuntos: parte I – a formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites, parte II - a referência situacional e textual: as palavras fóricas, parte III – a quantificação e a indefinição e parte IV – a junção. Essa estratégia, segundo a autora visa facilitar a busca pelo leitor ou consulente comum, que não seja estudioso da língua portuguesa.

Como o assunto que se pretende explanar neste trabalho não estava referendado no sumário desta obra, iniciamos a pesquisa analisando na quarta parte da obra a seção “A”, em que a autora trata de onze palavras tradicionalmente nomeadas como preposições. A preposição “a” é a primeira desta lista e tem suas utilizações na língua portuguesa extensamente descrita desde a página 603 até a página 624, no entanto não há menção ao uso do craseado, embora esse sintagma apareça em alguns exemplos citados pela autora.

Não alcançando êxito na primeira empreitada, partiu-se para uma segunda tentativa, com o intuito de encontrar o tema desta pesquisa, buscou-se analisar, na terceira parte da obra, as páginas que Maria Helena de Moura Neves dedica a análise dos artigos definidos. Neste trecho a autora descreve o emprego do artigo definido “a” da página 391 até a 448 e, ao tratar deste assunto, faz a seguinte referência à utilização da crase:

Encontram-se casos de emprego do **a craseado** (à) antes da palavra *casa* usada nessa acepção, emprego que talvez se deva a não percepção de que o **a craseado** implica a utilização do **artigo A**:

No seu entusiasmo de chegar À casa, como um porto franco, Evandro minimiza tempo e espaço (PRO).

Não descubra a rua, na esperança de ver a moça passar de volta À casa. (PRO - Prodígios). (NEVES, 2011, p. 441)

Esta alusão à utilização do “a” craseado é a única sistematização que a autora elabora ao longo da descrição sobre a utilização do artigo “a” na língua portuguesa, embora nos exemplos que utiliza para realizar essa descrição apareçam inúmeras vezes o emprego deste vocábulo.

5. Nova Gramática do Português Contemporâneo

O brasileiro Celso Cunha e o português Luís Filipe Lindley Cintra elaboraram a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* com um objetivo amplo de auxiliar o ensino de língua portuguesa no Brasil, em

Portugal, nos países lusófonos da África e em todos os outros países em que há o estudo deste idioma. O projeto intentou realizar uma descrição do português utilizado na contemporaneidade, levando em conta as diversas normas vigentes nos diferentes países de língua portuguesa. Assim, uma das características desta obra definida pelos seus autores em sua apresentação é a de que:

Como esta gramática pretende mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade, particularmente do ponto de vista diatópico, uma acurada atenção se deu as diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma, sobretudo às que se observam entre a variedade nacional europeia e a americana. (CUNHA & CINTRA, 2007, p. xxiv)

A obra está estruturada em vinte e dois capítulos que versam sobre diversos temas como: fonética e fonologia, ortografia, classes de palavras, pontuação, noções de versificação, entre outros. O tema a ser tratado neste trabalho encontra situado no capítulo nove, em que os autores tratam do artigo e das combinações que podem envolver essa classe de palavras.

No subitem que descreve as formas combinadas do artigo definido encontra-se a seguinte definição para a crase: “o artigo definido feminino quando vem precedido da preposição a, funde-se com ela, e tal fusão (= crase) é representada na escrita por um acento grave sobre a vogal (à). Vou a + a cidade = Vou à cidade” (CINTRA & CUNHA, 2007, p. 221). Após definir a crase e explicar o exemplo dado os autores fazem referência à utilização do “a” craseado “como redução sintática da expressão *à moda de*”. (p. 222)

Em seguida, em uma observação, reforçam a importância do conhecimento do emprego do artigo “a” para se aplicar acertadamente o acento grave indicador da existência da crase deste com a preposição “a”, principalmente para os falantes do português brasileiro, uma vez que esses falantes “não distinguem, pela pronúncia, a vogal singela “a” (do artigo ou da preposição) daquela proveniente de crase. Convém, por isso, atentar-se sempre na construção de determinada palavra com outras preposições para se saber se ela exige ou dispensa o artigo”. (2007, p. 222)

6. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro

Marcos Bagno (2011) divide sua obra, a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, em: livro I – epistemologia do português brasileiro; livro II – história do português brasileiro; livro III – multimídia do

português brasileiro; livro IV – lexicogramática do português brasileiro e livro V – didática do português brasileiro. Esses livros, assim chamados pelo autor, estão subdivididos em tópicos que contam sobre a história e os usos da língua portuguesa em suas 1055 páginas.

O tema proposto para esse artigo é abordado por Marcos Bagno no capítulo 19 do livro IV – lexicogramática do português brasileiro, em que o autor chama as preposições de pequenas notáveis. No léxico: *notação* vem do latim *nota sf.* que significa marca apontamento. *Notável* em Francisco da Silva Borba *et al.* (2011) significa extraordinário, enquanto *pequena adj.* significa de tamanho diminuto, limitado, de circulação reduzida. *Crase sf.* Fusão, assinalado com um *sinhal*, acento grave. *Grave*: relevante, som produzido por ondas de baixa frequência, acento de crase.

Conforme Irandé Antunes (2009) os sinais de pontuação são – *sinhais* – instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes. Em análise linguística “não se pode perder de vista os contextos em que a interação acontece [...] não basta que se entenda o sentido das palavras ou o valor semântico das estruturas gramaticais usadas”, segundo Irandé Antunes (2009, p. 150). Para essa autora “o recurso ao contexto de uso” é essencial para que, além do sentido, também percebamos “a interpretação da intenção pretendida”, sendo que a escola descuida da interpretação dessas ‘intenções’, como se as coisas que descrevêssemos não tivessem além de um sentido, uma intenção e uma finalidade, como postula a autora.

Sendo assim, quando analisamos o contexto de uso das preposições, temos em mente o que Marcos Bagno diz ser um trabalho pobre e minucioso oferecido pela tradição gramatical. Referindo-se a esse assunto, diz:

Tanto quanto os advérbios, as preposições têm sido alvo de muitos estudos linguísticos em tempos recentes. Sendo palavras tão importantes no funcionamento da língua, não é possível nos satisfazermos com o tratamento ao mesmo tempo pobre e minucioso oferecido a elas pela tradição gramatical. (BAGNO, 2011, p. 853)

Cabe aqui então uma pergunta: qual a utilidade para o ensino da norma padrão da preposição “a”, no tocante ao ensino do acento indicador de crase no “à”?

Fazendo uma analogia entre a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* e a *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno, e refletindo sobre sua utilidade para o ensino da norma

padrão, observou-se que, publicada em 2013, a *Gramática de Bolso do Português Brasileiro* traz de maneira resumida uma série de informações que também estão na sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de 2011, entre elas um comentário que o autor faz sobre o termo lexicogramática:

para alguns estudiosos e linguistas, há ainda a divisão entre léxico e gramática. Segundo essa divisão, a língua seria composta de dois grandes conjuntos: as palavras e as regras que põem em funcionamento essas palavras. É como se dentro do nosso cérebro existissem dois grandes livros: um *dicionário*, com todas as palavras que conhecemos e seus significados e sentidos, e uma *gramática*, com todas as regras necessárias para pôr aquele dicionário em movimento. (BAGNO, 2013, p. 104)

Porém, em nosso trabalho, assim como Marcos Bagno, buscou-se escapar das armadilhas desse dualismo. O linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday, propõe o termo lexicogramática numa recusa ao dualismo tradicional. Segundo ele, “léxico e gramática não formam dois estratos diferentes, mas os polos extremos de um *continuum* – ou seja, uma outra forma de representar o que simbolizamos” (*apud* BAGNO, 2013, p. 108). A lexicogramática se manifesta no discurso na forma de textos falados e escritos, na interação social por meio da linguagem, para Michael Alexander Kirkwood Halliday citado por Marcos Bagno “sempre com vistas a conferir sentido ao mundo por meio do conhecimento-experiência intercambiado entre os interlocutores”, que para Marcos Bagno “é essa necessidade semântico-pragmática o motor de tudo quanto fazemos com a linguagem” (*Idem, Ibidem*, p.108).

Portanto, no tocante a esse sentido semântico-pragmático é que:

a linguagem é uma nebulosa [...], onde léxico, gramática, discurso e semântica circulam, colidem, se fundem, fazem surgir novas estrelas e planetas, onde cometas brilham repentinamente para logo desaparecer, nos ininterruptos processos de criação, destruição e recriação de mundos que é nosso universo mental, que só ganha forma e conteúdo nas trocas incessantes com outros universos mentais, com outras nebulosas. (BAGNO, 2013, p. 109).

Por esse caráter nebuloso é que as classificações gramaticais da língua não devem ser tomadas como fixas e definitivas como diz Marcos Bagno. “Teorias linguísticas contemporâneas tentam mostrar que as palavras navegam pela nebulosa da língua sem respeitar fronteiras rígidas, sem se encaixar nessa ou naquela classe gramatical” (2013, p. 109), assim sendo, para esse autor as classes gramaticais não são mesmo campos fechados, “mas, sim, domínios conceituais com um centro definido e bordas fluidas, por onde as palavras podem entrar e sair sem dificulda-

de”. (2013, p. 109)

Nesse sentido, notamos que “as classes gramaticais não existem como dados da natureza, que podemos aprender pelos nossos sentidos feito uma pedra, a água, o ar, o som, um inseto, um peixe, uma célula etc.” como postula Marcos Bagno (2013, p. 111). Elas são “tentativas de aprender e categorizar aquilo que, de fato, é fluido e nebuloso”. Os estudantes e os professores também vão achar interessante saber que não existe verdade definitiva sobre a língua, como não existe verdade definitiva sobre nenhum campo de conhecimento e que é assim, que se faz ciência para Marcos Bagno.

Diante disso, percebe-se que o “a craseado” apresentava alguns problemas e um deles, segundo Marcos Bagno, é no tocante ao uso da preposição “a” e seu quase desaparecimento de nosso vernáculo o que poderia explicar as dificuldades de muitos brasileiros alfabetizados, não saberem o uso do acento indicador de crase. A hipótese do uso cada vez menos frequente dessa preposição “seria o fato de haver outros itens gramaticais na língua com a mesma realização fonética: o verbo “há” e o artigo feminino “a”” (BAGNO, 2011, p. 871). Para ele, os falantes do português brasileiro preservam o artigo “a” de altíssima frequência, substituímos o “há” por “tem” e trocam a preposição “a” por “em”, ou “para”, conforme o verbo. Esse desuso da preposição pode ser um recurso para se esquivar do uso de “à” com pronúncia de um “a” mais aberto (tônico) e outro mais fechado (átone).

A preposição “a” quando usada com o verbo “ir” com sentido de direção, é usada para indicar uma ida temporária, breve, em algum lugar, ao passo que “para” deve indicar uma permanência maior ou mais definitiva, como nos exemplos abaixo:

Ex: Amanhã vou a Maceió. - permanência

Amanhã vou para Maceió. + permanência

Em um estudo realizado por Rosane de Andrade Berlinck citado por Ataliba Teixeira de Castilho em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2012, p. 591), em que essa autora pesquisou os complementos preposicionais no português paulista no século XIX, constatou-se uma diminuição da frequência da preposição “a” em favor de “para”, confirmando o prognóstico de Pontes (1992). Comparando o português brasileiro moderno com o português brasileiro do século XIX, tal como documentado nos textos de Martins Pena, Simões Lopes Neto e em anúncios de jornais, ela constatou os seguintes valores, que falam por si,

segundo Rosane de Andrade Berlinck, no *português brasileiro do século XIX* a preposição “a” era utilizada em 72% dos textos, a preposição “para” em 20% e a preposição “em” em apenas 8%, ao passo que no *português brasileiro contemporâneo* o uso da preposição “a” é utilizado em apenas 4% dos textos, a preposição “para” teve um aumento de uso significativo subindo para 74% e a preposição “em” para 22%. Percebe-se que o emprego da preposição “a” teve uma queda de uso bastante significativa nesse espaço de tempo, o que vem comprovar o seu declínio, ou menos permanência no vernáculo.

O declínio do “uso da preposição ‘a’ e sua reserva para as manifestações mais monitoradas fazem com que a preposição seja considerada uma opção elegante, gerando construções como: televisão a cores, entrega a domicílio [...]” (BAGNO, 2011, p. 870) entre outros, condenadas pelos “puristas que não percebem que são frases feitas e que se trata de fenômenos de hipercorreção”, segundo Marcos Bagno. (*Ibid.*, p. 871)

Destarte, no ensino do “a” craseado podemos perceber alguns problemas como o risco de ambiguidade na frase: *Recomendei a cozinheira à empresa*, que poderia ser interpretada como: *Recomendei à cozinheira a empresa*. Por isso, a maior probabilidade de ocorrência de: *Recomendei a cozinheira para a empresa*. Ou *Recomendei para a cozinheira a empresa*. (BAGNO, 2011 p. 871)

Marcos Bagno (2011) nos diz que a nossa dificuldade no uso do acento indicador de crase está no campo da fonética, nos estudos dos sons da língua, porque no português europeu existem dois sons bem definidos e diferentes representados pela letra “A”. Um “A” exclusivo do português de Portugal e que não é encontrado no português brasileiro. É um “a” fechado central e átono, nunca ocupa a sílaba tônica. Na fala dos brasileiros o “a”ônico e o “a” átono tem pronúncia idêntica.

Brasil: batata – acaba com “a”ônico

Portugal: batata – acaba com “a” átono

Marcos Bagno expõe que “é espantoso, mas um simples rabisco de menos de um decímetro pode ser investido de um tremendo poder simbólico numa sociedade tão desigual e hierarquizada como a nossa” (2011, p. 873). No português brasileiro a pronúncia do “a” sem acento e a do “à” acentuado não tem diferença audível, a não ser na pronúncia exagerada e artificial de algumas pessoas, por exemplo: “Pedro chegou ààààà casa de Paulo àààààs dez horas da noite”. Nesse caso, segundo esse autor desfaz-se o fenômeno fonético da crase, ao tentarmos separar

os dois “a” que sofreram contração. E é o que acontece com o “mãe” com nasalização inventada.

O português brasileiro faz parte das línguas que compõem o grupo português, deveria ter o seu reconhecimento nos embates políticos numa época que se prega o conceito de lusofonia, onde se tenta apagar as profundas diferenças linguísticas que existem entre as línguas, segundo Marcos Bagno (2011). Depois da “recente unificação ortográfica do “português” – vantajosa sob diferentes aspectos – é um entrave a mais para a adoção de normas ortográficas distintas, baseadas na fonologia específica de cada língua da família” (BAGNO, 2011, p. 874).

Devido a esse entrave, para Marcos Bagno, ainda é preciso ensinar os empregos da *preposição* “a” em textos mais monitorados, contudo sem reprimir os **usos** já consagrados de outras preposições com verbos do tipo *ir, vir, chegar, dirigir-se, dar* etc., no trabalho de educação linguística. Enfim, ensinar a regra meramente ortográfica do uso do acento indicador de crase.

Marcos Bagno apresenta algumas sugestões para o ensino do “a craseado”, uma que considera as explicações para esse ensino ainda são confusas, além de se basearem em teorias gramaticais ultrapassadas, já que geralmente não se separam os textos segundo a variação estilística, não distinguindo *fala mais espontânea com escrita mais monitorada*. São exemplos pouco felizes e pouco didáticos, para Marcos Bagno: “*Fui à casa de Marta*” ou “*Antonia vai às compras*”. Porque quase ninguém fala assim hoje em dia, sendo frequente o uso: “*Fui na/para a casa de Marta*” e “*Antonia foi fazer compras*” (2011, p. 874).

Marcos Bagno postula que podemos fazer um bom trabalho usando “textos autênticos, nos valendo de textos que circulam em sala de aula, como por exemplo, os livros indicados para a leitura dos alunos, os textos literários, ou textos dos livros didáticos utilizados na escola” (2011, p. 874). Depois que se faz a leitura, sugere-se um projeto de pesquisa em torno de diversas questões gramaticais, como no nosso caso o emprego do acento indicador de crase.

A proposta desse autor seria inicialmente realizar um exercício que seguiriam os seguintes critérios:

Num primeiro momento o aluno assinalaria ao longo do texto todas as ocorrências de “ã” e “às”. Para realizar esta atividade os alunos poderiam utilizar o caderno ou computador para transcreverem as ocor-

rências, no entanto deveriam copiar também o *cotexto* em que elas aparecem, copiando todo o período. O autor utiliza como exemplo, não copiar simplesmente: “à janela”, mas sim “Isabel apareceu à janela do palácio e dirigiu um belo sorriso à multidão”.

Marcos Bagno acredita que dessa forma pode-se levar os alunos a deduzir as *regras de uso* do acento indicador de crase: investigando o contexto sintático maior em que o acento vai aparecer (BAGNO, 2011). Após terminar essa primeira fase o autor sugere que se faça uma pergunta direcionada à pesquisa:

“Observem na lista as palavras que vêm logo depois de à/às. O que elas têm em comum?” (2011, p. 875).

Segundo Marcos Bagno, após um momento de reflexão devem surgir resposta como: “são todas palavras femininas” ou algo parecido, deste caso deve-se confirmar e parabenizar o/a aluno/aluna que realizou a descoberta, para poder assim dividir uma parcela de conhecimento com os/as alunos/alunas, que seria a “regra básica do uso do acento indicador de crase: Só se usa à/às diante de palavras femininas” (BAGNO, 2011, p. 875). Com o ensino/aprendizagem dessa regra diminui-se, segundo o autor, a maior parte dos problemas e dúvidas quanto ao uso do “a craseado”.

A proposta apresentada por Marcos Bagno em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2011) encerra-se nesta atividade, no entanto em sua publicação mais recente, *Gramática de Bolso do Português Brasileiro* (2013), encontra-se uma continuidade para essa proposta, que consiste na continuidade do trabalho de análise linguística com a seguinte pergunta e esclarecimentos: Por que a preposição “a” ocorre nessas construções? Segundo o autor, durante essas explicações se faz necessário “deixar claro para os alunos que a preposição *a* constitui uma espécie de fóssil linguístico na nossa gramática, uma ‘antiguidade’ pouco usada que está cedendo lugar a inovações” (BAGNO, 2013, p. 323) .

Para Marcos Bagno (2013, p. 323) “aqui entramos também no domínio da *regência verbal e nominal*. A preposição “a” aparece introduzindo os complementos de determinados *verbos e nomes* (substantivos e adjetivos)”. No caso dos verbos essa preposição vem sendo substituída, no português brasileiro, por “para” e “em”, como já vimos. Nesse caso, quando ocorrer a preposição “a” diante de nomes masculinos, deve-se ajudar os alunos a recolher os verbos e nomes cuja regência leva ao emprego da preposição “a” e logo após substituir o complemento por um

nome no feminino, com a finalidade de evidenciar a necessidade da escrita do acento. Utiliza como exemplos:

Dirigiu-se ao público = dirigiu-se à plateia.

Deu o presente ao pai = deu o presente à mãe.

Para o autor é importante ressaltar que mesmo diante de palavras femininas é possível ocorrer à preposição “a” sem o acento indicador de crase, isso pode ocorrer com os complementos no *plural* em que não se empregado o artigo feminino: São exemplos dessa ocorrência:

1. Não estou me referindo *a* essas questões
2. Chegamos *a* conclusões definitivas

Marcos Bagno (2013) também sugere perguntar aos alunos e professores *por que não se usa* o acento indicador de crase. É uma maneira de reforçar a descoberta já feita de que ele só se emprega diante de palavras femininas. Marcos Bagno afirma, ainda, que:

esse trabalho de pesquisa é a forma mais adequada de promover a *educação linguística*, não só dos alunos mas também dos professores, de orientá-los e nos orientar para a construção de seu próprio conhecimento do funcionamento da língua e de mostrar aos alunos que a gramática da língua é um objeto de pesquisa científica, tanto quanto qualquer objeto de qualquer outra ciência. (BAGNO, 2013, p. 323)

7. Considerações finais

Considera-se que a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* foi a fonte principal para a pesquisa deste trabalho e a *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*, como uma versão muito sintética da *Gramática Pedagógica* nos deu suporte preciso nesse tema e à qual é dependente, em boa medida, de sua fonte primária (GPPB) como afirma Marcos Bagno (2013).

Refletindo sobre a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* e *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*, ambas de Marcos Bagno, e sobre sua utilidade para o ensino da norma padrão, assim como tentando averiguar qual sua validade como suporte de ensino, como também analisando suas gramáticas no contexto de outras gramáticas no tocante ao ensino do acento indicador de crase, entendeu-se que foi imperioso a análise das gramáticas de Marcos Bagno para a compreensão do tema abordado, como também são riquíssimas suas contribuições para o encaminhamento da análise linguística a ser mediado pelo professor, des-

sa forma, recomenda-se a utilização destas como suporte nos trabalhos de sala de aula.

Tal recomendação se baseia na análise feita a partir da abordagem destas gramáticas e das outras examinadas neste trabalho a respeito do emprego do “a” craseado, em que se verificou que a *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves, apesar de realizar uma extensa descrição do português contemporâneo, não sistematiza o uso do “a” craseado nem mesmo quando este é utilizado em seus exemplos; que a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, utiliza uma diferenciação fonética, que não existe no português brasileiro, para conceituar o “a” craseado; e que as gramáticas de Marcos Bagno são as únicas que se dirigem especificamente ao professor, apontando sugestões de trabalho com este item gramatical, além de realizarem uma discussão abrangente e profunda sobre o tema.

Concorda-se, ainda com Marcos Bagno (2009) quando diz que são danosas as repercussões quanto à opinião de alguns no tocante à língua e ao ensino de língua, transformando em rematadas inverdades:

- 1 “os linguistas são favoráveis ao vale-tudo da língua”- mentira!
- 2 “eles apregoam a inutilidade do conhecimento da tradição normativa” – balela!
- 3 “os linguistas defendem o uso da ‘linguagem popular’ ou ‘caipira’ em todas as instâncias de interação social falada ou escrita” – calúnia!
- 4 “eles negam a necessidade de aprendizado, por parte das classes desfavorecidas, das prestigiadas de falar e de escrever” –lorota!
- 5 “os linguistas aplaudem o uso irrefreado de termos estrangeiros no cotidiano” – piada de mau gosto!
- 6 “os linguistas recomendam jogar no lixo todas as gramáticas e dicionários” – conversa fiada! (p. 20)

Enfim, para Marcos Bagno (2011) e em especial Antunes (2009), no trabalho de educação linguística o uso das preposições “sinalizam relações semânticas muito diferentes e têm um enorme peso no sentido do que dizemos” (p. 134). Na escola, é preciso não se deixar embriagar pelo seu conteúdo, pois a mesma tem sido mestra nisso: “tapeia-nos com os rótulos que têm as coisas da linguagem e nos priva de saborear seu gosto e provar do seu fascínio”. (ANTUNES, 2009, p. 134)

E assim tem-se a língua como faculdade mais poderosa, o principal meio de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma reali-

dade, vivemos mergulhados na linguagem, não podemos viver fora dela, estamos imersos na língua como os peixes na água, para Marcos Bagno ela é formada por um conjunto de sistemas: “LINGUAGEM = Léxico + Gramática + Discurso + Semântica: circulam, colidem se fundem” (BAGNO, 2011).

Fundamental também segundo esse autor é que a escola possibilite a seus aprendizes leitura, escrita e letramento que abrem portas de incontáveis mundos discursivos, e é por meio da escolarização institucionalizada que esses aprendizes não tenham só o que dizer. Para Marcos Bagno e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira é preciso saber dizer o que se tem a dizer, ou seja, “saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social” (BAGNO, 2011, p. 76), senão “encontraremos indivíduos que não sabem se expressar: nem dizer, nem escrever, nem pintar, nem desenhar, nem esculpir, nem dançar, nem representar, nem tecer, nem pensar. Somente falar” (OLIVEIRA, 2011, p. 58). Tendo isso em mente, sabemos que a função da escola é fazer com que esse aprendente saiba dizer e não apenas comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 9. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORBA, Francisco da Silva et al. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Gramática de usos de português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

**ENSINO JURÍDICO E PROTAGONISMO DISCENTE:
UM REPENSAR DAS AULAS
MINISTRADAS NO CURSO DE DIREITO**

Tauã Lima Verdan Rangel (UFF)
tau_verdan2@hotmail.com

RESUMO

O presente tem por objetivo examinar a experiência de métodos de ensino empregados nas disciplinas ministradas e que auxiliaram no rompimento da tradicional aula expositiva, conferindo aos discentes, em uma nova perspectiva, maior autonomia na construção do conhecimento jurídico. Tradicionalmente, o processo de ensino-aprendizagem jurídico tem suas bases assentadas em aulas meramente expositivas, pautada na premissa de que o docente é detentor do conhecimento e o discente apenas um receptáculo vazio a ser preenchido pelo conteúdo ministrado. Comumente, a construção do conhecimento jurídico dá-se com o simples entendimento e memorização de conteúdo, sem que haja a submersão do discente na (des)construção das bases epistemológicas do conhecimento, limitando-se, portanto, a reproduzir o que lhe fora ensinado. Contudo, pesquisas apontam que este modelo está superado, sendo, para tanto, imprescindível o repensar do processo de ensino-aprendizagem jurídico, notadamente no que toca ao fortalecimento de metodologias ativas que confirmam protagonismo ao discente nos cursos de Direito. O método utilizado é o hipotético-dedutivo, valendo-se de revisões bibliográficas e estudo de caso das turmas em que a metodologia ativa foi empregada. As conclusões parciais alcançadas apontam que o empoderamento dos discentes na condução do processo de ensino-aprendizagem é de preponderante importância para conferir autonomia na apreensão do conteúdo proposto e, destarte, efetivar caminhos para o processo de emancipação crítica.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Emancipação Intelectual; Protagonismo Discente.

1. *Ensino jurídico no Brasil: comentários introdutórios*

Repensar o ensino e a educação no Brasil tornou-se algo imprescindível para que se concretize a emancipação do conhecimento desde a sua base epistemológica. O paradigma educacional reclama uma revisão, uma aproximação mais substancial da realidade para proporcionar, via de consequência, uma formação mais crítica e humanizada. O processo de ensino-aprendizagem, em especial nos cursos de Direito, ainda é desenvolvido de forma compartimentada, separada em disciplinas estanques, incapazes de se comunicarem entre si e, por vezes, alheia a realidade vivenciada. Ao que parece, tal cenário se agrava principalmente pelo fato de a formação jurídica ainda guardar contornos tradicionais e demasiadamente formalistas.

Por isso, o Direito ainda forma profissionais herméticos, adeptos ao legalismo⁶⁷ e ou seja, preocupados com o império das leis e um tanto distanciados da realidade social que os envolve. Tal ensino, não raras vezes, é pautado na concepção acumulativa do conteúdo ministrado, estabelecida a partir de dois sujeitos: o professor e o aluno; o primeiro narra e o segundo escuta. Muitas vezes, a narração desenvolvida está limitada a uma simples leitura de códigos e leis como se a dinâmica advinda da vida social e o Direito neles se encerrassem. A educação e o ensino jurídico, de forma geral, sofrem com a narração, na qual, uma vez enunciados, conteúdos se petrificam, permanecendo alheios à realidade.

Neste sentido, Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p. 13) explica que o ensino jurídico, alicerçado apenas na sala de aula e que valoriza uma concepção bancária da educação, fomenta uma formação fundada na realização do depósito, pelo professor, de conteúdo estanques e compartimentados nos discentes, que se reduzem a meros receptáculos deste conhecimento, promovendo lacunas no processo de sensibilização social dos discentes e os alienando, por vezes, do contexto no qual estão inseridos.

Uma educação pré-fabricada, não adaptada a seu destinatário final, não irá favorecer a construção de um ensino voltado a despertar nos alunos interesse pelos problemas sociais, que estão muito além dos conteúdos normativos repassados nas faculdades de direito. (ORSINI & SILVA, 2013, p. 13)

Os docentes, e também os discentes, devem, imperiosamente, repensar as estruturas do ensino jurídico, de forma a favorecer uma aproximação crítica e emancipatória da realidade, permitindo, inclusive, sua transformação. Pesquisas apontam, cada vez mais, que esta concepção de ensino está em crise por não favorecer uma aproximação com a realidade social além de não permitir o desenvolvimento de uma visão crítica, autônoma e emancipatória do saber (RODRIGUES, 1992; MORATO, 2001; FREITAS, 2003; FAGÚNDEZ, 2004; MACHADO, 2006;

⁶⁷ Ao utilizar esta expressão, este trabalho faz uma crítica à reprodução automática de definições e conceitos legalistas em inobservância com a hermenêutica e com finalidade da norma em alcançar a paz social. Nas palavras de Philippe Nonet e Philip Selznick (2010) "o foco nas normas tende a estreitar o leque de fatos juridicamente relevantes, separando com isso a reflexão jurídica da realidade social. O resultado é o legalismo, uma predisposição a apoiar-se inteiramente na autoridade das leis em detrimento da solução de problemas práticos. (...) O legalismo custa caro, em parte pelas rigidezes que impõe, mas também porque regras interpretadas *in abstracto* são muito facilmente satisfeitas por uma observância formal que pode ocultar importantes omissões substantivas em matérias de política pública".

STRECK, 2006; BITTAR, 2008; GARCEZ, 2012; FACHIN, 2013)

Em se tratando de educação geral, Paulo Freire (1979), em apontamento ainda contemporâneo, entende que o professor fala da realidade como se esta fosse estagnada, sem movimento, separada em compartimentos e previsível; ou, ainda, fala de um tema alheio à experiência existencial dos discentes. Em tal situação, verifica-se que o docente, no processo de ensino-aprendizagem, desempenha uma tarefa de “encher” os discentes do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, destacado da totalidade que a gerou e poderia conferir sentido. Boaventura de Sousa Santos (2007), ao discorrer acerca dos cursos de Direito, aponta que há uma tentativa de se eliminar os elementos extranormativos do ensino jurídico, causando indiferença ou mesmo um não conhecimento das mudanças ocorridas na sociedade e, por consequência, o distanciamento das preocupações sociais por parte dos operadores do Direito, que se tornam profissionais descomprometidos com as questões da sociedade. O cenário retratado é mero reflexo de um direito formalista e burocrático, e de um ensino desvinculado da extensão e da pesquisa, instrumentos aptos a permitir uma aproximação da instituição de ensino e dos discentes com a comunidade, seus problemas, e sua realidade, além de também promover a possibilidade de atuação construtiva e transformadora, não inerte e não conformada.

Assim, em consonância com José B. Duarte (2003), Thais Luzia Colaço (2006), Ana Maria Ortiz Machado (2006), Luiz Edson Fachin (2013) e Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013), apenas com o fomento de um ensino jurídico preocupado em associar teoria e prática, doutrina e realidade, é que será viável a formação de operadores do direito conscientes do papel que devem desempenhar como dos problemas sociais, que certamente vindicarão a intervenção de um profissional preparado e contextualizado, não alheio ao que se passa no meio social. Há que reconhecer que, para a materialização do protagonismo discente, no processo de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional estruturado, pautado em aula expositiva, requer uma reestruturação.

2. *A didática na contemporaneidade: o processo de ensino-aprendizagem como instrumento de transformação*

À luz das ponderações supracitadas, cuida reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem reclama o desenvolvimento de didática fulcrada na prática, compatível com o conteúdo a ser ministrado. No Bra-

sil, o senso comum entende que didática é a simples reunião das disciplinas básicas da educação na composição dos processos de “ensino-aprendizagem” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Por outro lado, a didática pode ser entendida como o processo peculiar apto a permitir a transformação do pensamento, das atitudes e do comportamento dos discentes, quando se estreita com a realidade cotidiana Gómez (2000). Destarte, um “docente com didática” é descrito como um profissional que sabe substancializar e adjetivar os processos de ensino e aprendizagem para possibilitar ao discente a experimentação de sua realidade de forma diferenciada, conferindo-lhe autonomia e emancipação intelectual.

Para Antônio Carlos Gil (2009b), em termos educacionais, a aprendizagem é a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas vivenciadas, ou seja, o processo de aprendizagem viabiliza modificações específicas das capacidades, que não são atribuídas ao conhecimento adquirido com mero processo do amadurecimento. O processo de aprendizagem é bastante complexo e, por conseguinte, desafia a reflexão e implementação de diversas metodologias de ensino. Na perspectiva contemporânea, a ênfase do processo de aprendizagem deixou de ser o ensino; o professor deixou de ser o principal responsável pelos resultados obtidos e os discentes deixaram de ser vistos com passividade (MACHADO, 2006). “O foco principal, na perspectiva contemporânea, está na aprendizagem – o papel do professor é ajudar a aprender. Para tanto, é preciso que o professor adote uma postura técnica em relação ao processo de aprendizagem”. (CÂMARA; MURARO, 2012, p. 08).

Nesse mote, é imprescindível que o docente reconheça e valorize a diversidade, as diferenças individuais, podendo fazer uso de informações prévias e avaliação diagnóstica, objetivando identificar as particularidades discentes e os interesses compartilhados pela turma. Além disso, visando manter a atenção dos discentes em um momento tão tecnológico, além de dominar o conteúdo de modo teórico e prático,

deve utilizar recursos auxiliares de ensino diversificados, deve provocar a participação dos alunos com perguntas simples e deve estimular reação dos alunos (favorecer anotações, intervenções, depoimentos pessoais dos alunos e ampliação de ideias). (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 08)

Todavia, o problema repousa no emprego constante e equivocado da aula expositiva, e em que pese a pertinência das críticas, há que se reconhecer, porém, que a aula expositiva materializa estratégia adequada em situações específicas, dependendo, obviamente, do objetivo estabele-

cido para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2009b; SANTOS, 2010; OLIVEIRA 2016). Em linhas gerais, Regina Célia Cazaux Haydt (1994) esclarece as concepções dos objetivos na área da educação, que se materializam por meio da descrição do que se pretende alcançar como resultado da atuação pedagógica do docente. Os objetivos gerais são aqueles cuja extensão é prevista a longo prazo, geralmente advindo de um determinado ciclo ou área de estudos. Por seu turno, os objetivos específicos são aqueles definidos para uma disciplina, unidade de ensino ou aula e que operacionalizam os objetivos gerais, norteados, de forma mais direta, o processo de ensino-aprendizagem. Com destaque, a definição de objetivos específicos auxilia o docente a utilizar de estratégias para colaborar na construção de conhecimentos, conceitos, competências e habilidades, além de identificar a metodologia mais adequada a ser empregada, considerando a natureza do conteúdo, as características dos discentes, bem como as condições físicas e o tempo disponível.

3. *A banalização da aula expositiva no ensino jurídico: a confluência entre o despreparo dos docentes e o aspecto meramente profissionalizante do direito*

Conforme expresso alhures, tradicionalmente, a aula expositiva é a estratégia mais empregada no ensino superior, consistindo, segundo Antônio Carlos Gil (2009a, p. 133), na “preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir conhecimento” acerca de um tema de maneira lógica. Trata-se do método mais antigo e o mais utilizado por ser mais facilmente adequado a classes numerosas. Ao lado disso, é caracterizado por ser flexível, ou seja, pode ser adaptado, em tempo real, aos mais diversos públicos (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 15). Entretanto, as aulas expositivas enfatizam o conteúdo e não garantem o efetivo aprendizado:

(...) muitas vezes são atribuídas a especialistas no respectivo campo de conhecimento que não dispõem de maiores habilidades pedagógicas. Este fator é muito crítico porque simplesmente “dar aulas” não garante o efetivo aprendizado. A aula expositiva somente é eficiente quando bem planejada e executada mediante princípios e técnicas de ensino, o que significa que a aula expositiva pode ser considerada estratégia tão ou mais difícil de ser implementada quando as discussões, demonstrações e dramatizações (GIL, 2009a, p. 134-135).

Na seara do direito, a utilização de aulas expositivas levou em consideração de que para se montar uma faculdade ou curso de direito

basta apenas o quadro-negro e giz (CÂMARA & MURARO, 2012). Há que se reconhecer que tal concepção prosperou, porquanto o emprego de outros métodos, corriqueiramente, é obstado pela necessidade, além de investimentos por parte da instituição, de maior esforço por parte dos docentes e discentes, reclamando maior entrega, organização, planejamento e dedicação ao curso de direito. Isto é, a aula expositiva materializa a mera reprodução de informação, sem proporcionar um aprendizado para o discente ou mesmo despertar-lhe continuamente o interesse pelo tema. As ministrações, comumente, em sede de aulas expositivas, partem da iconografia que o discente é um receptáculo a ser preenchido de conteúdo, independente se esse é, ou não, apreendido no processo de ensino-aprendizagem. (ORSINI & SILVA, 2013)

A utilização acrítica e exclusiva da aula expositiva, dentre outros fatores, potencializou a crise no ensino jurídico (RODRIGUES, 1992; MORATO, 2001; FREITAS, 2003; FAGUNDEZ, 2004; STRECK, 2006; BITTAR, 2008; GARCEZ, 2012; FACHIN, 2013; MACHADO, 2016). Trata-se de consequência danosa na formação dos juristas que implica em falhas na visão crítica, na autonomia e na emancipação intelectual. Além disso, os referidos profissionais, tornam-se meros repetidores do legalismo observado por Philippe Nonet e Philip Selznick (2010). Neste sentido, as ponderações de Luiz Edson Fachin (2005) corroboram ao criticar o modelo de aula ministrada com o método da indiferença utilizado pela “velha aula-douta Coimbra”⁶⁸:

O fosso entre a realidade do ensino jurídico atual e o que ela deveria ser são um dos múltiplos fatores, ao lado de aspectos econômicos, políticos e sociais, que tem contribuído para a “crise do ensino jurídico” (...). Quem percorre os programas de ensino de nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta Coimbra, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (FACHIN, 2005, p. 56-57)

Grande parte das vezes, a aula expositiva é a única alternativa do docente, seja em decorrência da falta de preparo técnico do docente, seja pelo número elevado número de discentes nas turmas, seja por falta de

⁶⁸ Um trabalho interessante acerca da história do ensino jurídico brasileiro a partir dos preceitos elencados pela Universidade de Coimbra/Portugal está presente no trabalho elaborado por Horácio Wanderlei Rodrigues (2000) e Antônio Carlos Wolkmer (2003).

condições materiais nas instituições de ensino ou por exigência das coordenações dos cursos que optam pela manutenção do caráter exclusivamente profissionalizante/mercadológico do curso. Segundo Abili Lázaro Castro de Lima (2005), a sociedade impõe aos cursos de direito novas realidades, nada obstante que os docentes se desenvolvam, concomitantemente, em uma consistente formação humanística, reflexiva e crítica, tal como uma sólida formação profissionalizante. Mais que isso, há que anotar que as formações mencionadas elas não são incompatíveis ou excludentes; ao reverso, são complementares e trazem grandes contribuições para a missão formativa que deve orientar os cursos superiores.

4. *A superação da tradicional aula expositiva dogmática: a edificação de aula dialogada como instrumento de emancipação crítica dos discentes do curso de direito*

No campo do direito, o principal cuidado a ser observado, no que toca à utilização do método, repousa na compreensão de que existem dois modelos antagônicos de aula expositiva, a saber: a exposição pode ser dogmática e, nesse cenário, a mensagem emitida pelo docente deve ser aceita pelo discente, sem contestação e para ser repetida de maneira automática por ocasião das avaliações, ou a exposição pode ser aberta e dialogada, sendo que, nessa situação, o discurso apresentado pelo docente servirá como ponto de apoio para desencadear a participação dos discentes. (WACHOWICZ, 2001)

Em sede de ensino jurídico, os maiores inconvenientes das aulas expositivas advêm das exposições meramente dogmáticas, nas quais as mensagens transmitidas não comportam contestação e são aceitas como verdades absolutas. Assim, a exposição dogmática é aquela alocada no modelo clássico do ensino bancário (ORSINI & SILVA, 2013), caracterizada pela docilidade do discente. Por seu turno, a aula dialogada é aquela inserta no contexto contemporâneo da moderna ciência da comunicação, na qual o processo de comunicação está vinculado a habilidades na transmissão e com as características da mensagem, com a conveniência do canal de veiculação e com a disposição do receptor (DUARTE 2003; MACHADO, 2006; GHIRARDI, 2012).

Na aula dialogada, docentes e discentes são partes integrantes de um processo de comunicação. Obviamente, isso requer dos professores múltiplos cuidados, conforme obtempera Antônio Carlos Gil (2009b), porquanto o professor, na aula expositiva, é a fonte das informações. Lo-

go, o docente deve cuidar da clareza dos seus objetivos, de maneira que os alunos compreendam. Ademais, como fonte de informação, os docentes devem cuidar da organização de ideias, do tom, da altura e do ritmo da voz.

Defensores de uma metodologia dialogada, Edna Torres Felício Câmara e Mariel Muraro (2012) expõem,

a mensagem emitida pelo professor deve ser adequada à necessidade e características dos alunos; deve ser clara e concisa; os tópicos devem ser planejados considerando uma sequência lógica; a mensagem deve ter um "colorido emocional" com a inclusão de momentos bem-humorados e de fatos pitorescos. (CÂMARA & MURARO, 2012, p. 18)

A mensagem deve propor situações problematizadas e apresentar ideias de forma diversa para escapar da monotonia, evitando a tentação de expor o tempo todo e apresentar um conteúdo engessado e dogmático.

Há que se reconhecer que o diálogo ganha importância, porquanto permite a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes, docente e discentes, no processo de ensino-aprendizagem o controle da ação. É o que se aproxima dos estudos denominados "sala de aula invertida" propostos por Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Segundo Sérgio Rodrigo Martínez (2005), não há como questionar sem diálogo, porquanto monólogo significa imposição do conhecimento. Mais que isso, dialogar significa expor-se em público, combate a imposição de conteúdo e ajustar, a partir de um viés coletivo, a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas trilhas de esclarecimento.

Em sede de ensino jurídico, dialogar é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir, inquietar e apresentar novas abordagens é algo acessível ao professor do direito. Não se trata de o próprio docente apresentar questionamentos e sua solução, mas sim permitir ao discente, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, edificando criativamente soluções. Para que a aula expositiva dialogada alcance tal escopo, é ofuscante a necessidade de dedicação do docente, no que concerne ao prévio planejamento, bem como a apreensão de um conhecimento prévio, com o fito de auxiliar na compreensão dos discentes daquilo que será transmitido e sua aplicabilidade no mundo concreto.

A mudança para a ação docente dialógica está na adoção do lema cooperação em sala de aula, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista de regras jurídicas e passa a desempenhar, lado a lado com seus alunos, uma

parceria transformadora da sociedade, na revisão do sentido de suas regras. Nesse processo, a interação (cooperação) entre professor e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou "educação bancária", o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contato direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado. (MARTÍNEZ, 2005, p. 04)

Com a modificação, o docente dialógico passa acompanhar o desenvolvimento da histórica educacional dos discentes. É, justamente, em tal ponto que aflora o rompimento com a tradicional escola jurídica, das aulas magistrais ou expositivas. O surgimento do processo pedagógico dialógico, senão novo, ao menos ganha contornos mais democráticos, no qual o docente não é apenas o operador do direito, mas também educador de fato, fomentando a formação de profissionais autônomos, críticos e empoderados, capazes de analisarem situações concretas, a partir do conhecimento teórico ministrado e apresentar possíveis soluções. Rompe o paradigma de respostas prontas, engessadas e pré-fabricadas, favorecendo, doutro ângulo, o protagonismo dos discentes na construção do conhecimento. Incumbe, nesse cenário, ao docente garantir aos alunos o máximo de acesso eficaz e crítico ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo e nos pontos fortes individualizados. Outra ação dialógica a ser adotada está assentada na organização profissional da atividade pedagógica, o que se inicia pela preparação do conteúdo programático a ser ministrado no ano, semestre, bimestre, mês, aula e se finda com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas. Em um processo cíclico de auto e heteroconhecimento, obtido por meio de avaliações, que sejam capazes de orientar o docente a conhecer as aptidões de seus discentes.

Com destaque, o início da ação dialógica organizadora ocorre antes do contato entre o docente e o discente e depende, diretamente, da escolha de opções para o conteúdo programático, a serem debatidas pelos discentes, conferindo-lhes protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Opções de conteúdo que não devem só permitir aos alunos pensar criticamente sobre o estudo no semestre ou ano letivo, mas também estar de acordo com sua percepção da realidade, estabelecendo, portanto, claros contornos a visão crítica sobre a realidade. Isto é, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer a dialogicidade da dialogicidade, na construção cooperativa dos conteúdos a serem objeto de futuro diálogo em sala de aula. Neste ponto, como observa Sérgio Rodrigo Martínez (2005),

um exemplo bem-sucedido de investigação para a elaboração de um conteúdo

programático seria aquele que leva em consideração, por meio de questionários, entrevistas e dissertações, a realidade daquele determinado grupo de alunos, focando a aprendizagem em tópicos correlacionados com aquela base viencial em que estão situados. (MARTÍNEZ, 2005, p. 04)

5. As metodologias ativas e o emprego da problematização com estratégia de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem

Por todo o exposto, pode-se entender que, as metodologias ativas empregam a problematização como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, com o escopo de alcançar e motivar o discente, pois, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a história e passa a ressignificar as descobertas, ou seja este método cuida da real participação dos discentes, “invertendo a sala de aula” como preconiza Eliana Maria Pavan Oliveira (2016). Ademais, problematização pode levar o discente ao contato com as informações e à produção epistemológica do conhecimento, notadamente com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento, fortalecendo o ideário de protagonistas.

O comprometimento do discente em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, substancializa condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia no processo de tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para tanto, deverá contar com uma postura pedagógica de seus docentes com características diferenciadas daquelas de controle. Desta feita, como Neusi Aparecida Navas Berbel (2011, p. 30) aponta, “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Em tom uníssono, reconhece-se que são muitas as possibilidades de metodologias ativas, com potencial de levar os discentes a aprendizagens para a autonomia, desenvolvimento de visão crítica e emancipação intelectual. A título de exemplificação, é possível fazer menção ao *estudo de caso*, comumente empregado no curso de direito. (BERBEL, 2011), em que o discente é provocado a analisar problemas e construir decisões a partir da junção dos dados informados no caso simulado e o conhecimento teórico ministrado. Os grupos expõem as conclusões para a classe e ao final são promovidos debates. “O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser en-

contradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão” (BERBEL, 2011, p. 31). O *processo do incidente* é uma variação do estudo de caso e sua caracterização, como aponta Antônio Carlos Gil, se dá:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 2009b, p. 84)

Há que reconhecer que esta técnica serve para alertar os discentes sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Doutro lado, requer mais preparo do professor, tal como os materiais relacionados. Com o emprego do *processo do incidente* algumas vezes pelo professor, é possível que os discentes sejam orientados ou convidados a preparar situações para desenvolvê-lo em sala com seus colegas, sob a supervisão do docente. “Desse modo, a criatividade e a responsabilidade são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, autoconfiança, ingredientes importantes para a autonomia” (BERBEL, 2011, p. 31). Supera-se, assim, a visão engessada de conteúdos compartimentados e independentes no ensino jurídico, os quais não usufruem de um liame vinculativo e de uma confluência de abordagem.

Ora, em ambas as exemplificações apresentadas, verifica-se que o escopo da metodologia ativa, conjugada com uma visão dialogada da abordagem dos conteúdos, superando a tradicional visão da aula expositiva dogmática, substancializa importante marco na formação dos profissionais do direito, porquanto confere protagonismo dos discentes na explanação e apreensão do conteúdo teórico e sua vinculação com os fatos sociais, permitindo, por extensão, a valoração de uma postura autônoma, crítica e emancipatória.

6. Comentários finais

O direito sofre um significativo revés em relação às demais áreas das ciências humanas e sociais, notadamente no que atina ao fomento de um processo de ensino-aprendizagem que confira autonomia a seus discentes. Logo, contemporâneos métodos de aprendizagem devem ser repensados, sobretudo em prol da superação da tradicional dogmática jurídica e com vistas à promoção de um pensamento crítico-reflexivo nos

curso de direito, em especial com foco na produção de pesquisas científicas mais complexas e aproximadas dos fenômenos sociais, trazendo, dessa maneira, relevantes benefícios para a área, permitindo uma emancipação intelectual dos discentes, na medida em que confere maior visão crítica sobre os fatos sociais.

Contudo, para que seja viabilizada uma reforma do ensino jurídico há a imprescindibilidade de uma mudança na mentalidade dos docentes e discentes na trilha do direito e o fomento à metodologia ativa proporcionaria uma qualificação diferenciada dos profissionais. A complexidade das relações e o contínuo processo de transformação dos fenômenos sociais demandam, com urgência, a adoção de um processo de ensino-aprendizagem cuja metodologia seja compromissada com tais fatores, maiormente desenvolvida sob bases coerentes com a prática reflexiva e questionadora do modelo tradicional produzido e mantido pelas instituições.

Há que se reconhecer que o ensino jurídico no Brasil vindica muita atenção das autoridades educacionais, sob diversos aspectos, seja pelo aumento da procura pelos cursos jurídicos sem que haja um mercado de trabalho favorável para atender tal demanda, seja pelos altos índices de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados, ou mesmo pelo conservadorismo dos métodos aplicados e matérias repetitivas sem a prática da inter e transdisciplinaridade nos currículos, sobretudo sem a valorização de uma metodologia emancipadora e que estabeleça uma clara vinculação entre o conhecimento teórico e as mudanças sociais, influenciando, diretamente, formação do profissional do direito.

Desta feita, há que se reconhecer que o modelo tradicional de aula expositiva dogmática não mais encontra assento na contemporaneidade, sendo imprescindível o fortalecimento de uma metodologia dialógica, pautada no fortalecimento do processo de autonomia, de visão crítica e de emancipação intelectual do discente do curso de direito. Assim, o ensino jurídico não mais está encerrado nas salas de aula, mas sim encontra no meio social arena fértil para a formação mais completa dos futuros juristas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*,

Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2011. Disponível em:
<http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf
>. Acesso em: 11-09-2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico par ao ensino jurídico a partir da Escola de Frankfurt. In: XV Congresso Nacional do Conpedi/UEA, ANAIS..., Manaus. 2008.

CÂMARA, Edna Torres Felício; MURARO, Mariel. Além da mera intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais. In: Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos [Recurso eletrônico on-line] / organização CONPED/UFF; coordenadores: Pedro Heitor Barros Geraldo, Fernando de Castro Fontainha, Orides Mezzaroba. – Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em:
<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7f5fc754c7af0a63>>.
Acesso em: 11-09-2016.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. In: *Seqüência: estudos jurídicos e políticos*, 2006.

COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da; ORSINI, Adriana Goulart de Sena. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan.-jun. 2010.

DUARTE, José B. Participação ou tédio na universidade. Um modelo crítico versus um modelo dogmático. In: THEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. (Org.). Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2003.

FACHIN, Luiz Edson. Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais: Ideia para a libertação pelo conhecimento. In: *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (orgs.). Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

_____. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho - PR, n. 1, p. 25-34, jan. 2013. Disponível em:
<<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2>>. Acesso em: 27-09-2016.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília Jurídica, 2003.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009a.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GOMEZ, Ángel Ignacio Perez. Compreender e transformar o ensino. In: SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, Ángel Ignacio Perez. (Orgs.). *Ensino para a compreensão*. 4. ed.. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994

LIMA, Abili Lázaro Castro de. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil. In: *Revista de Ensino Jurídico e Reforma Curricular*. CADORE, Rodrigo Garcia; TANNOUS, Thiago Saddi (Orgs.). Curitiba: Centro Acadêmico Hugo Simas, 2005.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. 2006. PhD Thesis. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos Cursos de Direito*. 2005. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29073-29091-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11-09-2016.

MORATO, Antonio Carlos. Breves considerações sobre o futuro do profissional do direito: a crise do Estado, as alterações de ordem interdisciplinar e a crise do ensino jurídico. In: *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. In: *Revista Evidência*, 2016.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino jurídico,

pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universitas/JUS*, v. 24, n. 2, p. 11-21, 2013. Disponível em:

<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 11-09-2016.

NONET, Philippe; SELZNICK, Philip. *Direito e sociedade: a transição ao sistema jurídico responsivo*. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

PAULA, Rodrigo Francisco. Por uma educação em direitos humanos fundada em um projeto educativo emancipatório: reflexões sobre seus limites e possibilidades a partir de um diálogo entre Hannah Arendt e Boaventura de Sousa Santos. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). *Educação como Direito Fundamental*. Curitiba: CRV, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. 1992. PhD Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Ricardo Goretti. Os bastidores da prática na instituição: preparação, execução e socialização das experiências. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. (Coord.). *Ensino jurídico: experiências inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. A atualidade do debate da crise paradigmática do direito e a resistência positivista ao neoconstitucionalismo. *Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos*, Bauru, vol. 40, n. 45, p. 257-290, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ite.edu.br/ripe/>>. Acesso em: 27-09-2016.

WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática da educação superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

**ENTRE LETRAS E SONS:
PARÓDIA MUSICALIZADA,
A MÚSICA COMO UM GÊNERO TEXTUAL
PROMOTOR DE APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS**

Dayse Sampaio Lopes Borges (UNF

dayseslborges@gmail.com

Renato Augusto DaMatta (UNF

RESUMO

Pesquisas internacionais revelam que estudantes brasileiros não são alunos eficientes em ciências. Para Richard C. Lewontin (2001) o interesse dos alunos pela disciplina depende de como o professor a apresenta, podendo despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo em sala de aula. A música desenvolve leitura, oralidade, escrita e ajuda no processo ensino-aprendizagem, sendo um dos gêneros textuais com características específicas, carregada de palavras e sentido. A música é considerada um recurso didático com caráter lúdico; a união de conteúdo com canções populares se transforma em estratégia que motiva e pode ser utilizada de forma interdisciplinar (MATOS, 2006, p. 81). Para Lev Semenovich Vygotsky (1988) a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio e Paulo Freire (1996) destaca que a educação é dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem. As músicas permitem um caminho ao aumentar sensibilidade, criatividade e relações entre o conteúdo da música por meio da letra que a compõe e conhecimento científico (SILVEIRA E KIOURANIS, 2008, p. 28). Este trabalho tem o objetivo de analisar a música como um gênero textual e uma alternativa para reflexões e aprendizado dos diferentes temas na sociedade contemporânea. Adota-se a revisão bibliográfica como a metodologia capaz de dar conta da fonte de dados do tema escolhido. A literatura relacionada aqui indica que a música como estratégia de ensino tem potencial e vem sendo explorada nos últimos anos.

Palavras-chave:

Paródia musicalizada. Gêneros textuais. Ensino de Ciências. Aprendizagem.

1. Introdução

Pesquisas internacionais que avaliam estudantes de vários países, como o estudo apresentado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE revelam que Brasil se encontra no *ranking* internacional como um dos piores países no quesito de rendimento escolar. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PI-SA), da OCDE, fez em 2012 a avaliação de 65 países no que diz respeito à em leitura, conhecimentos em matemática e ciências. De acordo com a pesquisa, os estudantes brasileiros com 15 anos não têm capacidades elementares para compreensão do que leem nem conhecimentos essenciais

ais de matemática e ciências, colocando o Brasil na 55ª posição em leitura, 58ª em matemática e 59ª em conhecimentos de ciências (INEP, 2012).

Para melhorar este ciclo de baixo nível educacional, a OCDE recomenda que os estudantes com baixa performance sejam identificados pelo governo e que lhes ofereçam estratégias para recuperação (INEP, 2012). Vive-se em um momento de necessárias e urgentes mudanças na educação escolar, de seu papel na sociedade e de seu alcance. Pois segundo Nelio Bizzo (2009):

A democratização do ensino de Ciências, objetivo declarado de muitos governos e autoridades, aguarda ainda soluções de diversos problemas nas relações ensino-aprendizagem, uma vez que é forçoso admitir que os resultados educacionais não têm sido promissores. Muitos estudos têm demonstrado que os estudantes não atingem os objetivos planejados. Fazer o estudante memorizar uma longa lista de fatos, muitas vezes nomes exóticos e pomposos, parece ser a única façanha que o modelo tradicional tem conseguido alcançar. (BIZZO, 2009, p. 13)

Para promover mudanças neste triste quadro educacional deficitário que o Brasil se encontra, muitos aspectos precisam ser reestruturados, desde a valorização do professor, formação dos futuros professores, capacitação dos professores em atuação, investimento financeiro em estruturação da escola, utilização de novas estratégias de ensino entre outros. Ao focar-se em novas estratégias de ensino, Juan Ignacio Pozo (1998 p. 5) afirma que na utilização de estratégias o aluno deve se apropriar dessas formas de saber fazer, não como simples rotinas, mas como algo que ele pode controlar, planejar e guiar. O objetivo de usar estratégias de aprendizagem é afetar o estado afetivo e emocional do alunato, ou o modo como o alunato seleciona, adquire, organiza ou integra um novo conhecimento (CHAMOT 1994, *apud* COSSENZA, 1996). Em síntese, as estratégias de aprendizagem têm a finalidade de facilitar a retenção da aprendizagem.

Pode-se inferir, após pesquisa bibliográfica que a música é uma estratégia de aprendizagem que pode ser trabalhada com mais eficácia pelos educadores para a promoção da aprendizagem, pois segundo Georges Snyders (2008, p. 139) “o gosto pela música constitui uma das forças mais vibrantes da vida dos jovens, um de seus componentes mais cheio de promessas. O gosto pela música não precisa lhes ser inculcado; muitos e muitos já o vivem”. A música é um recurso que está ao alcance de todos.

Antes mesmo do nascimento de uma criança, esta já está em con-

tato com o universo sonoro. Segundo Rolando Omar Benenzon (1971) o feto não reage apenas aos movimentos rítmicos-sonoros desse seu paraíso uterino. Ele reage também a alguns sons do mundo exterior que por sua intensidade chegariam de alguma forma até ele ainda que de forma mais abrandada pelo trajeto percorrido (BENZON & YEPES, 1971, *apud* SEKEFF, 2007, p. 71), “pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles” (BRITO, 2003, p. 35). Este autor ainda afirma:

A música é definida como “arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia. A linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. (BRITO, 2003, p. 26).

A música pode nos emocionar quando designa ligações dos seres com coisas “ (por exemplo, na união da música à letra e na representação dramática na ópera) é indício de que há, de fato zonas de ‘consonância’ entre ela e o mundo” (SNYDERS, 2008). Dizemos que a música “nos fala” (JOURDAIN, 1998, p.347). “O fato de ser encontrada em todas as culturas do mundo, por mais tecnologicamente primitivas que sejam, indica que a música é algo a que os seres humanos chegam com bastante facilidade” (JOURDAIN, 1998, p.385). Robert Jourdain (1998) ainda afirma:

Embora as mentes se comuniquem através de muitos tipos de símbolos e gestos, apenas a linguagem e a música – sejam quais forem suas diferenças – operam em larga escala e com grandes detalhes. E, embora formas menores de comunicação sejam encontradas em todo reino animal, só os seres humanos são capazes de produzir e compreender música e linguagem. (JOURDAIN, 1998, p. 347-348).

Para Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 22) “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Essa posição, defendida por Mikhail Bakhtin (1997) e também por Jean-Paul Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos”. O gênero textual cumpre a importante função social quando o assunto é comunicação. Existem muitos tipos de gêneros textuais que vão do romance, conto, artigo de opinião, receita culinária, telefonema, até uma aula expositiva e uma música. Portanto a música é um tipo de gênero textual. Beth Brait (2002) afirma que ao trabalhar com os gêneros textuais precisamos levar em conta dife-

rentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. A música faz parte do cotidiano das pessoas. Construir esse diálogo é tarefa da escola já que “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”. (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 104)

2. Paródia musicalizada/música como gênero textual

A prática docente consciente e orientada na desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais pode oferecer subsídios necessários para que o aluno o entenda e faça uso dos mesmos nas diferentes atividades da esfera humana (BAKHTIN 1992). A paródia pode ser definida como um gênero textual que possui em sua essência o processo de intertextualidade.

Tal processo ocorre quando “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH & ELIAS, 2011, p. 86). Propor diferentes atividades que estimulem e exercitem a prática oral da língua não de forma aleatória, mas de modo sistematizado, respeitando as regras de uso social (MARCUSCHI, 2004), pode ser aplicada à música enquanto gênero textual.

Os gêneros textuais são estruturas que tem o poder de constituir o texto, sejam eles orais ou escritos e como formas de comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas de comunicação humana. Pode-se entender que o gênero paródia se caracteriza como uma forma de intertextualidade, implícita (KOCH & ELIAS, 2011, 2011a) “[...] hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147) e nessa amplitude, inclui-se a música. “A música tem sentidos plurais, é polissêmica” (SEKEFF, 2007, p. 35). A autora acrescenta que

O indivíduo é uma unidade biológica e cultural por excelência: de um lado opera e funciona com princípios da Biologia, e de outro define-se como um ser cultural por natureza, natureza esta que é resultado do que está dentro e fora de si. O que significa dizer que a parte da cultura humana chamada de música, produto exclusivamente humano, é também formada de uma dimensão biológica e cultural. (SEKEFF, 2007, p. 115)

Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 19) aponta os gêneros textuais

como “[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Há um hibridismo e um rompimento de padrões prototípicos dos gêneros e aspectos constitutivos dos gêneros (PAGANO, 2005). Mikhail Bakhtin (2003, p. 282) considera que: “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Para o autor, as formas de gêneros “[...] são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

A dinamicidade dos gêneros textuais é elemento destaque em nosso convívio social, haja visto que existem em quantidade significativa e possuem uma grande importância para todo o processo ensino-aprendizagem. Os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma só vez. Mikhail Bakhtin (1992) afirma que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados criados pelas diversas situações da atividade humana.

É preciso que a escola se reconheça como mediadora de cultura dentro do processo educativo, aproximando o que o alunato está em contato cotidianamente com o processo ensino-aprendizagem. A utilização da música na escola pode favorecer para que isto ocorra. Para Paulo Freire (1996, p. 26):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneira, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 26)

Ana Maria Pessoa de Carvalho (2004) afirma que o ensino demanda uma situação de conflito de percepções e deve propor uma postura ativa, levantamento de hipóteses e reflexões, possibilidade de resolver os problemas de forma consciente e oferecer maior significado ao conhecimento, pois o melhor aprendizado se dá quando há construções unificadas entre os conhecimentos prévios e os novos por parte do alunato. A musicalização de conteúdos é uma possibilidade de construir pontes entre conhecimentos prévios e novos. Luiz Tatit (1996 *apud* GRANJA, 2010) assevera:

[...] mostra o significado mais profundo resultante da articulação entre a melodia e a fala na canção popular. Munido desse referencial, entendemos que a canção pode ser estudada no âmbito das disciplinas curriculares, não apenas como meio para se compreender outros conceitos, mas também como um objeto em si. Muitos trabalhos já apontam para a utilização da canção na área de

línguas em geral (língua portuguesa, gramática, literatura, línguas estrangeiras), na área das ciências humanas (geografia, história, filosofia) e também na área das ciências naturais. (GRANJA, 2010, p. 112)

Ademais, Sérgio Figueiredo (2007, p. 9) ressalta que: “[...] respeitadas às especificidades da formação de professores para os diversos níveis educacionais, seria fundamental a formação musical de professores que atuam nos anos iniciais da escola” e que

[...] a falta de música no início da formação escolar produz muitos equívocos sobre esta atividade humana ao longo da vida. Muitas pessoas se sentem desprovidas de habilidades para participar de experiências musicais diversas, aceitando que somente certos indivíduos são dotados para este fim. (FIGUEIREDO, 2007, p. 9)

A música está vinculada às emoções, é através dela que os homens também se comunicam, sendo que está se constitui em uma forma de linguagem. O ser humano que inclui a música em sua vida, de alguma maneira, tem a colaboração da mesma pra desenvolver seus sentidos, suas emoções e, conseqüentemente, a harmonia de viver. (COPETTI; ZANETTI & CAMARGO, 2011, p. 2)

A música é capaz de afetar nossa emoção de tal forma que nos faz chorar durante um filme romântico ou ter medo em um filme de suspense. Júlia Maria Hummes (2004) ressalta que a música na sociedade pode ter dez funções, baseando-se na categorização do etnomusicologista Allan Merriam: 1) Expressão emocional; 2) Prazer estético; 3) Divertimento; 4) Comunicação; 5) Representação; 6) Reação física; 7) Impor conformidade às normas sociais; 8) Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e 10) Contribuição para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964, *apud* HUMMES, 2004). Para Georges Snyders (2008) a música pode abrir uma via específica para a comunicação entre pessoas diferentes e há a possibilidade de harmonizar afetivamente as diferenças. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) temos:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p.45)

A paródia musicalizada surge no cenário da educação como uma estratégia que contribui não apenas para o processo ensino-aprendizagem de Ciências, mas que permite de forma interdisciplinar, possibilidades de

compreensão de diferentes temáticas, especialmente aquelas que se quer que os alunos as interiorizem, colaborando para os aspectos de memorização segundo as pesquisadoras Maria Cristina Soares Figueiredo Trezza, Regina Maria dos Santos e Jirliane Martins dos Santos (2007). Segundo Ellen Samara Pereira da Silva, Ingrid Barros Pereira e Suzyanne Morais Firmino de Melo (2015):

A paródia surge como uma ferramenta para complementar as aulas de forma que a torne mais dinâmica e que consequentemente irá despertar interesse dos alunos como também facilitar a assimilação dos conteúdos trabalhados, pois o lúdico proporciona prazer, fazendo surgir a memorização em longo prazo, sendo de grande importância no processo ensino aprendizagem. (SILVA, PEREIRA & MELO p. 2).

A estratégia da paródia musicalizada permite que aula seja mais divertida. Ellen Samara Pereira da Silva, Ingrid Barros Pereira e Suzyanne Morais Firmino de Melo (2015) afirmam que “[...] a música escolhida para ser transformada em paródia, geralmente, deve ser bastante popular, facilitando a assimilação por parte dos discentes, sendo mais fácil de mexer em sua forma interior”. A música permite um elo entre o lúdico e o ensino tornando-o mais prazeroso.

As paródias têm como finalidade permitir que as informações sejam memorizadas mais facilmente a partir do uso de melodias conhecidas. Assim é uma estratégia poderosa quando se trata de ensinar coisas que sejam rapidamente assimiladas ou em situações em que se deseje aumentar interesse pelo assunto que se está abordando. (TREZZA, SANTOS & SANTOS, 2007, p. 328)

Para Ellen Samara Pereira da Silva, Ingrid Barros Pereira e Suzyanne Morais Firmino de Melo (2015) “[...] a paródia surge como excelente auxiliadora [...] é capaz de correlacionar os conteúdos passados dentro da área biológica, incorporando a sua realidade, gerando curiosidade intelectual”. Ainda sobre a eficiência de métodos diversificados promotores do processo ensino-aprendizagem, Raquel Sanzovo Pires de Campos, Aline Mendes da Cruz e Lucas Borges de Souza Arruda (2014) afirma:

A utilização de métodos ditos “não tradicionais”, como constituinte prático-pedagógico pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem permite propiciar uma experiência dinâmica e multidisciplinar, face à precarização atual do ensino e o desinteresse cada vez maior, por parte dos alunos. (CAMPOS, CRUZ & ARRUDA, 2014, p. 1)

Marcelo Pimentel da Silveira e Neide Maria Michellan Kiouranis (2008) chamam a atenção de que o uso de paródias não pode ser uma atividade de simples memorização; mas sim reportam à possibilidade de si-

tuar a música na realidade dos estudantes, assim como problematizar tal realidade. Afirmar Lúcia Santaella (2001, p. 110): “De fato, a música é um dos poucos tipos de signos cujo processo interpretativo pode parar no nível das qualidades de sentimento, pois esse nível já é suficiente para que a semiose ou ação do signo se instaure”. A música é um gênero textual capaz de transitar entre dimensões e através do sentimento que ela provoca, movimentar os níveis de energia e ser promotora de aprendizagem.

3. Ensino de ciências

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações que incidem sobre o mundo nos fazem perceber o avanço tecnológico nos meios de informação e comunicação e isto vem desafiando a escola a tornar-se mais democrática e efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas da escola em uma escola que eduque propiciando um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que o alunato tenha condições de enfrentar as exigências do mundo contemporâneo é tarefa urgente. Miriam Krasilchik (1987) fez uma pesquisa sobre a evolução do ensino de Ciências no Brasil e afirma:

[...] Será impossível interpretar a situação atual ou pensar em transformações que possam vir a se efetivar, sem levar em conta os vários aspectos do sistema educacional, da escola e de seus determinantes e como estes influem no currículo, mesmo considerando que grande parte das modificações propostas ficou em plano teórico. (KRASILCHIK, 1987, p. 5)

A cada três anos estudantes de vários países do mundo fazem o exame internacional que avalia a proficiência dos estudantes, o PISA, sigla inglesa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que tem o objetivo de avaliar os sistemas educacionais no mundo por meio de testes que comparem esses alunos em conhecimentos de leitura, matemática e ciências. Em 2012, dos 65 países que participaram, o Brasil ocupou a 55ª posição no *ranking* de leitura, 58ª em matemática e 59ª em conhecimento de ciências.

É consensual que o livro didático na maioria das salas de aula continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor, embasando significativamente a prática docente. Para Richard C. Lewontin (2001) o interesse dos alunos pela disciplina é influenciado pela forma como o professor a apresenta, despertando o interesse dos alunos pelo conteúdo em sala de aula ou não. A escola torna-se um lugar de

permanência por exigência quando os conteúdos não são ministrados de forma prazerosa.

A escola é o espaço de sociabilidade e inserção em relações sociais externas ao âmbito familiar. Ademais, a musicalização na sala de aula permite maior sociabilidade e um ambiente mais acolhedor. Uma das finalidades principais da escola é garantir a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, e é em torno dessa função que está sua atribuição legal ou deveriam estar sendo organizadas as atividades escolares que levassem os alunos a gostar de estar estudando. Georges Snyders (2008) faz uma reflexão de como a escola deve ser:

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Há, certamente, muitos momentos na vida escolar nos quais o que é ensinado representa apenas um meio, uma ferramenta. (p. 18)

Para Miriam Krasilchik (1996) é de extrema urgência propiciar aos jovens um ensino mais atualizado e eficiente onde o professor possa trabalhar temas que estreitem sua relação com a comunidade. Este ensino deve partir da preocupação de fazer o aluno entender e analisar o meio cultural em que está inserido e vislumbrar a melhora de qualidade de vida da comunidade. Porém Miriam Krasilchik (1987) afirma:

A tradição de que o currículo seja determinado por autoridades superiores é profundamente arraigada ao sistema escolar brasileiro, apesar de os textos legais delegarem decisões a diferentes níveis do sistema educacional. Assim é que cabe ao Conselho Federal da Educação estabelecer parte das disciplinas; aos Conselhos Estaduais de Educação determinar outras e, às escolas, escolher ainda outras. Na verdade, a dosagem do conteúdo, a organização do mesmo e a integração com as outras partes do programa e com as outras disciplinas ficam, em instância final, a cargo do professor. (KRASILCHIK, 1987, p. 48)

O professor apresenta uma função diferente do passado, pois deixou de ser o “dono do saber” para ser colaborador, motivador do processo de ensino e aprendizagem. Para José Manuel Moran, Marcos Tarciso Masetto e Marilda Aparecida Behrens (2000, p. 32), “[...] é importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”. Seu papel é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo que deve adquirir conhecimentos específicos para sobressair no mundo globalizado. Miriam Krasilchik (1996) afirma que:

O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado por material planejado por outros e produzido industrialmente, o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando-se simplesmente um técnico. (KRASILCHIK, 1996)

A importância de compreender conceitos de Ciências deve-se principalmente para que o alunato possa desempenhar funções cotidianas e mediar suas decisões. Um exemplo seria diante do consumo ou não de produtos que possam afetar sua saúde, sua comunidade, entre outros. Embora a biologia seja rica em termos e conceitos científicos que podem proporcionar um processo de ensino-aprendizagem muito agradável, quando relacionada com o cotidiano estudantil, não se verifica uma abordagem menos tradicional e com isto o ensino torna-se estático, inacessível e um tanto fragmentado (SANTOS, 2008). Miriam Krasilchik (1987) corrobora ao afirmar:

Tradicionalmente, as Ciências têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar. Não se procura fazer com que os alunos discutam as causas dos fenômenos, estabeleçam relações causais, enfim, entendam os mecanismos dos processos que estão estudando. É muito comum também que não seja dada a devida importância ao que é chamado, na literatura, de processo da ciência, ou seja, aos eventos e procedimentos que levam às descobertas científicas. Em geral, o ensino fica limitado à apresentação dos chamados produtos da ciência. (KRASILCHIK (1987, p. 52)

O ensino de ciências deverá propiciar ao aluno condições para que ele descubra as verdades e as aplique no seu cotidiano nas tarefas mais triviais e não simplesmente receba informações de conceitos pré-elaborados. A musicalização por meio de paródias permite ao aluno compreender melhor os conceitos de ciências.

4. Processo de aprendizagem

Lev Semenovich Vygotsky afirma que o bom ensino é o que baseia suas intervenções pensando que o sujeito está em fase de maturação, isto é, que está na zona de desenvolvimento proximal. Para isso, “o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado” (VYGOSTSKY, 1987, p. 130). Lev Semenovich Vygotsky relata que o sujeito aprendiz possui um papel extremamente ativo. Ademais é um processo único, no qual o sujeito precisa apropriar-se do que foi aprendido, podendo então entendê-lo como um conceito.

Para compreender a aprendizagem segundo os estudos de Lev Semenovich Vygotsky, Martha Khol de Oliveira (1993, p. 57) afirma que se trata do “[...] processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

A aprendizagem para Lev Semenovich Vygotsky (2007) passa por um processo de internalização de conceitos. Esta “consiste na reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p. 56). O autor cita em seu trabalho termos como: cognição, mente, processos internos, funções psicológicas superiores e processo intrapessoal enquanto estado mental, entre outros como conceitos subsunçores que explicam a aquisição da aprendizagem.

Para César Coll *et al.* (2006), quando o aluno se depara com o conteúdo que precisa ser aprendido, apoia-se em conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos de suas experiências anteriores, para assim, organizar e realizar relações entre elas. Uma aprendizagem significativa surge quando este aluno consegue estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado.

Qualquer evento educativo é, de acordo com Novak, uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendiz e professor. Segundo Lopes da Silva (2004, p. 12) compete à escola educar seus estudantes “[...] para que eles saibam de uma forma autônoma, crítica e motivada a assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens”, caminho necessário para atingir uma aprendizagem com qualidade. Precisa-se considerar que seres humanos pensam, sentem e agem e deve ajudar a explicar com se pode melhorar as maneiras através das quais as pessoas fazem isso. Um movimento de caráter educativo é uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendiz e professor.

Shelley Katsch e Carol M. Merle-Fishman (*apud* BRÉSCIA, 2003, p. 60) afirmam que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem [...]”. Quando um aluno já conhece uma música popular, dizemos que este aluno já tem um conhecimento prévio. Ao colocar o conteúdo de Ciências em uma música, esta já tem um caminho traçado no cérebro e serve de veículo para transportar as informações.

Segundo John H. Flavell (1979 *apud* SILVA & SÁ, 1997, p. 19) as estratégias de aprendizagem

[...] podem ser definidas, a um nível mais complexo, como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa. (FLAVELL, 1979, *apud* SILVA & SÁ, 1997, p. 19)

A musicalização tem sido apontada por teóricos como uma estratégia de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem requer inovação, recriação de diversas estratégias que favoreçam alunos efetivarem a sua aquisição de conhecimentos. Segundo Morris L. Bigge (1977, p. 3) “[...] homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende”. Quando há um clima de empatia e motivação em sala de aula, o ambiente está propício para a aprendizagem.

Segundo Lev Semenovich Vygotsky (2007, 1988) o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Para ele, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm origem primordialmente em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

“A aprendizagem significativa é progressiva, quer dizer, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes” (MOREIRA, 2010, p. 4). Para Juan Ignacio Pozo e Miguel Ángel Gómez Crespo (2009, p. 23) aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo. Aferir ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem é o que precisa ser promovido para superar as limitações do ensino tradicional que ainda permanece na escola.

Segundo Marco Antônio Moreira e Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini (1982), a aprendizagem significativa só ocorre quando o novo material, que apresenta uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva. Quando conceitos relevantes não existem na estrutura cognitiva do sujeito, novas informações têm que ser aprendidas mecanicamente, não se relacionando à nova informação com os conceitos já existentes. David Ausubel (*apud* NOVAK, 1981) afirma: “[...] o mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isto e ensine-o de acordo”.

5. Conclusão

Somos textos dialogando com outros textos em nosso cotidiano. Textos escritos, textos musicalizados, textos falados, textos. O contato do alunato com os textos diversificados que a comunicação com o mundo propõe, como no gênero textual, deve ser explorado na escola para que este amplie sua visão de mundo e o permita ler o mundo fora do ambiente de sala de aula.

A música é um tipo de gênero textual que faz parte do cotidiano dos alunos e que eles já trazem em sua bagagem cultural. Utilizá-la como estratégia em sala de aula pode permitir o aumento do diálogo, da leitura e comunicação com o mundo por meio da língua(gem) de textos plurais – orais, escritos, musicais, como o mundo que nos cerca a todo instante.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre o gênero textual, letra de música/paródia musicalizada com o objetivo de perceber sua efetiva colaboração para a promoção do conhecimento de ciências e desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. É preciso ressaltar que o tema não se esgota nessas poucas laudas e nem é possível esgotar os pontos de vista possíveis existentes entre a música e o gênero textual. Foi possível constatar na pesquisa que a musicalização permite resultados efetivos de aprendizagem, quando utilizadas em ambiente escolar ou mesmo na sociedade.

Nos artigos científicos e livros utilizados para esta pesquisa foi possível verificar que a utilização do gênero textual como ferramenta de ensino da disciplina de ciências por meio de metodologias bem planejadas, sistemáticas e atrativas traz resultados satisfatórios, permitindo que os professores de ciências percebam o quão importante o seu papel nesse cenário e assim possam rever e aprimorar suas práticas de ensino.

A partir desta pesquisa bibliográfica foi possível verificar que a utilização da música como gênero textual permite por meio de diversas atividades, ao uso da linguagem, aprimoramento das questões de leitura, compreensão e produção textual, levando à aprendizagem. Tal constatação aponta para a sua utilização em outras disciplinas e ainda permite a realização de um trabalho interdisciplinar na escola. Havendo planejamento, uma música escolhida pode ser trabalhada nas diversas áreas de conhecimento, permitindo o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Revue de Linguistique*, DRLAV, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENENZON, Rolando Omar. *Musycoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1971

BIGGE, Morris L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1977.

BIZZO, Nélio. *Mais ciência no ensino fundamental: metodologia de ensino em foco*. São Paulo: Editora Brasil, 2009.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 3. Conhecimento do mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de; CRUZ, Aline Mendes da ; ARRUDA, Lucas Borges de Souza. *As paródias no ensino de ciências*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Botucatu. V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas - SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos, 23 e 24 de outubro de 2014.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Critérios estruturantes para o ensino das ciências. In: _____. *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*,

São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, p. 1-17.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

COPETTI, Aline Aparecida Oliveira; ZANETTI, Adriane; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons. *XVI Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão*, 2011.

COSENZA, Suely Mesquita. *Interação no processo de aprendizagem de língua estrangeira à distância: estilos e estratégias do aprendiz adulto*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, Sérgio. *Ouvir, executar e criar*: três dimensões da experiência musical. UNESCO, 2007.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola*: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 17-25, 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf Acesso em: 10-10-2016

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KATSCH, Shelley; MERLE-FISHMAN, Carol M. *The music within you*. New York: Simon & Schuster, 1985.

KRASILCHIK, Miriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

_____. *A prática de ensino de biologia*. 3. ed. São Paulo: Habra, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

LEWONTIN, Richard C. *Biologia como ideologia*: a doutrina do DNA.

Ribeirão Preto: FUNPEC, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, M. I. S. Saudosa maloca vai à escola. *Nossa História*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 32, p. 80-82, jun. 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa crítica*. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 9-10-2016.

_____. MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

NOVAK, Joseph Donald. *Uma teoria de educação*. Trad.: Marco Antônio Moreira. São Paulo, Pioneira. 1981.

OLIVEIRA, Martha Khol de. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.

PAGANO, Adriana. Gêneros híbridos. *Delta*, vol. 21, n. 2. São Paulo, jul/dez. 2005.

POZO, Juan Ignacio. Estratégias de aprendizagem. *Educar*. vol. 1, n. 3, 1998.

SANTAELA, Lúcia [Maria Lúcia Santaella Braga]. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2. ed. São Paulo. Experimento, 1993.

SANTOS, Júlio Sérgio dos. *Avaliação dos conteúdos de biologia celular no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente e sua relação com exames de ingresso no ensino superior*. 2008. Dissertação (de Mestrado). – Unicamp, Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000434250>>. Acesso em: 11-08-2016.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Ellen Samara Pereira da; PEREIRA, Ingrid Barros; MELO, Suzyanne Moraes Firmino de. *O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias*. 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1892/1392>>

Acesso: 10-03-2016.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel de. *Saber estudar e estudar para saber*. 2. ed. Portugal: Porto, 1997.

SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; KIOURANIS, Neide Maria Michelan. A música e o ensino de química. *Química Nova na Escola*, n. 28, p. 28-31, 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed.. São Paulo: Cortez. 2008.

TREZZA, Maria Cristina Soares Figueiredo; SANTOS, Regina Maria dos; SANTOS, Jirlane Martins dos. Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem: um relato de experiência. *Texto Contexto Enfermagem*. Florianópolis, vol. 16, n. 2, p. 326-34, abr-jun 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 1. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente: e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**ENTRE SENTIDO E PRESENÇA:
VOZES EM “O MEU AMOR” DE CHICO BUARQUE**

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (UENF)

ingridribeiro@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovanedonascimento@gmail.com

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

RESUMO

A dicotomia entre o mundo sensível e o inteligível não é recente. Desde Platão, a questão gera polêmicas. O filósofo Hans Ulrich Gumbrecht traz a temática a partir da discussão entre sentido e presença. O presente estudo objetivou verificar se na canção “O meu amor”, o cantor e compositor Chico Buarque [Francisco Buarque de Hollanda], fez uso do sentido ou da presença para compor as vozes femininas da música. Interessa saber se as vozes são resultantes de interpretações e projeções ou da presença que pode ser viabilizada pela arte. Por meio de uma metodologia pautada em pesquisas teóricas, pode-se verificar que é difícil descrever, com exatidão, sensações femininas a partir de um corpo masculino. Acredita-se que as vozes femininas presentes na maioria das obras compostas por homens sejam interpretações sobre as mulheres, projeções do feminino que o homem interpreta ou deseja.

Palavras-chave: Sentido. Presença. *O meu amor*.

1. Introdução

A discussão em torno do sentido – explicado por Hans Ulrich Gumbrecht (2010) como busca de significado, interpretação em uma posição excêntrica ao mundo – e da sensação não é recente. Platão, no século V a.C., em *A República* – parte II (2006), já promovia diálogos sobre os sentidos. Na alegoria da caverna, o filósofo fala do mundo das ideias, inteligível, e do mundo das sensações humanas, sensível. Para Platão, a verdade estaria no mundo inteligível, independente do homem. Os sentidos oriundos das sensações corpóreas poderiam impedir que o homem tivesse contato com a verdade. Os homens presos na caverna, por exemplo, acreditavam que o que viam – pelo sentido corpóreo da visão – era a realidade, quando, na verdade, eram apenas sombras, meros simulacros.

Aristóteles, discípulo de Platão, não concorda com tudo o que é assinalado pelo seu mestre. Carlos Eduardo da Silva Rocha (2009, p.11) escreve que enquanto Platão acreditava que as ideias eram separadas do

mundo físico, Aristóteles acreditava que se as ideias fossem separadas, não poderiam estar na origem das coisas físicas. Sob esta ótica, as experiências oriundas das relações com o mundo sensível poderiam levar o homem a compreender ou alcançar o mundo das ideias.

Santo Agostinho, IV d.C., busca aliar as ideias platônicas ao cristianismo. Para o filósofo católico, “aprender é recordar” por uma “iluminação divina” (GADOTTI, p.57). Para o principal nome da Patrística – filosofia elaborada por padres nos primeiros séculos do calendário cristão – existia o mundo das ideias concebido como o mundo da verdade, o mundo de Deus. Os homens, criaturas divinas, tinham a verdade em si, mas tinham que recordá-la. Para essa recordação, era necessário dar menos atenção às questões do corpo e voltar os olhos para o sagrado.

Impulsionada pelo renascimento urbano e pelas ameaças de ruptura popular com a igreja, surge – entre os séculos XII e XIV – a escolástica: “que visa precisamente conciliar a razão e a fé. Com a escolástica, a teologia recorre à razão e se torna uma ciência” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 80). O principal nome da escolástica é São Tomás de Aquino, que resgata grande parte da teoria aristotélica para promover relações com a fé cristã. Ao discursar sobre Tomás de Aquino, Umberto Eco (1984, p. 335-336) assinala que:

Platão e Agostinho tinham dito tudo o que era necessário para compreender os problemas da alma, mas quando se tratava de saber o que seja uma flor ou um nó nas tripas que os médicos de Salerno exploravam na barriga de um doente, e por que era saudável respirar ar fresco numa noite de primavera, as coisas se tornavam obscuras. (ECO, 1984, p. 335-336)

Para Umberto Eco (1984, p. 340), Aristóteles voltou o olhar também para o mundo sensível: “Tomás simplesmente fornece à Igreja um sistema doutrinário que a concilia com o mundo natural”.

Na tentativa de alcançar uma verdade que fosse absoluta, René Descartes, século XVII, chegou a duvidar de sua existência após verificar que é possível ser enganado pelos sentidos corpóreos. Entretanto, em suas *Meditações*, Descartes (2000) concluiu que se ele era capaz de pensar sobre o mundo, logo, existia. A partir desta conclusão, o filósofo desenvolveu um método para estudar e analisar o mundo, buscando o que julgava ser verdade: “*Y tenía siempre un deseo inmenso de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso para ver claro en mis acciones y caminar con seguridad en esta vida*”. (DESCARTES, *apud* RICOEUR, 2006, p. 46)

Descartes retoma, em parte, a ideia de que o mundo sensível pode levar o homem a se enganar. Entretanto, diferentemente de Platão, ele acredita que – por meio de um método racionalista – é possível encontrar a verdade.

2. Gumbrecht evocando a presença

Muito se tem falado da crise do método cartesiano. O método, baseado em afastar o objeto do todo a fim de estudá-lo, desconsidera questões como o contexto. Entretanto, apesar das tendências em conceber o homem como parte de um complexo sistema, muitas pesquisas acadêmicas ainda trabalham com a dicotomia sujeito *versus* objeto, em que o sujeito que analisa e observa afasta-se do objeto para melhor compreendê-lo.

O pesquisador alemão Hans Ulrich Gumbrecht aborda a importância do resgate da presença nas humanidades. O autor define presença como “uma referência espacial. O que é nós (...) está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos”. (GUMBRECHT, 2010, p. 38)

Com uma excessiva preocupação com a racionalização, os sentidos do corpo humano foram postos em segundo plano. Hans Ulrich Gumbrecht explica que, na tentativa de buscar o conhecimento, as ciências humanas se respaldaram na hermenêutica, explicada pelo autor não como uma disciplina, mas como uma atitude demasiadamente interpretativa.

Ao invés da procura pela apropriação do mundo por meio das sensações, a ciência visa uma análise aprofundada do mundo: “Se dizemos que uma observação é “profunda”, estamos a elogiá-la, pois oferece um sentido novo, mais complexo e particularmente apropriado a um fenômeno” (GUMBRECHT, 2010, p. 45). Evidencia-se, portanto, a valorização de um observador capaz de se afastar do mundo, apesar de ser parte integrante dele, a fim de melhor e mais “profundamente” interpretá-lo. Sob esta ótica, nasce um homem que é condicionado a ser excêntrico ao mundo, metafísico. Hans Ulrich Gumbrecht (2010, p. 46) explica que essa concepção difere do pensamento medieval que concebia o homem como parte do mundo, entendido como criação divina.

A necessidade de ser excêntrico ao mundo para melhor interpretá-lo está relacionada à valorização do signo. Em vários casos, a interpretação – racionalizada e permeada de signos – é mais importante do que as

sensações da efetiva presença. Muitos teóricos acreditam mais na teoria referente ao mundo do que no mundo que propriamente vê, ouve e sente.

A saída da Idade Média provocou na humanidade uma necessidade de ocupar uma posição mais ativa (GUMBRECHT, 2010, p. 49). Esta nova visão moderna é, para Hans Ulrich Gumbrecht, uma interseção de dois eixos:

Um eixo horizontal coloca em oposição o sujeito, observador excêntrico e incorpóreo, e o mundo, um conjunto de objetos puramente materiais, que inclui o corpo humano. O eixo vertical será, portanto, o ato de interpretar o mundo, por meio do qual o sujeito penetra na superfície do mundo para extrair dele conhecimento e verdade, um sentido subjacente. (GUMBRECHT, 2010, p. 50)

A humanidade subordinou o corpo à interpretação. O autor afirma que não pretende propor uma ruptura com a hermenêutica. O que ele sugere é que se verifique a importância também da presença, do corpo no espaço, dos sentidos humanos para o entendimento do mundo.

3. *A arte como produtora de presença – poema e música*

A arte tem o poder de levar o contemplador para o mundo do “objeto artístico”. Em sua 52ª visita ao Brasil, o professor Hans Ulrich Gumbrecht deu uma entrevista ao jornal digital da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Durante a entrevista, no dia 20 de setembro de 2010, o autor falou de seu livro e explicou os conceitos de sentido e presença que giram em torno de uma obra de arte. O sentido está relacionado à interpretação da obra, às análises. Já a presença traz as sensações que são provocadas pela obra: “Típico na poesia, se você só decifra a semântica da poesia, você não faz justiça à poesia. A poesia tem uma coisa de som, uma coisa de ritmo, efeitos de presença que a gente tem que tomar conta”.

Pode-se observar que, para Hans Ulrich Gumbrecht, a obra de arte é capaz de produzir presença, pois, para ser entendida e sentida, é importante que o preceptor se permita a exploração dos seus sentidos. Ao ouvir uma música, por exemplo, por mais que se façam análises textuais, há sensações oriundas da obra como um todo, do som aliado à letra, das sensações provocadas pela melodia.

Ao defender sua tese de que não se pode confundir letra de música com poema, o professor e poeta Pedro Lyra [Pedro Wladimir do Vale

Lira] (2010, p. 29) explica que enquanto que para o poema o significante é a palavra, para a música o significante é a melodia. “O poema nasce acoplado a um ritmo, essencialmente verbal; a letra de música tanto pode ser criada antes como depois da melodia”. (LYRA, 2010, p. 35)

Em ambos os tipos de arte existe produção de presença. Faz-se necessário penetrar no ritmo verbal criado pelo poeta e nas ondas compostas pelo músico. Entretanto, Pedro Lyra (2010, p. 46) assinala que: “O poema prioriza a face cognitiva da arte; a letra-de-música, a face sensorial”. Para o poeta, o poema funde o emocional e o racional. Nesta perspectiva, o ritmo e a organização dos versos produziram presença, enquanto a análise seria também metafísica, evocando o sentido. Na letra de uma música, que aparece fundida em uma melodia, as sensações seriam mais requisitadas e a produção da presença maior. Gerd Bornheim (2001, p. 136) explica que: “A linguagem musical reside no som, ou melhor, no som enquanto transformado em tom, isto é, no som inserido numa escala, numa frase, num sistema sonoro”. Pode-se acreditar que, por esta razão, é possível que se aprecie uma música apesar de desaproveitar a letra quando analisada separadamente:

O crítico toma certas letras, lê, relê, “espreme” o texto e muitas vezes não encontra uma ideia digna de reflexão – nem novidade, nem grandeza, nem beleza. Poesia superior é pensamento esteticamente formulado, e a melodia – mesmo o poema – tende a diluir o pensamento. (LYRA, 2010, p. 49)

Ainda dentro desta linha de raciocínio, Pedro Lyra (2010, p. 123) ressalta que é possível sentir alegria ouvindo uma música que traz uma letra depreciativa. Tal fenômeno ocorre porque se dá, na maioria das vezes, mais atenção ao som e à melodia. A letra pode ser um complemento da melodia, mas também pode ser oposta a ela. Neste caso, como na música a melodia é mais envolvente, há uma dissimulação da letra. É possível, por exemplo, sambar ouvindo “Vai passar” de Chico Buarque, mesmo sabendo que a letra fala de uma pátria que foi, ao longo da história, subtraída. O compositor ironiza a capacidade do brasileiro de fazer carnaval com e nas tragédias e de ter uma memória “desbotada”. O refrão é capaz de ratificar a afirmação:

Ai, que vida boa, olerê
Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório geral
Vai passar.

4. O feminino em Chico Buarque

A arte é capaz de produzir presença, pois provoca também sensações corpóreas. Mas o que dizer dos artistas que buscam falar em uma voz diferente do seu corpo físico? É o que acontece com Chico Buarque. O tema mulher perpassa grande parte de suas composições. São mulheres de vários tipos, descritas de várias formas:

Umam são indiferentes (como “Januária”), umas são retraídas (como Carolina), umas inacessíveis (como Beatriz), umas distraídas (como a de “As vitrines”). Duas dessas quinze (Ana – “Eu sou Ana de Amsterdam”, e Teresinha – “e me chama de mulher”) são as próprias protagonistas: são elas que assumem o discurso. A maioria das protagonistas não é de nomeadas, e várias outras assumem discursos também diversificados: de submissa (como em “Com açúcar, com afeto”), de explorada (como em “Sem açúcar”), de vitimada (como em “Atrás da porta”), de oferecida (como em “Folhetim”), de suplicante (como em “Sem fantasia”), de aflitiva (como em “Não sonho mais”), de indolente (como em “A noiva da cidade”), de lamentosa (como em “Pedaco de mim”), de vingativa (como em “Olhos nos olhos”), de sedutora (como em “A mais bonita”) etc. (LYRA, in FERNANDES, 2013, p. 273)

Não é incomum, nem recente, a mulher aparecer como tema em composições de músicas populares. Entretanto, Chico Buarque não apenas tem músicas que falam das mulheres, mas também canções em que quem fala é a mulher. Pedro Lyra [Pedro Wladimir do Vale Lira] (in FERNANDES, 2013, p. 273) explica que em composições como “Teresinha”, “Folhetim” e “Olhos nos olhos” a mulher assume a fala ao invés de ser descrita ou narrada.

Considerando que, como assinalado na obra de Hans Ulrich Gumbrecht, a presença é necessária para sentir o mundo; levando-se em conta que a observação de um sujeito que se coloca excêntrico ao mundo pode levá-lo a uma realidade que é interpretada, mas não é sentida, vale questionar se seria possível falar das sensações de um corpo que não se possui.

Ao abordar a questão do ser humano como excêntrico ao mundo, Hans Ulrich Gumbrecht (2010, p. 47) escreve que os defensores do ser humano incorpóreo acreditam que as interpretações seriam, até mesmo, isentas de preconceitos de gênero. Uma vez excêntrico ao corpo, não interessaria o sexo da pessoa. Entretanto, segundo o autor, a filosofia feminina recente assinala que: “querer ser “sem gênero” servia como escudo protetor do preconceito fortemente masculino da epistemologia moderna” Hans Ulrich Gumbrecht (2010, p. 47)

Compreende-se que não se podem igualar as pesquisas das ciên-

cias humanas com as obras de arte, já que na arte há a possibilidade de imaginar e até mesmo simular sensações. Entretanto, vale ressaltar que o ser humano e seu contato com o mundo se dá por meio de um corpo. As experiências concretas vividas por ele são mediadas e marcadas também no corpo.

É frequente, em romances e novelas, como aponta Pedro Lyra (*in* FERNANDES, 2013, p. 274), a criação de falas femininas por autores masculinos, e também, mais recentemente, o contrário. Em *O Coronel e o Lobisomem*, por exemplo, tanto as falas de Esmeraldina quanto as do Coronel Ponciano de Azeredo Furtado são escritas por José Cândido de Carvalho (1986). Ao explicar a teoria de Mikhail Bakhtin, Carlos Alberto Faraco (*in* BRAIT, 2005, p. 38) escreve que há uma diferença entre o autor-pessoa, inserido no mundo real, do autor-criador, que fala dentro da realidade criada para a obra de arte. Enquanto autor-pessoa, José Cândido não pode ter uma fala propriamente feminina, mas como autor-criador – imerso à obra – sim.

Mesmo apostando na capacidade criativa dos artistas, é importante ressaltar que no poema e na letra-de-música a atitude do autor é distinta do romancista. Pedro Lyra (*in* FERNANDES, 2013, p. 274) esclarece que “o poeta e o letrista estão muito condicionados a falar apenas de si mesmos – suas ideias, suas emoções, o que constitui a própria essência do lirismo, gênero dominante no poema curto e na música popular”.

Em pesquisa de mestrado, Atílio Bergamini Júnior (2008, p. 12) diz ser comum intitular Chico Buarque como “entendedor da alma feminina”. Ainda segundo o pesquisador, essa intitulação é dada por artistas, críticos, homens e mulheres. Em coluna digital sobre música, Joachin Azevedo afirma que:

Chico Buarque domina uma forma de sensibilidade artística também muito presente na literatura: aquela sensibilidade graças a qual o escritor ou o compositor consegue calar suas convicções mais acirradas, e até mesmo sua masculinidade, para dar voz ao outro; a pluralidade e a alteridade. (AZEVEDO, 2008, p. 12)

Não se pretende questionar o talento já reconhecido de Chico Buarque. Entretanto, é importante que se discutam afirmações como a de Joachin Azevedo. Chico tem um interessante olhar sobre a mulher. É complicado, entretanto, acreditar que o autor seja capaz de silenciar sua masculinidade a fim de assumir um lirismo feminino, mesmo que dentro da criação.

4.1. O meu amor, revelação ou projeção?

Em 1986, Chico Buarque grava um álbum com músicas, em sua maioria já conhecidas, para o filme *Ópera do Malandro*. O filme é uma adaptação de Ruy Guerra da peça escrita por ele e Chico Buarque. Na obra, tem-se um malandro – típico carioca do início do século XX – que, apesar de pobre, consegue lutar pelo que almeja.

Além de toda a crítica político-social da obra, tem-se também a questão do feminino. O malandro aparece disputado por duas mulheres: uma prostituta que lhe sustenta, e outra, mais letrada, que deseja fazer negociações. No filme, há, como no teatro, a briga entre as mulheres pelo malandro. A música “O meu amor” é cantada pelas personagens em pleno duelo. O primeiro bloco é cantado pela moça mais letrada:

O meu amor tem um jeito manso que é só seu
E que me deixa louca quando me beija a boca
A minha pele toda fica arrepiada
E me beija com calma e fundo
Até minh'alma se sentir beijada

Já o segundo, é cantado pela também apaixonada mulher “da vida”:

O meu amor tem um jeito manso que é só seu
Que rouba os meus sentidos, viola os meus ouvidos
Com tantos segredos lindos e indecentes
Depois brinca comigo, ri do meu umbigo
E me crava os dentes.

Tanto na peça quanto no filme, pode-se observar que apesar de as mulheres serem apresentadas como integrantes de classes sociais diferentes; apesar de uma ter tido acesso à escolarização e a outra não, ambas têm linguagens parecidas quando se trata de disputar o amor do malandro Max. À medida que uma conta segredos picantes, a outra sente a necessidade de também contar. A “moça de família”, para responder sua rival, revela intimidades suas:

De me fazer rodeios
de me beijar os seios
Me beijar o ventre e me deixar em brasa
Desfruta do meu corpo como se o meu corpo
Fosse a sua casa.

Os blocos da música são cantados separadamente, cada uma tem um tempo para revelar as artimanhas picantes do seu amor. Entretanto, no refrão, ambas cantam juntas:

Eu sou sua menina, viu?
E ele é o meu rapaz
Meu corpo é testemunha do bem que ele me faz.

Em abordagem sobre o sentido das músicas, José Miguel Wisnik (1989, p. 27) explica que:

Cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzindo ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante.

Apesar de as mulheres não terem acordado quanto ao nome da “proprietária” de Max, elas entram em acordo ao cantar o refrão. Cantam juntas, rompendo com os ruídos do mundo para declarar o amor pelo malandro. Ambas revelam que são de Max e cantam com a mesma intensidade, com semelhantes vibrações.

Solange Ribeiro de Oliveira (1999, p. 156), declara que “O ritmo langoroso realça o duelo de bravatas eróticas das duas rivais”. A música se chama “O meu amor”, mas o ritmo revela o duelo que pode ser percebido nos sons dos instrumentos, já no início da canção.

Na canção das rivais, são percebidas duas vozes femininas, duas mulheres de Chico. Entretanto, voltando a Hans Ulrich Gumbrecht, vale questionar se é possível um homem falar das sensações de um corpo que não é seu, fazendo uso da capacidade de despersonalização do artista. Em “Meu corpo é testemunha do bem que ele me faz”, é importante saber se falam as mulheres ou o desejo do homem em ouvir mulheres falando dele desta forma. Elas falam ou atribui-se a elas o que o homem gostaria que elas falassem? Max, o malandro, é a representação do homem que aspira a ser conhecido também pela sua virilidade. Entretanto, questiona-se se é possível um homem saber – de fato – das sensações e do “bem” sentidos pelo corpo feminino. Também vale questionar se na música há um lirismo feminino ou uma projeção dos desejos masculinos.

Pedro Lyra (*in* FERNANDES, 2003, p. 274), crítico-poeta que escreveu poemas em que é a mulher quem fala, assinala que, em alguns casos, a tentativa de usar a fala no feminino pode ser “uma tática de transferência: o homem atribui à mulher o que deseja que ela sinta por ele, ou que fale ou que faça para ele”.

5. Considerações finais

A interpretação faz parte da vida humana. O homem é levado a pensar sobre fatos e ideias. Entretanto, a interpretação de um homem que se coloca excêntrico ao mundo desmerece as suas sensações corpóreas, sua presença no mundo.

Hans Ulrich Gumbrecht explica que a arte é capaz de produzir presença à medida que provoca sensações. Entretanto, o trabalho defende que, em obras marcadas pelo lirismo, o artista fala mais de si e de suas próprias sensações. Neste sentido, seria difícil para Chico Buarque, por exemplo, usar um lirismo feminino sendo homem. Na música “O meu amor”, duas mulheres dizem exatamente o que a maioria dos homens gostaria de ouvir.

A partir da linha teórica aqui adotada, considera-se que o que Chico talentosamente faz é uma interpretação da mulher com a qual imagina, convive, deseja e/ou projeta. Quanto às sensações femininas, acredita-se que seja melhor perguntar às mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Joachin. *A mulher e o lirismo de Chico Buarque*. Disponível em:

<<http://lounge.obviousmag.org/ruinas/2012/09/amulhereolirismodechico.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

BERGAMINI JUNIOR, Atilio. Voltas em torno de algumas personagens femininas em canções de Chico Buarque. *Revista Eletrônica de Crítica e Teoria de Literaturas*, Porto Alegre: UFRGS, vol. 04, n. 01, jan/jun. 2008. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/5827/3431>>. Acesso em: 13-10-2014.

BORNHEIM, Gerd. *Metafísica e finitude*. Coleção debates. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BUARQUE, Chico. Olhos nos olhos. In: *Chico Buarque: meus caros amigos*, 1976. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=eOp_HFwT7eA>

_____; HIME, Francis. Vai passar. In: *Chico Buarque*, 1984. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45184>>.

CARNALHO, José Cândido de. *O coronel e o lobisomem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Trad.: Aurora Fornoni Berardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 335-340.

FERNANDES, Rinaldo de. (Org.). *Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos*. São Paulo: LeYa, 2013.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

LYRA, Pedro [Pseudônimo de Pedro Wladimir do Vale Lira]. *Poema e letra-de-música: um confronto entre duas formas de exploração poética da palavra*. Curitiba: CRV, 2010.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. *De mendigos e malandros: Chico Buarque, Bertolt Brecht e John Gay: uma leitura transcultural*. Ouro Preto: UFOP, 1999.

PLATÃO. *A república: parte II*. Trad.: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

RICOEUR, Paul. *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. Trad. Agustín Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

ROCHA, Carlos Eduardo da Silva. *A metafísica na época clássica*. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2009. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/fil/carlos_edu.pdf>. Acesso em: 12-10-2014.

SARAMAGO, Stéphanie. *Nova obra de Gumbrecht debate "presença" e "sentido"*. Entrevista com Hans Ulrich Gumbrecht. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/jornal/cultura/nova-obra-de->

[gumbrecht-debate-%22presenca%22-e-%22sentido%22-7762.html#.vdspdwdx-s>](#). Acesso: 12/10/2014.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

**ESCRITA NA UNIVERSIDADE:
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DO LETRAMENTO ACADÊMICO**

Rysian Lohse Monteiro (UENF)

rysian_lohse@hotmail.com

Marcela Viera Coimbra (UENF)

marcela-vcoimbra@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

Recentes estudos (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) mostram que os estudantes que ingressam nas universidades apresentam dificuldades na produção de gêneros acadêmicos, como o resumo, o projeto e a resenha, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros ambientes, sendo assim, muitas vezes mal avaliados por seus professores. Porém, é imprescindível ressaltar que esses alunos são pessoas letradas e, portanto, trazem para a esfera universitária concepções de leitura e escrita estabelecidas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem rapidamente nas práticas letradas do domínio acadêmico. Sendo assim, investigaremos quais as dificuldades encontradas pelos discentes para o desenvolvimento da escrita acadêmica, buscando compreender como se dá a construção do letramento acadêmico no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Basearam teoricamente esse trabalho, além dos autores já citados, Magda Soares (2009), Paulo Freire (1996; 2001), Ângela Kleiman (1995) e Brian Street (1997), entre outros. Acreditamos que a aquisição do letramento acadêmico se efetiva através da construção do conhecimento na produção acadêmica, e que, o professor que se quer formar é aquele capaz de atuar em uma sociedade constituída por muitos letramentos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Formação docente. Escrita.

1. Introdução

O processo de democratização do ensino possibilitou a entrada de diferentes tipos de alunos no contexto universitário, acarretando mudanças no perfil do aluno que ingressa na universidade. Fato que, suscitou muitas discussões e pesquisas, uma das questões recai sobre a má formação que os alunos recebem na educação básica.

Nesse trabalho, ressaltamos que, aprender a escrever não significa apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com os diferentes propósitos comunicativos. Nesse aspecto, o desenvol-

vimento da linguagem escrita na universidade ocorre porque uma série de problemas de ensino-aprendizagem da formação básica está sendo resolvida no ensino superior.

Essa perspectiva está embasada na sociolinguística, que vê a linguagem na sua relação com a sociedade, levando em consideração os papéis desempenhados pelos sujeitos na prática comunicativa. Dessa forma, este trabalho se posiciona teoricamente contrário à concepção da linguagem como mera expressão do pensamento ou apenas como instrumento de comunicação, pois, não se pode rejeitar os aspectos sócio-político cultural e ideológico que influenciam o comportamento linguístico de um sujeito ou de um grupo de sujeitos.

De tal modo, sob a ótica da Sociolinguística, cuja postura é de uma ciência autônoma e interdisciplinar, o presente trabalho se propõe realizar uma conexão com os novos estudos do letramento.

Nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. Estudos recentes apontam que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, o relatório, entre outros).

Nesse contexto, as universidades têm criado disciplinas com o propósito de preparar os estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Pois, quando ingressam na universidade, os estudantes são requisitados a escrever diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, sendo assim, muitas vezes mal avaliados por seus professores.

Entretanto, é preciso destacar que os alunos que entram na universidade são sujeitos letrados e, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Portanto, partindo da concepção de que o domínio das práticas de escrita é essencial para futuros professores, este estudo visa discutir a formação docente pelo prisma da linguagem com enfoque na escrita acadêmica.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar as

dificuldades encontradas pelos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) na aquisição do letramento acadêmico.

2. *Algumas concepções sobre letramento*

Atualmente, fala-se muito sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte dos profissionais da educação sobre o tema. De acordo com Magda Soares (2008), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980.

Magda Soares (2008) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário, então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Magda Soares (2008) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como '*educated; especially able to read and write*', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2008, p. 17)

Nesse contexto, Magda Soares (2008) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto des-

sas mudanças, é que é designado *literacy*. (SOARES, 2008, p. 18)

Para Paulo Freire (1990), é essencial que o sujeito adquira o domínio da língua escrita através de um processo de construção do conhecimento. Isso porque, tendo o domínio da escrita e da leitura, o sujeito tem nas mãos um dos instrumentos culturais favorecedores de possíveis intervenções em sua realidade e, conseqüentemente, de diferentes formas de exercitar sua cidadania.

[...] A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE, 1990, p. 12)

Assim, progressivamente, o termo letramento passou a designar o processo que permite os usos das habilidades ensinadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Foi sistematizado por Magda Soares (2008), como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Porém, letramento não é apenas um fenômeno sociocultural, é, sobretudo, marcado por mudanças históricas, pois as transformações por que passa a sociedade vão criando novas demandas para os sujeitos que nela vivem. Com essas abordagens, o conceito de letramento que esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas pelo indivíduo na escola, passa a alargar-se e ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Ângela Kleiman (2005):

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. [...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma força de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 18 -19)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem, pois, não basta apenas ao sujeito saber ler e escre-

ver. Antes, é imprescindível que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe. Além disto, nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento.

Acerca disto, Luiz Antônio Marcuschi (2007) argumenta que o letramento, dentre outras consequências, envolve práticas da escrita em suas mais diversas e variadas formas na sociedade, podendo ir, desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e matemática ou escreve romances. Letrado, nesse sentido, é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Entretanto, no Brasil, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se.

3. A escrita na universidade

É preciso reconhecer que o aluno é aprendiz da escrita na esfera acadêmica, sendo imprescindível que ele seja visto como sujeito de linguagem, como realmente é, e com valores identitários construídos ao longo das suas práticas sociais anteriores. Entretanto, alguns professores projetam nos textos dos alunos expectativas não compatíveis com suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros.

Segundo Raquel Salek Fiad (2011), nos anos 1980, nas discussões sobre a escrita na universidade uma pergunta frequente era a seguinte: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? De acordo com a autora, se a pergunta podia ser essa naquele tempo, hoje não pode mais ser a mesma. “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto”. (FIAD, 2011, p. 360)

Se, anteriormente, podia-se ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola básica, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo leitura e escrita em um contexto sócio-histórico cultural específico.

De acordo com Adriana Fischer (2007), trazendo essas reflexões ao ensino superior, diversas questões diferenciam o meio acadêmico de outros contextos de ensino. As práticas de leitura e escrita encontradas no ensino superior diferem das práticas anteriores à entrada na universidade.

Para Marildes Marinho (2010), essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender e treinar um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Não diminuindo a importância das habilidades e competências linguísticas relacionadas à textualidade, aos aspectos e dispositivos formais e da linguagem acadêmica, argumento que nesse nível não estariam as maiores dificuldades dos nossos estudantes e nem seria muito difícil arremendar estratégias para melhoria das habilidades desses estudantes. O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica. (MARINHO, 2010, p. 6)

Dentro dessa perspectiva, David Russel et al. (2009, p. 247) afirmam que a educação em massa traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considera-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões da academia em específico apresentam algum déficit que precisa ser remediado antes que eles sejam admitidos na universidade.

Porém, para Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré (2011) é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

João Wanderley Geraldi (2008) também trata de questões pertinentes à produção de textos. E ao pensar saídas para os problemas relacionados a ela, lembra que a produção de textos ainda no ensino fundamental foge totalmente ao uso da língua, ou se dá em uma situação de

emprego da língua artificial, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá essa produção para dar nota (GERALDI, 2008, p. 65). Dessa forma, esse aspecto artificial do uso da língua, colabora para que estudantes apresentem dificuldades, mesmo aqueles que possuem alto nível de escolaridade.

Contudo, apesar de reconhecermos que existem dificuldades de escrita, compreende-se que esses estudantes são letrados e que é importante priorizar as diferenças culturais do aluno, descartando, portanto, a noção do déficit e, sobretudo, enfatizar que os letramentos acadêmicos estão condicionados a uma gama de variadas e específicas práticas institucionais às quais o aluno provavelmente nunca tenha sido exposto anteriormente. Pois, suas práticas de escrita estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico no momento de entrada na universidade e por isso se tornam um grande desafio para a produção escrita na esfera discursiva universitária.

4. O letramento acadêmico

Podemos dizer que, língua e sociedade são duas realidades que se relacionam de tal modo que não é plausível conceber-se a existência de uma sem a outra. Por isso não é possível compreender que nos estudos sobre linguagem não se pode descartar os aspectos socioculturais e ideológicos que influenciam no comportamento linguístico de um indivíduo ou de um grupo. Sendo assim, a Sociolinguística pesquisa os segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e ou futuro linguístico de um povo, ao mesmo tempo em que busca compreender os fatores de variação.

A sociolinguística funda-se em três princípios básicos, segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguísticas.

Assim como a sociolinguística, os novos estudos do letramento tratam a relação entre a linguagem e sociedade como ponto central de análise, e propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é possível falar em le-

tramento acadêmico. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que diferem de outros contextos. Sendo assim, a concepção de letramento acadêmico aqui discutida está baseada na teoria sociocultural do letramento, que encontra apoio nos novos estudos do letramento. (STREET, 1995; BARTON, 2001; GEE, 1999)

Neste trabalho, as peculiaridades, dentre várias que poderiam ser elencadas, estão relacionadas, ao uso das linguagens - especializadas, contextualizadas - no domínio acadêmico. Fazem, também, referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Brian Street (1984), propõe uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento.

De acordo com Brian Street (1995) o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Em outras palavras, o contato escolar com a leitura e a escrita, faria com que a pessoa gradativamente aprendesse habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento.

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1995). Dessa forma, segundo Roxane Rojo (2009) o “significado de letramento” muda ao longo do tempo e das culturas e dentro de uma mesma cultura.

Mary Lea e Brian Street (2007) apontam que a escrita do estudante universitário é compreendida com base em três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

A primeira abordagem compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver e que poderão transferir para os diversos contextos

da universidade. Ver o letramento apenas conforme esse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para inserir-se no contexto da universidade, de maneira que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de sua inteira responsabilidade.

O modelo da socialização acadêmica baseia-se no princípio de que o professor é responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, pensar, interpretar e usar as práticas de escrita que circulam na esfera acadêmica. Nesse modelo concebe-se que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos, sendo assim, ao aprender as convenções que regulam esses gêneros o aluno estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. Esse modelo passa a ideia de que a esfera acadêmica é imutável e suas identidades são facilmente identificadas, ou seja, uma vez aprendidos os gêneros do discurso específicos das disciplinas, os estudantes tornar-se-iam capazes de reproduzi-los sem problemas.

Na abordagem do letramento acadêmico, compartilhada pelos pesquisadores dos estudos do letramento, os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária são entendidos como práticas sociais. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que os alunos, os professores e as universidade atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos no que diz respeito ao uso da língua nessa esfera social pelos próprios participantes.

As práticas de letramento acadêmico devem trabalhar para construir a autonomia do indivíduo, possibilitando que ele encontre sua própria voz e se constitua como agente de letramento. Nesse contexto, Ângela Kleiman (2006, p. 423) defende que um posicionamento independente, que rompa as assimetrias, é fruto de um letramento que não se constitui em mais uma barreira para a inclusão social, mas que, pelo contrário, fortalece os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

De maneira inevitável, todos esses aspectos estão relacionados, uma vez que o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias que consigam ativar identidades relevantes num determinado contexto.

5. Práticas e estratégias de leitura relevantes no âmbito universitário

No âmbito universitário os estudantes possuem um nível de exigência muito maior sobre sua conduta e comportamento; é necessária uma maior autonomia no diz respeito a sua aprendizagem. Sendo assim, as práticas de leituras são essenciais para compreensão dos conteúdos, desenvolvimento de uma boa aprendizagem e uma maior autonomia dos educandos.

Buscamos nesta parte, trazer a luz algumas contribuições referentes às práticas de leitura com o intuito de auxiliar os educandos durante essa fase tão importante no processo educativo.

Mar Mateos (2001) aborda a metacognição como forma de construir o conhecimento sobre a atividade cognitiva e as decisões de como percebemos, compreendemos, aprendemos, recordamos e pensamos. Citando Flavell, ela afirma que “a cognição entra em jogo sempre que operamos intelectualmente em algum domínio e onde há cognição pode haver também metacognição” (MATEOS, 2001, p. 19). A metacognição ganhou grande importância na psicologia e nos ambientes educativos devido à adaptação de diferentes significados e usos. Durante o processo educativo, o educando para uma melhor compreensão dos processos envolvidos e uma maior eficácia da aprendizagem, pode se utilizar de algumas estratégias para serem aplicadas de maneira consciente, de forma a facilitar a compreensão das tarefas solicitadas e a solução das mesmas. Kopke Filho (1997) afirma que a utilização de estratégias metacognitivas de leitura antes, durante e após a leitura possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos.

O contínuo contato com a leitura facilita a compreensão do texto, pois o conhecimento se dá de uma forma mais significativa quando os leitores relacionam os conhecimentos que já possuem (conhecimentos prévios) com o novo conhecimento, resultando na compreensão do sentido do texto.

L. Baker e A. L. Brown (1984) citados por Andrés Calero Guisado (2011) distinguem dois tipos de leitura: ler para compreender que implica a supervisão da compreensão; e ler para aprender que implica na identificação das ideias principais do texto, visando um aprendizado, busca também uma análise das demandas dos materiais a utilizar e o uso e à manutenção de estratégias adequadas, avaliando sua efetividade, estabelecimento de um horário e um clima adequado para o estudo. Estes são importantes aspectos para uma boa aprendizagem durante a leitura.

A metacognição que é a reflexão que o aluno faz do próprio conhecimento que tem, enfatiza como leitor planeja, supervisiona e avalia sua própria compreensão. Ela enfatiza a participação ativa do sujeito-leitor nas tarefas de análise e no uso de estratégias efetivas durante a leitura, porque o leitor metacognitivo é um leitor estratégico. Ao refletir sobre o texto lido, os leitores podem buscar estratégias adequadas para a aprendizagem do conteúdo que leu; um exemplo disso pode ser as resenhas feitas de texto ou até perguntas que o leitor faz para si mesmo sobre o texto lido a fim de identificar pistas para compreender do texto lido, possa também como mencionado anteriormente relacionar o novo conhecimento com os conhecimentos já obtido resultando na construção e compreensão de um novo conhecimento.

As estratégias de leitura são atividades geralmente deliberadas que aprendizes ativos utilizam, muitas vezes, para remediar as falhas cognitivas que percebem ao ler, e que facilitam a compreensão da leitura. (GARNER, *apud* GUISSADO, 2011, 1987)

É importante aprender a refletir sobre como estabelecer conexões com o novo conhecimento que obtém quando leem, podendo assim manter vivo o interesse pela leitura e melhorar sua compreensão leitora e o seu desenvolvimento metacognitivo na tarefa. Para tal, as estratégias em que fazemos conexões é outro importante instrumento para a compreensão leitora.

A prática e o incentivo a leitura é uma importante responsabilidade do professor. Podemos dizer que o papel do professor é ajudar, o aluno, aprender de uma maneira mais significativa o conhecimento. Sendo assim, agir de forma proativa, criando ocasiões e estímulos para que os alunos argumentem, indaguem e discutam as questões; o professor assume um papel mediador durante a aprendizagem, conduzindo os alunos a uma reflexão crítica das informações e, portanto, um ganho mais significativo na aprendizagem.

Tania Maria Granja Shepherd e Tânia Mara Gastão Saliés (2013) ressaltam a importante tarefa do professor de motivar os alunos a agirem ativamente, emocionalmente e cognitivamente durante o processo de construção do novo conhecimento. Ele sugere que “o professor construa um ambiente aberto a tentativas e erros como janelas para a aprendizagem, tomando para si o papel motivador e estimulando o aluno a explorar outros caminhos”. A relevância que o professor tem nesse processo de formação leitora é inquestionável; é no ambiente escolar que podemos

proporcionar o melhor caminho para que tal processo ocorra, contudo, para uma boa execução de seu papel, salientamos a importância de uma boa formação e capacitação docente para que possam formar leitores capazes de se utilizar dessas importantes técnicas, tornando significativa e duradoura a aprendizagem.

6. A metodologia e o tipo de pesquisa foram definidos conforme dados a seguir

Trata-se de uma pesquisa qualitativa no contexto exploratório, pois foram analisadas diversas teorias que tratam deste tema. Também se desenvolveu uma pesquisa quantitativa (quanto ao problema proposto), pois os dados verificados no campo permitiram um tratamento estatístico, gerando importantes resultados. Foram selecionados alunos do curso de licenciatura em pedagogia da UENF do primeiro período de forma aleatória e intencional. Responderam este questionário, 10 alunos presentes na universidade.

Submissão do questionário feito há 02 (dois) profissionais da área de educação, duas pedagogas e (uma) doutora. Quanto aos procedimentos para tabulação dos resultados, foi utilizado o Microsoft Excel visando à análise dos dados e orientações e debates. O questionário foi construído para atender ao objetivo proposto, onde as questões 1 a 4 foram identificar o perfil do respondente. Sendo as questões 5 a 10 o foco foi na percepção das práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos.

7. Resultados da pesquisa

Foram consideradas as variáveis como sexo, idade, escolaridade, entre outras. Nos questionários aplicados nos alunos do primeiro período, observou-se que 100% dos respondentes são do sexo feminino e possui idade entre 19 a 27 anos. Essa procura predominante do sexo feminino possui explicação histórica em que a licenciatura em pedagogia vem mantendo este perfil, conforme apontam diversos autores e historiadores. Dos participantes, 90% são estudantes e 10% trabalham fora e estudam. 70% deles tem 18 anos, 20% 17 anos e 10% 19 anos de idade. Desses mesmos estudantes, 10% terminaram o ensino médio em 2008, outros 10% no ano de 2009, 50% terminaram o ensino médio no ano de 2014 e 30% no ano de 2015. Quanto curso realizado no ensino médio 60% fizeram curso profissionalizante e 40% formação geral. Quanto ao ensino

fundamental, 40% estudou em rede de ensino particular e 60% nas redes públicas, seja municipal ou estadual. Constatou-se que 100% dos alunos fizeram o ensino médio nas redes públicas estaduais de ensino.

Quanto a formação dos pais, 40% possuem ensino médio completo, outros 40% possuem instrução até o primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, até o 5º ano/4ª série; 10% até o segundo segmento do ensino fundamental / 8ª série e os outros 10% ensino profissionalizante (técnico completo). Quanto a formação das mães, 50% possuem instrução até o segundo segmento do ensino fundamental / 8ª série; 40% possuem ensino médio completo e apenas 10% possuem pós-graduação.

No contexto das práticas de leituras realizada pelos estudantes:

Quanto a leitura de jornais apenas 10% leem sempre; 40% leem às vezes; 30% leem raramente e 20% nunca leem. Sobre as revistas, 90% leem às vezes e 10% raramente. Verificou-se que 70% dos estudantes sempre leem livros literários e 30% leem às vezes. Observou-se que 50% dos participantes leem livros ou textos religiosos; 30% leem às vezes; 10% leem às vezes e os outros 10% nunca leem. Constatou-se que 80% dos participantes leem sobre livros acadêmicos e 20% leem às vezes.

Quanto aos jornais, observou-se que 50% leem jornais estaduais, 30% leem jornais locais e 20% não leem jornais. Nenhum dos participantes leem jornais internacionais. Verificou-se que os conteúdos mais lidos oferecidos pelos jornais, em ordem de prioridade, são: noticiários, economia, primeira página, coluna social, coluna policial, classificados, arte e espetáculos e quadrinhos. As revistas de informação mais lidas prioritariamente são: *Veja*, *Isto É*, *Nova Escola*, *Super Interessante*, *Capricho* e *Cláudia*.

Quanto às leituras de revistas de áreas especializadas de conhecimento, 40% leem conteúdos ligados à educação; 30% conteúdos ligados à religião e 30% não leem nenhum tipo de revistas ligadas às áreas específicas de conhecimento. Quanto a livros e textos literários que leem prioritariamente estão, respectivamente: romances, crônicas, poemas e outros (não especificado). Nenhum dos participantes apontaram poemas.

No que diz respeito à forma que realizam as leituras: 90% dos participantes dizem ter computador em casa e apenas 10% não tem. A resposta foi unânime e positiva quando perguntados se sempre fazem uso da internet. Quanto à prioridade do uso da internet verificamos, respectivamente: pesquisas em geral, redes sociais, blogs, música e por último

lazer. Os textos prioritários lidos na internet são das redes sociais, e-mails, notícias, artigos para estudo, poemas. Esporte, Blogs, fóruns e horóscopo são os menos procurados. A modernidade da tecnologia computacional, possibilita a aplicação de uma metodologia de ensino mais inovadora, estimulando o aprendizado

Quanto as leituras propostas pelos professores durante o período escolar 70% conseguiram realizar as leituras e 30% as vezes, quando questionados o por que não conseguiram realizar as leituras, alguns responderam que “nem sempre era interessante”.

Em relação a atividade de leitura atual no meio acadêmico, 70% tem alguma dificuldade. Os alunos que apresentaram dificuldades 30% justificaram por falta de tempo e 40% dificuldade com a linguagem do meio acadêmico, mas procuram se esforçar para compreender o texto através de pesquisas extras. Os alunos que não possuem dificuldades são 30%; desses alunos, 20% sempre teve interesse pelo assunto e 10% não respondeu. Visto que a linguagem é um instrumento de comunicação, vimos que a língua é caracterizada por códigos, isto é, como um conjunto de signos capaz de transmitir uma mensagem e/ou informações, na interação de um emissor e receptor. A partir da análise da percepção das práticas leitura no curso de pedagogia podemos fazer uma reflexão da linguagem utilizada visando mostrar que não é preciso ter um conhecimento profundo das novas tecnologias de informação e comunicação para as mesmas atuarem como instrumentos mediadores, auxiliando os estudantes na aprendizagem através a apropriação de pesquisas na busca pela compreensão dos textos acadêmicos. Através da leitura, entendimento e análise dos textos, o educando pode ampliar e aprimorar posicionamentos crítico-reflexivos, favorecendo uma maior autonomia durante a construção do conhecimento.

Em relação a atividade de produção de texto acadêmicos, 80% apresentam dificuldades. Nesse grupo de alunos a maior parte 50% tem dificuldade de compreensão ou dificuldade para organizar o pensamento; 20% não tem costume de produzir textos e 10% tem pouco tempo para se dedicar a produção de texto. Dos 20% de alunos que não apresentam dificuldades, compreendem, leem e costumam produzir textos.

Em geral, as leituras realizadas pelos participantes são, em primeiro lugar, por exigências da universidade; em segundo lugar, para se informa; em terceiro lugar, por exigência de participação em algum grupo (associações, sindicato, igreja); em quarto lugar, para se divertir; em

quinto, por exigência profissional e em sexto lugar, por exigência da sociedade / comunidade em que vive.

Os materiais adquiridos para leitura a maior parte é emprestado (vem de amigos/biblioteca), no que se refere a biblioteca muito explicitaram que a maior parte do ano esteve fechada prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Em segundo lugar os materiais são comprados quando não conseguem emprestados. E em último lugar, os materiais são doados.

Os resultados dos questionários nos mostram que esses alunos apresentam dificuldades na aquisição do letramento acadêmico, logo, é preciso que haja uma reflexão, pois, para conduzir práticas no ambiente acadêmico é importante partir das experiências sociais dos alunos, para aperfeiçoá-las ou introduzir novos tipos de letramento. Entretanto, em meio a uma diversidade tão grande de sujeitos que compõe uma sala de aula no meio acadêmico, resgatar experiências é mais um aspecto do complexo mundo do letramento acadêmico.

8. Conclusão

Entendemos que o professor não pode subestimar a capacidade cognitiva do educando. Por outro lado, deve ser um facilitador, intermediando o aprendiz e a aprendizagem – o aprender e o conhecer, o conteúdo e a compreensão de mundo. Como disse Paulo Freire (1983, p. 79): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Sendo assim, é preciso atentar para o como são desencadeadas as interações verbais em sala de aula e o como a constituição letrada dos alunos e os propósitos deles são considerados para se dar continuidade às decisões pedagógicas em um curso de graduação.

Pois, queremos explicitar, que o sujeito que se quer formar é aquele com capacidade para atuar em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos. Ainda mais decisivo, o sujeito que se quer é o que tem possibilidades de transformar suas práticas de letramento e ao transformá-las também é transformado na sua constituição letrada.

Compreendemos que essa abordagem acima defendida é impor-

tante porque prioriza as diferenças culturais do aluno, descartando, portanto, a noção do déficit e, sobretudo, enfatiza que os letramentos acadêmicos estão condicionados a uma gama de variadas e específicas práticas institucionais às quais o aluno provavelmente nunca tenha sido exposto anteriormente, por isso se tornam um grande desafio para a produção escrita na esfera discursiva universitária.

Ao se evidenciar que é papel da universidade trabalhar de forma colaborativa com seus alunos, no sentido de fazê-los compreender que existe uma gama de gêneros, modos de expressão, representações e identidades sociais, em permanente estado de mudança, e, portanto, envolvendo a visão de que os processos de fazer vão implicar em diferentes sentidos na produção de seus trabalhos acadêmicos, oportuniza-se tanto para o ensino, como para a aprendizagem, um conhecimento mais abrangente dos usos e funções da escrita e não apenas fórmulas pré-concebidas de uma escrita linear que atenda a todas as áreas e disciplinas do universo universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, David. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and education*.UK, vol. 15, n. 2-3, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, vol. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.

_____; SILVA, Lílian Lopes Martin da. *Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção*. Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, vol. 19, n. 35, p. 40-47, jun.2000.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. – Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, vol. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, vol. 28, n. 2, p. 569-599, 14 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 2008.

GUISADO, Andrés Calero. *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer, 2011.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, São Paulo, p. 409-424, 2006.

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. *Anais...* Unisul, 2007, p. 227-236.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATEOS, Mar. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. (Org.) *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSSEL, David; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. (Eds.). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, p. 395-423.

SHEPHERD, Tania Maria Granja; SALIÉS, Tânia Mara Gastão. (Orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, 2003.

_____. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

**ESTADO DO CONHECIMENTO
SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO
E DO LETRAMENTO DO ALUNO COM DISLEXIA**

Jaqueline Irala de Moreira (UEMS)

jaquelineiralam@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento, sobre o que foi produzido no meio acadêmico a cerca da aquisição da alfabetização e do letramento de crianças disléxicas por meio das tecnologias de informação e comunicação, trazendo resultados dessa produção em um período de dezesseis anos (2000 a 2016). Tendo em vista o elevado número de crianças com dislexia na cidade de Campo Grande (MS) e a ausência de uma metodologia voltada a especificidades desse grupo, realizou-se essa pesquisa, com o intuito de encontrar metodologias adequadas para incluir esses alunos no contexto escolar, que já estejam em uso, tanto no Brasil como em outros países. Os resultados das pesquisas mostram que poucos trabalhos foram produzidos neste período, principalmente no Brasil, Portugal e Espanha são os países que mais valorizam esta abordagem. Entre os trabalhos encontrados foram selecionados os resumos mais afinados a temática: Cíntia Alves Salgado (2010) tese de doutorado (Brasil), Filipa Andreia Portela Araújo (2009) dissertação de mestrado (Portugal) e Paula Teles (2004) artigo (Portugal). Outrossim, os autores convergem no sentido da importância da criação de métodos específicos para a educação deste alunado, como, por exemplo, método multissensorial, bem como dos benefícios do uso das tecnologias de informação e comunicação neste contexto. O artigo, por meio dos resultados encontrados, apresenta propostas de inovações na área da educação para o aluno disléxico. A criação de software, o uso de slides, de processador de texto e de programas de imagens, entre outros – apresentado no trabalho - mostraram-se significantes no processo ensino aprendizagem desse grupo de discente. Sendo assim, o trabalho propõe a aplicação das metodologias apresentadas neste compêndio as escolas da rede pública desta capital, após sua adaptação a realidade Sul-mato-grossense.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Dislexia.

Tecnologias de informação e comunicação.

1. Introdução

O mundo evolui se transforma e a cada dia novos obstáculos devem ser superados para que o indivíduo possa estar inserido na sociedade, nela ser participativo e dela usufruir. O acesso ao conhecimento, às tecnologias e a inclusão são aspectos da conquista da cidadania no século

XXI. Mas como atingir a cidadania, ser incluído e alcançar a autonomia dentro de um sistema educacional que apenas *insere* e não *inclui* os indivíduos nas escolas?

A inclusão no âmbito escolar é tema de debate global. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, no seu artigo 208; a Declaração de Salamanca de 1994, dispendo sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, constituem-se em marcos jurídicos.

Dessa forma, o artigo contribui com os estudos concernentes com a aquisição da escrita e da leitura para os alunos com dislexia das escolas públicas de Campo Grande (MS).

A dislexia tem prejudicado diversas crianças nesta capital, pela falta de uma metodologia adequada para levá-los à aquisição da escrita e pela ausência de capacitação docente para trabalhar com tal público, um dos grandes desafios da educação, é a capacitação de professores que possam vir a trabalhar e apresentar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Uma das causas de dificuldades em aprendizagem apresentadas por alunos, no processo de alfabetização e letramento, é a dislexia, que exige um acompanhamento fora da sala de aula por profissionais que podem dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Contudo o professor em sala, com base nesse diagnóstico, poderá utilizar-se dos recursos tecnológicos para a criação de metodologias específicas que contribuirão para que esse aluno se desenvolva através de tais recursos disponíveis na educação.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo, realizar um estudo sobre a aquisição da alfabetização e do letramento de crianças disléxicas, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumento auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dessas crianças.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se como banco de dados os sites: do Google acadêmico; o Repositório Institucional CBC da UFMS; Portal de Periódicos CAPES/MEC; Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); com os termos: “letramento”, “tecnologia” e “dislexia”, tendo como resultado final da pesquisa cinco artigos publicados de 2000 a 2016, por estarem relacionados ao tema e contribuírem para responder

ao objetivo proposto para a realização desse estudo – o estado do conhecimento – que se refere a uma pesquisa bibliográfica que tem a finalidade de mapear estudos sobre um determinado tema em diferentes campos do conhecimento.

O artigo estrutura-se em cinco tópicos, sendo que o primeiro tópico aborda as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com o uso das tecnologias, ferramentas que se inovam a cada ano, trazendo ainda mais contribuições para facilitar o aprendizado dos alunos e também a função do professor em sala de aula; o segundo tópico se refere a alfabetização e letramento do aluno disléxico, como deve ser esse processo para os alunos que apresentam essa dificuldade de aprendizagem e o terceiro tópico aborda a questão das tecnologias de informação e comunicação e a sua relação com a aquisição da alfabetização e do letramento do aluno disléxico, finalizando com as considerações finais, breves observações acerca do resultado da pesquisa.

2. *Processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias*

As tecnologias chegaram para facilitar a vida das pessoas e suas contribuições são imensuráveis em todas as áreas. Porém, seu uso nas escolas ainda tem sido pouco explorado. A inclusão digital nas escolas, de grande importância nesta pesquisa, tem sua previsão legal na Portaria nº 68 de 09 de novembro de 2012.

Mesmo diante das facilidades proporcionadas por essa ferramenta, são poucos os professores que fazem uso desses recursos em suas aulas, na aprendizagem dos seus alunos e mesmo aqueles que dela fazem uso, nem sempre o fazem em sua totalidade diante da infinidade de recursos que ela oferece.

Mesmo com pouca utilização, não há mais como dissociar a educação do uso das tecnologias, pois essa já é uma presença constante em várias escolas por muitos professores, que fazem a diferença através desses recursos, quer seja no uso do datashow ou mesmo no simples uso de uma televisão em sala de aula.

Os recursos tecnológicos surgem para facilitar o processo de ensino levando os alunos a uma nova forma de aprender já que estes anseiam pelo uso das novas ferramentas, porém para o uso de tais ferramentas o desempenho do professor é essencial, pois nem todos fazem uso delas como realmente deveriam, explorando os diversos recursos que essas fer-

ramentas oferecem para a educação.

Lina Maria Braga Mendes (2009) fala da importância do professor em usar os recursos que a informática oferece, saindo da aula tradicional e oferecendo algo novo para os alunos, tais recursos atraem a atenção dos alunos para o conteúdo que o professor deseja ensinar, devido a fascinação que os alunos tem por estas tecnologias. Para os educandos que apresentam dificuldades as tecnologias vêm facilitar esse aprendizado de forma mais lúdica.

Os professores que insistem na aula tradicional condicionam seus alunos a estarem sempre em contato com a mesma metodologia de ensino, lembrando que os recursos tecnológicos podem ser benéficos para os alunos que apresentam dificuldades.

Maria Elizabeth Bianconcini Almeida (2000) fala da importância do professor conhecer os recursos tecnológicos, pois ele será o elo com seus alunos. Professores que não gostam das tecnologias, limitam o contato dos alunos também e esse é um erro que poderá comprometer a aprendizagem dos alunos.

Diante do novo cenário da educação, os professores devem procurar aprender um pouco mais dos recursos que as tecnologias oferecem, não simplesmente transmitir um conteúdo através do datashow ou solicitar que os alunos realizem pesquisas na sala de informática, mas devem conhecer os softwares que existem para a educação e que contribui para o aprendizado de seus alunos.

Não se pode negar a importância da tecnologia para a educação, para levar os alunos a um conhecimento diferenciado, um conhecimento único, que poderá motivá-los ainda mais no aprendizado de conteúdos que estejam com dificuldade. (KESNKI, 2007)

É comum o professor ter em sua turma alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, em alguma matéria, e os recursos tecnológicos pode oferecer a esses alunos, uma nova forma de aprender a matéria que tem dificuldade e conseguir vencer essas barreiras através das tecnologias educacionais.

José Armando Valente (2003) é enfático quando cita a importância dos recursos tecnológicos para a educação. Um recurso que tem contribuído para aprendizagem dos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, como a dislexia, cujo professor poderá dispor de uma série de software direcionado a aprendizado dessas crianças.

Portando, os recursos tecnológicos servem não somente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral, mas torna-se ainda mais importante no aprendizado da criança com dificuldade de aprendizagem, disléxica, cujos estudos têm avanço nesse sentido nos últimos anos.

3. Alfabetização e letramento do aluno disléxico

A alfabetização, no passado, era sinônimo de letramento, hoje é entendida como uma de suas fases. A aquisição do letramento encontra-se em estrita relação com as investigações da linguística aplicada, haja vista existir formas diversas do indivíduo ser considerado letrado.

A linguística aplicada está associada ao ensino da língua materna e/ou estrangeira, com foco na resolução de problemas linguísticos, sociais e culturais. Ocupa-se com problemas cotidianos da escrita e da leitura.

Em sua característica interdisciplinar, dialoga com a psicologia, a sociologia e a antropologia. Sendo a linguagem o veículo de comunicação em todas as áreas sociais, políticas, econômicas e educacionais do indivíduo é inquestionável a importância da contribuição da linguística aplicada na aquisição da alfabetização e na construção do letramento do aluno com dislexia. Nesta perspectiva, Mary Hamilton (2002) *apud* Roxane Rojo (2009) fala de dois modelos de letramento: o letramento dominante e o letramento local ou vernacular. Para autora, essas categorias são interligadas.

Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. [...] Já os letramentos locais ou vernaculares não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência. (HAMILTON, 2002, p. 04 *apud* ROJO, 2009, p. 102)

A linguística aplicada dialoga hoje teoricamente com seus subcampos e com as diversas áreas que compõem as ciências sociais, como a antropologia, a psicologia social, a sociologia, os estudos culturais e sua mais nova subárea, a neurociência, a neurociência da linguagem.

Parafraseando Zoltán Dörnyei (2009), se o objetivo é avançar na compreensão, sobre aquisição de línguas, deve-se familiarizar-se cada

vez mais com os estudos sobre a neurobiologia da linguagem ou sobre os substratos neurais da aquisição e do processamento da linguagem.

O processo de aprendizagem pode ocorrer de duas formas: em condições externas, que se dá em seu meio podendo apresentar dificuldades para a criança, com base na confusão de estímulos, falta de ritmos ou velocidades de informações e de forma interna, ligadas a três aspectos: o corpo como organismo que busca favorecer ou atrasar os processos cognitivos - sendo mediador da ação -; a cognição, ou seja, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento e as condições internas que estão ligadas à dinâmica de comportamento. (ZABALA, 1998)

O conhecimento se dá primeiramente através da visão, a partir do momento que se vê um objeto e por meio dessa visão se conhece e se apropria de seu significado. A aprendizagem é singular, devendo o professor respeitar a individualidade de seus alunos; construir conhecimentos envolve imagens, palavras sons e comportamento e é assim que o aluno com dislexia aprende, constrói conhecimento e se desenvolve.

O professor ao perceber que em sua turma há uma criança apresentando dificuldades para aprender, ele deve primeiramente verificar qual o grau dessa dificuldade, se a mesma pode ser sanada através das intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula, pois não são todos os casos que os professores conseguem resolver em sala e nem todos necessitam de acompanhamento de outros profissionais da educação, mas muitas vezes o professor pode intervir, auxiliando a criança na dificuldade detectada.

Alguns alunos apresentam dificuldades que não podem ser resolvidas em sala de aula, através da simples intervenção dos professores. Distúrbios e transtornos, como a dislexia necessitam da intervenção de outros profissionais, mas também de um trabalho específico por parte dos professores em sala de aula para complementar essa intervenção.

Existem dois tipos de dislexia; a dislexia do desenvolvimento - que a criança já nasce com ela por fatores genéticos - e a dislexia adquirida - que a pessoa adquire devido a algum acidente, que leve a lesão do córtex cerebral. As causas que levam ao mau funcionamento dessas áreas específicas do cérebro ainda são muito discutidas, não havendo uma definição exata sobre o que provoca a disfunção de tais áreas cerebrais causando a dislexia, porém conforme estudos, a “Teoria do Déficit Fonológico” postula que a dislexia é causada por um déficit no sistema de pro-

cessamento fonológico e que tem a sua motivação em uma disrupção no sistema neurológico cerebral, a nível de processamento fonológico. (TELES, 2004)

O professor deve estar atento as pistas, características, que o aluno apresenta logo no início de sua alfabetização, como atraso de fala, transtorno fonológico, problemas de memória fonológica de curta duração, pronúncia incorreta de palavras longas, desconhecidas ou complexas, leitura/escrita com substituição de fonemas/grafemas e alteração de fluência e velocidade de leitura. Crianças que não respondem a um processo de intervenção sistemática com certeza apresentaram déficit de aprendizagem específica, dislexia, que se refere a uma disfunção neurológica e que compromete a área da leitura e da escrita. (FIGUEIREDO, 2009)

Para que se tenha um diagnóstico mais preciso, a criança deverá passar por uma avaliação multidisciplinar com o fonoaudiólogo, o psicólogo, o psicopedagogo e muitas vezes o neurologista que através de testes e exames específicos poderão dar a definição mais precisa se realmente se trata de uma criança disléxica.

Somente uma equipe de multidisciplinar poderá afirmar com certeza se a criança tem disléxica, para dessa forma receber o atendimento e a intervenção profissional necessária que ela precisa para desenvolver-se em sala de aula, lembrando que o professor tem papel fundamental dentro dessa equipe, pois é ele o primeiro a estar e contato com o aluno e a perceber as dificuldades deste em sala.

Nesse sentido, a criança disléxica não consegue decodificar as palavras e conseqüentemente isso afetará sua escrita e sua leitura. Um problema que geralmente pode ser identificado nos primeiros anos da escola, quando há o cuidado por parte do professor, de estar atento a identificação precoce desse quadro em seu aluno, a descoberta precoce do quadro também pode e deve ser auxiliado pelos pais em casa, mesmo antes de iniciar a alfabetização da criança, para que dessa forma possa-se dar início ao tratamento e a intervenções precocemente desta criança.

A alfabetização e o letramento da criança disléxica devem ocorrer de forma sistemática e específica de modo a desenvolver as habilidades neurológicas comprometidas pela dislexia. Devendo envolver preferencialmente todas as formas de sentido – multis sensorial – o ver, o ouvir, o falar e o fazer. Muitas vezes sendo necessário a parceria de outros profissionais que poderão dar suporte nesse processo, pois essa é uma criança que necessita de intervenção educativa especializada para que o insucesso

so escolar seja evitado. Esta criança necessita de atenção especial e quanto maior forem os recursos, maiores serão as suas chances de conseguir se desenvolver cabendo ao professor de sala, estudar e pesquisar recursos que possam facilitar esse aprendizado, como o uso das mais variadas formas de tecnologias.

4. *Tecnologias de informação e comunicação: aquisição da alfabetização e do letramento do aluno disléxico*

Pode-se afirmar que as tecnologias de informação e de comunicação produzem novas formas de letramento e novos indivíduos se constituem a cada dia por meio das delas. Elas vêm como instrumento, auxiliar no processo de alfabetização e letramento os alunos com necessidades especiais. Nesta perspectiva, converge-se para Mary Pat Radabaug (1993), que vê a tecnologia como uma forma de tornar as coisas mais fáceis para as pessoas sem deficiências, já para as pessoas com deficiência a tecnologia é uma forma de tornar as coisas possíveis.

Nesse sentido, observa-se que as tecnologias de informação e comunicação surgem como uma nova ferramenta para as crianças com dificuldades em aprendizagem, já que elas por natureza se identificam com essas tecnologias, elas aprendem se utilizando delas como se estivessem brincando. O professor que faz uso desses recursos em sala traz algo inovador e motivador para a aprendizagem dessas crianças.

Jose Manoel Moran leva a refletir sobre a necessidade da interação aluno professor diante do novo cenário no processo ensino e aprendizagem. “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (MORAN, 1995, p. 126). A consecução dessa construção implica na capacitação profissional pela qual o professor rompa as possíveis dificuldades para auxiliar seus alunos.

No momento em que o professor rompe as barreiras do ensino através das tecnologias, ele está se beneficiando com o conhecimento e facilitando o aprendizado do aluno, mesmo que em alguns casos, ele tenha uma responsabilidade ainda maior, mas os resultados são favoráveis a aprendizagem da criança.

Nas pesquisas realizadas para a construção do estado do conhecimento, em relação às tecnologias da informação e comunicação, bem

como de sua contribuição para a aquisição da alfabetização e do letramento do aluno disléxico, percebe-se a precariedade de estudos desenvolvidos até o momento para essa área, informação essa constada durante a realização da pesquisa. Foram selecionados, das pesquisas realizadas, cinco resumos mais afinados ao tema e que pudessem contribuir com este trabalho.

As tecnologias sem dúvida surgem para facilitar o trabalho do professor em sala, permitindo que o aluno amplie seu conhecimento e, no caso do aluno disléxico, é fundamental desde que utilizada de forma correta pelo professor, como aponta Juliana Ferreira Blandino (2016), que reforça a importância do professor ter o domínio do recurso a ser utilizado, utilizando métodos que possam facilitar o aprendizado dessas crianças.

Somente será possível ter retornos positivos quanto a aprendizagem do aluno, se o professor fizer uso adequado das ferramentas, não apenas para dizer que fez uso do recurso, mas utilizando-os com objetivos, com direcionamentos que levem a aprendizagem do aluno que possui dificuldade de aprendizagem.

O método fenomímico da psicóloga educacional Paula Teles (2004), especialista em dislexia, permite às crianças integrar o “ver”, o “ouvir”, o “cantar” o “fazer o gesto” e o “escrever” ao mesmo tempo. A realização destas atividades multissensoriais, permite-lhes descobrir com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, assim progredir nas competências da leitura e da escrita.

Essa experiência serve como exemplo e mostra que é possível vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagem através de recursos tecnológicos, de softwares que apresentem novas formas de ensinar e aprender e de aprender a aprender, tanto o professor quanto o aluno se beneficiam dessa aprendizagem.

Existe uma infinidade de softwares disponíveis para facilitar o aprendizado do aluno disléxico. O professor poderá desenvolver ferramentas que complementem esse ensino. Os softwares podem ser a saída para um problema de aprendizagem pelo qual o aluno esteja passando. O professor precisa ter conhecimento de recursos para levá-los as salas de aula, como o exemplo citado acima, da psicóloga Paula Teles, nesta pesquisa.

Filipa Andreia Portela Araújo (2009) em sua dissertação de mes-

trado fez uso de um computador para realização de métodos educacionais que pudessem ser integradas diferentes modalidades sensoriais simultaneamente (olhos, ouvidos, tacto). Usou slides, processador de texto e programas de imagens, entre outros, além de explorar componentes da leitura, compreensão do texto, oralidade e produção textual.

O aluno poderá ter então uma compreensão maior, já que o visual chama a atenção dele e associado às tecnologias, mostra que esses recursos têm influência positiva nessa aprendizagem. Os recursos visuais são um atrativo para os alunos e sempre que possível, deve ser explorado pelo professor.

O autor realiza uma experiência em que utiliza diversos recursos tecnológicos, não se prendendo apenas em um, mas em um conjunto que atendesse aos seus objetivos. Professores em sala, também podem trabalhar dessa forma, utilizando a quantidade de recursos que considerarem necessários para o aprendizado dos seus alunos, principalmente quando se trabalha com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Cíntia Alves Salgado (2010) em sua tese de doutorado cria um software – PREFON – um programa computadorizado. Nele crianças com dislexia podem manipular 11 atividades multissensoriais, como a identificação de fonemas e grafemas, trabalhar com pares de fonemas, sílaba, palavras, rima entre outros. O programa utiliza cores, números, letras e objetos para facilitar a aquisição e assimilação cognitiva da criança.

Esse é um exemplo clássico dos benefícios que as tecnologias proporcionam para que uma criança disléxica se desenvolva efetivamente no contexto escolar, enfrentando as barreiras impostas pela dislexia, fazendo uso de um programa que mostra a criança, uma nova forma de aprender, sem que ela se sinta incapaz; ao contrário fazendo com que ela, sinta-se ainda mais motivada a aprender.

Keiko Ono (2015), em um trabalho recente realizado sobre o uso das tecnologias para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, comenta que o professor poderá dispor de excelentes recursos para trabalhar com as crianças com dificuldades, como a dislexia, mas desde que o professor domine antes esses recursos, caso contrário, ele poderá não ter o resultado desejado.

Dessa forma, mesmo diante de uma infinidade de recursos tecnológicos, professores devem primeiramente aprender a fazer uso correto dessas ferramentas, para só depois aplicar seu uso aos alunos, dominando

o uso das ferramentas de forma que traga resultados satisfatórios em suas aulas, na aprendizagem do aluno com dificuldade, como a dislexia.

A realização do estado do conhecimento para a aquisição da alfabetização e do letramento de crianças disléxicas com o auxílio das Tecnologias de informação e comunicação traz resultados significativos nesse campo. Pode-se perceber também que os autores convergem para o mesmo conceito, o de se criar metodologias adequadas, específicas e eficazes para esse grupo; bem como da importância das TICs para a implantação de novas metodologias para este alunado.

Para estes autores o disléxico necessita de um ensino multissensorial, na qual seja estimulada a fala, a leitura, a escrita e a memorização ao mesmo tempo e os recursos tecnológicos surgem como uma forma de facilitar esse processo e proporcionais a esses alunos uma nova forma de aprender e amenizando as suas dificuldades de aprendizagem.

5. Considerações finais

Os resultados dos trabalhos apresentados mostraram melhoras estatisticamente significativas nos alunos submetidos aos testes. Sendo assim o resultado final deste trabalho propõem a aplicação destas mesmas metodologias nas escolas da Rede Pública da cidade de Campo Grande (MS).

Com a adaptação dessas metodologias as realidades sul-matogrossenses, haja vista a necessidade de capacitação de professores e de metodologias voltadas para estes alunos que precisam ser incluídos no contexto escolar.

Os professores, para fazer uso das tecnologias, devem primeiramente se capacitar, principalmente quando se trata da aprendizagem de uma criança com dificuldade de aprendizagem.

Com os recursos digitais pode-se personalizar a educação dos alunos com necessidades especiais, ajudando-os a encontrar a melhor forma de aprender; oferecendo-lhes oportunidades de seguir seu ritmo – a partir de seus interesses – e conforme o perfil de aprendizagem de cada um.

As metodologias associadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir de maneira significativa, visto que os alunos são atraídos por essa forma de ensino e dessa forma, o professor poderá fazer uso dessa motivação e levar aos alunos com dificuldade de

aprendizagem, no seu processo de alfabetização e letramento, uma ferramenta que produz resultados positivos como apontados pelos estudos apresentados na pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2000.

ARAÚJO, Filipa Andreia Portela. *Melhorar a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: estudo de caso único de criança com dislexia*. 2009. Tese (de doutorado). – Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Braga.

BLANDINO, Juliana Ferreira. *O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização*. 2015. Dissertação (de mestrado). – UNESP, Araraquara.

DÖRNEY, Zoltán. *The psychology of second language acquisition*. Oxford, 2009.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

KESNKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

MENDES, Lina Maria Braga. *Experiências de fronteira: os meios digitais em sala de aula*. 2009. Dissertação (de mestrado em educação). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORAN, Jose Manoel. *A integração das tecnologias na educação*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integração.htm>>. Acesso em: 20-09-2016.

ONO, Keiko. *Uso das mídias como ferramenta para trabalhar dificuldades de aprendizagem na alfabetização de alunos do ensino fundamental*. Porto Alegre: Centro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, 2015.

RADABAUGH, Mary Pat. *NIDRR's Long Ranger Plan Technology*

for and Access Function Section Research section Two: NIDDR

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SALGADO, Cíntia Alves. Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento. 2010. Tese (de doutorado). –Unicamp, Campinas.

TELES, Paula. Dislexia e disortografia: da linguagem falada à linguagem escrita. *Profforma*, n. 06, março 2012.

TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, vol. 20, n. 6, nov.-dez.2004.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. Brasília: OREALC, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 02-09-2016.

VALENTE, José Armando. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: Experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: _____. (Org.). *Formação de professores para o uso da informática na escola*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTRUTURA GRAMATICAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ricardo do Nascimento Oliveira (UEMS)

ricardo9oliveira@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Este artigo tem por finalidade relatar uma experiência em uma turma do 9º do ensino fundamental de um colégio municipal cujo trabalho desenvolvido foi o estudo dos gêneros textuais como ferramenta para reflexão sobre a adequação da linguagem e reflexão sobre o uso da gramática. Para teorizar, o embasamento serão os PCN, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Mikhail Bakhtin, pois para eles um dos objetivos da língua materna é transpor os muros da escola, usar a língua tal como se fala ou escreve em instâncias públicas, ou seja, como ela é e existe em textos que circulam socialmente. Para tanto, a sala foi dividida em nove grupos, cada grupo ficou responsável por, no mínimo, três gêneros textuais. O trabalho consistiu em pesquisar o que é gênero (de maneira geral), explicar o gênero pelo qual ficou responsável (características e função), trazer um exemplo de texto sobre o gênero, em específico, juntamente com uma atividade para desenvolvermos em sala e verificar a estruturação de cada gênero textual (gramática em uso). Expliquei a diferença entre gênero e tipo textual. Desta forma, pude trabalhar boa diversidade de gêneros, possibilitando realizar em apenas três aulas semanais de língua portuguesa, além de fazer uma reflexão sobre o correto uso da linguagem em detrimento da situação de comunicação. Os educandos realizavam as pesquisas em casa e levavam o material para desenvolvermos em sala, onde eu os auxiliava, tirando dúvidas e dando sugestões.

Palavras-chave: Gêneros. Gêneros textuais. Gramática em uso. Tipo textual.

1. Introdução

Este artigo tem por finalidade relatar uma experiência em uma turma do 9º do ensino fundamental de um colégio municipal cujo trabalho desenvolvido foi o estudo dos gêneros textuais. Bebemos da fonte dos PCN, Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia e Mikhail Bakhtin, do qual relatam que um dos objetivos da língua portuguesa é transpor os muros da escola, usar a língua tal como se fala ou escreve em instâncias públicas, ou seja, como ela é e existe em textos que circulam socialmente. Para tanto dividimos a sala em nove grupos, no qual cada

grupo ficou responsável por no mínimo três gêneros textuais. O trabalho consistiu em pesquisar o que é gênero (de maneira geral), explicar o gênero do qual ficou responsável (características e função), trazer um exemplo de texto sobre o gênero em específico juntamente com uma atividade para desenvolvermos em sala e com o auxílio do ensino da gramática fazer a adequação da língua à situação comunicativa exigida. Explicamos a diferença entre gênero e tipo textual; desta forma pudemos trabalhar um leque de gêneros o que nos impossibilitaria em somente três aulas semanais de língua portuguesa. Os educandos realizavam as pesquisas em casa e levavam o material para desenvolvermos em sala, assim, os auxiliávamos tirando dúvidas e dando sugestões, além de mostrar que cada gênero exige uma convenção e o correto uso da Língua (situação comunicativa) se faz por meio do ensino da gramática.

O ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental deve proporcionar aos alunos conhecimentos necessários para que os mesmos saibam se portar e comunicar de forma segura, por isso o trabalho com a língua portuguesa deve criar um leque de possibilidades comunicativas. Por isso a escolha dos gêneros textuais, para tanto recorremos aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois são eles que norteiam o ensino de língua portuguesa e têm sido tema de discussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem de diversos educadores.

Apesar dos inúmeros gêneros textuais existentes, o educando lê pouco hoje e se limita ao gênero online, o professor de língua portuguesa pode e deve contribuir para instigar a leitura dos mais variados gêneros, como afirma os PCN: “Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”, ou seja, deve-se oportunizar ao educando o contato com essa infinidade de gêneros para que os mesmos possam se familiarizar e aumentar a possibilidade pelo gosto da leitura.

Deve-se mostrar para o aluno que há várias formas de se interagir perante as práticas, ou seja, o sujeito escolhe a forma que transmitirá o discurso de acordo com a situação de comunicação, e é papel do professor desmistificar o “certo do errado” e que a língua falada não é a mesma que a língua escrita ou vice-versa. O que existe são situações de comunicação e que devemos utilizar a língua conforme a situação de comunicação exige, pois a mesma é heterogênea e são muitas as situações sociais que as envolve no dia-a-dia. E o estudo e o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa são de suma importância porque trazem essa heterogeneidade. “Cada gênero textual tem um propósito bastante claro

que o determina e lhe dá uma esfera de circulação” (MARCUSCHI, 2009, p. 150). Todo gênero tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Como afirma Luiz Antônio Marcuschi (2009, p. 154), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, ou seja, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados orais e escritos e os gêneros são a materialização da língua, desta forma a importância do estudo da gramática, pois “os gêneros não são totalmente livres, seja sob o ponto de vista do léxico ou grau de formalidade, eles limitam nossa ação de escrita” (MARCUSCHI, 2009, p. 156). O estudo da gramática que irá nortear o educando sobre como adequar o uso da língua a situação de comunicação, de quando e como usar a linguagem formal ou informal, de quando e como usar a “língua padrão”, ou seja, irá permeiar as formas de comunicação.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (MARCUSCHI, 2009, p. 161)

Sendo assim, se faz necessário a gramática em uso, pois em determinadas situações, seja na oralidade ou na escrita, deve-se portar de acordo com a convenção social comunicativa que o momento exige. “A romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações”. (MARCUSCHI, 2009, p. 162)

O educando já traz consigo a linguagem popular, informal e é papel da escola ensinar a convenção padrão, apropriar o aluno da norma e assim quando for necessário, ou seja exigido, fazer o correto uso e o ensino da norma perpassa pelo ensino da gramática. Portanto: “a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade”. (MARCUSCHI, 2009, p. 163)

2. Metodologia

Utilizamos o uso dos gêneros nas aulas de língua portuguesa, na turma do 9º ano de uma escola da rede municipal de Campo Grande (MS) com o intuito de explorarmos o universo da gramática, as experiências que os alunos passaram quando houve a necessidade de fazer uso da norma e deste modo, proporcionarmos situações sociais concretas de ensino/aprendizagem.

Fez-se necessário admoestarmos sobre a diferença entre tipologia textual e gênero textual. Os tipos textuais se caracterizam como sequências linguísticas, ou seja, um conjunto de enunciados organizados em uma estrutura bem definida e facilmente identificada por suas características predominantes, os tipos textuais são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, e que os gêneros se apoiam, estão presentes nos tipos textuais, pois os gêneros são a materialização da língua, é a língua em uso. Como afirma Jean-Paul Bronckart (1999, p. 103) “o gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Dessa forma, mostrar para o aluno a importância do ensino da gramática, que consiste em ensinar um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, pois toda situação comunicativa exige certo rigor, desde a informal a formal, ou seja, nenhuma situação comunicativa (gênero) é totalmente livre e o falar bem e escrever bem perpassa pelo uso da gramática.

3. Objetivo geral

Com a finalidade de proporcionar aos alunos conhecimentos necessários para que os mesmos saibam se portar e comunicar de forma segura exploramos os gêneros textuais, pois eles abordam as mais variadas situações comunicativas e assim mostramos para os mesmos que existem inúmeras maneiras de se interagir perante as práticas sociais e que se deve adequar a língua à situação comunicativa, e essa adequação perpassa refletir sobre o uso da gramática, sua importância e aplicabilidade.

O estudo sobre os gêneros contribui para essas práticas, pois são atividades discursivas sociais, instigam a leitura, além de serem de suma importância para interlocução humana. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2009, p. 190), “as atividades comunicativas são uma das formas de organização da sociedade e condicionam boa parte das demais ações prati-

cadadas na sociedade”.

Os gêneros fazem relação com fala-escrita, deste modo, fazem relação com a gramática, como afirma Peter Ludwig Bergmann e Thomas Luckmann (1995, p. 297), “os gêneros são um estoque de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade comunicativa prescritos e moldados”.

4. Situação didática

A turma foi dividida em grupos de três a quatro alunos, onde cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre os gêneros os quais ficaram responsáveis (determinado através de sorteio) o que é gênero, características e função, um exemplo e atividades acerca do gênero apresentado. Os educandos realizavam as pesquisas em casa, traziam o material coletado e desenvolviam o trabalho em sala de aula, pois é proibido trabalho em grupo fora do âmbito escolar.

Depois de cada apresentação discutíamos a respeito sobre a situação de comunicação e o uso formal ou informal da língua, e que cada situação exige uma adequação a forma de comunicação.

A intenção era levar o aluno refletir sobre o uso da gramática, a aplicação das regras (uso dos pronomes, tempos e formas verbais, discurso direto e indireto, vozes verbais etc.). Fazer com que o aluno tenha um olhar crítico sobre o discurso, independente da realidade social, pois os gêneros emanam atividades humanas, e se apropriar da norma faz com que eles possam saber se portar nas mais diferentes situações comunicativas.

Cada educando apresentou o seu gênero, fez um levantamento dos aspectos linguísticos e identificou o uso dos termos gramaticais utilizados (orações subordinadas; coordenadas; elementos de coesão e coerência; as intenções do locutor; com quem se dialoga; uso de ideias implícitas ou explícitas) independente se o gênero em questão exige a linguagem formal ou informal. Feito isso desenvolvemos atividades sobre o gênero em questão e estas atividades foram elaboradas ou pesquisadas (trazidas) pelos próprios alunos, deste modo fazendo com que eles fossem o agente no processo de ensino/aprendizagem.

5. Considerações finais

Com o presente trabalho pretendemos desenvolver uma educação inovadora, criativa que possa ser diversificada e traga novos desafios aos estudantes. Fazer com que eles se interessem pela aula e estejam motivados a querer aprender; a intenção é propor novos desafios, tirá-los da zona de conforto, do comodismo. A escola antes era esse espaço de descoberta, de partilha e hoje não o é mais. Mas segundo José Manuel Moran (2009). "A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mais implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade".

Como um todo o trabalho foi satisfatório, pois conseguimos mostrar a importância do ensino da gramática, o porquê de aprendê-la e sua aplicabilidade. Pudemos fazer o aluno vivenciar e reconhecer a teoria na prática, que mesmo a linguagem informal segue padrões e regras e que todo enunciado vem carregado de intenções e deve se enquadrar a situação comunicativa exigida, e mesmo que intencionalmente ou não, todo discurso está vinculado a um tipo de gênero (ou vários), pois os gêneros são a materialização da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGMANN, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- LIMA, Adriana Morais Jales de. *Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa*. 2007. Dissertação (de mestrado). – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

compreensão. 3. ed. São Paulo: 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

**ESTUDO LÉXICO-SOCIAL
DA TERMINOLOGIA MILITAR EM DIACRONIA:
UMA ABORDAGEM FUNCIONAL
DA VARIAÇÃO E MUDANÇA**

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)
smda@oi.com.br

RESUMO

O trabalho que ora apresentamos é um estudo léxico-social, em caráter diacrônico, do termo militar "passo", constante frequentemente em dois manuais de tática para infantaria, manuscritos em língua portuguesa, em território português, dos séculos XVIII e XIX. Para a realização da nossa investigação, partimos de algumas perguntas: a) Quais os tipos de variantes do termo delimitado aparecem, sincronicamente e diacronicamente?; e b) Quais seriam as motivações para as variações e mudanças na terminologia militar sob uma perspectiva sociolinguística (ECKERT, 2004) que também estivesse alinhada com os estudos da lexicologia social (MATORÉ, 1973) e da socioterminologia variacionista (FAULSTICH, 1995, 1998, 2001, 2002)? A partir das indagações que constituem a nossa problematização, traçamos os objetivos de analisar, sincrônica e diacronicamente, a unidade terminológica militar "passo", a partir de edições paleográficas das fontes primárias coletadas na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (CAMBRAIA, 2005), e verificar, a partir dos resultados obtidos, a articulação que se fez entre linguagem, história e comunidades de prática (CAMBRAIA, 2013; ECKERT, 2004; MATORÉ, 1973). Para a concretização do nosso intuito, aplicamos o modelo de análise da socioterminologia variacionista (FAULSTICH, 2001, 2002) à análise das variantes, e identificamos, sistematizamos e buscamos as motivações dos fenômenos de variação e mudança (ECKERT, 2004; LABOV, 2008) extraídos dos nossos *corpora*. Nossa discussão foi de cunho qualitativo e quantitativo (BYBEE, 2002). Os resultados finais apontaram para um entendimento de variação e mudança linguística das unidades terminológicas simples e complexas (DIK, 1981, 1983) do item lexical delimitado, que deve sempre relacionar o léxico em uso de uma dada língua à história social e cultural de suas comunidades de práticas. (MARENGO, 2016; MARENGO & CAMBRAIA, 2016)

Palavras-chave: Socioterminologia. Lexicologia social. Variação. Mudança.

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma amostra de resultados de uma investigação na área da socioterminologia, uma vez que nosso foco é um termo da linguagem de especialidade militar. Os *corpora* delimitados são dois manuais manuscritos, um setecentista e outro oitocentista, que apresentam táticas militares de infantaria do exército português. Ambos os documentos estão no acervo da seção de manuscritos da Fundação Bibli-

oteca Nacional do Rio de Janeiro (FBN-RJ).

Após a delimitação, descrição e estudo inicial do termo militar *passo*, nos questionamos: quais seriam as motivações para as variações e mudanças na terminologia militar sob uma perspectiva sociolinguística (ECKERT, 2004) que também estivesse alinhada com os estudos da lexicologia social (MATORÉ, 1973) e da socioterminologia variacionista (FAULSTICH, 2001, 2002)? Assim, nosso objetivo principal é analisar, sincrônica e diacronicamente, a unidade terminológica militar "passo", a partir de edições paleográficas das fontes primárias coletadas na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (CAMBRAIA, 2005), e verificar, a partir dos resultados obtidos, a articulação que se fez entre linguagem, história e comunidades de prática. (CAMBRAIA, 2013; ECKERT, 2004; BIDERMAN, 2001; MATORÉ, 1973)

Para concretizar o nosso intuito, nossa proposta metodológica está voltada para uma análise quantitativa assentada na frequência de ocorrência estabelecida por Joan Bybee (2002). No mais, é primordial dar tratamento qualitativo aos dados a fim de buscar uma explicação da diferença de frequência dos termos a partir da visão socioterminológica de viés tipológico-funcional da linguagem de especialidade militar. (FAULSTICH, 1995, 2001, 2002; MARENGO; CAMBRAIA, 2016)

2. Aproximações da terminologia com a sociolinguística

Tratar de variação e mudança na terminologia é algo relativamente novo. No Brasil, data de 1989, um ano após a realização do Congresso de Bruxelas, onde foi assentada a viabilidade de estudos diacrônicos nessa área, que “surgiram as primeiras ideias de que, no discurso, o termo apresentava variação” (FAULSTICH, 2001, p. 20). A abordagem diacrônica, amplamente trabalhada na linguagem geral, abre possibilidades de pesquisas no campo da variação e mudança nas diversas linguagens de especialidade. Nos anos 90 do século passado, os estudos de variação terminológica ganharam reforço. A partir dos postulados de Enilde Faulstich (1995), outros estudiosos da área passam a investigar fenômenos variacionistas nas linguagens de especialidade. Assim, refutam os postulados iniciais de Eugênio Wüster, considerado fundador da terminologia, que afirmava que as variações terminológicas deveriam ser elimi-

nadas por meio da normalização⁶⁹ de seus termos.

Um das primeiras estudiosas a rebater os postulados wüsteriano foi Maria Teresa Cabré (1993, p. 157) ao afirmar que “[...] toda linguagem de especialidade, na medida em que é um subconjunto da língua comum, compartilha de suas mesmas características; trata-se, então, de um código unitário que permite variações” (tradução nossa). Endossando as ideias dessa pesquisadora, Enilde Faulstich (1998a) desmistifica ainda mais a sistematização terminológica de Eugênio Wüster ao afirmar que os termos de uma linguagem de especialidade são entidades variantes que se manifestam nos planos vertical (mesma especialidade), horizontal (especialidades diferentes) e temporal. Enilde Faulstich e Maria Teresa Cabré se baseiam em uma orientação funcional das linguagens de especialidade, uma vez que admitem o texto especializado e o discurso por ele produzido como elementos centrais no desenvolvimento dos estudos terminológicos.

Apesar da persistência desse conceito, há alguns anos se começou a questionar certas afirmações sobre o unitarismo e se começou a desenvolver uma proposta de terminologia concentrada na análise textual dentro de um marco da comunicação especializada e viés cultural próprios das ciências da linguagem. Consequentemente, se começou a descrever o seu caráter variacionista. (CABRÉ, 1999, p. 166 – Tradução nossa)

Nesse contexto, Enilde Faulstich (1998a, p. 141), afirma que “a polifuncionalidade da unidade lexical [...] pode produzir mais de um registro ou mais de um conceito para o mesmo termo” uma vez que será esse o espaço em que as variantes serão “resultantes dos diferentes usos que a comunidade, em sua diversidade social, linguística e geográfica, faz do termo”. (FAULSTICH, 2001, p. 22)

Ao tratar de comunidade, deixamos claro que a nossa visão não é a de *comunidade de fala*, mas a de *comunidade de prática*. Uma vez que estamos alinhados com os pressupostos da socioterminologia de viés funcional- que vai estudar o termo sob uma perspectiva linguística na interação social (FAULSTICH, 1995) – e essa, por sua vez, tem como base auxiliar os princípios da sociolinguística, optamos pelos estudos de Penelope Eckert (2004) como referência para esse diálogo. Justificamos essa escolha por meio das palavras de Raquel Meister Ko Freitag, Marco Antonio Martins e Maria Alice Tavares (2012), ao explicitarem que

⁶⁹ Segundo Eugênio Wüster, normalizar, em terminologia, é simplificar *a posteriori*, isto é, remover sinônimos e homônimos.

Propondo uma discussão sobre os rumos do significado social no estudo da variação, Eckert (2012) faz uma abordagem programática dos estudos sociolinguísticos com o propósito de relevar o estudo da variação com ênfase no significado social: como o sistema de significado social é estruturado? Que tipos de significados sociais são expressos na variação? Em seu retrospecto, Eckert destaca que os estudos sociolinguísticos podem ser agrupados em três ondas de estudos, não substitutivas nem sucessivas, mas que se configuram como modos distintos de pensar a variação, com práticas analíticas e metodológicas peculiares. (FREITAG, MARTINS & TAVARES, 2012, p. 919)

Desse modo, a escolha pelos estudos de Penelope Eckert se deve ao fato de que compartilhamos as mesmas inquietações na relação da língua com o significado social. A pesquisadora agrupa os estudos da sociolinguística em três perspectivas, que chama de ondas. Para nosso estudo nos importa somente a terceira onda, uma vez que é nesse momento que se a sociolinguística centra sua atenção em saber “como a estrutura se molda no cotidiano, com os condicionamentos sociais impostos e as relações de poder estabelecidas atuando sobre ela” (FREITAG, MARTINS & TAVARES, 2012, p. 922). Além disso, esta última onda apresenta um deslocamento de foco importante: passa-se do conceito de *comunidade de fala* para o de *comunidade de prática*.

O termo comunidade de fala tende a implicar uma coalescência de residência e atividade diária, mas os falantes se movem dentro e fora da comunidade. Desde que nos concentramos em uma comunidade como uma unidade estática, que em última análise, se opõe à mudança, é essencial visualizar comunidades como criações sociais. [...] A comunidade de prática é um agregado de pessoas que se reúnem em torno de algum empreendimento. Unidos por esse empreendimento comum, as pessoas vêm para desenvolver e compartilhar maneiras de fazer as coisas, maneiras de falar, crenças, valores - em suma, práticas - como uma função de seu engajamento conjunto em uma atividade. Simultaneamente, as relações sociais se formam em torno das atividades e as atividades se formam em torno dos relacionamentos. Tipos particulares de conhecimento, experiência, e formas de participação se tornam parte de identidades individuais e lugares na comunidade. (ECKERT, 2004, p. 34-35 – Tradução nossa)

Como estamos tratando de linguagem de especialidade, compartilhada e amplamente usada em contextos de uma determinada prática social específica, cremos que esse alinhamento é mais apropriado. Estabelecemos que a linguagem de especialidade militar é partilhada por uma comunidade de prática: os militares, que são os enunciadores e os enunciatários dos textos documentais com os quais estamos operando. Essa delimitação é necessária porque, segundo Enilde Faulstich (2002, p. 66), “é fundamental que o especialista em terminologia conheça o perfil do usuário, para que o repertório terminológico [...] se transforme num ins-

trumento de trabalho e seja fonte de informação lexical e semântica das áreas específicas do conhecimento”. Além disso, é importante afirmar que os conceitos que os termos portam são fruto de atividades cognitivas e interativas compartilhadas entre sujeitos. A conceitualização de mundo bem como o modelo mental que se cria a partir dele são, em grande parte, partilhadas entre os sujeitos, construindo-se, assim, a base do entendimento mútuo. (KLEIBER, 1999)

Logo, apontamos para a importância dos sujeitos, uma vez que são eles que geram e usam os conceitos e sua materialização expressa no léxico de uma língua. Acrescentamos a esta afirmação o fato de que tanto os sujeitos quanto as suas manifestações linguísticas estão imersos em um universo maior: a sociedade. Desse modo, a linguagem que usam, seja geral ou de especialidade, não só reflete as construções cognitivas individuais e assentidas pela coletividade, mas também aponta para o modo como essa comunidade mapeia o mundo ao seu redor em dado espaço temporal. (CAMBRAIA, 2013)

Com base no que foi exposto, Enilde Faulstich (1998b) propõe um modelo de análise das variações terminológicas considerando que os itens do léxico especializado, como entidades históricas, devem ser analisados tanto no plano sincrônico quanto no diacrônico para que se possa ter dimensão total da evolução que o termo sofreu através dos tempos. Jean-Claude Boulanger (1991, p. 19) nos afirma que

a variação terminológica é necessária e é óbvio que a variação lexical ou linguística é vista em qualquer língua fragmentada no tempo, no espaço e na sociedade. Essas variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas formam a essência da socioterminologia. (Tradução nossa)

Estabelecendo que um termo é passível de assumir valores distintos e que a função de uma dada variável pode desempenhar papéis diferentes em seus contextos de ocorrência na linguagem de especialidade, Enilde Faulstich (2001) construiu uma teoria da variação em terminologia que, além de servir de modelo, abriu espaço para investigações de cunho variacionista, tanto sincrônica quanto diacronicamente, no campo da Terminologia. A partir dessas premissas, alinhados com a sociolinguística variacionista, podemos afirmar que a variação de um termo de dada linguagem de especialidade se dá pela ação do movimento gradual que realiza no tempo e no espaço. Além disso, focando a inserção dos estudos de Enilde Faulstich dentro do funcionalismo, notamos que essas variações são provocadas pela função das variáveis que estão envolvidas em sua produção. Como nos afirma a própria autora, “[...] a função é uma

entidade pragmática que ativa ou retrai os mecanismos da variação". (FAULSTICH, 1998c, p. 13 – Tradução nossa)

A proposta desse trabalho está inserida no rol da abordagem funcionalista da socioterminologia variacionista. Levando-se em consideração os agentes e os significados gerados a partir dos manuais de tática de infantaria, partimos da premissa de que os termos militares refletem uma cultura militar e uma visão de mundo por parte dos militares. Assim, ainda que os termos estejam inseridos em um âmbito restrito, que é o do discurso especializado, cabe atentar para o fato de que os agentes envolvidos nessa situação comunicativa, apesar de pertencerem à mesma comunidade de prática, possuem modos individuais e particulares de sentir, perceber e pensar sobre o seu entorno. É a partir dessa convergência de diferentes experiências (ROSCH, 1975) que passam a designar os conceitos de um campo de especialidade. Essa ideia também encontra respaldo nos estudos sociolinguísticos de terceira onda, por conta da adoção da concepção de comunidade de prática.

Em lugar de conceber o indivíduo como uma entidade à parte, pairando sobre o espaço social, ou como um ponto em uma rede, ou como membro de um conjunto específico ou de um conjunto de grupos, ou como um amontoado de características sociais, precisamos enfocar as comunidades de prática. Tal foco possibilita-nos ver o indivíduo como agente articulador de uma variedade de formas de participação em múltiplas comunidades de prática. (ECKERT; MCCONNEL-GINET, 2010, p.103)

Agregamos, também, que é por conta dessa soma e multiplicidade de fatores que os termos estão sujeitos a variações e, portanto, podem apresentar conteúdos instáveis.

[...] os termos de conteúdo instável são, em primeiro lugar, unidades, cujas entidades denotadas não são o produto de nossa experiência perceptiva, mas o cruzamento de um modelo sociocultural e de uma estratificação histórica, portanto, pela sua própria origem, muito mais aberto à variação que os termos referentes a entidades "perceptuais". (KLEIBER, 1999, p. 36-37 – Tradução nossa)

A afirmação de Kleiber (1999) reforça a ideia de que os termos não são entidades estanques, reforçando as propostas de Enilde Faulstich (2002), que propõe o seguinte constructo teórico para analisar as variações terminológicas:

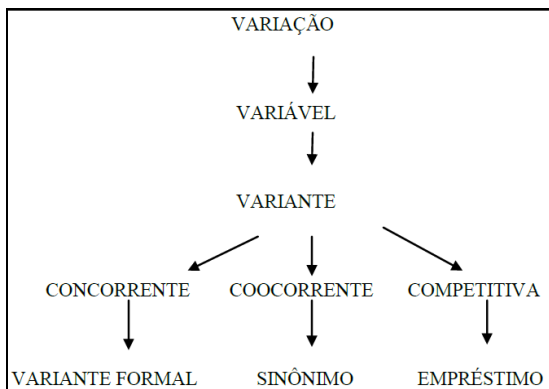


Figura 01: Construto de Enilde Faulstich (2002, p. 76)

A partir do esquema apresentado, constatamos que o fenômeno de variação será expresso por meio das variantes encontradas no discurso especializado. A função de uma dada variável será a responsável por motivar o fenômeno. As variantes, por sua vez, podem pertencer a três tipos de categoria: variantes concorrentes, variantes coocorrentes e variantes competitivas.

De acordo com o postulado de Enilde Faulstich (2002, p. 77), essas variantes podem ser definidas como: 1) *Variantes concorrentes*: aquelas que podem concorrer entre si, ou que podem concorrer para a um processo de mudança. São classificadas como variantes formais, isto é, são formas linguísticas ou exclusivas de registro que correspondem “a uma das alternativas de denominação para um mesmo referente, podendo concorrer num contexto determinado” (FAULSTICH, 2002, p. 77); 2) *Variantes coocorrentes*: as que apresentam duas ou mais denominações para um mesmo referente. Elas formalizam a sinonímia terminológica; e 3) *Variantes competitivas*: “são aquelas que relacionam significados entre itens lexicais de línguas diferentes” (FAULSTICH, 2002, p. 77). As variantes competitivas se concretizam através de pares formados por empréstimos linguísticos e formas da língua vernácula.

No que tange às variantes concorrentes, a autora as subdivide em duas grandes categorias: *variantes terminológicas linguísticas* e as *variantes terminológicas de registro*. As primeiras “são aquelas em que o fenômeno propriamente linguístico determina o processo de variação” (FAULSTICH, 2002, p. 73), ao passo que as segundas “são aquelas em que a variação decorre do ambiente de ocorrência, no plano horizontal,

no plano vertical e no plano temporal em que se realizam os usos linguísticos” (FAULSTICH, 2002, p. 73). Nesse trabalho, nos centramos somente nas variantes de registro que, de acordo com Enilde Faulstich (2002, p. 82-83), podem ser analisadas segundo uma:

- 1) *Variante terminológica geográfica*: aquela que ocorre no plano horizontal de diferentes lugares em que se fala a mesma língua. Assim, essa variante não foi contemplada em nosso artigo uma vez que os nossos *corpora* têm a mesma procedência geográfica;
- 2) *Variante terminológica de discurso*: aquela que ocorre no plano vertical e decorre da sintonia comunicativa que se estabelece entre enunciador e enunciatário de textos técnico-científicos, podendo ser estes mais ou menos formais;
- 3) *Variante terminológica temporal*: aquela que se configura como preferida no processo de variação e mudança, em que duas ou mais formas concorrem durante um tempo, até que uma delas se fixe como preferida. Para esse trabalho, nos dedicaremos somente às variantes terminológicas que levam em conta o discurso e o tempo.

3. Os corpora

Os *corpora* selecionados pertencem ao acervo documental da Seção de Manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (FBN-RJ). Ambos são de Portugal e escritos em língua portuguesa. A primeira fonte documental selecionada intitula-se *Instruções militares que contém os princípios geraes de Tactica (1769)* e é de autoria de Antônio José Batista de Sá Pereira Carneiro. O segundo documento tem por título *Elementos de tactica para a infantaria (1829)* e é de autoria do terceiro Conde D'Oyenhausen, João Carlos Augusto de Oyenhausen-Gravenburg, filho do primeiro conde dessa linhagem).

4. Procedimentos metodológicos

Foram realizadas edições semidiplomática (CAMBRAIA, 2005) dos dois manuscritos. Logo, delimitamos o termo *passo* nas edições. A unidade terminológica foi delimitada em sua forma simples e complexa (DIK, 1981). Para a análise, operamos com os dados em dois momentos

distintos: primeiro com os do século XVIII e, depois, com os do XIX. Em seguida, analisamos a categoria de variantes terminológicas de registro (FAULSTICH, 2002). Ao classifica-las, também buscamos as motivações para os processos de variação e mudança. As nossas análises de cunho qualitativo levaram em conta tanto os fatores intralinguísticos quanto os extralinguísticos (LABOV, 1994, 2001). Além disso, procuramos as motivações nas relações sociais, culturais e históricas. (ECKERT, 2004; MATORÉ, 1973)

O trabalho com as frequências foi baseado, com as devidas adaptações ao viés socioterminológico, em Joan Bybee (2002), que propõe a manipulação de frequências em duas vertentes: a) Frequência de ocorrência (*token frequency*), em que indicamos o número de vezes que termo ocorre *nos corpora*; e b) Frequência de conjunto de formas (*type frequency* ou frequência de tipo), indicando a quantidade de itens lexicais especializados dentro do campo nocional estabelecido. Após a classificação dos dados, passamos à comparação dos resultados.

5. *Análise e discussão da variante de registro do termo passo*

Para tratar dos casos de variantes de registro, focamos nos conceitos atribuídos às unidades terminológicas, extraídos das definições constantes nos manuscritos, sob a perspectiva histórico-comparativa. Desse modo, para o termo *passo*, apresentamos o seguinte quadro:

SÉCULO XVIII	SÉCULO XIX
Passo, Passo Militar ou Passo de escola: Passo realizado pelos soldados de uma tropa com o mesmo pé em igualdade e cadência em alinhamento.	Passo: É o deslocamento de um soldado medido em polegadas entre um pé a frente e o outro atrás.
Passo dobrado ou largo: Passo realizado com cento e vinte a cento e trinta passos de vinte e quatro polegadas por minuto.	Passo acelerado ou apressado: É o deslocamento de um soldado que compreende 100 passos de 24 polegadas por minuto.
Passo de estrada: Passo de oitenta a noventa passos de vinte e quatro polegadas por minuto.	
Passo de costado ou oblíquo: Passo militar realizado para o lado direito ou lado esquerdo.	Passo de costado ou oblíquo: Passo dado no movimento no qual as linhas marcham para direita ou para esquerda no terreno de batalha.
Passo descançado ou curto: Passo realizado com menos de setenta passos de vinte e quatro polegadas por minuto.	Passo de pelotão: Deslocamento de um soldado de 36 passos de 18 polegadas por minuto.
	Passo lento: É o deslocamento de um soldado

	que compreende 50 passos de 24 polegadas por minuto.
Passo ordinário ou natural: Passo realizado pelo soldado com setenta passos de vinte e quatro polegadas por minuto.	Passo de entrada, de manobra ou ordinário: É o deslocamento de um soldado que compreende 72 passos de 24 polegadas por minuto.

Quadro 01: conceitos de *passo*

O *passo ordinário* (ou *natural*), no século XVIII, é aquele que se faz com 70 passos de 24 polegadas por minuto. O mesmo termo, *passo ordinário*, no documento oitocentista apresenta outra unidade léxica como seu sinônimo: *passo de entrada* (ou *de manobra*). Se, nesse campo, estamos tratando de tática e essa, por sua vez, se materializa na manobra, vemos uma conexão entre os predicadores (DIK, 1981) atribuídos: ‘*manobra*’ e ‘*natural*’, ou seja, é o passo mais usual, mais *natural*, mais *ordinário* de *entrada* nas *manobras*. Verificamos que, no século XVIII, há apenas um par binário para designar o conceito. Já no século XIX são três unidades terminológicas. Também verificamos que, apesar de haver um referente em comum nos dois séculos – *passo ordinário* –, os conceitos não são totalmente iguais. Notamos uma mudança no que se refere ao número de passos dados de mesma extensão (24 polegadas): no primeiro, 70 passos; no outro, 72. Essa mudança no número de passos nos leva à ideia de aumento de velocidade dos movimentos de um século a outro. O aumento da velocidade nos remete à constatação de que, no século XIX, a tática é mais dinâmica e, por conseguinte, a guerra também se torna um evento mais dinâmico. Aqui temos o léxico remetendo aos conceitos sociais da época. (MATORE, 1973)

O termo *passo dobrado* (ou *largo*) expressa o conceito de deslocamento realizado com 120 a 130 passos de 24 polegadas por minuto. Já o *passo de estrada* retrata um deslocamento de 80 a 90 passos de 24 polegadas por minuto. No século XIX, nenhum dos predicadores se repete. O conceito mais próximo que temos é o de deslocamento de um soldado que compreende 100 passos de 24 polegadas por minuto, materializado no termo *passo acelerado* (ou *apressado*). Notamos que esses dois últimos termos do século XVIII se fundiram em um único no século XIX expressando, conceitualmente, uma média das velocidades estipuladas anteriormente: 100 passos.

O processo inverso ao caso anterior se faz com o termo *passo descançado* (ou *curto*) presente no manuscrito setecentista. O conceito apresentado é o de um passo realizado com menos de 70 passos de 24 polegadas por minuto. No entanto, verificamos uma imprecisão uma vez

que o conceito estabelecido só expõe um limite numérico: menos de 70 passos. Ao buscar os termos do século XIX, vemos que há duas unidades terminológicas complexas⁷⁰ que, não só expressam o mesmo conceito, como o delimitam de forma precisa. Em *passo de pelotão* temos 36 passos de 18 polegadas e em *passo lento* são 50 passos de 24. Vemos, assim, uma especificação mais detalhada dos termos no documento oitocentista. Já o termo *passo de costado* (ou *obliquo*), presente em ambos os manuscritos, em sua essência, não sofreu alteração conceitual.

Assim sendo, mesmo que os dados quantitativos nos apontem uma diminuição do termo *passo* no século XIX (cf. Gráfico 01), constatamos que, nesse período, se deu uma delimitação mais precisa dos conceitos das unidades terminológicas.

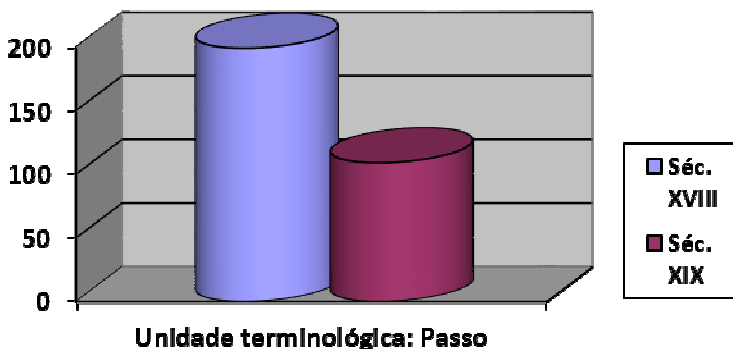


Gráfico 01: Frequência de ocorrência de termos *Passo*

A maior especialização do termo *passo* no século XIX acompanha a história militar de Portugal, que também se especializa nesse período, principalmente por conta dos avanços tecnológicos e das novidades trazidas pelas táticas de guerra napoleônicas.

Napoleão e suas práticas de guerra tornam-se o referencial dos destinos e estudos da guerra, da tática e da estratégia no século XIX. Bonaparte usa a história como fonte de informação e análise dos erros e acertos de outros generais e comandantes. Longe de pensar em repetir a história ou mesmo que as guerras sejam parecidas ou iguais, Bonaparte reflete sobre a guerra no contexto

⁷⁰ Neste trabalho, estamos concebendo uma unidade terminológica complexa (UTC) a partir dos modelos de predicação de Simon Dik (1981 e 1983). Assim, entendemos uma UTC como "unidades formadas por uma base e argumentos, ou por uma predicação nuclear e seus satélites" (CAFÉ, 2003, p. 68)

histórico, político e militar. (BELLINTANI & BELLINTANI, 2014, p. 22)

Assim, verificamos que a linguagem de especialidade militar está imbricada com a história militar e, também, com a história social de Portugal (MARENGO & CAMBRAIA, 2016). Dessa feita, ratificamos as palavras de Fernando Pereira Marques (1999) ao expor que “ao estudar-se a evolução da organização militar e do Exército, torna-se mais inteligível a evolução da própria sociedade”. (MARQUES, 1999, p. 14)

Como nos afirma Penelope Eckert (2004), a mudança social também deve ser analisada em seu processo cotidiano, de forma que sejam percebidas as correlações entre ela e a mudança linguística. Pelo que nos mostrou a análise do termo *passo*, ficaram claras as correlações existentes entre mudança social, no seio da comunidade de prática, e mudança linguística. Dessa feita, vimos a atuação das variantes temporais e variantes de discurso nos nossos *corpora*.

6. Encaminhamentos finais

Concluindo, percebemos que mudanças significativas ocorreram com o termo *passo*. O aumento ou a diminuição da frequência dos dados gerados nos relatam as variações existentes em cada época e a marcação de quantidade das mudanças expressas pelas frequências de ocorrência de cada um dos séculos. Vimos que os fenômenos linguísticos incidentes estão acompanhando a progressão da história militar e social portuguesa desse período. (MARENGO & CAMBRAIA, 2016)

Nessa análise nos alinhamos com os preceitos expostos por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006), uma vez que percebemos, como afirmam os autores, que as mudanças linguísticas não são dão de modo aleatório e repentino. Desse modo, também baseados em Penelope Eckert (2004), buscamos não só analisar a motivação social das variações e mudanças encontradas, mas também tentamos especificar, na medida do possível, o grau de correlação entre o fator social e a variação linguística que levou à mudança.

Assim, ratificamos que a socioterminologia, em uma abordagem diacrônica, dialoga com várias outras áreas de especialidade. Esse traçado nos leva a uma reflexão histórica e cultural que pode apontar tanto para a criação conceitual do termo quanto para sua criação lexical. Além disso, também nos leva a entender o meio sociocultural no qual circulam os termos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLINTANI, Adriana Iop; BELLINTANI, Mauro. *A guerra: do século XIX aos nossos dias*. Boa Vista: UFRR, 2014.

BOULANGER, Jean-Claude. Une lecture sócio-culturelle de la terminologie. *Cahiers de Linguistique Sociale, Terminologie et Sociolinguistique*, 18. Université de Rouen/Mont-Saint-Aignan: GRECO-IREL, 1991. p. 13-30.

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency In: JOSEPH, Brian D.; JANDA, Richard D. (Eds.). *Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2002. p. 602-623.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

_____. *La terminología: representación y comunicación - elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CAFÉ, Lígia. Terminologia: aplicação do (re)modelo de Simon Dik. In: FAULSTICH, Enilde; ABREU, Sabrina Pereira. (Orgs.). *Linguística aplicada à terminologia e lexicologia*. Cooperação internacional: Brasil e Canadá. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003, p. 59-82.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Da lexicologia social a uma lexicologia sócio-histórica: caminhos possíveis *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, vol. 21, n. 1, p. 157-188, jan./jun. 2013.

DIK, Simon. Predication and expression: the problema and the theoretical framework. In: _____. *Predication and expression in functional grammar*. Londres: London Academic Press, 1981, p. 1-17.

_____. *Advances in Functional Grammar*. Foris Publications: *Publications in Language Sciences*, n. 11, 1983.

ECKERT, Penelope. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

_____; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, Ana Cristina.; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade*:

clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010, p. 93-108.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina *Revista Ciência da Informação*, Brasília: MCT/CNPq/IBICT, vol. 24, n. 3, p. 281-287, set-dez 1995.

_____. Variação terminológica. Algumas tendências no português do Brasil. In: *Cicle de conferencies 96-97. Lèxic, corpus i diccionaris*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1998a.

_____. *Entre a sincronia e a diacronia*: variação terminológica no código e na língua. Conferência magistral apresentada no VI Simpósio da Rede Iberoamericana de Terminologia (RITERM). Havana, 1998b. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/riterm/por/simposios_antiores_1998.html>.

Acesso em: 13-05-2014.

_____. Principes formels et fonctionnels de la variation en terminologie In: KAGEURA, Kyo; L'HOMME, Marie-Claude. (Eds.) *Terminology*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, vol. 5, n. 1, p. 93-106, 1998c.

_____. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia. TRADTERM*, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 7, p. 11-40, 2001.

_____. Variação em terminologia. Aspectos de socioterminologia. In: RAMOS, Gloria Guerrero; PÉREZ LAGOS, Manuel Fernando. (Coords.). *Panorama actual de la terminología*. Granada: Comares, 2002, p. 65-91.

FREITAG, Raquel Meister Ko; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa*, vol. 6, n. 56, p. 917-944, 2012.

KLEIBER, Georges. *Problèmes de sémantique*. La polysémie en questions. Lille: Ed. du Septentrion, 1999.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola, 2008.

_____. *Principles of Linguistic Change. Internal factors*. Cambridge: Blackwell, 1994 [e 2001].

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves. *Variações terminológicas e diacronia: estudo léxico-social de documentos militares manuscritos*

dos séculos XVIII e XIX. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MARENCO, Sandro Marcio Drumond Alves; CAMBRAIA, César Nardelli. Estudo socioterminológico da variação/mudança em manuscritos militares dos séculos XVIII e XIX. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão/Sergipe, n. 24, p. 203-224, 2016.

MARQUES, Fernando Pereira. *Exército e sociedade em Portugal, no declínio do antigo regime e advento do liberalismo*. Lisboa: Publicações Alfa, 1989.

MATORÉ, Georges. *La Méthode en lexicologie*. Domaine français. Paris: Librairie Marcel Didier, 1973.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental Psychology: General*, n. 104, p. 192-233, 1975.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin.. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

**ESTUDO TOPONÍMICO NA SALA DE AULA:
ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR CONTEXTUALIZADA**

Antonia Sandra Lopes da Silva (UERR)

sandrajaine2@gmail.com

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

RESUMO

A toponímia como ciência é também responsável pela interação entre as diversas áreas do conhecimento, com seu caráter interdisciplinar pode ser aplicada na escola. O objetivo deste trabalho é apresentar a importância dos estudos toponímicos à comunidade escolar, demonstrando sua contribuição ao ensino do léxico e à interdisciplinaridade no ensino fundamental, embora no Brasil o seu uso como ferramenta para o ensino do léxico, com viés pedagógico ainda seja incipiente. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), Alexandre Melo Sousa (2007), Gisele Oliva Montovani Dal Corno e Elisa Jaques dos Santos (2010), Aparecida Negri Isquerdo (2010) e Karylleila dos Santos Andrade (2012). O método utilizado foi o da pesquisa-ação e a metodologia desenvolveu-se a partir de uma oficina sobre topônimos, em uma perspectiva interdisciplinar, com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola de Boa Vista (RR). Depois, aplicou-se um questionário para investigar o conhecimento dos professores acerca de toponímia e, por fim, buscou-se avaliar a aceitação do tema. O estudo revelou que alguns professores até detêm o conhecimento sobre o assunto, porém, desconhecem metodologias adequadas para desenvolvê-lo na sala de aula. A aceitação do estudo toponímico na sala de aula pelos professores e alunos é um resultado que oferece grande possibilidade de sucesso em atividades interdisciplinares.

Palavras-chave: Léxico. Estudos toponímicos. Ensino fundamental.

1. Introdução

A toponímia é apresentada sob a ótica da onomástica, neste trabalho tem foco na interdisciplinaridade. Visto que essa característica toponímica transita, além do campo da linguística, perfeitamente nas áreas da história, geografia, antropologia, entre outras ciências. Por esse viés, os estudos lexicais e a interdisciplinaridade são responsáveis pela integração entre as disciplinas e o conhecimento.

O objetivo desta pesquisa-ação foi apresentar a importância dos estudos toponímicos à comunidade escolar, a fim de demonstrar sua contribuição ao ensino do léxico e à interdisciplinaridade no ensino fundamental. Para este estudo fez-se necessário assumir propostas teórico-metodológicas pautadas em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick

(1992), Alexandre Melo Sousa (2007), Carmen Maria Faggion *et al.* (2010), Gisele Oliva Montovani Dal Corno e Elisa Jaques dos Santos (2010), Aparecida Negri Isquerdo (2010) e Karylleila dos Santos Andrade (2012).

O método de pesquisa-ação, de natureza qualitativa foi utilizado porque permite uma metodologia de inserção do ambiente pesquisado de forma a coletar dados com menor impacto para os colaboradores, conforme Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas (2013). O corpus da pesquisa composto por alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola de Boa Vista-RR, com os quais foi desenvolvida uma oficina com sobre topônimos, em uma perspectiva interdisciplinar. Em seguida, aplicou-se um questionário com o fim de investigar o conhecimento dos professores acerca do tema e avaliar a aceitação do tema pela comunidade escolar. A pesquisa revelou que alguns professores até detêm o conhecimento sobre o assunto, porém desconhecem metodologias adequadas para desenvolvê-lo na sala de aula. Outro aspecto observado foi o acato do estudo toponímico na sala de aula pelos professores e alunos, o que oferece grande possibilidade de sucesso em atividades interdisciplinares.

O presente texto está organizado de forma a suscitar a compreensão do estudo dos topônimos, a partir dos itens: "O lugar e sua nomeação", a relação com o ensino está descrita em "A toponímia como estratégia de ensino" e "Uma proposta de atividade pedagógica para o ensino de toponímia", seguida por "O que representam os dados" e remata com as "Considerações finais" sobre o estudo.

2. O lugar e sua nomeação: o estudo toponímico

Desde as primeiras civilizações os seres humanos já nomeavam lugares e objetos porque percebiam que dependiam de referências para se localizarem no mundo e no espaço onde habitavam. Esse hábito, desenvolvido pelo homem até hoje, depende de fatores culturais que interferem diretamente no processo de identificação e registro do objeto. Se esta atividade não tivesse sido desenvolvida e aprimorada pelas civilizações mais antigas, seria praticamente impossível as pessoas se localizarem com precisão, de modo que cada ser necessita de um termo para designá-lo. Segundo Aparecida Negri Isquerdo, Castiglioni (2010, p. 292), “aposar-se de um nome é privilégio do homem e condição para o ser humano identificar-se como indivíduo na sociedade”. Desta forma, as pessoas,

objetos e coisas são batizados preservando as características culturais étnicas e materiais de cada região.

Apesar da atividade de nomeação ser normalmente realizada pelo homem em função de ocupar um determinado espaço físico e geográfico, ela sempre é motivada por algum fato, ou acontecimento, que tivesse significado para a vida do denominador (DICK, 1992). De modo que este acontecimento o leve a se conectar com a história e a origem do nome do local considerando aspectos histórico-culturais. Esse processo não acontece aleatoriamente, segue normas que fazem parte de uma ciência especificamente criada para este propósito, a onomástica.

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia pra reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória. (CARVALHINHOS, 2002/3, p. 172)

Por todos estes fatores, destaca-se aqui a importância da realização de pesquisas em Onomástica para que o ato de nomear, não se torne uma atividade banal, simplesmente para identificação e sem significado, se isso é possível. Dessa forma, entende-se que os nomes, ao serem escolhidos para designar um local, precisam representar de forma clara o seu referente, do contrário, acabaria não surtindo o efeito de identificação desejado, como assegura Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992, p. 63), “é essa “marca” inconfundível de adequação a um lugar que conferirá ao designativo a qualidade de topônimo”.

Transcendendo os espaços enunciativos em sua historicidade oficial, os nomes de lugares estão imersos nas enunciações cotidianas dos que moram ou passam pelos lugares nomeados. Como parte de um espaço maior, o bairro em que se mora ou se transita as configurações e reconfigurações discursivas dos fatos cotidianos também imprimem sentidos aos nomes de lugares, imprimindo-lhes conotações positivas ou negativas. (SEIDE, 2010, p. 119)

Segundo as pesquisadoras, estes elementos devem fornecer subsídios suficientes para o pesquisador, contextualizar historicamente os dados e, a partir daí, interpretá-los mais seguramente, o que facilita no momento de investigar e levantar todos os acontecimentos que antecederam aquele ato.

Para seguir o estudo, faz-se necessária uma abordagem do estudo da Toponímia como disciplina da onomástica. Este teve seu início na Europa, “mais particularmente na França, por volta de 1878, quando Auguste Longon introduziu os seus estudos, em caráter regular, na *École Prati-*

que des *Haustes-Études* e no Colégio de França” Após a conclusão do curso e morte do mestre, os discípulos publicaram a obra *Les noms de lieu de la France*, em 1912, “considerada clássica para o conhecimento da nomenclatura dos lugares habitados”. (DICK, 1992, p. 1)

A sistematização do estudo toponímico daquela época surgiu com dois objetivos principais, primeiro o de apresentar os avanços das pesquisas toponímicas e o segundo, para que, a partir das experiências obtidas, pudessem construir e divulgar glossários e nomenclaturas importantes para a organização de resultados de pesquisas toponímicas. Assim, surge um sistema internacional articulado de normas dos estudos toponímicos, baseando-se nos trabalhos simples e pouco aprofundados até nas mais complexas sínteses já desenvolvidas neste campo de investigação que está mais concentrado na geografia, história e nas línguas regionais. (DICK, 1992)

No Brasil estes estudos foram introduzidos por Armando Levy Cardoso ainda no período de demarcação das terras, cuja função de analisar documentos históricos, foi dando ênfase para a Lexicologia indígena. Naquela época, Armando Levy Cardoso (1961, p. 314-315) registrou a ausência de “um plano sistematizado, que abranja, em seu estudo, as diversas zonas do nosso território, ainda não foi tentado, realmente no Brasil”.

No contexto social e histórico, a toponímia contribui para um possível entendimento da etimologia brasileira, serve de base para os estudos dos antigos vocábulos do tupi e das crônicas e relatos de viagens. Com base nestes aspectos, constituiu-se a toponímia brasileira, que é representada por uma mistura de povos e de diferentes culturas e línguas, que automaticamente interage com o meio; transfere para o espaço suas experiências históricas e linguísticas expressando seus costumes e hábitos mais simples.

Embora Karylleila dos Santos Andrade (2011, p. 156) afirme que “estes estudos estão quase que totalmente restritos ao meio acadêmico, com o objetivo de pesquisar e elaborar o Atlas Toponímico do Brasil – ATB e suas variantes”, atualmente há um vasto campo de pesquisas em toponímia. Novas frentes de estudos e pesquisas vêm sendo apresentadas em simpósios de educação, dentre as quais se destacam os estudos toponímicos aplicados ao contexto escolar que é o mote deste trabalho.

3. A toponímia como estratégia de ensino

O fato de a toponímia interagir com outras disciplinas faz dela um elemento importante para o ensino de língua compartilhado com outros ensinamentos. Segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), a toponímia, elemento indispensável das relações sociais, articula-se a partir de dois indicativos, o espacial geográfico (função toponímica) e o temporal (memória toponímica).

Desta forma, a função que a toponímia exerce nas diversas áreas do saber, pela sua aplicabilidade interdisciplinar, faz-se necessária de forma ampla e dinâmica, porque constantemente se depara com uma novidade, seja no aspecto do conhecimento histórico ou social de uma comunidade seja dentro do próprio estudo taxionômico, promovendo processos de ensino e aprendizagem que levam à construção do sujeito crítico, reflexivo, nas áreas socioculturais, econômicas, políticas e religiosas.

Outro aspecto a ser considerado, é o da motivação toponímica,

[...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...], vai pô em relevo outras características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares, mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação. (DICK, 1992, p. 24)

Assim, é perceptível a estrita ligação da toponímia com questões relacionadas à educação e estudos direcionados à linguagem, com o ensino de língua portuguesa, propriamente dito. Neste sentido, as pesquisas da área tomam como referência a interdisciplinaridade, especialmente com as áreas da geografia e história, e propõem mudanças nas práticas de ensino.

Neste sentido, como de revisão de literatura apresentam-se os trabalhos a seguir consolidando o estudo toponímico em seu caráter interdisciplinar e sua aplicabilidade, sobretudo na educação básica. Alguns emergem como o *Guia para Unha Intervención Toponímica desde a Escola, Ourense, Spain* (VALEA, 2003); *Toponímia e ensino: Propostas para a Aplicação no Nível Básico* (SOUSA, 2007); *Toponímia e a Razão Gráfica: uma Concepção de Texto para Materiais Didáticos* (SANTOS 2008); *Toponímia na Escola: um Olhar Interdisciplinar sobre o Bairro* (DAL CORNO & SANTOS, 2010); *Língua e Identidade Cultural: o Estudo da Toponímia Local na Escola* (CARVALHO, 2012); *Nomeação de Lugares na Língua de Sinais Brasileira. Uma Perspectiva de Toponímia por Sinais* (SOUZA-JÚNIOR, 2012); *Léxico Regional e Léxico To-*

ponímico: *Interfaces Linguísticas, Históricas e Culturais* (ISQUERDO, 2012); *Nomes de Lugares em Livros Didáticos de Geografia do Ensino Fundamental: Discussão de uma Proposta Pedagógica sob a Ótica da Teoria da Interdisciplinaridade* (NASCIMENTO & ANDRADE, 2013) e *A Obra Lexicográfica de Uso Escolar: o Léxico Toponímico e o Dicionário de Língua Portuguesa* (MELO, 2015), entre outros.

Seguindo a mesma linha, em Roraima os trabalhos começam a despontar com o objetivo principalmente de apresentar os estudos toponímicos à comunidade: *Toponímia Regional* (ARAÚJO & CRUZ, 2013) que objetiva oferecer conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a toponímia regional; *Técnica e Metodologia: Cartas Toponímicas do Uiramutã*. (ARAÚJO & CRUZ, 2014)

No campo específico dos estudos toponímicos voltados para o contexto escolar, as pesquisas em sua maioria estão baseadas nas propostas defendidas por Karylleila dos Santos Andrade (2010), a saber: *Toponímia e Ensino: uma Proposta de Estudo Interdisciplinar*, que a partir de uma percepção interdisciplinar considera necessário o trabalho com toponímicos no ensino básico para que haja uma interconexão entre os conhecimentos que nela se articulam. Neste mote, em Roraima, podem ser citados os trabalhos: *Proposta para Trabalhar Topônimos em Sala de Aula* (ARAÚJO, 2015); *Oficina de Toponímia* (SILVA, 2015).

A seguir, o presente texto traz uma possibilidade de trabalho com o tema de forma dinâmica e atraente para o ensino básico. Essa sugestão, já testada como ponto de partida, é uma proposta de trabalho simples em que se unem conhecimentos teóricos e práticos.

4. Uma proposta de atividade pedagógica para o ensino de toponímia

É preciso despertar a curiosidade dos alunos e mostrar os estudos toponímicos em diferentes contextos e modo natural criar possibilidades para os alunos se envolverem em situações reais de aprendizagem. Dentre as várias possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas baseadas nos estudos toponímicos, a interconexão de conhecimentos, centrada nas transformações ocorridas no espaço, pode ser um caminho viável para o ensino do tema.

Considerando que a toponímia, em conjunto com a Antroponímia, é responsável por guardar ou conservar os fatos históricos e culturais de uma comunidade e ainda capaz de produzir conhecimentos, foram traça-

dos os seguintes objetivos para a proposta: a) mostrar que a toponímia pode ampliar o conhecimento do aluno acerca da história do seu município, b) investigar o conhecimento dos alunos acerca da história da escola e do bairro e do município onde a escola está localizada e c) avaliar a aceitação do tema pela comunidade selecionada.

O desenvolvimento desta proposta se configurou em cinco passos: uma dinâmica de motivação com os alunos; aplicação de questionários aos alunos e professores; exposição do conteúdo teórico acerca do tema e instruções para o preenchimento de uma ficha lexicográfico-toponímica e socialização das informações obtidas. A descrição de cada um desses passos é importante para o entendimento da atividade:

Primeiro: por meio de slides foram mostradas fotografias antigas de lugares conhecidos da cidade como a igreja matriz, o palácio do governo e a Orla Taumanã, principal ponto turístico de Boa Vista (RR). Nesse momento a finalidade era que coletivamente os alunos reconhecessem os locais apresentados. Todas as observações foram registradas pelos alunos em seus cadernos.

Segundo: aplicação de questionários que objetivavam identificar o nível de conhecimento dos alunos e dos professores quanto à memória e ao patrimônio histórico e cultural de sua cidade.

Terceiro: também através de slides, foram apresentados aos alunos a teoria toponímica e seu campo de atuação, especialmente fundamentados em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992), Carmen Maria Faggion (2010), Karylleila dos Santos Andrade e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2012). Neste momento, também foram estudados modelos de fichas lexicográficas e a classificação taxionômica, além de informações acerca de trabalhos desenvolvidos nessa área.

Quarto: preenchimento das fichas com os dados coletados pelos alunos. Nesta etapa os alunos preencheram a ficha com as informações do bairro e seguidamente da rua onde a escola está localizada. Como recurso didático, foram utilizados os dados do trabalho de (SILVA *et al* 2014) sobre os topônimos dos bairros da zona Sul de Boa Vista. Para melhor compreensão do conteúdo, foram feitas comparações entre as fichas preenchidas com as informações obtidas no estudo. Isso permitiu visualizar as especificidades de cada topônimo e assim fechar a oficina com a participação da turma.

Quinto: socialização das informações coletas a partir da ficha le-

xicográfica.

Dando seguimento à descrição da proposta, convém mostrar o questionário cuja função primeira seria coletar dados para preenchimento da ficha lexicográfica. O referido questionário foi aplicado a três turmas de 6º ano de língua portuguesa que responderam as seguintes perguntas:

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS
1. Qual o nome desse bairro?
2. Sabe por que esse bairro recebe esse nome? () Sim () Não
3. Sabe se esse bairro já teve outros nomes? Quais?
4. Se viesse um turista para conhecer o bairro, o que você mostraria e por quê?
5. Qual o nome da rua onde a escola está localizada?
6. O que você sabe a respeito do nome da rua da escola?
7. Você gostaria de ter aulas sobre esse tema?

O questionário aplicado aos professores investigou especialmente cinco pontos, a saber:

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES
1. Você conhece o campo de atuação da Toponímia?
2. Você aplica a Toponímia em sala de aula?
3. Como você faz para trabalhar esse conteúdo em sala de aula?
4. A sua escola trabalha com projetos interdisciplinares?
5. Você gostaria de trabalhar em um projeto interdisciplinar com o tema toponímia?

As perguntas de fácil compreensão exigiam respostas abertas e estavam voltadas para o cotidiano do professor.

5. O que representam os dados

Após o exercício dinâmico da pesquisa e da aplicação do questionário, voltou-se para a análise dos resultados obtidos, a partir da compilação dos dados. Primeiramente foi necessário observar se os alunos sabiam o nome do bairro e da escola onde estudam. Para essa questão, esperava-se que pelo menos 95% dos alunos respondesse que sabiam o nome desse bairro, uma vez que é frequente a ida deles à escola. Porém, de acordo com as informações obtidas. Somente 79% dos participantes sabiam o nome do bairro.

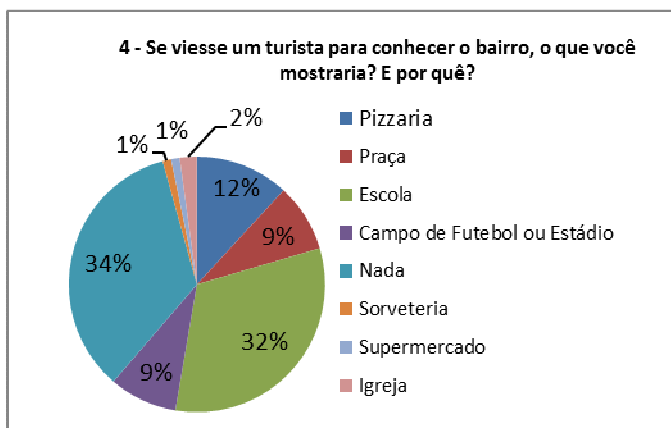
Com relação à motivação acerca da denominação do bairro, a pesquisa mostrou que 96% dos alunos afirmaram não conhecer tais motivos. Dessa forma, revelou um percentual semelhante ao da pesquisa de-

envolvida por Carmen Maria Faggion (2010), que obteve 97,6% de negação em relação ao fator motivador do topônimo.

Além disso, esse percentual demonstra que as competências desenvolvidas, no sentido estrito do aprender a refletir sobre a história cultural da cidade, do bairro e monumentos exigidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), não condizem com as práticas desenvolvidas em sala de aula. E, se praticadas, o estudo volta-se somente para atividades que não requerem mais que decorar datas ou nomes de personalidades.

No que diz respeito à existência de outras denominações para o bairro a reposta foi unânime, 100% dos alunos responderam que não sabiam se o bairro já havia tido outros nomes. Isso se deve perante o desinteresse/ou não percepção pelo fato, anteriormente.

Um dado que chamou atenção, foi que os alunos das três turmas observadas classificaram a escola como “ponto turístico”, conforme constata-se no gráfico abaixo.



Obteve-se o mesmo percentual de 1% das indicações para o supermercado e a sorveteria; 2% para a igreja; 9% para praça e para campo de futebol ou estádio; 12% para pizzaria; 32% para a escola; enquanto 34% os alunos não conheciam nenhum lugar interessante para ser visto no bairro.

Pode-se atribuir o percentual mais alto da pesquisa à falta de valorização dos alunos aos pontos turísticos de seu bairro, tendo em vista que

não consideram ou desconhecem a cultura roraimense. O que pode ser percebido é que pessoas de um lugar comumente valorizam o que é de outros estados ou até mesmo de outros países. Segundo os próprios alunos, é possível constatar que a escola é indicada como um dos percentuais mais altos para “um ponto turístico”, provavelmente por sua vivência neste ambiente, possivelmente agradável para eles. Portanto, revelando a importância da instituição em suas vidas, o que deixa claro que se deve olhar atentamente para a escola, que ela ainda é referência de todo e qualquer conhecimento que o aluno possa vir a adquirir.

Ao ser questionado a respeito da rua onde a escola está localizada, o resultado foi seguinte: 61% dos alunos não sabem o nome da rua da escola. Esse resultado automaticamente influenciou na resposta da pergunta seguinte, por isso 63% deles não sabem nada sobre o nome do homem que a rua homenageia com o seu topônimo.

Entre outras perguntas questionou-se sobre a hipótese de uma aula ou atividade com as características dos estudos toponímicos, devidamente adequados à realidade da comunidade e a faixa etária do aluno. 71% dos alunos responderam que gostariam de ter aulas nestes moldes.

Ao comparar essa pesquisa com a desenvolvida por Carmen Maria Faggion (2010) percebe-se que os resultados das duas foram similares, apesar de desenvolvidas em contextos socioeconômicos extremamente distintos, pois a pesquisa realizada em Boa Vista (RR) deu-se com alunos de rede pública (com alunos oriundos de classe média baixa), enquanto que a realizada Caxias do Sul (RS) deu-se em escola particular (possivelmente com alunos de classe média alta).

Por fim, após a aplicação do questionário, pode-se perceber um grave problema, alguns alunos até se surpreenderam com as perguntas, porque para eles essa temática é sem nenhuma importância. No entanto, admitiram que nunca houvessem parado para pensar o porquê as igrejas, as escolas ou até mesmo os bairros são nomeados, tão pouco que esta ação é uma forma de homenagear alguém ou algum ato histórico importante para uma comunidade.

Dando continuidade às análises, veja o que dizem os dados do questionário aplicado aos professores. Neste caso, foram entrevistados três professores de língua portuguesa das turmas em referência.

Para a primeira pergunta que trata especialmente do campo de atuação da toponímia, apenas um dos professores declarou que o conhe-

ce, mas não conseguiu explicar com clareza o objeto perguntado. Apenas esse professor também afirmou na segunda questão que trabalha com o tema em sala de aula. Ao ser indagado sobre a metodologia trabalhada com esse conteúdo, na terceira pergunta, o professor respondeu que aplica oralmente, quando necessita falar sobre localização “onde mora”, “rua”, “bairro” e “cidade”. No entanto, os outros dois justificaram porque não aplicam toponímia em sala de aula, um declarou que seu “trabalho está fundamentado na gramática”, assim trabalha mais a “sintaxe e não a origem”, enquanto o outro professor disse que não aplica o ensino de topônimos “porque os termos técnicos pertinentes à área dificultam o trabalho”, e não possui “o hábito de planejar suas aulas em conjunto com outras disciplinas”.

Dessas três respostas pode-se inferir que os professores, na maioria, também não estão informados sobre o tema aludido ou preferem não sair da zona de conforto do ensino guiado pelo livro didático, desprestigiando a orientação dos PCN (1998, p. 7) que recomendam o conhecimento e a valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais”.

Para o quarto e o quinto questionamentos, que querem saber se a escola trabalha com projetos interdisciplinares e se eles gostariam de trabalhar interdisciplinarmente com toponímia, houve certa contradição em relação às respostas anteriores, visto que todos eles afirmaram que a escola trabalha sim com essa metodologia e enaltecem esse tipo de atividade para o aprendizado do aluno. E ainda se mostraram motivados para um possível trabalho com o estudo de topônimos em suas turmas.

6. Considerações finais

Contribuindo com as práticas educacionais que se encontram em constante evolução, nesta pesquisa, foram apresentados campos de aplicação do estudo dos topônimos pautados em práticas interdisciplinares, desenvolvidas e aplicadas dentro do âmbito educacional e exploradas através da intersecção de saberes com outras disciplinas. Ficou claro que para atender aos objetivos propostos, buscou-se fundamentação teórica específica e metodologias já testadas por outros pesquisadores.

Dentro deste contexto aspectos positivos foram observados, como

os alunos se encontrarem motivados para conhecer e participar da história e da cultura de seu município; o fato dos alunos reconhecerem a escola como ponto a ser apresentado a um visitante comprova que ela é a referência desse aluno na sociedade; além da comprovação de que a instituição já desenvolve projetos interdisciplinares, oferecendo assim um ambiente propício para atividades que utilizam como temas “a cidade e o bairro”.

Outro aspecto relevante é a aceitação do tema por parte dos professores e dos alunos o que indica um resultado favorável à possibilidade de alcançar sucesso com atividades voltadas para os estudos toponímicos interdisciplinares, já que a disciplina corresponde perfeitamente com as orientações dos PCN para este nível de ensino.

Uma possível hipótese de que os professores entrevistados não utilizam o tema Toponímia no contexto escolar por desconhecerem a disciplina ou por optarem por modelos de ensino tradicionais centrados na gramática foi confirmada. A pesquisa mostrou que provavelmente isso ocorra pelo desconhecimento da aplicabilidade desta ciência e consequentemente das metodologias adequadas, uma vez que após a apresentação da oficina percebeu-se mais interesse dos professores pela temática.

Constatou-se que surgem no Brasil de forma incipiente os trabalhos com topônimos no contexto escolar, mais ainda com fim didático pedagógico. E em Roraima de maneira embrionária, onde se dispõe de pouca pesquisa na área. Diante disso, este estudo pode servir de incentivo para novas experiências, podendo ser usada inclusive sua metodologia na busca pela inserção e aprimoramento dos estudos toponímicos, de forma prática abrangente e contextualizada no espaço escolar. Assim sendo, é relevante destacar a inclusão e a efetivação dos estudos toponímicos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Crediné Silva de Menezes. Proposta para trabalhar a toponímia em sala de aula. (Oficina). In: *V Mostra Acadêmica do Campus da UERR*. Rorainópolis, 2015.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo; CRUZ, Maria Odileiz Sousa. Técnica e metodologia: cartas toponímicas do Uiramutã. (Oficina). In: *VIII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Estado de Roraima, Ciência, Saúde e Esporte*. Uiramutã, 2013.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. Toponímia e interdisciplinaridade: primeiras reflexões. In: RAMOS, Dernival Venâncio; PINHO, Maria José de. (Orgs.). *Ensino de língua: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 155-169.

CARDOSO, Armando Levy. *Toponímia brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1991.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: toponímia os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-179, dezembro 2002-fevereiro 2003.

DAL CORNO, Gisele Oliva Montovani; SANTOS, Elisa Jaques dos. Toponímia na escola: um olhar interdisciplinar sobre o bairro. *Cadernos de Aplicação*, vol. 23, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/17653>>. Acesso em: 03-03-2015.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo, 1992.

_____. A toponímia como meio de investigação linguística e antropológico-cultural. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português: Brasil-Portugal*. Campo Grande: UFMS, 2008.

_____; CASTIGLIONI, Ana Cláudia. Em busca de um modelo de dicionário onomástico-toponímico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. IV. Campo Grande: UFMS; Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. VI. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 117-139.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Nomes de lugares: o viés enunciativo e o viés onomástico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lúcia Almei-

da. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. vol. V. Campo Grande: UFMS, 2010.

SILVA, Antonia Sandra Lopes. *Estudos toponímicos no ensino fundamental: uma atividade interdisciplinar*. Boa Vista, 2015.

SILVA, Antonia Sandra Lopes; MORAES, Francisca Olávia Gomes de; SILVA, Veralúcia Thomaz Cardoso; SILVA, Sivanilde Rodrigues da; SANTOS, Alessandra de Souza. Estudos toponímicos dos bairros da região sul da cidade de Boa Vista-Roraima. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano XX, vol. 60, p. 1149-1159, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/RPh60-Supl-01.pdf>>. Acesso em: 15-07-2015.

SOUSA, Alexandre Melo. Aplicação dos estudos toponímicos no ensino fundamental e médio: propostas teórico-didáticas. *Recanto das Letras*. dez. 2007. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/764150>>. Acesso em: 23-07-2015.

**FALA E ESCRITA:
REFLEXÕES ACERCA DO MODELO
DA “LINGUAGEM DA IMEDIATEZ”
E DA “LINGUAGEM DA DISTÂNCIA”,
DE KOCH E ÖESTERREICHER**

Denise Durante (USP)
denisedurante@uol.com.br

RESUMO

A pesquisa enfoca o modelo teórico desenvolvido por Peter Koch e Wulf Öesterreicher (1985; 1990) sobre as chamadas “linguagens da imediatez e da distância comunicativas”. São abordados os parâmetros comunicativos do contínuo concepcional descritos pelos autores. Busca-se, ademais, cotejar essa teoria com as obras de outros estudiosos que consideraram a existência de um contínuo entre a fala e a escrita, como Luiz Antônio Marcuschi (2004), Hudinilson Urbano (2006). O trabalho se inclui no âmbito da pesquisa teórica básica e qualitativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e explicativo. Para a fundamentação teórica, são retomados conceitos e pressupostos da análise da conversação, visto que vários de seus estudos enfocam as relações entre a oralidade e a escrita.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Contínuo.

1. Introdução

No âmbito da linguística do discurso, os estudos da análise da conversação vêm desenvolvendo a investigação sobre as características da atividade conversacional. Em nosso país, como se sabe, as pesquisas realizadas pelo Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta) descrevem e analisam os processos de produção e recepção de textos falados. Aspectos de sua construção, como as possibilidades de planejamento do texto, as estratégias para formulação e reformulação textual (como auto e heterocorreções, pausas, hesitações, alongamentos, truncamentos frásicos), a cortesia verbal, os marcadores conversacionais, o envolvimento emocional entre os interactantes, entre outros, vêm sendo estudados em diversos *corpora*.

Além de permitirem a compreensão sobre a chamada “língua falada”, esses estudos oferecem suporte teórico para se refletir sobre as semelhanças e diferenças que existem entre as modalidades falada e escrita da língua. Podem-se observar e analisar, por exemplo, textos escritos que incorporam características específicas da oralidade ou as chamadas

“marcas de oralidade”, como é o caso de certos textos literários, de textos publicitários e jornalísticos impressos ou de mídias digitais, de histórias em quadrinhos, charges, entre outros. Além disso, o surgimento de variadas formas para veiculação de mensagens (como *e-mail*, redes sociais, *chats* e “mensagens de texto”, por exemplo) ampliou o interesse pelo estudo das semelhanças e diferenças entre fala e escrita.

Diante da relevância teórica assumida pelas relações entre fala e escrita, buscamos, nesta pesquisa, abordar a hipótese da existência de um *continuum* ou contínuo entre os textos falados e escritos. Focamos nossa reflexão nos estudos de Peter Koch e Wulf Österreicher. Esses autores desenvolveram o modelo teórico das chamadas linguagens da “imediatez e distância comunicativas”, no qual se propõe a ideia de um contínuo entre os textos de concepção falada e escrita.

O trabalho se inclui no âmbito da pesquisa teórica básica, ancorada em pesquisa bibliográfica. Para a fundamentação teórica, são utilizados alguns dos conceitos e pressupostos da análise da conversação, visto que diversos de seus estudos enfocam as relações entre a fala e a escrita. Sendo assim, são retomados os trabalhos de Luiz Antonio Marcuschi (2004) e Hudinilson Urbano (2006). Ocupamo-nos, em particular, com a obra *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, publicada em 1990 e traduzida, em 2007, para a língua espanhola por López Serena, com o título *Lengua Hablada en la Romania: Español, Francés, Italiano*. Nesse livro, Peter Koch e Österreicher expuseram o referido modelo teórico da “imediatez e da distância comunicativas”.

2. Estudos da escrita e da fala

O panorama de estudos sistemáticos sobre os mecanismos de funcionamento da linguagem falada, os quais permitem sua comparação com a escrita, é, como se sabe, muito recente. Na história dos estudos da linguagem, a escrita se manteve, por muito tempo, como objeto exclusivo de análise. O prestígio da escrita foi um dos temas abordados por Ferdinand de Saussure. No sexto capítulo do *Curso de Linguística Geral*, intitulado “Prestígio da escrita: causas de seu predomínio sobre a forma falada”, lê-se:

Ora, geralmente, nós as conhecemos [*as línguas*] somente através da escrita. Mesmo no caso de nossa língua materna, o documento intervém a todo instante. Quando se trata de um idioma falado a alguma distância, ainda mais

necessário se torna recorrer ao testemunho escrito; [...]. Para poder dispor, em todos os casos, de documentos diretos, seria mister que se tivesse feito, em todas as épocas, aquilo que se faz atualmente em Viena e Paris: uma coleção de amostras fonográficas de todas as línguas. (SAUSSURE, 1969, p. 33)

Apontam-se, no *Curso de Linguística Geral*, os aspectos de permanência e solidez da imagem gráfica das palavras como uma das causas do prestígio da escrita sobre a fala. Ademais, a importância dada à linguagem literária aumentaria a “imerecida” importância da escrita, na perspectiva de Ferdinand de Saussure. Nesse sentido, cabe lembrar também as reflexões de Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, que, ao teorizar sobre o conceito de gênero discursivo, aponta para a prevalência dos estudos sobre os gêneros literários:

[...] a heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 262-263)

O prestígio da escrita em relação à fala se mantém, atualmente, como tema de debate nos estudos da linguagem. A predominância dos estudos sobre a escrita é apontada por Peter Koch e Wulf Österreicher. Os autores explicam:

Isso ocorria tanto por motivos relacionados às teorias linguísticas (fixação da norma segundo um ideal linguístico literário, indiferente e independentemente da evolução histórica da respectiva língua) quanto por motivos metodológicos (volubilidade das expressões orais). (KOCH & ÖSTERREICHER, 2013, p. 164)

Uma das consequências do predomínio do estudo da escrita sobre a fala corresponde às dificuldades relacionadas à conceituação e à terminologia para o estudo desses dois modos de realização da língua, tradicionalmente denominados “língua falada” e “língua escrita”. No artigo “Usos da Linguagem Verbal” (2006, p. 19-55), Hudinilson Urbano aborda a problemática da utilização generalizada, porém, imprecisa, das denominações “língua falada” e “língua escrita” e apresenta conceitos de linguagem verbal, de língua e, por conseguinte, de escrita. Com base na teoria saussuriana, Hudinilson Urbano recorda que a linguagem verbal corresponderia à soma da língua (*langue*) e do discurso (*parole*), sendo que a fala teria possibilitado a descrição da língua, “sistema abstrato de

signos” ou, segundo Dino Preti, “sistema de signos convencionais”. (PRETI 1977, p. 1)

A escrita, entendida como “sistema gráfico comunicativo”, seria um produto da fala, tendo surgido milênios mais tarde. Considerando-se a escrita como produto da fala, conclui-se que a escrita está intrinsecamente vinculada ao universo sonoro que, segundo Walter Jackson Ong, é o “habitat natural da língua” (ONG, 1998, p. 15). Nesse sentido, ao refletir sobre a importância da transmissão de mensagens verbais pelos mais diversos canais, Dino Preti (1977, p. 1) descreve a escrita como “código substitutivo” da fala. Todo enunciado escrito está, portanto, vinculado à fala: “O conteúdo da escrita é a fala”, afirmava o teórico das comunicações Marshall McLuhan (1995, p. 22).

Apesar de ser um produto da fala, a escrita não constitui mero detalhe ou simples transcrição daquela; afinal, nossa habilidade de escrever não corresponde apenas à capacidade de reproduzirmos signos gráficos sobre um suporte material. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras dos italianos Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi que, na década de 1970, expunham sua perspectiva sobre o tema das relações entre fala e escrita:

La lingua scritta si basa certamente su un sistema di trascrizione della lingua parlata e questo è inevitabile dato che la lingua parlata come capacità viene acquisita prima della lingua scritta ma limitarsi a considerare questo rapporto e quindi la semplice differenza nel mezzo fisico usato significa ignorare la natura effettiva della lingua scritta e, soprattutto, come vedremo più avanti, della stessa lingua parlata. In realtà la maniera giusta di considerare lingua parlata e lingua scritta è di vederle come due diversi modi di comunicare in senso globale, cioè come due diversi modi di vita individuale e sociale.⁷¹ (PARISI & CASTELFRANCHI, 1977, p. 170)

Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi se referiam a duas possíveis abordagens sobre as relações entre a fala e a escrita. A primeira abordagem consiste em considerar que as diferenças entre fala e escrita se restringem à diferença em relação ao meio físico para veiculação das mensagens, entendendo-se a escrita como uma transcrição da fala, sem

⁷¹ Tradução nossa: “A língua escrita se baseia certamente em um sistema de transcrição da língua falada e isso é inevitável, na medida em que a língua falada, como capacidade, é adquirida antes da língua escrita, mas limitar-se a considerar essa relação e, portanto, a simples diferença do meio físico usado, significa ignorar a natureza efetiva da língua escrita e, sobretudo, como veremos adiante, da língua falada. Na verdade, a maneira correta de considerar língua falada e língua escrita é vê-las como dois diferentes modos de comunicar em sentido global, isto é, como dois diferentes modos de vida individual e social”.

levar em conta as características específicas do falar e do escrever. O segundo modo de abordar a fala e a escrita considera a questão da concepção de ambas as modalidades e os mecanismos cognitivos e sociais a elas relacionados.

Essa abordagem de Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi está próxima àquela que seria apresentada, na década seguinte, por Peter Koch e Wulf Österreicher. Esses autores desenvolveram o modelo teórico da “imediatez e distância comunicativas”, em que tratam do meio e da concepção dos textos falados e escritos. Em 2013, Hudinilson Urbano e Caldas traduziram para a língua portuguesa um artigo publicado originalmente por Peter Koch e Wulf Österreicher, em 1985. O título do artigo em alemão é “*Sprache der Nähe – Sprache der distanz*. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte”. Na tradução em português, o artigo se intitulou “*Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua*” (KOCH & ÖESTERREICHER, 2013, p. 153-174). Nesse artigo, os autores alemães iniciaram o desenvolvimento da teoria da “imediatez e distância comunicativas”.

Vale lembrar também que o referido modelo teórico foi tema da obra *Proximidade e Distância: Estudos sobre a Língua e a Cultura* (2011), coordenada pelos pesquisadores portugueses Mário Franco e Bernd Sieberg. Na “Introdução do livro”, explica-se:

Substituindo a dicotomia “escrito *versus* falado” pela dicotomia ‘proximidade *versus* distância’, este modelo permite descrever também adequadamente, muito em especial, os processos de mudança linguística em consequência dos quais determinadas formas linguísticas dominam cada vez mais nos novos *media*, formas essas que seriam melhor caracterizadas como expressões de um novo tipo de oralidade. (FRANCO & SIEBERG, 2011, p. 7-8)

Ao estudarem as chamadas “linguagens da imediatez e da distância”, Peter Koch e Wulf Österreicher consideram a existência de um *continuum* concepcional entre os textos falados e escritos. Nesse aspecto, cabe observar que, conforme relata Rudy Mostacero (2004), outros pesquisadores europeus haviam considerado a ocorrência de um *continuum* nas relações entre oralidade e escrita, conforme indica no trecho a seguir:

En síntesis, este autor [Österreicher] nos proporciona la evidencia de que algunos investigadores europeos ya se habían interesado por las relaciones entre lo oral y lo escrito, habían advertido la existencia del continuum y los casos de transferencia, por ejemplo, Nencioni, en 1976, Ochs, en 1979, Tannen, en 1980, Koch y Chafe, en 1985, Biber, en 1988 (todos citados por Öesterreicher, 1998: 318 y ss.). Eso indica que los estudios de la oralidad

versus la escrituralidad no son tan recientes en Europa, aunque sus noticias se hayan conocido, tardíamente, en lengua española. Y en España los aportes más descollantes se deben al grupo VaLesCo de la Universidad de Valencia que dirige Antonio Briz (cf. BRIZ, 1995, 1997 y 1998).⁷² (MOSTACERO, 2004, p. 72)

Evidencia-se, portanto, a relevância das reflexões acerca da existência de um *continuum* ao se caracterizar textos falados e escritos, visto que essa tem sido a temática de diversos estudos teóricos nas últimas décadas. A questão do meio e da concepção textual, abordada por Peter Koch e Wulf Österreicher, também se apresenta como tema de reflexão teórica fundamental para a conceituação de expressões como “língua falada” e “língua escrita”. A imprecisão conceitual e terminológica em relação a essas expressões pode decorrer, em parte, do mencionado prestígio da escrita sobre a fala, de modo que se evidencia a importância da reflexão sobre esses conceitos.

3. O modelo teórico da linguagem da imediatez e da distância comunicativas

Os limites entre a oralidade e a escrita foram abordados pelos estudiosos alemães Peter Koch e Wulf Österreicher (1985; 1990), como dissemos inicialmente. Os autores reiteram que, mesmo na ciência linguística, os termos “falado”/“oral” e “escrito”/“escritural” são empregados, primeiramente, para se fazer referência à realização das expressões linguísticas na forma de sons ou na forma de signos gráficos, ou seja, no que concerne ao meio ou suporte para a veiculação das mensagens. Conforme salientam os estudiosos, essa diferenciação é evidente, porém não é suficiente para explicar a complexidade da problemática oralidade/escrituralidade. (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 20)

Peter Koch e Wulf Österreicher observam que todos podemos perceber a existência de textos como orações fúnebres, explicações du-

⁷² Tradução nossa: “Em síntese, este autor [Österreicher] nos proporciona a evidência de que alguns pesquisadores europeus já haviam se interessado pelas relações entre o oral e o escrito, haviam percebido a existência do *continuum* e os casos de transferência, por exemplo, Nencioni, em 1976, Ochs, em 1979, Tannen, em 1980, Peter Koch e Chafe, em 1985, Biber, em 1988 (todos citados por Wulf Österreicher, 1998: 318 e seguintes). Isso indica que os estudos da oralidade *versus* a escrituralidade não são tão recentes na Europa, ainda que suas contribuições mais relevantes tenham sido conhecidas tardiamente, na língua espanhola. E na Espanha as contribuições mais importantes se devem ao grupo VaLesCo, da Universidade de Valência, dirigido por Antonio Briz (cf. Briz 1995, 1997 e 1998).

rante uma visita turística guiada ou um discurso de abertura, cuja “configuração linguística” não corresponde exatamente ao que entendemos por oralidade. Existem igualmente expressões linguísticas como notas ou apontamentos de aulas, textos de balões de histórias em quadrinhos ou cartas pessoais cuja configuração também não corresponde exatamente ao que se entende por “escrituralidade”.

No capítulo “Oralidad y escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje”, do livro *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Peter Koch e Wulf Österreicher apresentam os fundamentos de sua interpretação sobre os limites entre a oralidade e a chamada “escrituralidade”. Os autores informam que o romanista Ludwig Söll (1985, p. 17-25), na obra *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, publicada originalmente em 1974, na Alemanha, havia solucionado as contradições existentes entre os termos “fala” e “escrita”. Ludwig Söll distingue o *meio* de realização, que pode ser fônico ou gráfico, e a *concepção* que pode ser falada ou escrita.

No que concerne ao *meio*, Peter Koch e Wulf Österreicher consideram haver uma dicotomia estrita que separa os códigos sonoro e gráfico:

Un punto importantísimo, que necessita ser aclarado em relación con la figura 1, es el hecho de que la línea divisoria continua entre el medio fónico y gráfico representa una disyunción, es decir, una DICOTOMIA estrita. La línea divisoria discontinua indica, por el contrario, que la relación entre lo hablado y lo escrito sólo puede ser concebida como un CONTINUO entre las manifestaciones extremas de la concepción. (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 21)⁷³

A ideia de que, entre o falado e o escrito, existe uma dicotomia estrita no âmbito do meio e de que há um contínuo no âmbito da concepção (falada ou escrita), é um aspecto basilar em que se ancora a teoria dos autores. Tendo em vista esse esquema, Peter Koch e Wulf Österreicher explicam não ser possível a “plena equivalência” das possibilidades proporcionadas pela combinação o meio (sonoro ou gráfico) e a concepção (falada ou escrita) das mensagens,

⁷³ Tradução nossa do trecho citado: “Um ponto importantíssimo, que precisa ser esclarecido em relação à figura 1, é o fato de que a linha divisória contínua entre o meio fônico e gráfico representa uma disjunção, ou seja, uma *dicotomia* estrita. A linha divisória descontínua indica, pelo contrário, que a relação entre o *falado* e o *escrito* só pode ser concebida como um *contínuo* entre as manifestações extremas da concepção”. (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 21)

Os autores apontam as “relações de preferência” que se verificam, respectivamente, entre falado e sonoro, de um lado, como ocorre, por exemplo, em uma conversa íntima, assim como a combinação entre escrito e gráfico, como se dá, por exemplo, em um artigo de jornal. Mas, existem também as combinações entre escrito e sonoro, como se pode observar em um discurso de abertura, e entre falado e gráfico, como se pode verificar, segundo eles, em uma carta pessoal. Essas últimas duas combinações talvez sejam aquelas menos evidentes quando se diferenciam textos falados e escritos. Um discurso de abertura, ainda que veiculado pelo meio sonoro, apresenta características da concepção textual escrita, assim como uma carta privada, veiculada pelo meio gráfico, pode apresentar aspectos da concepção dos textos falados. Sendo assim, a consideração exclusiva do meio para a caracterização dos textos como falados ou escritos se mostra, como nos leva a concluir a reflexão de Peter Koch e Wulf Öesterreicher, limitada e imprecisa.

Após a diferenciação inicial entre os aspectos medial e concepcional da oralidade e da chamada “escrituralidade”, ainda no segundo capítulo de *Lengua Hablada en la Romania: Español, Francés, Italiano*, Peter Koch e Wulf Öesterreicher retomam a definição de Coseriu sobre a linguagem humana e se dedicam à caracterização dos aspectos universais e idiomáticos da língua falada, nos níveis universal, histórico e individual.

Os teóricos indicam os aspectos universais da oralidade e da “escrituralidade” considerados exclusivamente no plano da concepção. Eles elencam os fatores fundamentais da comunicação linguística: há o contato entre um emissor e um receptor; desse contato, nasce um discurso que se refere a objetos e circunstâncias da realidade extralinguística; o discurso é produzido com um trabalho de formulação que se situa, nos termos dos autores, em uma “zona de tensão” entre a linearidade dos signos linguísticos, as normas da língua histórica particular e a complexa realidade extralinguística multidimensional; os participantes da comunicação, emissor e receptor, estão inseridos em campos dêiticos pessoais, espaciais e temporais, em determinados contextos, bem como em determinadas condições emocionais e sociais (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 25). Ao identificar esses fatores, os autores apontam as possibilidades de variação de cada um deles, variação essa que produz uma escala de condições de comunicação em que se baseia o contínuo concepcional entre a oralidade e a “escrituralidade”. Devemos observar que, ao se referirem a um contínuo entre oralidade e “escrituralidade”, Peter Koch e Wulf Öes-

terreicher sempre consideram o aspecto concepcional das manifestações linguísticas e não o aspecto do meio ou medial.

Considerando-se os fatores da comunicação linguística mencionados, são elencados dez parâmetros ou condições extralinguísticas universais, para a caracterização das realizações linguísticas no contínuo concepcional falado/escrito:

- a) Grau de *privacidade* ou o caráter mais ou menos público da comunicação;
- b) Grau de *familiaridade* ou intimidade entre os interlocutores;
- c) Grau de *envolvimento emocional* em relação ao interlocutor ou ao objeto da comunicação;
- d) Grau de *entrelaçamento* ou “*ancoragem*” dos atos comunicativos em relação à situação ou à ação;
- e) *Campo referencial*, relacionado à distância dos objetos e pessoas referidas com relação a *origo*⁷⁴ (*ego-hic-nunc*) do falante;
- f) *Imediatez* ou *distância física dos interlocutores*, nos sentidos espacial e temporal;
- g) Grau de *cooperação*, considerado de acordo com as possibilidades de intervenção dos receptores na produção do discurso;
- h) Grau de *dialogicidade*, em que se destacam a possibilidade e a frequência para se assumir o papel de emissor;
- i) Grau de *espontaneidade* da comunicação;
- j) Grau de *fixação temática*.

Nove desses dez parâmetros são de natureza gradual e escalar. O parâmetro F é o único que não é gradual, pois se refere à imediatez ou distância física da comunicação. Os autores explicam que todas as formas de comunicação se caracterizam por um conjunto de valores paramétricos dessas condições comunicativas concretas. O parâmetro *a*, por

⁷⁴ O termo latino *origo* (“origem”) é utilizado por Peter Koch e Wulf Öesterreicher na obra *Lengua hablada en la Romania* (2007). O termo se refere às dêixis pessoal, espacial e temporal. Conforme explica Suadoni (2016, p. 27), o termo *origo* foi introduzido na linguística por Bühler, na obra *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache* (1934) e, conforme comenta a autora, se pode resumir com a fórmula *ego, hic, nunc*.

exemplo, situa-se em uma escala entre a máxima privacidade e o aspecto totalmente público da comunicação. No texto *Pragmatica del discurso oral* (1997), ao retomar esses mesmos parâmetros, Wulf Öesterreicher afirma que o grau de privacidade de um discurso se define pelo número de interlocutores (como em um diálogo entre duas pessoas *versus* uma comunicação de massa), bem como pela existência ou não de um público e suas dimensões (como no caso de uma mesa-redonda *versus* um discurso na televisão). A mesma variação se atribui ao parâmetro *b*, havendo, portanto, uma gradação que vai desde a familiaridade máxima entre os interlocutores até seu desconhecimento total.

Deve-se ter em vista que a ideia de uma gradação que se estabelece em um contínuo não se relaciona somente com a classificação linear das realizações linguísticas em uma linha delimitada por dois polos opostos entre a fala e a escrita. A caracterização dos textos proposta por Peter Koch e Wulf Öesterreicher envolve a ideia de que nove dos dez parâmetros se manifestam em uma escala gradual.

Por meio da consideração dos valores paramétricos, podem-se identificar dois polos nas extremidades do contínuo falado/escrito. No polo da máxima imediatez comunicativa (falado), combinam-se os seguintes valores paramétricos: privacidade, familiaridade, forte envolvimento emocional, ancoragem à situação e ação comunicativas, referência com relação a *origo* (*ego-hic-nunc*) do falante, imediatez física, máxima cooperação na produção, alto grau de dialogicidade, liberdade temática e espontaneidade máxima. Já no polo da máxima distância comunicativa (escrito), tem-se: o caráter público da comunicação, o desconhecimento entre os interlocutores, falta de envolvimento emocional, destacamento em relação à situação e à ação comunicativas, impossibilidade de dêixis referida a *origo* (*ego-hic-nunc*) do falante, distância física, ausência de cooperação na produção, monologicidade, fixação temática e máxima reflexividade. (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 29)

Após apontarem os parâmetros universais que incidem sobre a imediatez e a distância comunicativas, Peter Koch e Wulf Öesterreicher (2007, p. 31) discutem as estratégias de verbalização universais utilizadas pelos falantes. Para descreverem essas estratégias, os autores consideram preliminarmente quatro “classes de contextos” em que se ancoram os discursos. Trata-se de: 1) contexto situacional; 2) contexto cognitivo que se subdivide em (a) contexto cognitivo individual e (b) contexto cognitivo geral; 3) contexto comunicativo linguístico ou cotexto; 4) outros contextos comunicativos como (a) contexto paralinguístico e (b) contexto

comunicativo não-linguístico. Das quatro classes de contextos, os estudiosos sublinham que 1, 2 e 4 são analógicos ou contínuos, enquanto 3 é digital, ou seja, constituído por “unidades discretas claramente identificáveis”, nos termos dos autores.

Peter Koch e Wulf Öesterreicher (2007, p. 32) explicam que, na comunicação imediata extrema, ocorrem os quatro tipos de contextos acima mencionados. Já na comunicação distante, há restrições no que concerne ao contexto situacional (1) e aos contextos paralinguístico ou extralinguístico (4a e 4b, respectivamente). O contexto cognitivo individual, relacionado aos conhecimentos partilhados entre os interlocutores, suas vivências comuns e conhecimento mútuo, também é restringido quando há desconhecimento total entre os indivíduos que participam da comunicação. Diante das restrições relacionadas ao contexto na comunicação da distância extrema ocorre a ampliação do papel do contexto linguístico (3), de modo que a informação contextual se transforma em contexto, diferentemente do que ocorre na imediatez comunicativa extrema, em que o contexto linguístico fica em segundo plano. Os autores ressaltam que o contexto cognitivo geral é imprescindível em qualquer forma de comunicação.

Sobre as características da concepção das mensagens da imediatez e da distância comunicativas, os autores apontam que o grau de planejamento dos discursos é alto na distância comunicativa e escasso na linguagem da imediatez. Como consequência desse aspecto, a linguagem da imediatez se caracteriza pelo caráter efêmero e a construção processual. Essa linguagem é marcada por uma “verbalização parca” e uma “configuração do discurso frequentemente extensiva, linear e agregativa”, com a ocorrência de enunciados incompletos e uso da parataxe, por exemplo. Trata-se de uma linguagem com menor densidade informativa em comparação com a linguagem da distância. Esta se caracteriza, segundo os autores, pela alta densidade e rápida progressão informativas.

4. O contínuo tipológico dos gêneros textuais em Marcuschi e Urbano

No livro *Da Fala para a Escrita* (2004), Luiz Antonio Marcuschi se opõe à supremacia comumente atribuída à escrita em relação à fala e defende uma visão não-dicotômica entre essas duas modalidades, propondo, assim como Peter Koch e Wulf Öesterreicher, uma diferenciação “gradual e escalar” entre elas. Para o autor, o exame das diferenças e se-

melhanças entre fala e escrita foi, durante muito tempo, equivocado visto que essas modalidades de uso da língua eram geralmente colocadas em polos opostos, sendo encaradas como dicotômicas, e a sua análise era permeada por um enfoque preconceituoso, que privilegiava a escrita em detrimento da fala, considerando-se a escrita como complexa, elaborada, formal e abstrata em sua estrutura, enquanto a fala era descrita como concreta, contextual e simples.

Para Luiz Antonio Marcuschi, no entanto, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (2004, p. 37). Assim como consideram Peter Koch e Wulf Österreicher (2007), Luiz Antonio Marcuschi afirma que não há uma simples variação linear, mas um “conjunto de variações”. Para explicitar essa hipótese, Luiz Antonio Marcuschi desenha um gráfico com base nas reflexões de Peter Koch e Wulf Österreicher:

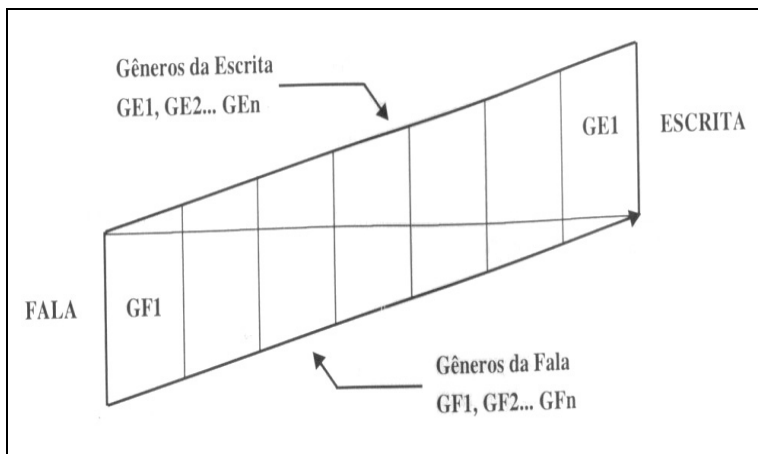


Figura 1. O contínuo tipológico dos gêneros textuais

Nesse gráfico, há dois domínios linguísticos (fala e escrita) em suas extremidades, na linha dos gêneros da fala, temos o GF1 (em que GF corresponde a “gênero falado”), o qual constituiria um protótipo da modalidade falada e que pode corresponder a uma conversação espontânea, por exemplo. Na outra extremidade do gráfico, na linha dos gêneros da escrita, temos o GE1 (sendo que GE equivale a “gênero escrito”), correspondente a artigos científicos ou a documentos oficiais, por exemplo, os quais constituiriam protótipos da modalidade escrita. Entre essas duas

extremidades se situam os demais gêneros textuais da fala e da escrita (GF2, GF3, GF4 etc. e GE2, GE3, GE4 etc.) que, segundo Marcuschi, “se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (2004, p. 38), como ocorre com os textos do noticiário televisivo, previamente escritos e recebidos pelo telespectador oralmente. Conclui-se que fala e escrita se manifestam em um *continuum* de variações. Não há, desse modo, um só gênero falado ou um só gênero escrito. Entre a fala prototípica e a escrita prototípica existe um conjunto de variações, sendo que fala e escrita podem influenciar-se mutuamente.

As observações de Luiz Antonio Marcuschi se alinham àquelas expressas por Peter Koch e Wulf Österreicher (2007). O gráfico elaborado por Luiz Antonio Marcuschi se assemelha ao gráfico apresentado pelos dois autores alemães, como vemos abaixo:

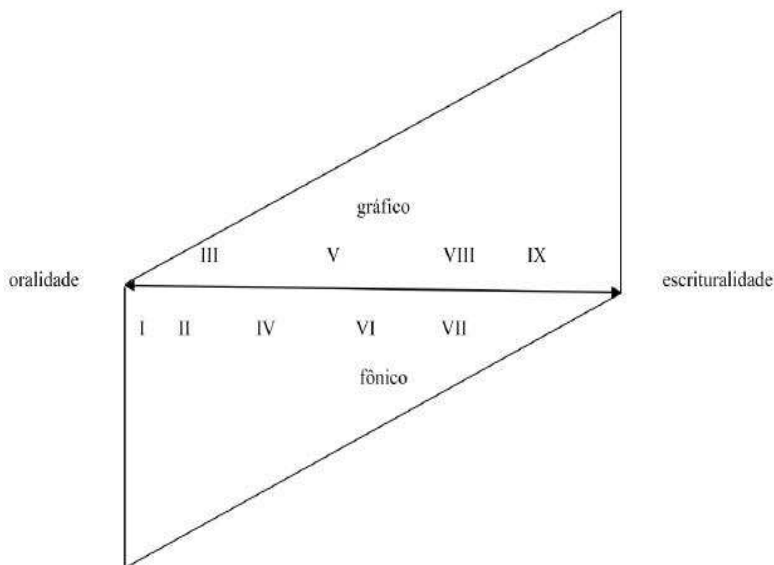


Figura 2. Contínuo entre imediatez e distância comunicativas (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 34)

Na figura acima, vê-se uma linha horizontal contínua entre a imediatez e a distância comunicativas. Os algarismos romanos correspondem, segundo os autores (2007, p. 35), às seguintes formas de comunicação: I. conversa familiar; II. conversa telefônica privada; III. carta privada; IV. entrevista de emprego; V. versão impressa de uma entrevista;

ta; VI. sermão; VII. conferência científica; VIII. artigo editorial; IX. texto jurídico.

Luiz Antonio Marcuschi apresenta um segundo gráfico, estruturado a partir dos postulados meio de produção (sonoro *versus* gráfico) e concepção discursiva (oral *versus* escrita), conforme vemos abaixo:

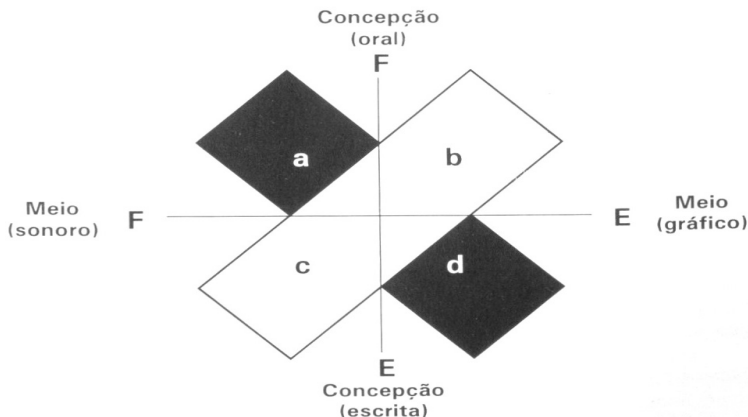


Figura 3. Meio de produção e concepção discursiva (MARCUSCHI, 2004, p. 39)

A fala prototípica, segundo essa perspectiva, é de concepção oral e meio sonoro (por exemplo, a conversação espontânea). A escrita prototípica é de concepção escrita e meio gráfico (por exemplo, um artigo científico). Porém, há domínios mistos, conforme já citado, em que se mesclam as modalidades: meio sonoro e concepção escrita (notícia de TV) ou meio gráfico e concepção oral (entrevista publicada na revista *Veja*, por exemplo). Os domínios mistos apontados por Luiz Antonio Marcuschi remetem imediatamente à questão inicial apontada por Peter Koch e Wulf Österreicher ao diferenciarem o meio e a concepção textual:

Naturalmente, con este esquema cuatripartito (fig. 1) no se postula en absoluto la plena equivalencia de las cuatro posibilidades que ofrece la combinación la medio y concepción. Obviamente, son indiscutibles las afinidades, es decir, las relaciones de preferéncia, que se dan, respectivamente, entre hablado y fónico, por una parte (por ej., una conversación confidencial), así como entre escrito y gráfico (por ej., un artículo periodístico), por otra. No obstante, existen asimismo, como es evidente, las combinaciones escrito + fónico (por ej., un pregón de fiestas) y hablado + gráfico (por ej., una carta privada). De hecho, el principio imperante es que todas las formas de expresión, con independencia de su concepción, pueden ser transferidas desde su realización medial típica al otro medio. (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007,

Hudinilson Urbano (2006, p. 32), também com base nos estudos de Peter Koch e Wulf Österreicher (1985), elabora um esquema, como vemos na ilustração acima, em que procura adaptar e complementar o contínuo dos gêneros textuais.

O gráfico, apresentado pelo autor, mostra duas colunas relacionadas ao meio (fônico e gráfico) e uma terceira coluna relativa à concepção. Esta última coluna está subdividida em dois triângulos em que se inserem os campos da oralidade, no polo da imediatez comunicativa, e da escrita, no polo da distância comunicativa. Hudinilson Urbano denomina os polos referentes à fala e à escrita prototípicas como polo da “imediatez comunicativa ou oralidade” e polo da “distância comunicativa ou escrituralidade”. Nos polos prototípicos, temos a conversação casual entre amigos e o ato jurídico. Hudinilson Urbano insere, no campo do meio fônico, uma sequência de dezenove situações comunicativas (excluindo destas os textos literários). Cada uma dessas situações comunicativas localiza-se em um determinado grau da escala convencional. O autor explica:

Os 10 graus das escalas da imediatez ou da distância, que correspondem respectivamente ao campo linear superior totalmente branco ou ao campo linear inferior totalmente cinza, significam que as situações comunicativas 1 e 19 preenchem, teoricamente, todas as condições de produção e recepção, capazes de determinar, em princípio, as estratégias de formulação e os traços ou marcas de verbalização caracterizadores, respectivamente, da situação da imediatez ou da situação da distância. (URBANO, 2006, p. 33)

Hudinilson Urbano considera que o meio constitui uma condição significativa dos polos da distância e da imediatez comunicativas, porém não um elemento decisivo para classificarmos um texto como oral ou escrito, se considerarmos o aspecto da concepção. Segundo essa perspectiva, embasada pela teoria dos citados estudiosos alemães, a interação realizada pelo meio escrito caracteriza-se por ser “não face a face” e a interação que ocorre pelo meio fônico corresponde a uma interação “face a face”. Porém, nos dois casos, verificam-se variações graduais: há nítidas diferenças entre uma conversação face a face entre amigos e a interação face a face que se desenvolve em uma conferência, por exemplo. Ambas se distinguem em relação ao envolvimento entre os interlocutores, ao *feedback*, aos gestos e à entonação, entre outros aspectos.

Hudinilson Urbano interpreta o conceito de imediatez empregado por Peter Koch e Wulf Österreicher como referente “à comunicação imediata no tempo e no espaço”, enquanto a distância “compreende a comunicação cuja recepção é independente do momento e do lugar de sua produção” (2006, p. 36). Com a descrição dos textos falados e escri-

tos prototípicos, considerando os polos da imediatez e da distância, bem como as condições mediais e concepcionais de produção da fala e da escrita, Hudinilson Urbano apresenta o seguinte conceito de língua falada prototípica:

A “língua falada prototípica”, a língua falada propriamente dita, seria então uma atividade social verbal de produção de texto. É exercida oralmente, graças a um sistema de sons articuláveis, no tempo real, em contextos naturais de produção, incluídos outros elementos de natureza corporal, que preenchem em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto falado. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter fônico, e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente falado. (URBANO, 2006, p. 42)

E a língua escrita prototípica pode ser entendida como:

Por outro lado, a “língua escrita prototípica”, a língua escrita propriamente dita, seria uma atividade social verbal de produção de texto. É executada graficamente, graças, basicamente, a um sistema de letras articuláveis, chamado alfabeto, complementado por sinais de pontuação, de acentuação, numéricos etc., que preenchem, em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto escrito. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter gráfico e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente escrito. (URBANO, 2006, p. 42)

Deve-se mencionar que Hudinilson Urbano utiliza as expressões “imediatez e distância comunicativas”, enquanto Luiz Antonio Marcuschi (2004) emprega os vocábulos “fala” e “escrita”, diferenciando-se, nesse aspecto, do modelo de Peter Koch e Wulf Öesterreicher.

5. *Considerações finais*

Buscou-se refletir, neste artigo, sobre algumas das ideias desenvolvidas por Peter Koch e Wulf Öesterreicher no segundo capítulo do livro *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano* (1990). Objetivou-se igualmente cotejar o modelo teórico da “imediatez e distância comunicativas” com as reflexões propostas por Luiz Antonio Marcuschi (2004) e Hudinilson Urbano (2006) sobre o contínuo dos textos falados e escritos.

As ideias, por ora sumarizadas e iniciais, podem propiciar o desenvolvimento de reflexões acerca dos conceitos de língua falada e língua escrita. Esses conceitos se tornam relevantes no panorama atual das

pesquisas sobre a linguagem verbal, de modo que a fala, assim como a escrita, passa a ser considerada como objeto de estudo essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Mário; SIEBERG, Bernd. (Coords.). *Proximidade e distância: estudos sobre a língua e a cultura*. Lisboa: Universidade Católica, 2011.

_____. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mundlichkeit und Schriflichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, vol. 36, p. 15-43, 1985.

KOCH, Peter; ÖESTERREICHER, Wulf. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Trad.: Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. *Revista Linha D'Água*, vol. 26, n. 1, p. 153-174, 2013.

_____. *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Trad.: Araceli López-Serena. Madri: Gredos, 2007.

McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSTACERO, Rudy. Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, Bogotá, vol. 16, n. 2, p. 100-119, 2011.

ONG, Walter Jackson. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

ÖESTERREICHER, Wulf. Pragmática del discurso oral. In: BERG, Walter Bruno; SCHÄFFAEUR, Markus Klaus. (Eds.). *Oralidad y Argentinidad*. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina. ScriptOralia 98. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1997.

PARISI, Domenico; CASTELFRANCHI, Cristiano. Scritto e parlato. *Studi di Grammatica Italiana* 6. Firenze: Accademia della Crusca, 1977, p. 169-190.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala; um estudo sociolinguístico* do diálogo na literatura brasileira. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIEBERG, Bernd. O modelo da 'fala de proximidade e de distância' e sua aplicação à língua portuguesa. In: FRANCO, Mário; SIEBERG, Bernd. (Coord.). *Proximidade e distância: estudos sobre a língua e a cultura*. Lisboa: Universidade Católica, 2011, p. 33-50.

SUADONI, Anna. *Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir*. 2016. Tese (de doutorado em linguística). Universidad de Granada, Granada. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/39788>>. Acesso em: 01-08-2016.

URBANO, Hudinilson. A perspectiva do sonoro na oralidade e escrituralidade. In: PRETI, Dino; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Comunicação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 173-208.

_____. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, Dino. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 19-55.

**FATORES DE TEXTUALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO
NOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS,
UM ENFOQUE INTERATIVO
ENTRE AUTOR, TEXTO E LEITOR**

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)

aajaraguari@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este estudo tem a finalidade transpor para a prática, em contextos de aula de língua portuguesa no ensino fundamental, o uso da teoria dos fatores de textualidade e produção de sentidos nos processos comunicacionais, por meio da aplicação de uma sequência didática. Para tanto utilizamos como suporte teórico Maria da Graça Costa Val (2006), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1999, 2002), Luiz Carlos Travaglia (2009), Irlandé Antunes (2003), Maria Margarida de Andrade e João Bosco Medeiros (2001), Duarte (2004), Michel Thiollent (1986), PCN (1998) entre outros autores defensores destas linhas teóricas. Na contemporaneidade nos deparamos com inúmeros textos, multimodais, que são veiculados em situações concretas de interação comunicativa e por interlocutores reais. Neste sentido abordaremos os aspectos semântico-conceitual (coerência), formal (coesão) e o pragmático (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), na produção dos discursos construídos nos processos interacionais que fazem uso tanto da linguagem verbal, não verbal como por símbolos e imagens. As práticas propostas auxiliarão no desenvolvimento de atividades que proporcionarão uma reflexão crítica acerca da inserção da teoria na execução de atividades práticas em sala de aula, por meio do processo interacional autor, texto, leitor.

Palavras-chave:

Fatores de textualidade. Produção de sentido. Ambiente comunicacional.

1. Introdução

A despeito da inserção de novas demandas curriculares para o ensino da língua portuguesa na educação básica, ainda observamos a persistência de um sistema fragmentado e estruturalista, inapropriado para a amplitude em que a linguagem se encontra nos contextos comunicativos.

Apesar dos estudos e das contribuições dos linguistas sobre as concepções de texto e textualidade percebemos que existe uma grande distância entre os conhecimentos teóricos, adquiridos nos cursos de gra-

duação e pós-graduação, das práticas cotidianas da sala de aula de língua portuguesa.

Muitos docentes não se sentem preparados para atender essas novas demandas, por outro lado há também aqueles que foram frutos de um ensino tradicionalista e entendem que aprender uma língua significa apenas ler e escrever, decifrar códigos, ou seja, uma atividade meramente mecânica. Assim o trabalho com linguagem em uma perspectiva interativa e sociodiscursiva é um fator distante da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Nos dias atuais nos deparamos com inúmeros textos, multimodais, que são veiculados em situações concretas de interação comunicativa e por interlocutores reais. Em contextos comunicacionais a produção de discursos orais e escritos, deveria ser orientada tanto pelos aspectos semântico-conceitual (coerência) e formal (coesão), quanto pelo pragmático (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) que podem ser construídos especificamente com linguagem verbal, não verbal, símbolos, imagens ou pela mescla dos dois.

Este estudo tem por finalidade transpor para a prática os conceitos abordados em contextos reais de aula de língua portuguesa, além de, tratar das questões relativas ao ensino dos fatores de textualidade e produção de sentidos nos processos comunicativos, a partir da aplicação de uma sequência didática.

Desse modo, as práticas propostas auxiliarão no desenvolvimento de atividades que proporcionarão uma reflexão crítica acerca da inserção da teoria na execução de atividades práticas em sala de aula e por meio do processo interacional autor, texto, leitor.

2. *Princípios sobre texto e textualidade*

De acordo com Maria da Graça Costa Val (2006, p. 3) um texto ou um discurso é definido como uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica ou formal. Assim, compreendemos por texto/discurso, a unidade básica de comunicação, produzida para um objetivo específico, a fim de estabelecer a interação entre os sujeitos nos espaços comunicacionais, podendo ser ressignificada conforme o contexto ou a situação comunicativa.

Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1999, p. 16) “um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas”. Todo texto é relacional e coletivo, uma produção discursiva, um processo comunicativo real, que possui autoria, mobilidade espaço-tempo de acordo com o contexto e compõe uma unidade de sentido articulada que é produzida em um determinado tempo histórico, de um enunciador para um enunciatário e podem ser construídos especificamente com linguagem verbal, não verbal, símbolos e imagens ou pela mescla dos dois.

Há propriedades do texto, chamadas pelos linguistas de textualidade que são conjuntos de características responsáveis por caracterizar uma manifestação linguística como texto.

Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 26),

Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A sequência é percebida como um texto quando aquele que recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global.

Assim, chama-se de textualidade o conjunto de características que faz com que um texto não seja apenas uma sequência de frases, mas uma ocorrência linguística que pode ser compreendida e avaliada sob três aspectos: pragmático, semântico-conceitual e formal.

Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: coerência e coesão (incumbidos pelos aspectos semântico-conceito e formal do texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (encarregados pelos fatores pragmáticos).

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (1997, p. 21) explicam que a coerência está

diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

Entre os fatores de textualidade apontados por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (*apud* Val, 1994, p. 5) bem como por Leonor Lopes Fávero (1995, p. 7) a intencionalidade e a aceitabilidade estão estreitamente ligadas, uma vez que a intencionalidade diz respeito ao emissor e a aceitabilidade, ao receptor. A situacionalidade diz

respeito ao contexto de produção que servirá como orientação tanto para a recepção como para a produção de um discurso. Segundo Maria da Graça Costa Val (1994, p. 14) a união desses três fatores é responsável pelo tipo de texto utilizado em cada situação comunicativa, “essa questão é da maior importância para quem trabalha com o ensino de redação, pois vem daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes”. Em relação à informatividade observamos que o interesse do leitor pelo texto dependerá das informações que dispõe sobre a temática, para que possa ser compreendido pelo receptor de acordo com os objetivos do produtor.

Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (*apud* Elias, 1994, p. 150) consideram a intertextualidade “uma mediação entre textos e a justificam quando no momento da situação comunicativa são introduzidos crenças e propósitos dos participantes”. A palavra *inter* é um sufixo de origem latina que significa relacionar ou estabelecer relação mútua entre dois ou mais elementos. Sendo assim, a intertextualidade é um produto de criação coletiva, um diálogo entre diferentes textos.

Para Irandé Antunes (2003, p. 45-46) a produção escrita requer parceria entre os sujeitos envolvidos no processo, na medida em que buscam os mesmos objetivos.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex- , “para fora”) de manifestação das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações. [...] Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto.

O texto ou discurso é construído por meio das interações socioculturais, fatores pragmáticos, estrutural formal e semântico-conceitual, com objetivo de estabelecer um ambiente comunicacional em dado contexto situacional, em que o receptor atribua sentido aos pressupostos fornecidos pelo produtor.

3. Processo de construção de sentidos sustentado no leitor, na situação pragmática e no texto

A produção de sentidos constituída no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto/discurso se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002, p. 10) afirma que,

O texto é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Para a autora os sujeitos são “vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, (KOCH, 2002, p. 11), estabelecendo interação entre os interlocutores e atribuindo novos sentidos de acordo com as informações implícitas e explícitas e o conhecimento prévio do leitor, fundamentando-se na “concepção sociocognitiva interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (KOCH, 2002, p. 12 *apud* BAKTHIN, 1992, p. 290).

Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002, p. 11), o encontro e o confronto de significados gerados pela interação leitor autor e texto, estabelece a construção de novos sentidos sob uma concepção interacional.

O sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2002, p. 11)

É por meio da leitura que construímos a imagem do mundo que nos cerca. É a chamada leitura de mundo, ou seja, a bagagem cognitiva que carregamos. Por meio dela que descobrimos mundos e culturas diferentes, estabelecemos relação com outros povos e nos apropriamos de diversos conhecimentos sociais, econômicos, históricos etc.

As palavras que encontramos nos livros nos oportunizam a mudança da realidade em que vivemos estabelecendo significado a coisas

que antes eram insignificantes. A construção de sentidos depende da maneira como enxergamos as imagens, observamos os discursos, também depende do nosso contexto social, de um estado e do almejo de um ideal. O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso, teoria do controle social dos sentidos ou controle interpretativo.

As atividades de leitura são ações cotidianas, que fazem parte da organização social do mundo contemporâneo. Neste caso não importa a classe social, religião, cultura ou até mesmo se moram em grandes centros urbanos, periferias ou em áreas rurais, o importante no ato de ler é dar significado no que se lê, pois, somos leitores em qualquer situação rotineira.

Fazemos parte de um modelo de educação obsoleto em que o aluno atribui sentido de acordo com o que é esperado pelo professor ou pelo estudioso, quando o ideal é que ele possa expandir os significados, resignificando o texto e atribuindo novos sentidos. Construção de sentido envolve reflexão, ação e crítica, diferente do que estamos acostumados a aprender nas instituições escolares.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisão diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL 1998, p. 69-70)

Na produção de sentidos de textos, o leitor desempenha papel ativo, estabelecendo relação entre seus conhecimentos prévios e as novas informações contidas no texto, ou seja, o sentido é estabelecido no processo de interação entre o autor, texto e leitor. Além disso, usamos também estratégias sociocognitivas e recorremos a três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. (KOCH, 2002, p. 40).

Entretanto, quando abordamos os aspectos relacionais entre os sujeitos, devemos considerar o contexto de produção e os ambientes comunicacionais. Diariamente convivemos com inúmeros tipos de textos/discursos, que são veiculados em situações de interação social em espaços diferentes, neste sentido tomemos como foco os ambientes comunicacionais na escola.

4. Ambientes comunicacionais na escola

Segundo José Haroldo Pereira (2005, p. 126) “a comunicação pode ser considerada o processo social básica, primário, porque é ela que torna possível à própria vida em sociedade”. É a capacidade humana mais fundamental, pois, desde a antiguidade o homem busca maneiras para se comunicar. Por isso, é importante na comunicação conhecermos a cultura, a realidade na qual estamos inseridos, refletir sobre as práticas e espaços de comunicação nos ambientes escolares e pensar na escola como uma comunidade comunicativa, um espaço social multicultural. Neste processo comunicativo, principalmente na educação, o ato de comunicar de forma prática, eficiente, é fundamental para o processo de construção do saber.

Essa intensificação das práticas comunicativas na escola pode acontecer de maneiras diversas, utilizando tecnologias novas e antigas, poderá ser verbal, não verbal ou mista. É importante destacarmos que o principal não é qual a ferramenta de comunicação usar, mas o estabelecimento de um contexto sociocomunicativo entre os sujeitos.

De acordo com Maria Margarida de Andrade e João Bosco Me-deiros (2001, p. 15),

A comunicação implica fundamentalmente, a utilização de uma linguagem, de um sistema de símbolos, seja ele uma língua ou um dialeto, falado ou escrito, gestos, batidas, cores, uma inscrição em pedra, sinais luminosos ou sinais sonoros, como o código morse, ou ainda uma série de pulsos de número binário em um computador. Comunicação provém do verbo latino *communi-care*, que significa pôr em comum. A finalidade da comunicação é pôr em comum não apenas ideias, sentimentos, pensamentos e desejos, mas também compartilhar formas de comportamento, modos de vida, determinados por regras de caráter social.

Ao refletir sobre ambientes e práticas comunicacionais devemos destacar que a escola é uma comunidade comunicativa, um conjunto complexo de atores sociais, culturais, profissionais e políticos que interagem entre si e no meio em que vivem. Nas situações de comunicação, alguns elementos são sempre identificáveis.

A comunicação está associada à linguagem e à interação, de forma que representa a transmissão de mensagens entre um emissor e um receptor. De tal maneira, a palavra comunicação significa “participar de algo, tornar comum”, sendo, portanto, um elemento essencial da interação social humana.

5. Aspectos metodológicos da pesquisa

Este artigo apresentou uma abordagem qualitativa, a partir de uma perspectiva de pesquisa bibliográfica e o método adotado foi à pesquisa – ação.

Segundo Duarte (2004, p. 215) “o que dá o caráter qualitativo da pesquisa não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico escolhido para construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”.

Michel Thiollent (1986, p.14) define como pesquisa-ação:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesta pesquisa tivemos como *locus* uma escola pública de educação básica, localizada na área central do município de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul e como público alvo apresentamos vinte e oito alunos de uma turma de 9º ano, dois professores de língua portuguesa e um coordenador pedagógico.

O presente estudo tem por finalidade transpor para a prática, em contextos reais de aula de língua portuguesa na educação básica, a aplicação teórica dos conceitos abordados e investigar a compreensão dos fatores de textualidade semântico-conceitual, formal e pragmáticos na produção de sentido nos processos comunicacionais orais e escritos, um enfoque interativo entre autor, texto e leitor.

Realizamos uma investigação por meio da aplicação de entrevistas *in loco*, questionários socioculturais e uma sequência didática com diagnóstico inicial e final das atividades propostas.

A entrevista era composta por seis questões abertas, que abordavam atuação profissional, práticas metodológicas adotadas para ensino dos fatores de textualidade e uma análise crítica sobre o livro didático adotado pela escola.

5.1. Sequência didática

Para realização desta proposta foram utilizadas 12 (doze) aulas de língua portuguesa, que foram planejadas em cooperação com a professo-

ra da turma e que estão de acordo com o referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

*5.1.1. Primeiro momento: produção de texto escrito – descon-
textualizado*

Iniciamos com a aplicação de uma avaliação diagnóstica, solicitando aos alunos que escrevessem um texto dissertativo com base somente na temática apresentada. Este tipo de aula descontextualizada reforça um reducionismo que vigorou por muitos anos no ensino da produção de texto nas escolas. Foi proposta uma atividade de produção textual, com a temática “valorização do idoso”, sem mencionar contextos sociocomunicativos, gênero textual ou propósito comunicativo. Também não apresentamos outros textos como forma de contribuir para o enriquecimento do conhecimento enciclopédico dos estudantes. Ao executarem uma atividade descontextualizada, que reproduz o cotidiano das atividades de língua portuguesa em boa parte das escolas públicas brasileiras, os alunos apresentaram dificuldades e desmotivação. Ao elaborarmos esta atividade, tivemos como finalidade demonstrar a importância da inserção da teoria na execução de atividades práticas em sala de aula, por meio do processo interacional autor, texto, leitor.

5.1.2. Segundo momento: abordagem dos fatores de textualidade

Apresentamos aos alunos por meio de *slides* os conceitos dos “fatores de textualidade”, semântico-conceitual, formal e pragmático, exemplificando seu emprego nas interações entre os sujeitos nos ambientes comunicacionais, de acordo com o contexto ou situação de produção. Nesta aula os alunos observaram o uso dos fatores de textualidade em diferentes gêneros textuais, imagens, músicas e propagandas correlacionando as intenções do produtor e a construção de sentido do receptor em diferentes contextos sociocomunicativos.

5.1.3. Terceiro momento: Produção de texto escrito – contextualizado

Para a execução dessa atividade os alunos foram informados sobre os contextos sociocomunicativos, gênero textual e propósito comunicati-

vo, além disso, apresentamos informações complementares acerca da temática abordada, como forma de contribuir para o enriquecimento enciclopédico dos estudantes. Entregamos aos alunos uma folha com a cópia da proposta de redação do ENEM 2009 e dos textos motivadores. Além disso, realizamos uma breve discussão sobre a temática, para a seleção dos argumentos.

5.1.4. Quarto momento: “Open space” em sala de aula sobre as metodologias adotadas nas duas propostas de produção textual “descontextualizada e contextualizada”.

Este momento serviu para a reflexão sobre as propostas de atividades desenvolvidas anteriormente, os pontos positivos e negativos de cada abordagem metodológica e suas contribuições para o desenvolvimento das competências e habilidades de acordo com os objetivos de cada aula. Os alunos relataram suas dificuldades e expectativas em relação ao conteúdo abordado, oportunizando uma profunda reflexão sobre a prática docente e a metodologia de ensino aplicada nestas atividades.

5.1.5. Quinto momento: “Feedback” e análise das atividades de produção textual

Dividimos a sala em quatro grupos e distribuímos as redações produzidas no primeiro e no segundo momento para análise textual, observando alguns itens como: ortografia, pontuação, presença dos fatores de textualidade e o conteúdo apresentado no decorrer dos textos. Os grupos discutiram e analisaram todos os aspectos apresentados em cada redação. Para finalizar essa etapa, selecionamos uma redação por grupo para correção coletiva. Neste aspecto, devemos mencionar que a metodologia adotada não constrangeu os alunos, mas contribuiu para a socialização, autonomia e construção da aprendizagem coletiva.

5.1.6. Sexto momento: Proposta final

Em grupos os alunos elaboraram anúncios publicitários de produtos diversos (máquina de lavar, celular, tênis, desodorante) para dois públicos distintos (classe baixa e classe alta), utilizando as teorias apresentadas anteriormente sobre os fatores de textualidade. Elaboraram um roteiro escrito e vídeos com duração máxima de dois minutos, para realiza-

ção desta atividade utilizaram recursos tecnológicos como: câmera digital, *Smart Phones*, *Movie Maker*, *Power Point*, *You Tube* entre outros. E os produtos finais foram enviados para a professora por *e-mail*, *WhatsApp* ou *links* e posteriormente apresentados à turma e à coordenação pedagógica da escola.

5.2. Auto avaliação da sequência didática

Com o objetivo de verificar a aceitação dos alunos com as propostas metodológicas adotadas durante a execução das atividades e de obter informações relevantes para esta pesquisa disponibilizamos um momento para avaliação da sequência didática. Os alunos escolheram um representante, que anotou na lousa as considerações da turma acerca das metodologias utilizadas, segue abaixo a transcrição do relato:

Durante as aulas de produção fizemos atividades individuais e coletivas, começando por uma redação individual a partir do tema idoso (atividade comum desde o Ensino Fundamental I), a segunda atividade foi feita em dupla e recebemos uma proposta do ENEM/2009 sobre a valorização do idoso com o auxílio dos textos motivadores (uma “nova” forma de produção de texto para a maioria dos alunos da sala), depois discutimos sobre os dois tipos de propostas e corrigimos algumas redações juntos. Num outro momento, a professora trouxe dois dos nossos textos digitados e através do Datashow analisamos e reescrevemos os textos de forma coletiva. Na outra aula, a professora passou um roteiro para realizarmos outro tipo de produção: a criação de um vídeo de um anúncio publicitário para públicos diferentes (pediu que ao fazermos o vídeo prestássemos atenção aos fatores de textualização utilizados e nos deu a liberdade de criar o vídeo em um aplicativo da nossa preferência), fizemos o vídeo (através do celular, do *Movie Maker*, *Power Point* etc.), alguns entregaram no pen drive, outros mandaram via e-mail, outros ainda compartilharam no Google drive e teve alguns que utilizaram o *WhatsApp* e o *Facebook*. Percebemos que ao longo do mês trabalhamos diferentes tipos de produção e o resultado foi aulas mais dinâmicas e com isso ganhamos muito mais em relação à nossa aprendizagem. Gostamos das atividades, porque além da lousa, do caderno, pudemos produzir alguns textos com o apoio dos nossos celulares. (alunos do 9º ano).

Ao planejarmos e elaborarmos nossas aulas, por vezes nos equivocamos ao pensar que nossos alunos são incapazes de compreender e relacionar a teoria, com as atividades cotidianas em sala de aula. Entretanto, cabe oportunizarmos o desenvolvimento da autonomia e da construção de sentidos de acordo com o contexto situacional. Durante a aplicação desta sequência didática, observamos que a metodologia adotada proporcionou tanto uma reflexão crítica sobre nossa prática docente, quanto demonstrou de maneira concreta, as várias possibilidades de in-

serção dos conceitos acadêmicos nas aulas de língua portuguesa para o ensino fundamental.

6. Considerações finais

É observável que os alunos são capazes de construir novos sentidos por meio do processo interacional autor, texto, leitor. Para tanto, devem ser capazes de ler as entrelinhas, compreender as informações implícitas e explícitas e a relacioná-las com sua bagagem sociocultural e seu repertório linguístico. No decurso desta pesquisa ação, percebemos que o enfoque tradicional centrado no professor não permite ao aluno fazer inferências, comparações, formular hipóteses, nem relacioná-las com o conteúdo ensinado.

Ao aplicar a atividade de produção textual descontextualizada, visualizamos que ainda hoje nossos alunos estão condicionados ao *simon says* e limitados ao sentido atribuído pelo autor ou pelo professor. No entanto ao disponibilizarmos outras formas de leitura, durante a atividade de produção textual contextualizada, criamos um ambiente de interação entre os sujeitos, oportunizando as múltiplas leituras, a ressignificação de sentidos e a reescrita da temática abordada.

Nos dias atuais nos deparamos com inúmeros textos, multimodais, que são veiculados em situações concretas de interação comunicativa e por interlocutores reais, sua produção deverá ser orientada tanto pelos aspectos semântico-conceitual, formal e podem ser construídos especificamente com linguagem verbal, não verbal, símbolos, imagens ou pela mescla dos dois.

Neste sentido, adotamos uma metodologia em que tanto a teoria quanto a prática foram utilizadas pelos alunos e pela professora. Após terem compreendido o uso dos fatores de textualidade e sua importância para os processos comunicacionais e construção de sentidos, os alunos sentiram-se seguros nos trabalhos de reescrita textual e análise textual.

Para finalizar a proposta da sequência didática, os alunos elaboraram e apresentaram uma propaganda utilizando como recurso as mídias digitais, textos multimodais, observando sentidos empregados e os fatores de textualidade utilizados.

Existe uma gama de possibilidades a serem exploradas, assim este estudo além de oportunizar uma reflexão das metodologias adotadas para

o ensino de produção textual em ambientes comunicacionais para os alunos do ensino fundamental, também colaborará para pesquisas futuras, por meio dos dados coletados e das abordagens teóricas apresentadas.

Por diversas vezes, nos questionamos enquanto professores sobre o uso prático das teorias em sala de aula. No entanto, observamos por meio da aplicação desta sequência didática, que a apresentação dos conceitos teóricos atrelados à prática de ensino em contextos reais de aprendizagem, poderá contribuir para a compreensão e aplicação dos conteúdos abordados durante a aula de língua portuguesa na educação básica.

Consideramos que esta pesquisa respondeu às questões que se propôs analisar, experimentando formas de transpor para o contexto pesquisado a aplicabilidade da teoria em atividades práticas em sala de aula de língua portuguesa, como: a compreensão do uso dos fatores de textualidade na elaboração de discursos, inserção das tecnologias digitais, construção de sentidos e interação entre os sujeitos nos ambientes comunicacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANDRADE, Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação em língua portuguesa: para cursos de jornalismo, propaganda e letras*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014 a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PEREIRA, José Haroldo. *Curso básico de teoria da comunicação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet/UniverCidade, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.